

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Docentes en el limbo normativo: Explorando los efectos del Modelo de Alto Rendimiento en la carrera docente frente la ausencia de integración en la Reforma Magisterial durante el periodo 2015 al 2018.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Ciencia Política y Gobierno presentado por:

Roque Huaranga, Claudia Valeria

Asesora:

Marius Vasquez, Paola


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Marius Vasquez, Paola, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Docentes en el limbo normativo: Explorando los efectos del Modelo de Alto Rendimiento en la carrera docente frente la ausencia de integración en la Reforma Magisterial durante el periodo 2015 al 2018, del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) Roque Huaranga, Claudia Valeria dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 18/09/25.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 22 de septiembre del 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Marius Vasquez, Paola</u>	
DNI: 43850104	
ORCID: 0000-0001-8864-2371	
Firma	

Agradecimientos

A mis padres y hermana, por siempre escuchar y alentarme en todo mi proceso de investigación, su apoyo ha sido crucial para poder terminar esta etapa.

A mi abuelo Edgar, que supo antes que nadie lo que quería ser de grande.

A Alfred, Jimmy, Josué, Nayeli y Sonethy por su compañía y apoyo incondicional a lo largo de toda mi carrera como estudiante de la PUCP. Tener debates, opiniones y planteamientos han hecho que durante esta investigación pueda cuestionarme y ser una mejor profesional.

A mi asesora Paola Marius, quien creyó en esta propuesta de investigación desde el inicio, respondiendo todas mis dudas durante el proceso y brindando comentarios de aliento siempre.

Finalmente mi sincero agradecimiento con los docentes del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú – Colegio de Alto Rendimiento de Lima (CMSPP – COAR LIMA), los funcionarios públicos de DEBEDSAR y MINEDU que me brindaron su valioso tiempo y espacio en entrevistas que forman parte de este trabajo.



Resumen

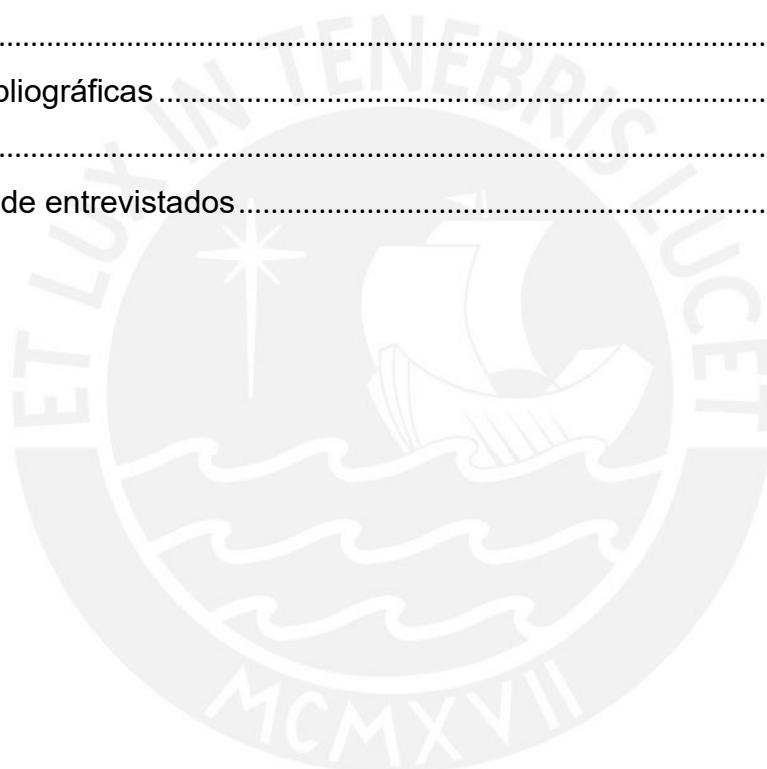
La creación y establecimiento de la Ley de Reforma Magisterial supuso un paso fundamental para la mejora de la carrera docente en el Perú. No obstante, existe un sector de esta población docente que no goza de esta mejora sustancial a pesar de haber laborado por años en la carrera magisterial, esto debido al DS 005 - 2010 – ED, que establece regímenes de excepción al reglamento de la ley del profesorado, limitando así el reconocimiento laboral y social de la labor docente en los Colegios de Alto Rendimiento. Frente a esta problemática, es necesario poner en evidencia la fallida integración del Modelo de servicio de Alto Rendimiento y la política de meritocracia docente, así como la poca voluntad política para combatir esta desigualdad en el avance de la carrera docente. De esta manera, esta tesis se centra en explicar los efectos del modelo de servicio de alto rendimiento en la carrera docente a causa de una ausente integración entre el modelo de servicio y la Ley de la Reforma Magisterial. Resaltando la incongruencia e incompatibilidad con la política de meritocracia docente que plantea el Estado peruano. Esto se realiza a través del estudio de caso del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú - COAR LIMA, el colegio más emblemático dentro de la Red COAR. Ello mediante el uso de una metodología cualitativa a través de la revisión de documentos, normativas y entrevistas semiestructuradas con actores claves, obteniendo información respecto a tres elementos estructurales del modelo importantes para comprender la problemática: (1) Régimen laboral (2) Reconocimiento profesional (3) Oportunidades de desarrollo. Tras una evaluación, se concluye que los efectos hacia la carrera docente son en su mayoría negativos. Además, se logra explorar que estos elementos presentes en la estructura del modelo han generado docentes centrados en el performance y los resultados, en consecuencia se desnaturaliza la profesión docente de estos docentes bajo este modelo.

Palabras clave: Modelo de servicio de Alto Rendimiento, COAR, docentes, Nueva Gestión Pública, política pública.

Índice

Introducción	1
1. Capítulo 1: Fundamentos teóricos y antecedentes de la política docente.....	6
1.1 Marco teórico.....	6
1.1.1 Enfoque incremental (muddling through).....	6
1.1.2 Nueva gestión pública en la gestión escolar.....	8
1.1.3 Gerencialismo en el trabajo docente.....	11
1.2 Estado de la cuestión.....	13
1.2.1 NGP y el trabajo docente en América Latina	13
1.2.2 NGP y el trabajo docente en Perú	15
1.2.3 Surgimiento de políticas de revalorización.....	17
1.2.4 Educación de alto rendimiento y docentes en América Latina	21
1.2.5 Docentes en los Colegios de Alto Rendimiento en el Perú	23
1.3 Metodología de investigación	25
1.3.1 Operacionalización de las variables.....	25
1.3.2 Recojo de información empírica.....	27
1.3.3 Hipótesis	27
2. Capítulo 2: Diseño y estructura del Modelo de Servicio de Alto Rendimiento.....	28
2.1 El Modelo de Servicio de Alto Rendimiento	28
2.1.1 Marco normativo	28
2.1.2 Estructura organizativa	28
2.1.3 Enfoques de propuesta pedagógica.....	31
2.1.4 Enfoques y currículo educativo	32
2.2 Los docentes y el Modelo de Servicio de Alto Rendimiento.....	34
2.2.1 Jornada laboral	34
2.2.2 Enfoques de propuesta pedagógica.....	35
2.2.3 Currículo educativo COAR.....	37
3. Capítulo 3: Construcción de la política alterna de contratación docente	39
3.1 Antecedentes: Construcción del Modelo de servicio de Alto Rendimiento	39
3.1.1 Preámbulo: de un caso a éxito local a uno nacional	39
3.1.2 El reordenamiento: la institucionalización de un nuevo modelo	40

3.1.3	Iniciando la no integración: situación docente en el planteamiento del modelo.....	41
3.2	Implementación del Modelo de servicio de Alto Rendimiento.....	41
3.2.1	Identificación de la no integración de las políticas docentes en el modelo..	41
3.2.2	Debate, oposición y negociación sobre la integración de la política docente.....	46
4.	Capítulo 4: Efectos de la política alterna en docentes COAR.....	48
4.1	Régimen laboral docente	48
4.2	Reconocimiento profesional.....	51
4.3	Oportunidades de desarrollo profesional.....	53
	Conclusiones.....	59
	Referencias bibliográficas	63
	Anexos.....	69
	Anexo A: Lista de entrevistados.....	69



Índice de tablas

Tabla 1. Especificación de variables dependientes y variable independiente 26
Tabla 2. Seguimiento y evaluación adaptado de RSG 008-2016 - MINEDU 44



Índice de figuras

Figura 1. Estructura organizacional en los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)..	30
Figura 2. Plan de estudios de tercer grado de secundaria.	33
Figura 3. Plan de estudios de cuarto y quinto grado de secundaria (Programa del Diploma del Bachillerato Internacional)	33
Figura 4. Lineamiento de acción N°3: Indicadores de evaluación a docentes.....	54
Figura 5. Ficha de monitoreo y acompañamiento a la labor del acompañante especializado.....	55
Figura 6. Proceso específico de acompañamiento pedagógico en los COAR: durante el año escolar	56



Índice de gráficos

Gráfico 1. Salario de un maestro en Latinoamérica..... 20



Introducción

En el Perú existen leyes que amparan el derecho a la educación enmarcado en rangos de calidad. Es así como la Ley N.º 28044, la Ley General de Educación (2003) estipula que: “el derecho a la educación está referida a la disponibilidad, al acceso a una educación de calidad, a la permanencia en el sistema educativo y a alcanzar aprendizajes que le permitan enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida” (p.07) Al interior del sistema educativo es posible encontrar una variedad de componentes que hacen conexión entre estos. Uno de los principales, son los propios docentes que se encuentran presentes en todo el proceso educativo como parte de su labor de acompañamiento y enseñanza.

A pesar de ser un rol principal en el sistema educativo, nos encontramos con una problemática que ha ido en ascenso: la pérdida del valor de la carrera docente al largo de los años. Este fenómeno como tal posee una variedad de causas históricas, durante los últimos 15 años, la situación de los docentes ha experimentado altibajos en cuanto a su valoración social y el reconocimiento del valor fundamental de su labor para el aprendizaje de los estudiantes. Este marco temporal parte desde el Conflicto Armado Interno (CAI), donde se debe considerar dos puntos. Primero, la ampliación de la cobertura educativa fue una respuesta estatal a la demanda social por la educación, pero no implicó una mejora sustancial de la calidad de esta. En segundo lugar, el progresivo deterioro de los salarios docentes hizo que su estatus social perdiera prestigio, de modo que el docente, que antes pertenecía a la clase media acomodada, ahora formaba parte del sector popular, y el magisterio se convirtió en un espacio donde los docentes podían expresar su frustración ante este lento pero notorio proceso de deterioro de su carrera profesional.

Según la UNESCO (2017) existen dos maneras de entender el proceso que nos lleva al fenómeno de desvalorización de la carrera docente. Un primer factor nos remite a la expansión del servicio educativo. De forma consecuente, como resultado del proceso de descentralización educativa, se ha generado un quiebre en la equidad salarial entre los docentes, de modo que los maestros que no se desempeñan en la zona capital del país han experimentado una reducción progresiva de sus salarios en comparación con aquellos que sí trabajan en la región metropolitana. Adicionalmente,

el crecimiento de una ola ideológica proveniente de un sector de maestros y estudiantes que participaron en el conflicto armado de las décadas de 1980 y 1990 también ha contribuido al proceso de desvalorización de la carrera docente. Como un segundo factor, según Burga (2008) existe una “reforma silenciosa” que representa uno de los grandes detonantes en la desvalorización de la carrera docente. Esta se describe como el inicio de la liberalización de la educación en el Perú con una clara inversión privada, durante los años 90. A causa de este proceso de liberación, el rol institucional se ve limitado por los mínimos niveles de supervisión o fiscalización de los mecanismos de calidad que se imparten en las aulas en escuelas estatales nivel nacional.

Con relación al sector privado, la educación pasa de ser un derecho a ser un negocio con garantías carentes para las familias y el alumnado. Según el análisis de la UNESCO (2017), la contratación de docentes sin título profesional es un serio problema. Esto debido a que se realiza sin criterios mínimos profesionalización, junto a ello salarios definidos por cada institución, sin derecho protecciones sociales mínimas que puedan mantener al docente en el rango adecuado. Asimismo, Vargas (2015) señala que la inversión del sector privado en el área educativa tiene como consecuencia una sobreoferta de baja calidad educativa, lo cual distorsiona y precariza el atribuido acceso a la educación para toda la niñez y juventud peruana.

A nivel estatal, se buscó promover la mejora del magisterio a través de procesos de reforma durante los 90. Esto ocurrió a través de incentivos, con el fin de hacer que el profesorado tuviera procesos de ascenso. A su vez, se buscaba reforzar su labor mediante pagos individuales. Es así como a mediano plazo, ellos estaban reducidos a un sistema de evaluación permanente e integral que buscaba la profesionalización de la carrera docente. Cabe recalcar que si bien este esquema buscaba mejorar la condición laboral docente, también dejaba de lado la búsqueda de calidad educativa (Albán, 2005).

Para la promoción de una calidad educativa podemos hacer referencia a cinco rasgos esenciales: esta debe ser eficaz, eficiente, relevante, pertinente y equitativo (UNESCO, 2007). Todos estos rasgos pueden permitir generar una educación de calidad, pero es necesario abordar temas como la docencia, los cuales debe poseer un sistema articulado, esto implica tener una formación inicial, lograr la inserción profesional y también poseer una formación en servicio. Con ello un sistema

transparente de carrera profesional y evaluación docente puede estar presente. Entonces, solo con docentes de calidad se puede generar un concreto derecho a la educación de los niños y niñas.

Tras los procesos de reformas emprendidos en los 90, estos sufren un cambio importante. La Ley de la Carrera Pública Magisterial (LCM) promulgada en el 2007 fue una manera de enfrentar esta precarización de la calidad educativa ya mencionada. Se buscaba generar docentes con enfoques de “investigadores”, sin embargo, las plazas que se presentaban no terminaban siendo llenadas (Cuenca, 2011). Es así como se denota la necesidad de volver a gestionar una nueva propuesta, por lo que Ley de la Reforma Magisterial (LRM) en el 2012 es una versión revisada de la Ley de la Carrera Magisterial (2012) también representan pasos mínimos pero importantes en este proceso de revalorización de la carrera.

El actual desafío que sigue enfrentando la LRM es el de poder establecer un solo régimen laboral basado términos meritocráticos, con la finalidad de que existan mejores condiciones tanto laborales como remunerativas, ambas deben ser dignas de la carrera (UNESCO, 2018). Pero frente a esta situación existe una peculiaridad, y es que no podemos “encerrar” al docente peruano frente a la variedad de modelos de servicio educativo que existen en el país, esto creados de acuerdo las competencias y set de valores que debe desarrollar cada estudiante que se encuentre dentro de estos mismos.

La existencia de diversos modelos de servicio que son regulados en procesos de contratación también posee aristas interesantes e importantes de conocer. Se puede mencionar la diversidad de modelos educativos poseen distintos regímenes laborales para los docentes, a pesar de que existe una normativa para ingresar a la LRM. Pero algunos de los modelos de servicio no tienen un régimen estandarizado y con ello, tampoco poseen plazas orgánicas ni contratos estables; esto ocurre en el modelo de servicio educativo de Alto Rendimiento.

Esta investigación resulta relevante debido a que aporta a la expansión de literatura sobre el modelo de servicio de alto rendimiento, centrándose en un actor primordial para el sistema educativo de alto rendimiento como lo es el docente. Dentro del área de ciencia política, esta investigación aporta al debate de la creación de políticas públicas educativas con propósito. Adicionalmente aporta a la literatura académica, se menciona la creación de políticas orientadas a mejorar la calidad de la

educación. Sin embargo, estas pueden implicar condiciones laborales menos favorables para los docentes, quienes se ven obligados a renunciar a ciertos beneficios previos para avanzar en sus carreras profesionales. Esta dinámica ilustra la complejidad de la toma de decisiones políticas y sus efectos en múltiples actores dentro de un sistema.

Este estudio cobra especial valor porque analiza los efectos negativos que genera una política pública educativa que no se centra en el problema global de revalorizar la carrera docente, por lo contrario busca tomar “atajos” con el fin de generar sostenibilidad en los modelos de servicio educativos que se encuentran el sistema.

Siendo este estudio también una manera de visibilizar a un sector docente que se ha visto afectado por tener condiciones y beneficios laborales menos favorables que el resto de docentes que si pueden pertenecer a la Carrera Magisterial sin ningún impedimento por parte de sus Modelos de Servicio. Asimismo se profundiza en los hallazgos previos que se habían realizado en reportes de seguimiento sobre la situación docente en el modelo, expandiendo las conclusiones y brindando mayores razones causales.

En base a lo mencionado se presenta la pregunta de investigación: ¿De qué manera se ven afectados los docentes del modelo de servicio de alto rendimiento por su falta de integración en la Ley de la Reforma Magisterial durante el periodo 2015 al 2018? La hipótesis que responde a esta interrogante es que los docentes del modelo de servicio de alto rendimiento, afectados por su falta de integración en la Ley de la Reforma Magisterial durante el periodo 2015 al 2018, se han visto negativamente impactados en tres aspectos principales: régimen laboral docente, reconocimiento profesional y oportunidades de desarrollo profesional. Estos efectos negativos son consecuencia de la incompatibilidad entre los componentes estructurales del Modelo de Servicio de Alto Rendimiento y los lineamientos de la LRM que se debe a la construcción de una política pública con enfoque incremental y elementos pertenecientes a la Nueva Gestión Pública en la gestión educativa.

La metodología de esta investigación es cualitativa debido al enfoque presentado, así como los propósitos que posee. La investigación se centra en explicar conocer como el modelo influye en la carrera de los docentes y viceversa, por lo tanto, busca conocer la visión de los propios profesores como aquellos que rigen y organizan

el modelo educativo que es la Dirección Académica para Estudiantes Sobresalientes y de Alto Desempeño (DEBEDSAR). Con este propósito, se obtuvo información y testimonios que engloba con principal énfasis a docentes, funcionarios públicos, y gestores del Modelo de servicio Educativo de Alto Rendimiento. La investigación usa la metodología explicativa, que busca comprender y explicar porque se da un fenómeno como este dentro de un marco de ley presente.

Con relación a las fuentes de consulta utilizadas, estas son tanto primarias como secundarias. Las fuentes primarias abarcaron tanto materiales escritos (documentos de gestión, resoluciones ministeriales y documentos inéditos), así como también testimonios orales recabados mediante entrevistas semiestructuradas a funcionarios públicos y docentes. Por otro lado, la revisión de fuentes secundarias se llevó a cabo en dos momentos considerando la etapa de investigación. En el primero, se revisaron artículos, libros, documentos de trabajo y tesis en temas de política educativa. El segundo momento comprendió la revisión de estudios sobre la Nueva Gestión Pública en el ámbito educativo, con el objetivo de explicar casos como que se estudiará del Modelo de Servicio de Alto Rendimiento y comprender el enfoque incremental de las políticas públicas.

Este proceso contribuyó a la construcción de percepciones y herramientas dentro del marco teórico y al estado de la cuestión a partir de balances y experiencias, principalmente de la región latinoamericana.

La tesis se estructura de la siguiente manera: en el Capítulo I, se presenta el marco teórico, así como la revisión de literatura específica; en el Capítulo II se realiza una explicación profunda sobre el modelo de servicio, sus componentes y organismos, así como las características del modelo con los docentes. En el capítulo III se realiza una recapitulación del proceso de planteamiento e implementación del Modelo de Servicio de Alto Rendimiento enfocándonos en los docentes. Finalmente en el capítulo VI se realiza una interpretación y análisis de lo encontrado, planteando una discusión en el cual se hace uso de los elementos del marco teórico planteado. Finalmente se muestran las conclusiones de la investigación, mostrando lo principales hallazgos así como las recomendaciones frente a la problemática planteada.

1. Capítulo 1: Fundamentos teóricos y antecedentes de la política docente

1.1 Marco teórico

1.1.1 Enfoque incremental (muddling through)

Naturalmente se suele pensar que el estado es un ente que actúa con raciocinio, por ende, toma decisiones acertadas en la creación de políticas públicas habiendo realizado procesos de búsqueda de información y evaluación de esta misma. Sin embargo, el enfoque incremental es una respuesta contraria a lo que formula el estado racionalmente. Por lo tanto, este enfoque se crea a partir de los cuestionamientos de la utilidad del enfoque racional. El desarrollo de esta corriente responde a considerar una realidad mucho más cercana de los procesos de tomas de decisiones en la formulación de políticas públicas frente a la existencia de un problema, Dror (1969) rescata este enfoque que constituye una contribución muy valiosa, esto debido a que se encuentra mucho más vinculada a una realidad próxima, principalmente por estar más ajustada a la naturaleza humana de los tomadores de decisiones.

El principal autor de este enfoque es Lindblom a través de su artículo "The Science of Muddling Through" escrito en 1959. Dentro de éste el autor argumenta que las personas o decisores toman decisiones con el sentido de acomodar, tener pragmatismo o simplemente generar respuestas empíricas con el fin de salir del paso. Este "salir del paso" implica abordar una problemática pero no desde la raíz del problema, solo se limita a crear ajustes marginales con relación a políticas existentes. Sin embargo también cabe recordar que este enfoque es visto desde un punto comparativo, con ello hacemos referencia al "método de las comparaciones sucesivas limitadas", donde los decisores de políticas realizan comparaciones de las decisiones que tienen disponibles en ese momento y estas pueden tener diferentes cargas "valorativas marginales".

Por lo tanto las decisiones de política para este autor son ajustes marginales a las políticas ya existentes sin grandes saltos y siempre se van a encontrar ancladas a la raíz del problema público. Cuando se realiza este incremento es como aumentar una rama más a lo que ya se encuentra establecido. De esta forma, según Ortégón (2015) no se realiza ningún intento por reconstruir completamente lo que ya existe; permitiendo que la persona que decide dentro de esta política pública opte por un

camino corto o lleno de atajos (*shortcuts*) para poder tomar una decisión.

Retomando los valores marginales, el enfoque incremental propone ubicar una decisión pública centrada en estos “valores marginales” y no necesariamente en los temas universales que estos abarcan. De acuerdo con Lindblom (1959), hoy los tomadores de decisiones eligen únicamente las diversas políticas alternativas que ofrecen combinaciones marginales de estos valores. Esto quiere decir que no se ocupan de la raíz de un problema público, por lo contrario se enfocan en el establecimiento de estas ramas. La toma de decisiones entonces se centra en brindar atención a este campo limitado de problemas generando soluciones administrativamente aceptables más no necesariamente a solucionar el problema global.

Para que se dé este proceso de creación de esta rama, el funcionario elige esta metodología comparativa presente en el enfoque incrementalista con el fin de ver qué posibles ventajas ofrece la solución que está planteando. Y precisamente por esta visión limitada de no ver el panorama general el administrador no se encuentra en la obligación de considerar grandes objetivos sino simplemente una decisión que permita brindar una solución sustancial al problema que observó. En base a ello se produce una fragmentación, porque existía una línea de una política que probablemente hubiera resuelto el panorama general, más opta por la creación de ramas que luego pueden irse incrementando a medida que surjan ciertas problemáticas con previas ramas creadas. De acuerdo con Peña (2021) esta visión fragmentada no necesariamente implica una falla. Desde esta perspectiva, tanto las limitaciones como las omisiones no son fallas en el método de análisis sino parte del método, una de sus características al momento de observar una problemática. Sin embargo el mismo autor hace referencia a que en este proceso de omisión en un primero momento pueden considerarse no ser variables importantes, pero “su importancia va creciendo durante su desarrollo o implementación” (2021, p.645).

Por lo tanto, el incrementalismo como enfoque es un sistema de ajustes sistemáticos y aproximaciones sucesivas a determinado problema público. Esto de acuerdo con Penagos, que detalla que dentro de este enfoque también se busca “modificar o modular constantemente las variables para paulatinamente volver más eficientes los procesos y maximizar los resultados” (2015, p.14). De esta manera también se busca agregar, modificar o eliminar una diversidad de variables con el fin

de que el análisis de la política pública se centre en la necesidad del *policy maker*. A pesar de lo explicado Lindblom hace un detalle importante para aquel que formulará las ramas de diversificación frente a la raíz de un problema. Este señala que “la utilidad de un fenómeno analítico no puede entenderse aisladamente de los procesos sociales a los cuales se aplica” (1958, p. 305). De esta forma se hacen necesaria La aplicación de este enfoque considerando los elementos sociales que pueden encontrarse alrededor de este previamente de poder incluir una rama a la problemática que se plantea.

1.1.2 Nueva gestión pública en la gestión escolar

La Nueva Gestión Pública (NGP) es un enfoque que pretende tomar una distancia significativa de lo que conocemos dentro del modelo de administración estatal común, de acuerdo con Chica Velez (2011), es precisamente su alejamiento de la racionalidad burocrática lo que lo hace un enfoque que debe ser estudiado. Es así como la NGP como un mecanismo que pretende establecer un sistema de gestión con características del sector privado en el sector público, estos pueden ser insertados en una variedad de características, incluyendo la búsqueda de una cultura organizacional creada conforme a la lógica empresarial que termina siendo aplicado dentro del aparato estatal (Barzelay, 2001 y Chica Velez, 2011)

Una característica importante que resaltar de este enfoque es la individualización que lo caracteriza. Esto es resaltado por Arellano y Cabrero: “La NGP parece proponer que, una vez que el mercado y la meritocracia rigen todas las acciones gubernamentales, la racionalidad y la justicia aparecen por sí solas, pues será racional actuar moralmente” (2005, p. 604). Con ello, se brinda facultades a los ciudadanos o individuos que apuestan por una “autodeterminación”, centrada en la moral y los propios objetivos personales sin considerar otros factores que pueden rodearlo. De esta manera se puede afirmar que un fundamento central dentro de la NGP se encuentra enraizada en la eficiencia del individuo, pasando de una racionalidad burocrática a una centrada en el individualismo característico de la NGP.

Por otro lado, si bien la NGP se ha introducido a nivel estatal con fuerza durante la última década, también lo ha hecho con fuerza en el sector educativo, esto de acuerdo Verger (2015). Según Tolafari (2005), la NGP ha alterado el cómo se concibe la gobernanza de las instituciones educativas. Esto debido a la manera en cómo cambian los principios como: la autonomía escolar, la rendición de cuentas, la gestión

basada en resultados o la libertad de elección escolar, alterando a todos los actores involucrados dentro de este sistema educativo, incluyendo a los docentes. El mecanismo de la NGP busca gestionar la educación, contrario a administrarla. De acuerdo con Tolofari: “Los cambios en el ejercicio del poder y el liderazgo dentro de las escuelas cambian la relación de las escuelas con el sistema más amplio de gestión y control” (2005, p.84). Esto se refleja en generar una gestión descentralizada, donde hasta la propia escuela transfiere a un ente su propia autoridad local que antes poseía, esto incluyen temas presupuestales, contratos de personal o hasta estilos de planificación. Como consecuencia de estos cambios en la manera de gestionar los roles y las relaciones también se diferencian, de acuerdo con Tolofari (2005) la gestión se vuelve jerárquica y muy característica de la persona que se encuentra en posiciones directivas.

Otro rasgo proveniente de la NGP en el sector educativo es la constante rendición de cuentas o *accountability*. Esto tiende a ser sinónimo de nuevas maneras de regulación basadas en el control de resultados y la introducción de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas que remiten exclusivamente al lenguaje de la cuantificación, así lo sugieren Lingardet (2016) y Maroy (2012). A raíz de esta cuantificación Ball (2003) construye la teoría de la performatividad dentro de un ámbito educativo.

En primer lugar, la orientación a los resultados se encuentra presente en la teoría de la performatividad porque se concentra en la medición y la cuantificación de los resultados en el ámbito educativo. El autor nos hace referencia a instituciones externas como la OCDE que terminan construyendo mecanismos cuantificadores de resultados, como las pruebas estandarizadas. Es por ello por lo que la evaluación periódica de resultados y solicitudes de promoción o inspecciones son mecanismos de performatividad. El docente termina siendo sometido a una mirada comparativa basada en su rendimiento (Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013 y Sánchez y Cordero, 2021)

Segundo, el establecimiento de estándares parte de la lógica de buscar resultados. Debido a esto, la intervención sobre el funcionamiento de dinámicas institucionales, el ejercicio de la docencia y la solución de problemas educativos son vistas como respuestas estándar o genéricas que se basan en escalabilidad volátil, medición cuantificable y la maximización del rendimiento docente (Sánchez y Cordero,

2021). La teoría de la performatividad destaca la importancia de establecer estándares y mediciones de rendimiento específicos en los sistemas educativos. Estos estándares pueden basarse en criterios predefinidos, como implica llegar a un máximo rendimiento. Tal como menciona Ball: “las tecnologías tienen su papel en “caracterizarnos” de manera diferente a lo que éramos, brindando nuevas formas de describir lo que hacemos y nuevas posibilidades de acción” (2003, p. 219). Llegando al grado de concebirlas en niveles como ser sobresalientes, exitosos o simplemente por encima de la media.

Tercero, la apariencia de libertad está relacionada con la capacidad que tienen las instituciones de dar “flexibilidad o autonomía”. Sin embargo, Ball (2003) menciona que simplemente es una manera de presentar a la performatividad como algo que puede ser capaz de brindar mayor libertad. Es así como las organizaciones dentro de las decisiones operativas terminan eliminando obstáculos innecesarios en la gestión de los recursos financieros y humanos que se pueden encontrar en el entorno educativo. Esto es refirmado por autores como Ruan y Cordero (2021) que mencionan que la performatividad apuesta por el “gerente educativo” - a raíz de la influencia de la Nueva Gestión Pública - al que se le otorga más influencia y poder en el reclutamiento de los docentes y por ende mayor libertad para manejar los recursos de personal o financieros.

Construyéndose así un ideal de autonomía, pero que no corresponde a ese caso realmente. Siendo el Estado aquel que proporciona un nuevo modo general de regulación, siendo menos visible, mucho más liberal y autorregulado formando un nuevo "conjunto normativo" donde los docentes puedan "agregar valor" y así aumentar su productividad. Reflejándose en consecuencia un docente individualizado que ha sacrificado el compromiso y la entrega, el juicio y la autenticidad dentro de la práctica de su enseñanza por la impresión y el desempeño que debe brindar al sistema que está lleno de establecimiento de estándares y mediciones de rendimiento. Así como de nociones centradas en la competitividad para llegar a un resultado deseado. Impactando también en la autonomía docente, los sistemas basados en la performatividad a menudo establecen criterios y directrices estrictos tal como menciona Ball, generando una limitante en la capacidad de los maestros para tomar decisiones pedagógicas con el fin de encajar en el sistema creado en base a “gerente educativo”.

1.1.3 Gerencialismo en el trabajo docente

El gerencialismo se fundamenta en la estructura organizativa que establece el neoliberalismo. Esto debido a la facilidad de los principios de insertarse en el mercado del gobierno, las instituciones públicas o privadas y los servicios públicos, como los centros educativos (Martin y Guzmán, 2023). De acuerdo con Verger (2018), el gerencialismo genera cambios en la organización social, política y económica de institucionales de cualquier naturaleza. Sin embargo, sus efectos dentro de instituciones públicas educativas se pueden definir en tres puntos principales. En primer lugar, se generan transformaciones en la manera de denominar e incluso de concebir las relaciones, adoptando un enfoque competitivo o utilitarista. Segundo, se priorizan los objetivos, lo que conlleva a una evaluación continua del rendimiento o “performance” de los docentes. Tercero, se incentiva la autoevaluación, esto tiene a un docente en el escrutinio constante de indicadores y estándares de resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Lynch, 2014 como se citó en Martín y Guzmán, 2023).

A pesar de estas características claras, es necesario comprender que el gerencialismo va más allá de un estilo de gestión, este también es visto como un conjunto de ideas políticas (Ball, 2003; Luengo & Saura, 2013). Por lo tanto, terminan generando las prácticas hacia los intereses y valores del mercado. Con ello, están orientadas hacia el interés privado y no el público. De acuerdo con Yarza (2011) el gerencialismo en entornos educativos y como reforma pretende modificar no solo las estructuras institucionales de direccionamiento y atención de poblaciones vulnerables y simultáneamente las condiciones, saberes y prácticas de los educadores involucrados en el servicio y ecosistema educativo.

Dentro de este conjunto de accionar podemos encontrar los estilos de implementación de política pública, uno que destaca es el enfoque top down proveniente del estilo gerencialista previamente explicado. El enfoque de “arriba hacia abajo” es parte de una corriente del estudio de la implementación de políticas públicas. Este mismo posee la característica de ser ampliamente variable en la manera en cómo una diversidad de “políticas” puede aplicarse. En su mayoría, se hace referencia al uso de leyes que permiten procesos de implementación (Lipsky, 1977 y Rein y Rabinovitz, 1978). Tal como Revuelta menciona: “detrás de una ley existe una decisión política” (2008, p.141), con ello la participación de una variedad de actores

políticos o grupos de interés pueden encontrarse detrás de estas decisiones propias. El tema de las leyes se ve aún más reforzado al entender que esta misma es el instrumento legal más formal para dar forma y encauzar las decisiones políticas dentro de un rango institucional o dentro de estas mismas (Revuelta, 2008). Esta acción de implementación de las leyes tiene un impacto directo sobre la población o grupo objetivo que lo aceptará o acatará. Lo mencionado cobra relevancia con lo mencionado por Seidman (1994), donde explica como a través del uso de la ley se pueden inducir cambios en las instituciones, sobreponiendo lo que anteriormente estaba instaurado.

En base a lo explicado, el enfoque top - down según Sabatier (1986) hace referencia a el análisis de la toma de decisiones, examinando los objetivos que se plantean, así como el tiempo y la razón del por qué serán alcanzados. Estos objetivos, según Sabatier, deben tener la característica de ser claros y precisos. El mismo autor es claro en entender las ventajas que este enfoque representa, este sugiere que se verá favorecido cuando “los recursos para la investigación son muy limitados, el investigador se encuentra interesado de manera principal en respuestas promedio y cuando la situación se encuentra estructurada al menos moderadamente bien” (1986, p.37).

A nivel educativo el enfoque de arriba hacia abajo o top down si puede encontrarse presente. Según Tsai citando a Vandenberghe (1999): “la mayor parte de la coordinación de los sistemas educativos públicos depende en gran medida del control central y de los procedimientos de toma de decisiones de arriba abajo” (2007, p.09). Por lo que la responsabilidad del manejo de una escuela o un conjunto de estas mismas reside en la entidad superior que se halla por encima de estas mismas, por lo tanto los niveles de responsabilidad sobre ciertas decisiones, que provienen de actores de esta entidad superior jerárquicamente, van a ser diferenciales frente al proceso de aplicación.

Sin embargo, autores como Marries citado por Tsai (2007) también mencionan que el enfoque brindado puede traer situaciones negativas a las instituciones y aquellos que trabajan en estas mismas. Esto principalmente porque los actores que toman las decisiones con relación a políticas solo pueden ser capaces de ordenar los asuntos que ellos velan de forma específica, dejando de lado así otras preocupaciones que pueden surgir en la estructura. Esta idea mencionada es reforzada por Pascale

(1990) donde explica que este enfoque fomenta una cultura de gestión para abajo o descendente, sin tomar en consideración otros posibles factores externos que también puedan afectar al proceso de implementación de decisiones.

Además, se puede considerar que esta forma de decisiones resulta en efectos para el proceso de enseñanza del maestro en su institución. Esto es reafirmado por Davies (2002) mencionando que la centralización de los planes de estudio y las políticas simbolizan definitivamente la presión y el fuerte control sobre los profesores en base a esta toma de decisiones que se grafica de forma vertical.

1.2 Estado de la cuestión

1.2.1 NGP y el trabajo docente en América Latina

Durante la década de 1990 se había iniciado procesos complejos de reformas de diversa índole, estas terminaron alterando la relación que se había forjado entre la sociedad y el Estado. De acuerdo con Andrade (2018) estas reformas se basaron en los principios de la economía privada para manejar los asuntos del gobierno, lo que resultó en la disminución de la idea de lo público como un recurso compartido y, por lo tanto, del derecho público, que abarca la educación.

Por otro lado, la NGP no se encuentra alejada a los procesos de privatización y de reforma educativa que se dieron en los 90. Esto se ratifica con estudios realizados por Ball y Youdell (2007) mencionando que la privatización a partir de sus métodos y valores propios del sector privado, pueden hacer que la educación pública opere al estilo de una empresa privada. La aplicación en la región de este tipo de políticas educativas orientadas bajo un foco de NGP están evidenciadas en documentos pertenecientes a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La NGP al estar presente en la región como un conjunto de políticas aplicables en el sector educación poseen también un impacto directo en la labor docente. Esto puede ser revisado en las múltiples investigaciones a lo largo de la región que se han realizado sobre este tema. En el caso de Brasil la aplicación de políticas de NGP han ocasionado que estados y municipios hayan adoptado políticas de *accountability*, bajo el argumento de atribuir mayor transparencia a la gestión pública y buscar más

eficiencia en los resultados. De acuerdo con Bartolozzi, Andrade y Fraga (2021) Estas políticas han responsabilizado aún más a los profesores del desempeño de sus estudiantes, naturalizando las condiciones de desigualdad e ignorando otros factores que interfieren en los procesos educativos de los estudiantes a lo largo de su periodo escolar. Esto posee similitud con un estudio realizado por Andrade (2017) donde la presencia de políticas NGP en el sector educación generan que el desempeño de los alumnos pase a ser algo exhaustivamente mensurado, una característica propia de la NGP, siendo evaluados sistemáticamente por instrumentos que son elaborados y definidos por especialistas externos al contexto escolar. Concluyendo que a consecuencia de esta medida se aumente la carga de los docentes brasileños que de por sí ya poseen desigualdad con relación a sus salarios.

En otro país de la región la situación no es vista diferente; según Oyarzún, Soto y Moreno (2018) Chile por su parte ha sido uno de los primeros países en implementar políticas de naturaleza NGP debido a la llegada del neoliberalismo al país al inicio de los 90. En este país por su parte ha sido mucho más notorio el impacto en ciertos sectores, especialmente en los docentes así como en sus políticas planteadas referente a su labor.

De acuerdo con Cavieres y Apple (2016) la nueva ley docente intenta difundir una visión positiva de la estandarización y la medición, mostrándolos como mecanismos para inducir el desarrollo profesional de los profesores. En la revisión de literatura de Oyarzún, Soto y Moreno (2018) Chile es un país que replica de forma fidedigna la estandarización y los mecanismos de control proveniente de la NGP minimizando la autonomía y capacidades profesionales de los agentes educativos. Esto se ve reflejado en la instalación de la cultura de *accountability* que afecta a los centros educativos y por ende a los docentes que laboran en estos. Según Fardella, Baleriola, Valdés y Jimenez (2023) señalan que a partir de resultados estandarizados, se establece un sistema complejo de incentivos y sanciones que afecta a los centros educativos en su desempeño, pudiendo llegar a su cierre en caso de bajo rendimiento docentes. Sumado a esto se incluye una evaluación docente ligada a incentivos, afectando al sistema de la carrera docente que se une a una necesidad de aumento salarial.

Con lo mencionado, otros estudios realzan las consecuencias de medidas de naturaleza NGP sobre la identidad docente y como este se degrada debido a la

característica gerencialista. Esta es una actitud que proviene de las capacidades administrativas que requiere la NGP sobre una institución. En palabras de Rojas y Leyton (2014) la lógica gerencial ha distorsionado la identificación de las y los docentes, llevándolos con frecuencia a aceptar medidas de estandarización educativa. El estudio enfatiza que es en su quehacer cotidiano donde los docentes perciben la suficiente ineffectividad de un modelo educativo donde se prioriza lo técnico y la gestión, evidenciando que son se cubre las necesidades del estudiantado.

Otro caso resaltante dentro de la región es el paraguayo, al igual que los casos anteriores el conjunto de reformas aumentó la presencia de políticas con características NGP traídas por organismos internacionales como la OCDE. De acuerdo con Walder, Elías y Bareiro: “a partir del año 2013, se vuelve a enfatizar en la agenda educativa, en los principios de la nueva gestión pública, en la necesidad de desarrollar dispositivos evaluativos a gran escala, en la evaluación del desempeño docente, así como en otras iniciativas” (2023, p.148).

A pesar de ello, las políticas educativas buscan transformar la práctica docente con el fin de mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales. De acuerdo con Walder, Elías y Bareiro (2023) se termina estableciendo una correlación directa entre la transformación del enfoque pedagógico y el rendimiento académico de los estudiantes evaluados, luego evidenciado mediante pruebas estandarizadas. Con ello es aún más notorio poder comprender que se quiere formar y construir al docente en base a estos estándares medibles, el Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay ha presentado iniciativas de políticas educativas para docentes, estas incluyen programas de formación docente en su etapa inicial y desarrollo profesional continuo. Sumada a esta situación, los docentes han tenido una escasa participación en la formulación e implementación de los distintos programas y proyectos desarrollados por el gobierno. Consecuentemente se dan fenómenos de una implementación *top down*, sin un proceso de consulta ni retroalimentación de los docentes para aquellos que formulan las políticas.

1.2.2 NGP y el trabajo docente en Perú

La NGP en el Perú tiene como punto de partida fortalecer la debilitada educación pública. Por ende, estos ideales de mejora en la calidad de la enseñanza llevaron al Estado a incluir métodos característicos de estilo administrativo en la

agenda educativa (Verger y Normand, 2015). Canazas – Choque (2022) mencionan que la NGP han rediseñado el terreno de las políticas públicas educativas, a tal punto de imponer recursos legales que van dando forma y rigiendo el sistema educativo. Este puede distinguirse desde diferentes perspectivas, tal como veremos a continuación.

De acuerdo con Cotrado (2020) la incorporación de la NGP en el sistema educativo en Perú se concreta por medio de la descentralización de la gestión y en mecanismos de rendición de cuentas vinculadas al logro de aprendizajes. A partir de ello, emergen dos prácticas políticas centrales: la rendición de cuentas basada en evaluaciones estandarizadas y la entrega de bonos económicos como incentivo docente.

Primero, la rendición de cuentas basadas en evaluaciones estandarizadas ha sido una característica de la NGP no solo a nivel nacional, es una característica regional proveniente de las reformas planteadas en los 90. Según con Cueto (2007) y Pérez (2015) el sistema de evaluación estandarizada del aprendizaje recibe el nombre de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Su aplicación y la respectiva publicación en cuento a resultados se efectúan de manera anual junto al Ministerio de Educación (MINEDU) y la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (Cotrado, 2020). Asimismo, las políticas NGP se encuentran fundamentadas con un marco legal, esta se encuentra respaldada por el marco legal que incluye a al Proyecto Nacional de Educación y también a la Ley General de Educación.

En segundo lugar, los bonos económicos hacia los docentes han sido un medio para poder premiar la “performatividad” de los docentes a nivel de la región (Cassettari, 2008). Diversos autores manifiestan que el uso de bonos económicos centrados en la performatividad afecta a la interacción de la comunidad educativa y al propio trabajo docente. En Perú, se observan prácticas de *performance* en los profesores. En un entorno competitivo, los docentes, que dependen unos de otros, adoptan comportamientos de esfuerzo y superación para alcanzar metas elevadas establecidas por estándares. Sin embargo, estas medidas de estandarización pueden tener consecuencias negativas, Cotrado (2020) menciona que estos pueden ser la priorización de los beneficios económicos sobre la formación integral de los alumnos, también el descuidar la reflexión sobre la enseñanza individual y grupal, recurriendo a tácticas poco éticas (como excluir de las evaluaciones a estudiantes con dificultades

académicas) o enfocarse excesivamente en la preparación repetitiva en áreas evaluables.

La performatividad también genera cambios en la identidad docente, Bolívar (2005) sostiene que la identidad docente se ha visto sometida a constantes transformaciones como resultado de las sucesivas reformas neoliberales dentro del ámbito educativo, las cuales contrario a fortalecer la calidad educativa han contribuido a la desestabilización de la identidad profesional. En esta línea, los rankings, las comparaciones, la competencia, el accountability y hasta la intensificación del trabajo así como la privatización son los nuevos mecanismos y control que emergen en las instituciones educativas públicas. Estas metodologías basadas en NGP abren nuevas vías de reflexión sobre las prácticas docentes, sus valores y roles, al promover una lógica de rentabilidad fundamentada en intereses institucionales y en criterios de performatividad. Las prácticas propias de la NGP ejercen y orientan un control y vigilancia cada vez mayores sobre tiempo y las tareas docentes. En particular, los incentivos económicos y la búsqueda de medición estandarizada por medio de políticas constituyen medidas con mayor impacto que generan transformaciones en la organización de las escuelas (Barbosa y Fernandes, 2013).

1.2.3 Surgimiento de políticas de revalorización

Las exigencias a nivel de los aprendizajes se han elevado durante los últimos años, pero el nivel de profesionalización y capacitación docente para estos nuevos retos, no lo hicieron. Las condiciones laborales para los maestros a nivel regional han empeorado, llevando a la carrera a ser desvalorizada (UNESCO, 2019). No obstante, es importante destacar que esta percepción negativa se debe a la existencia de dos generaciones en la carrera docente.

En la primera generación, los docentes eran considerados como trabajadores con derechos laborales protegidos por el Estado. Sin embargo, en la segunda generación se reconoce la necesidad de contar con profesionales mejor preparados. Es así como en estas nuevas carreras se han caracterizado por una gran inestabilidad laboral, ya que los ascensos y salarios están determinados por el nivel de rendimiento, lo que le otorga a la nueva carrera docente de la región un enfoque meritocrático (Elacqua, Hincapié, Vegas, Alfonso, Montalva y Paredes, 2018, p.12). Esto se complementa con las investigaciones de Navarro y Verdisco (2000), que sostienen que la revalorización de la profesión docente en esta región debe estar desligada por

completo del enfoque meritocrático que ha sido característico hasta ahora. Esto debido a que someter a los maestros en un enfoque meritocrático hace que la competencia prime en su desarrollo de capacidades, más no en crear un entorno que sea capaz de brindar habilidades en sus estudiantes, se deja de ver al docente como un profesional y se lo considera un trabajador del sector público más.

Es así como Cuenca (2015) también menciona que se suele premiar con un mejor aumento salarial o ascensos a aquellos docentes que generan una acumulación de certificaciones. Así mismo, otro factor que acompaña a este enfoque meritocrático es la propia expansión del sistema público en Latinoamérica. Esta “originó que el docente fuera reconocido oficialmente como servidor público, con deberes y derechos laborales, pero también, tuvieron que renunciar a cierto grado de libertad para hacer su trabajo” (p.43).

A pesar de esta evidencia, un informe de la UNESCO y del Instituto de Planeamiento de la Educación nos mencionan: “Pareciera que ser profesor en América Latina no fuera una carrera atractiva para los jóvenes talentosos desde el punto de vista académico” (2019, p.09) Con esta afirmación, es posible entender que la desvalorización de la carrera docente no solo es un problema a nivel nacional. Existe una crisis de vocación docente en América Latina y este se presenta con el panorama adverso de tener la profesión docente desvalorizada.

De acuerdo con García (2017) los debates y discusiones acerca de un anteproyecto de la Carrera Pública Magisterial se iniciaron a finales de 2001. La finalidad de esta misma se centró en renovar la importancia del rol docente, apuntando también en una mejora sustancial del sistema educativo. En base a esto, el Ministerio de Educación reafirmó su interés por el fortalecimiento y revalorización del magisterio. Para demostrarlo, puso en la agenda de política pública el desarrollo profesional de los docentes. Dentro de este periodo emprendió un conjunto de diversos proyectos que incluían reformas claras en la formación inicial del docente. También se incluyó cambios para docentes en servicio, donde se buscó desarrollar estrategias de evaluación, acciones dirigidas al bienestar profesional y la creación de una renovada carrera docente. Sin embargo, este intento de una carrera pública no prosperó en el Congreso, frenando así el proceso de una Reforma Magisterial sólida.

No obstante, recién en el año 2007 se incorporó el enfoque meritocrático de la carrera de docente mediante la Ley de Carrera Pública Magisterial (Cuenca, 2018). A

pesar de ello, la promulgación de esta se produjo en un contexto de una huelga magisterial a nivel nacional (García, 2017). Kudó y Vera (2011) en la serie Avanzando hacia la educación que queremos para todos los niños y niñas del Perú, mencionan que la LRM de ese entonces se había centrado especialmente en los incrementos salariales en más de un 40% en comparación a años anteriores y los estímulos profesionales de carácter intangible (ascensos o diplomas que certifiquen su desempeño) “que permiten una mayor especialización dentro de la carrera profesional para mejorar el desempeño del docente” (p. 22). Pero hasta esa fecha, la LRM solo logra un alcance o impacta a los nuevos docentes que recién se involucraban en la carrera docente y unos pocos docentes que ya se encontraban en servicio bajo el régimen de la Ley del Profesorado. Por lo tanto, este avance realizado si bien apostaba por partir a la revalorización por medio de incentivos y otros elementos, no demostraba atender realmente a la población objetivos de docentes que ya contaban con una carrera.

A partir del 2012, con el surgimiento de la Ley de la Reforma Magisterial (LRM) que regula la Carrera Pública Magisterial en el año 2012, uno de los ejes de esta política es la revalorización de la política docentes a través de mecanismos que brindan incentivos y profesionalización de la carrera. En base a esta ley se pretende llevar a la carrera docente al grado de revalorarla como una profesión importante y sobre todo capaz de ser reconocida por la sociedad como tal. Pero considerando esta meta de avance planteada en el eje principal de revalorización, es necesario examinar los aciertos y errores que esta política ha tenido. Existen investigaciones previas que logran sopesar estos aciertos y desaciertos en la aplicación de esta política pública para los docentes.

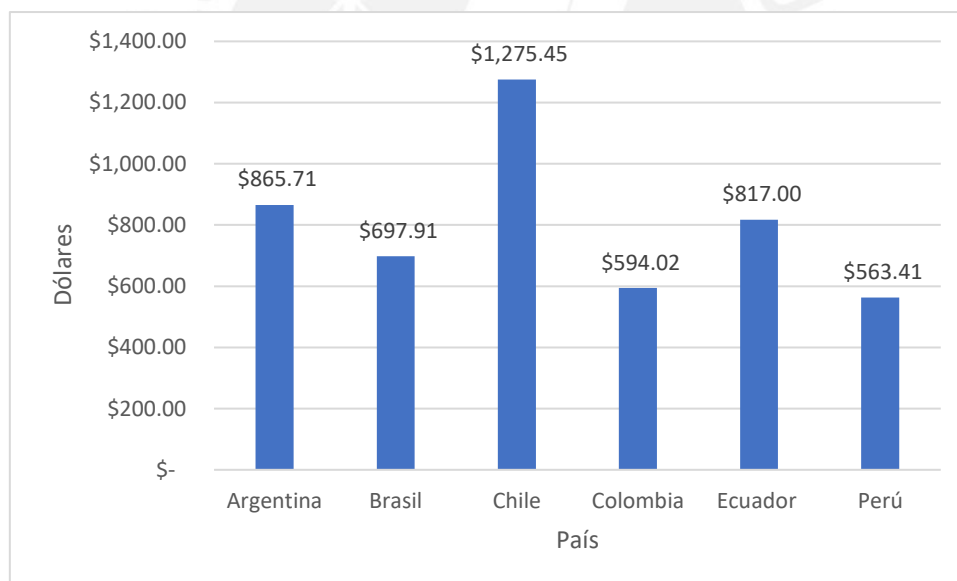
El Estado peruano por su parte ha planteado medidas frente a esta problemática bajo un documento elaborado por el MINEDU (2016) que presenta la política de revalorización docente. Dentro de esta política se tiene como objetivo hacer a la docencia en general una opción profesional atractiva, con ello el conjunto de medidas que forma a esta política tales como: La ley de la Reforma Magisterial (LRM), Remuneración Integral Mensual (RIM), estas centradas en la atracción, desarrollo y permanencia.

Existen aciertos dentro de este nuevo marco de la LRM, Recordemos que esta se caracteriza por enfatizar la profesionalización docente bajo sus políticas. A nivel de

propuestas, la LRM considera al profesor como un profesional en educación, con calificaciones y competencias debidamente certificadas. En consecuencia, la Carrera Pública Magisterial está enmarcada en un sistema de gestión descentralizada, estableciendo así cuatro áreas de desempeño profesional: liderazgo pedagógico, gestión institucional, desarrollo profesional docente, innovación e investigación pedagógico (UNESCO, 2017).

Por otro lado, mencionar incentivos implica hablar de la remuneración salarial que reciben los maestros. De acuerdo con Cuenca (2018) esta medida se hace sumamente importante para atraer y retener al talento docente. De acuerdo con informes del MINEDU (2016) la remuneración de los docentes peruanos es considerado significativamente bajo en comparación a los promedios salariales del sector educativo de la región.

Gráfico 1
Salario de un maestro en Latinoamérica



Nota. Elaboración propia. Dentro de este gráfico es posible apreciar una comparativa del salario de un maestro en America Latina, para simplificación de estos datos, la moneda está en dólares.

Fuente: Construido con OCDE DATA (2017).

Un informe brindado por el Banco Interamericano de Desarrollo (2018) menciona que el régimen salarial peruano es una estructura no tan compacta, esto debido a el salario puede aumentar significativamente a medida que se va avanzando en la carrera.

Consecuentemente, existe una debilitación rentable de la carrera docente y por

ende un muy poco atractivo en la revalorización social de esta misma. Es así como a nivel nacional dejamos de ser económicamente competitivos comparados con otros países de la región. Los salarios que se reciben en comparación con los sistemas privados de educación señalan Jaramillo (2012, como se citó en Ñopo y Díaz, 2007) enfatizan que, a diferencia del sector privado, la carrera docente en el sector público no ofrece incentivos explícitos que impulsen la innovación pedagógica ni mucho menos una mejora consecuente en el desempeño de sus funciones donde hay un mayor grado de libertad en esta clase de labores. En consecuencia, hace que el sistema público y privado se enfrenten, siendo clara una brecha a nivel salarial que conduce el poco atractivo a la carrera docente estatal.

Es por ello por lo que para reforzar la existencia de la LRM se incorpora el RIM (Cuenca, 2018) una nueva política remunerativa docente donde era posible observar que se vinculan el desempeño pedagógico junto a la lógica salarial, así como asignaciones e incentivos. Sin embargo, el alcance de dicha medida resulto limitada, ya que más del 96% del profesorado se ubicaba en los primeros niveles de la escala salarial, específicamente en los 4 primeros escalones. Por lo tanto el RIM planteado no poseía un gran impacto en docentes que recién lograban incorporarse al sistema como tal. En las dos primeras escalas, las cifras salariales ascienden solo a S/.1865 por solo 24 horas pedagógicas a la semana (UNESCO y CNE, 2017, p.70). Esta cantidad es insuficiente si es comparada con la canasta básica familiar del 2016 – 2017 que para una familia de cuatro miembros llega a aproximadamente S/. 1,312 al mes (INEI, 2017).

Aun así de acuerdo con Cuenca (2018) “el nuevo tipo de carreras docente está orientadas a resultados y reconoce el empleo público basado en los puestos”. Esta regulación se ha mantenido y profundizado en la gestión ministerial de Jaime Saavedra (2013-2016) y la ministra Marilú Martens (2016-2017). A pesar de ello, es importante reconocer a la LRM como un hito fundamental en el camino hacia la profesionalización de la docencia y su revalorización social.

1.2.4 Educación de alto rendimiento y docentes en América Latina

Dentro de la región es posible encontrar casos de estudio muy específicos sobre educación de alto rendimiento. El caso más emblemático más allá del Perú es Chile por medio de sus liceos de alto rendimiento, según Quaresma y Orellana (2016) estos centros son iconos de los establecimientos públicos más prestigiosos y de

mayor rendimiento académico en Chile. Precisamente al ser centros destacados poseen características que las diferencian de los centros educativos, de acuerdo con Godoy, Salazar, y Treviño (2014) los altos niveles de rendimiento académico constituyen un indicador clave y se demuestran bajo la Prueba de Selección Universitaria (PSU y la Prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Prueba SIMCE). Por otro lado, la selección de alumnos y alumnas que se realizan que en definitiva no ocurre en el resto de centros educativos públicos.

Considerando el caso chileno con los liceos emblemáticos, los docentes que laboran en estos centros de acuerdo con Quaresma y Orellana (2016) muestran que los docentes manifiestan un alto grado de satisfacción y orgullo por formar parte de sus comunidades educativas. El estudio de los mismos autores que comenta sobre el accountability y su impacto en la labor docente nos muestra conclusiones importantes, que se detallarán a continuación.

Primero, Oyarzún, Soto y Moreno (2018) mencionan que dentro de los liceos públicos de alto rendimiento, los docentes construyen significado en su práctica profesional mediante valores éticos que se apartan de los criterios de instrumentalización que caracterizan a las políticas de accountability o de sentido de performance, con ello los propios docentes son conscientes de la exigencia que conlleva ser docente en un entorno de alto rendimiento, pero estos mismos no los condicionan en su posible rendimiento, los docentes de los establecimientos emblemáticos perciben que las mediciones estandarizadas no son unas principales fuentes de malestar.

Esto nos lleva a una segunda conclusión importante, Quaresma y Orellana (2016) mencionan que dentro del discurso dominante de los docentes se identifican dos desafíos principales que limitan el progreso en los procesos educativos en los liceos de alto rendimiento. Por un lado son la cantidad de estudiantes por sala, por ende aquellos a quienes deben atender, estos pueden llegar a ser 45 alumnos por curso, por otro lado son la limitada disponibilidad de tiempo no lectivo para responder adecuadamente a la complejidad del trabajo docente, esto implica la creación de sesiones o hasta la corrección de evaluaciones.

Aún tras lo mencionado hay algo necesario de comprender, a pesar de los avances en la investigación educativa en América Latina, existe un notable vacío de literatura en lo que respecta a la educación de alto rendimiento y el rol de los docentes

en esta área. Mientras que algunos estudios se han centrado en países específicos o en programas educativos particulares, como los liceos de alto rendimiento en Chile, la atención hacia otros casos similares en la región ha sido limitada. Esta falta de investigación exhaustiva sobre el tema deja un importante espacio para el análisis comparativo y la comprensión más amplia de las prácticas, políticas y desafíos relacionados con la educación de alto rendimiento y el papel fundamental que desempeñan los docentes en este contexto en América Latina.

1.2.5 Docentes en los Colegios de Alto Rendimiento en el Perú

Los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) son descritos como: “Una estrategia o forma de intervención priorizada que se da en todas las regiones del país, para la atención de estudiantes de alto desempeño de tercer, cuarto y quinto grado, que obtienen su vacante por mérito”. (MINEDU, 2018, p.199). Es así como su objetivo principal es potenciar el desarrollo académico y las competencias personales, artísticas y deportivas de los estudiantes, con el fin de construir una red de líderes capaces de contribuir al desarrollo local, regional, nacional y mundial, con altos estándares de calidad nacional e internacional.

Para este modelo de servicio es posible encontrar una variedad de estudios que reflejan en su mayoría el impacto que este modelo tiene sobre los estudiantes, a nivel académico o emocional, inclusive se investiga sobre las nociones de justicia que el modelo representa (Palacios, 2017; Vidal, 2021). Aun así, estudios o informes han logrado establecer de forma específica en diferentes situaciones temporales la situación de los docentes en el modelo de servicio.

Primero, encontramos el estudio de evaluación de impacto del modelo de servicio educativo para estudiantes de Alto Desempeño realizado por el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) publicado en 2021, que fue entregado a la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del Ministerio de Educación. El estudio profundiza en las percepciones de los docentes, coordinadores y directores sobre el funcionamiento de los Colegios de Alto Rendimiento en base a ámbitos académicos y de bienestar. Asimismo los efectos del modelo COAR sobre el futuro de los alumnos desde una perspectiva de los docentes coordinadores y directores. También se indagó sobre el proceso de percepciones en los directores y coordinadores sobre el modelo de gestión y los retos para lograr una coordinación de la Red COAR a nivel nacional.

La toma de datos para este estudio fue a través de diseño de instrumentos con

entrevistas semiestructuradas y grupos focales hoy tanto para profesores como para estudiantes. Se han realizado hallazgos sobre una combinación positiva de incentivos tangibles e intangibles por presentar escalas salariales mucho más altas que la del modelo de educación básica regular. Pero también es posible encontrar retos especialmente sobre el personal sobre exigido que son los docentes que expresan deben encontrarse a la altura de las expectativas y las demandas de cada COAR.

Segundo, también la investigación Modelo de servicio educativo para estudiantes de Alto Desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) realizada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) en el 2019. Lo significativo de esta investigación es que se logra ver más allá del modelo como algo exclusivo para los estudiantes. Investiga así componentes como los equipos directivos, los docentes y los integrantes del equipo de Bienestar y Desarrollo (BYDE). De esta forma, el efecto del modelo puede ser percibido del lado docente como un reto por las diferencias de un modelo de Educación Básica Regular (EBR). Son tocados temas como su experiencia COAR y los aportes que el modelo realiza a su carrera docente, pero son notorios superficialmente que son descriptivos. Los datos recopilados para este estudio también provienen por medio de entrevistas semi estructuradas y focus group, centrándose como se mencionó previamente, en su experiencia COAR más no en otras variables que pueden ser realmente significativas como la revalorización docente en sus percepciones.

Tercero, el estudio realizado por GRADE, un informe final sobre la evaluación del diseño y la implementación de los colegios de Alto Rendimiento - COAR en el 2016. Dentro de esta investigación se explica de forma precisa el componente pedagógico así como el de bienestar. Incluyendo un análisis claro del proceso de implementación del diseño que representan los COAR para docentes también. Se perciben dentro del estudio situaciones que no permiten un desarrollo correcto de la carrera docente en los profesores, ejemplificando el caso del sistema CAS. Se exploran los retos de adaptación de los docentes dentro de este nuevo modelo de servicio para la mayoría, por medio de entrevistas que se realizaron. Sin embargo, los datos de esta investigación han sido limitados hasta el 2016, solo después de un año de la implementación de la red de Colegios de Alto Rendimiento que ocurre en el 2015 bajo la Resolución Ministerial N°. 091-2015-MINEDU.

1.3 Metodología de investigación

En el marco de la presente investigación, se ha optado por emplear como principal estrategia metodológica un análisis cualitativo. Esto se debe a que el estudio se centra en un caso específico: los docentes que forman parte del modelo de servicio del COAR LIMA. Es importante señalar que los resultados obtenidos no pueden extrapolarse a toda la Red COAR. A pesar de esta limitación, consideramos que estos resultados constituyen un punto de partida valioso para la construcción de literatura relacionada con el modelo de servicio, específicamente en lo que respecta al desarrollo y la revalorización de la carrera docente. En este contexto, hemos seleccionado el método cualitativo de tipo explicativo, utilizando entrevistas semi estructuradas dirigidas a directivos, coordinadores académicos y docentes. Los criterios para la selección de este caso se fundamentan en la información proporcionada por los actores clave que se encontraron presentes en el periodo de 2015 a 2018, que expresaron su interés en formar parte de la carrera magisterial, estuvieron en pausa en la misma o hasta renunciaron a la propia carrera magisterial. Por consiguiente, el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú – COAR LIMA ha sido elegido caso de estudio, dada su representatividad en la Red COAR y su papel pionero como el primer colegio fundado en el marco del modelo de servicio educativo de alto rendimiento.

Por otro lado, con la finalidad de identificar las dinámicas, percepciones y valoraciones de los docentes, así como los resultados similares o diferentes se opta por una aproximación cualitativa mediante la recolección de información en entrevistas a profundidad hasta llegar a un punto de saturación. Además se ha recurrirá a realizar entrevistas semiestructuradas a funcionarios públicos de la Dirección Académica para Estudiantes Sobresalientes y de Alto Desempeño (DEBEDSAR), la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGG). Así como directivos, coordinadores académicos y docentes que hayan servido dentro de esta modalidad de servicio a estudiar. Es importante señalar que no se mencionará el nombre de los funcionarios públicos, los directivos, coordinadores académicos y docentes. Esto con la finalidad de poder mantener nuestro compromiso de confidencialidad de los participantes en la investigación.

1.3.1 Operacionalización de las variables

La variable independiente en esta investigación es el Modelo de Servicio de

Alto Rendimiento. Mientras tanto la variable dependiente es la meritocracia docente que es representada por la LRM, todo este situado en este contexto estatal de políticas de revalorización docente. Con relación a la variable independiente esta puede definirse en tres factores: Régimen docente, reconocimiento profesional, y las oportunidades de desarrollo profesional

Tabla 1.
Especificación de variables dependientes y variable independiente

Variables	Dimensiones	Indicadores
Modelo de Servicio de Alto Rendimiento (V.I)	Jornada de trabajo (horas de clase)	Cantidad de horas trabajadas (por categorías)
	Enfoques de propuesta pedagógica	Nivel de comprensión de los enfoques
		Nivel de integración de competencias en la labor docente/planificación de clases
	Plan de estudios/malla curricular	Nivel de familiaridad con la malla curricular
Nivel de adaptación con la malla curricular		
Tipos de régimen laboral docente (V.D)	Categorización de regímenes	Tiempo de contrato
		Requerimientos de contratación
		Modalidad de contrato
Reconocimiento profesional (V.D)	Incentivos tangibles	Sueldo por encima del promedio siendo profesor COAR
	Incentivos intangibles	Ascensos internos
		Certificaciones de logros
Oportunidades de desarrollo profesional (V.D)	Apoyo institucional en carrera docente	Nivel de capacitaciones del programa IB
		Nivel de capacitaciones del Modelo de Servicio de Alto Rendimiento
		Nivel de sesiones de acompañamiento

Fuente: Elaboración propia

1.3.2 Recojo de información empírica

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo explicativo en el que las unidades de observación son docentes que han estado insertos en el Modelo de Servicio Educativo de Alto Rendimiento en el periodo de 2015 al 2018. Para ello se ha propuesto recoger la información mediante una muestra seleccionada, generando entrevistas a determinados perfiles docentes.

Las entrevistas serán a docentes que pertenecieron al CMSPP - COAR LIMA durante el periodo estudiado en esta investigación, aquellos deben tener el siguiente perfil:

1. Docente que se encontrara enseñando a 4to o 5to grado de secundaria cualquiera de las materias pertenecientes al Programa de Diploma del Bachillerato Internacional
2. Docente que se encontrara trabajando en el CMSPP- COAR LIMA durante el periodo de 2015 al 2018.
3. Docente que tuviera la intención de pertenecer a la Carrera Pública Magisterial o renunció a esta misma antes de ingresar al modelo.
4. Docente que se desempeñó con un contrato CAS u Orden de servicio durante el periodo 2015 al 2018.

Así mismo, se realizará una revisión de documentos relevantes para la recapitulación de hitos que marcan el proceso de avance del Modelo de Servicio estudiado, con el fin de tener claridad de como estos decretos arman el contexto en el que se encuentra insertado los tipos de contrato docente.

1.3.3 Hipótesis

Los docentes del modelo de servicio de alto rendimiento, afectados por su falta de integración en la Ley de la Reforma Magisterial durante el periodo 2015 al 2018, se han visto negativamente afectados en tres aspectos principales: régimen laboral docente, reconocimiento profesional y oportunidades de desarrollo profesional. Estos efectos negativos son consecuencia de la incompatibilidad entre los componentes estructurales del Modelo de Servicio de Alto Rendimiento y los lineamientos de la LRM que se debe a la construcción de una política pública con enfoque incremental y elementos pertenecientes a la Nueva Gestión Pública en la gestión educativa.

2. Capítulo 2: Diseño y estructura del Modelo de Servicio de Alto Rendimiento

2.1 El Modelo de Servicio de Alto Rendimiento

2.1.1 Marco normativo

El antecedente más directo frente a la Red de Colegios de Alto Rendimiento (COAR) es la del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú (CMSPP). Este mismo se nombra por primera vez en la Resolución Suprema N°034-2009 buscando atender estudiantes con necesidades de alto rendimiento. Con esta inicial, se van construyendo posteriormente otros colegios como en el 2014 se funda el Colegio Mayor de Ayacucho. Pero es a partir de los convenios del gobierno de turno que se tenía en planificación la construcción de 13 colegios. Por lo que a raíz de estos planes, se genera la Resolución Ministerial N.º 274-2014-MINEDU que crea oficialmente el Modelo de Servicio educativo para la atención de estudiantes de Alto Desempeño iniciando la Red COAR. Finalmente, esto termina por ser completado cuando se presenta el Resolución Ministerial N°091-2015-MINEDU que incluye al CMSPP a ser parte de la red COAR cambiando su nombre a Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú - COAR LIMA.

2.1.2 Estructura organizativa

El caso por estudiar ha sido mencionado como aquel que se sumó a la Red de Colegios de Alto Rendimiento como una institución experimentada a partir de la creación del Modelo de Servicio . Aquel fue el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú - COAR LIMA, este exclusivamente dirigido a estudiantes de secundaria alta con una disposición a ser parte del Programa Diploma durante sus dos últimos años de secundaria. Antes de proceder con la presentación de resultados, se hará detalle de la estructura organizacional de los colegios de Alto Rendimiento, que son esenciales de comprender debido al manejo de administraciones y decisiones que rodean al modelo y que posteriormente se dirigen a los docentes. De acuerdo con el Modelo Pedagógico para la atención de estudiantes de alto desempeño en los Colegios de Alto Rendimiento (2016) Los COAR tienen cuatro órganos funcionales, los cuales son: órgano directivo, órgano pedagógico, órgano de residencia y bienestar integral del estudiante y órgano de apoyo. Sin embargo, debido al objetivo de esta investigación nos centraremos en dos de estos órganos. Siendo estos el órgano

directivo y el orden pedagógico, los cuales a través de sus funciones establecen una red adecuada de atención a los estudiantes dentro del modelo.

Primero, el órgano directivo de acuerdo con el modelo pedagógico del COAR es definido como: “Equipo responsable de la conducción del COAR, encargado de gestionar la escuela orientándola al logro de los aprendizajes, el bienestar integral de los estudiantes y la gestión de calidad. Requiere un liderazgo pedagógico y un estilo de gestión democrática, horizontal y transformacional” (2016, p. 34). Dos actores cruciales para este órgano son la dirección general y la dirección académica del COAR. El director/a general es el encargado de liderar y gestionar la Institución Educativa a su cargo de acuerdo con el propósito, principios y valores del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Rendimiento. Por su parte, el director/a académico/a es el responsable buscar fortalecer los procesos pedagógicos por medio de una gestión sustentada en el liderazgo pedagógico orientada a tener los mayores niveles de logro y garantizar el cumplimiento de estándares fijados en la currícula dentro del Marco de Buen Desempeño docente adaptado para los COAR.

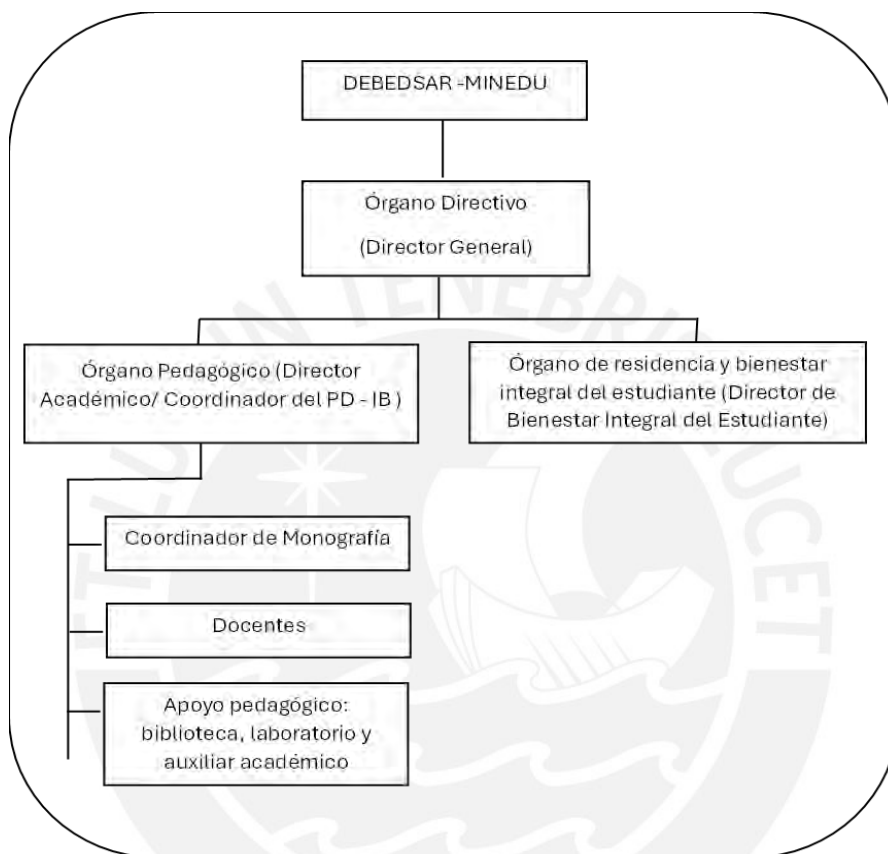
Por otro lado, el órgano pedagógico de acuerdo con los lineamientos del modelo pedagógico de alto rendimiento es: “el encargado de la implementación y ejecución del currículo, así como de la orientación permanente a los docentes a través de un proceso de monitoreo, asesoramiento y acompañamiento pedagógico (2016, p.35)”. Este órgano está en su mayoría conformado por docentes, siendo los responsables de brindar un servicio educativo que garantice la aplicación de los enfoques y principios del modelo pedagógico para la atención de estudiantes de alto rendimiento. Cabe mencionar que el rol de los docentes más allá de los enfoques puede aportar una variedad de roles: docentes prioritariamente en aula, docentes tutores, docentes acompañantes especializados y docente coordinador de monografía.

Además, nos es importante considerar que sobre estos órganos directivos ya mencionados, la presencia de DEBEDSAR es importante. Esto de acuerdo con el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) del MINEDU donde se indica su responsabilidad de formular articuladamente políticas, planes, programas, propuestas pedagógicas de los modelos de servicio educativo y documentos normativos. Son los encargados directos de supervisar el funcionamiento de la Red de Colegios de Alto

Rendimiento, incluyendo su responsabilidad de brindar asistencia técnica en materias de su competencia en coordinación con el órgano competente que se requiera (MINEDU, 2019).

Figura 1.

Estructura organizacional en los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)



Fuente: Modelo Pedagógico para la atención a estudiantes de alto desempeño (p.37), por DEBESAR, 2016, MINEDU.

2.1.3 Enfoques de propuesta pedagógica

Los enfoques de propuesta pedagógica del modelo de servicio son “concepciones y teorías en las que se basa para lograr que el estudiante de alto desempeño tenga mejores oportunidades de recibir una formación integral” (MINEDU, 2014, p.03) Es así como estos enfoques permiten un fortalecimiento de la orientación pedagógica de los principios del proceso de aprendizaje. En su etapa inicial se establecieron cuatro enfoques principales: complejo de competencias, intercultural, psicopedagógico y ecológico. En este caso el enfoque complejo de competencias enfatizaba la necesidad de personas integrales, con el fin de mantener un compromiso ético orientadas a la autorrealización y la mejora en el sistema social. Ubicando el aprendizaje en relación con retos y problemáticas a nivel social y comunitario. Por su parte, el enfoque psicopedagógico focaliza su análisis en los procesos asociados al modo en como las personas aprenden y se desarrollan, incorporando el contexto de escolaridad como un ámbito legítimo para la construcción de aprendizaje. Asimismo, desde el enfoque intercultural reconoce diversidad en cultura del estudiantado, este a su vez se entiende como un recurso valioso que promueve tanto desarrollo personal como la responsabilidad de contribución al progreso de su comunidad.

El enfoque ecológico considera que el desarrollo estudiantil es resultado de la relación dinámica entre los componentes sociales, cognitivos, emocionales, ambientales y de convivencia. Con ello, se organizan entre sistemas interdependientes que requieren una comunicación constante y fluida entre los diversos contextos.

A pesar de ello, estos enfoques ya mencionados sufrieron adiciones complementarias en el Modelo Pedagógico (2016). Por lo que algunos enfoques se preservaron, pero otros obtuvieron mayor profundidad. Es así como los enfoques implementados fueron: el enfoque ecológico – sistémico, enfoque ambiental, enfoque de derechos humanos, enfoque de género y el enfoque restaurativo. Dentro del enfoque ecológico – sistémico, se integra al concepto de “cadena de influencias” debido a los diferentes subsistemas que el COAR posee debido a sus actores educativos. El enfoque ambiental parte del reconocimiento de la interrelación entre los componentes naturales y culturales del entorno, entendiendo que la calidad de vida depende de una diversidad de factores como disponibilidad y buen estado de los

recursos naturales, las condiciones de seguridad, la estabilidad climática y la paz social. Hay que mencionar además, el currículo como último componente estructural del modelo.

2.1.4 Enfoques y currículo educativo

El enfoque de derechos humanos busca construir, desde la multiculturalidad, la dignidad humana, orientada al bienestar y al pleno ejercicio de la libertad, que se concreta y materializa en derechos de provisión que garantizan el acceso a servicios y condiciones para el desarrollo del estudiante. También el enfoque de género, que por su parte orienta a buscar una reflexión crítica sobre definiciones sociales que mueven comportamientos, valoraciones, funciones, oportunidades y hasta cuotas de poder entre varones y mujeres, a fin de eliminar las barreras que impiden igualdad en diversos ámbitos y genera como objetivo el brindar acceso a servicios básicos o recursos. Cabe incluir el enfoque restaurativo, impulsa una cultura de paz y convivencia democrática al generar oportunidades para la reparación frente a faltas o conflictos, restaurando así la dignidad y memoria de quien fueron afectados, evitando prejuicios y estereotipos, reafirmando el valor intrínseco de los estudiantes.

El currículo también representa un gran elemento diferenciador entre este modelo de servicio analizado y el resto, estos siendo existentes dentro del marco de EBR. Este se define como “lo que deben aprender los estudiantes sin descuidar ningún tipo de saber (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) y se concreta en su plan de estudios en el que encontramos disciplinas que se desarrollan en profundidad, generando múltiples conexiones entre ellas (2016, p.43)”. El currículo dentro de los COAR pone énfasis en el desarrollo de planes de estudios de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes y se basa en estándares nacionales e internacionales. Durante el tercero de secundaria se desarrolla un Programa de fortalecimiento y consolidación exigente en una variedad de áreas (ver Figura 2)

Figura 2
Plan de estudios de tercer grado de secundaria.

ASIGNATURAS		N° de horas
Matemáticas		7
Comunicación y Literatura		6
Ciencias	Biología	2
	Química	3
	Física	3
Historia, Ciudadanía y Geografía		5
Educación Física		4
Aprendizaje, Servicio y valores		2
Inglés		10
Artes		3
Tutoría y Familia de casas		3
Tecnología		2
Talleres ³⁸		10
N° total de horas		60

Nota. Se nos muestra las asignaturas designadas, así como las horas designadas a cada una de estas, incluyendo la agrupación de estas asignaturas.

Fuente: Tomado del Modelo Pedagógico para la atención a estudiantes de alto desempeño (p.33), por DEBEDSAR, 2016, MINEDU.

Figura 3
Plan de estudios de cuarto y quinto grado de secundaria (Programa del Diploma del Bachillerato Internacional)

PLAN DE ESTUDIOS 1: HUMANIDADES					PLAN DE ESTUDIOS 2: CIENCIAS				
CATEGORÍA	GRUPO	ASIGNATURA	NIVEL	HORAS	GRUPO	ASIGNATURA	NIVEL	HORAS	TOTAL
ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	1	Literatura	NS	7	1	Literatura	NM	5	34
	2	Inglés B	NS	10	2	Inglés B	NS	10	
	3	Historia	NS	7	3	TISG	NM	5	
	4	Biología	NM	5	4	Física	NS	7	
	5	Matemáticas	NM	5	5	Matemáticas	NS	7	
ASIGNATURAS ELECTIVAS*	3	Empresa y Gestión NM (inglés o español) TISG NM Historia NM						5	5
	4	Química NM Biología NM Física NM Sistemas Ambientales y Sociedades NM Ciencias de la Salud y del Deporte NM						5	
	6	Artes visuales						5	
Componentes troncales	TDC (curso obligatorio para todos los planes específicos)							3	9
	CAS (curso obligatorio para todos los planes específicos)							4	
	HABILIDADES INVESTIGATIVAS							2	
Formación general	TUTORÍA y FAMILIA DE CASAS							3	6
	EDUCACIÓN FÍSICA							3	
ASESORÍA ACADÉMICA							4	6	
TALLERES RECREATIVOS O DEPORTIVOS (ELECTIVOS)							2	6	
TOTAL DE HORAS							60	60	

*Cada COAR solo desarrollará un máximo de 4 asignaturas electivas

Nota. Se nos muestra las asignaturas designadas, así como las horas designadas a cada una de estas, incluyendo la agrupación de estas asignaturas, siendo divididas por plan de estudios.

Fuente: Tomado del Modelo Pedagógico para la atención a estudiantes de alto desempeño (p.34), por DEBEDSAR, 2016, MINEDU.

Por otro lado, el cuarto y quinto de secundaria se desarrolla el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, en el que se ofrece una gran variedad de asignaturas, entre ellos asignaturas de nivel medio y de nivel superior (ver Figura 3).

2.2 Los docentes y el Modelo de Servicio de Alto Rendimiento

2.2.1 Jornada laboral

La jornada laboral de un docente que pertenece a la Carrera Pública Magisterial y se encuentra dentro de los múltiples modelos de servicio es de aproximadamente 35 horas a la semana, esto también incluye de sus horas de libre disponibilidad. Sin embargo, un docente que pertenece al modelo de servicio de alto rendimiento trabaja un aproximado de 48 horas a la semana, sin considerar horas de libre disponibilidad. Agregar que esto se encuentra relacionado al hecho de que los estudiantes del modelo COAR manejan horarios pedagógicos de 60 horas semanales. Por lo que es necesario que los docentes cuenten con el tiempo necesario para planificar clases, programarlas y dictarlas.

Sin embargo, muchos de los docentes que se introducen recientemente al modelo deben ser capaces de llevar este nuevo proceso de adaptación al mismo ritmo que lo haría un docente que ya se había introducido previamente. Esto genera que un docente llegue hasta inclusive a sobrepasar las horas que deben laborar a lo largo de la semana en procesos de capacitación autodidacta. Lo mencionado ha sido señalado en numerosas entrevistas realizadas a los docentes con relación a la jornada laboral. Más de la mitad de los entrevistados considera que el docente que trabajaba en el CMSPP – COAR LIMA en definitiva trabajaba más de 48 horas, llegando hasta cumplir 53 horas a la semana.

El docente que trabajaba en el CMSPPP - COAR LIMA definitivamente trabajaba más de 48 horas (...) había que cubrir varias horas, esto no cubría las horas del almuerzo, esto quiere decir que trabajaba unas 53 horas o se permanece en el colegio más horas. (Transcripción 01).

Un factor que agrava el exceso de las horas laborales, de acuerdo con las entrevistas realizadas, es el área curricular al cual pertenece este docente que recién se incorpora. Se ha detectado mayor cantidad de horas trabajadas a los docentes que enseñan áreas relacionadas a literatura, historia y ciencias naturales específicamente

en el curso de biología. El aumento de horas de jornada laboral se encuentra directamente relacionado a la adaptación de la nueva malla curricular que suele representar un cambio abrupto para los docentes que provienen de otros modelos de servicio. Durante las entrevistas, los profesores enfatizaban que al iniciar sus labores durante el primer año han tenido que recurrir a “capacitaciones autodidactas”, estas se justifican en la presión académica que los docentes sienten al estar enseñando a estudiantes con una mayor exigencia pedagógica.

Múltiples veces me he tenido que quedar hasta tarde con el fin de poder saber mucho más que mi estudiante, ellos me exigen más y me empujan a más. Es mi deber como docente poder estar a su altura (de los estudiantes). (Transcripción 05).

2.2.2 Enfoques de propuesta pedagógica

Los enfoques de propuesta pedagógica son herramientas para aquel docente que recién inicia dentro de un modelo de servicio, lo ayudan a guiarse frente a las metas que el estudiante necesita. Estos son cambiantes de acuerdo con el espacio en el cual un docente ingrese, por lo que el enfoque a acceder está directamente relacionado a la meritocracia del docente al ingresar a la carrera pública magisterial. Se ha observado previamente la evolución de los enfoques pedagógicos desde el inicio del modelo de servicio de alto rendimiento en 2014 hasta la adición de nuevos enfoques en 2016. Este modelo se distingue por adaptarse a las necesidades particulares de los estudiantes a los que se dirige. Sin embargo, la comprensión de estos enfoques plantea desafíos no solo en términos de adaptación, sino también en su correcta incorporación en la planificación de clases y la labor docente en general.

Durante las entrevistas, la mayoría de docentes mencionaba ya haber trabajado con diferentes enfoques pedagógicos pertenecientes a la EBR y reconocen tener experiencia y conocimiento de estos. “Básicamente empezamos con el enfoque de competencias, eso de por sí ya tenía conocimiento por mi experiencia previa” (Transcripción 02).

De esta forma su dinámica de trabajo en un inicio no demostraba verse tan diferenciada con enfoques previos que habían experimentado. Sin embargo, el modelo de servicio alto rendimiento se caracteriza por estar estrechamente vinculado a los enfoques pedagógicos que dicta su resolución, hoy por lo que se encuentran presentes dentro de la estructura académica del modelo.

Es de esta forma como docentes a lo largo de las entrevistas han manifestado que la manera en cómo el modelo se presentó con enfoques similares a cualquier

EBR pero con la característica de también llevar los enfoques de un programa internacional, han logrado generar experiencias confusas que no contribuyen desde un inicio al buen trabajo del docente.

Personalmente creo que ha sido un poco confuso porque por un lado desde la teoría, los documentos hechos para el CMSPP – COAR LIMA se basan en documentación hecha por el IB, solo ha sido un cambio de términos o nomenclatura, pero sigue siendo lo mismo en esencia (Transcripción 01).

Otro punto clave a resaltar es la integración de estos enfoques a la labor docente, si bien ya se experimentaban confusiones, los propios docentes a lo largo del proceso de entrevistas en su mayoría mencionan que es necesario contar con un tiempo prudencial para poder manejar, adaptarse y entender los enfoques. “Muchos de ellos no logran percibir los lineamientos del colegio, y como el cambio es tan rápido no se dan ese espacio de entendimiento de entenderlo. Esto es lo más difícil para el docente que se recién se integra” (Transcripción 03)

También se ha hecho mención de que existen factores limitantes para la comprensión de estos enfoques, una actividad que también resulta retadora para aquellos docentes que recién ingresan al modelo. Uno de esos factores viene a ser la presión constante de resultados, por lo que los docentes necesitan priorizar los resultados de enseñanza de sus estudiantes por sobre su propio entendimiento del modelo. Otro factor importante es precisamente el tiempo excedente que se le brinda para el aprendizaje de estos enfoques a los docentes que recién se integran. Muchos de estos no perciben un inicio el cambio drástico que representa pasar de un modelo de educación básica regular que sigue los lineamientos de la currícula nacional contra un modelo que prioriza una currícula internacional mezclada con elementos nacionales.

Esta tarea de relacionar los enfoques al plan estudiantil suele ser una actividad mucho más compleja para ciertas áreas académicas, tales como el área de inglés y el área de literatura. Pero también es una actividad mucho más sencilla para otras áreas académicas tales como matemática o historia donde sí existe un vínculo académico mucho más cercano entre el enfoque del modelo y el enfoque del bachillerato.

2.2.3 Currículo educativo COAR

Se ha descrito al currículo educativo del modelo COAR como uno que aborda tanto estándares nacionales como internacionales junto a lo que representa el programa diploma del bachillerato internacional. Este componente refiere a ser un gran diferenciador frente a los otros modelos de servicio. Por lo que representa una probabilidad muy baja que un docente que proviene de un modelo diferente a los de alto rendimiento conozca los elementos representativos del bachillerato internacional. La diferencia de esta malla curricular es tal que desde DEBEDSAR se apuesta por capacitaciones anuales a los docentes que recién ingresan al modelo con el fin de ayudarlos en el proceso de familiarización y enseñanza. Los docentes son muy claros al entender la dificultad de esta malla, pero también valoran su diversidad. “El COAR es una mixtura de lo nacional con lo internacional, y esa mixtura, pues sale un producto nuevo y complejo, pero de mucha riqueza” (Transcripción 03)

Cabe agregar que si bien los docentes consideran a esto un reto educativo de un alto nivel, también muestran los diferentes obstáculos que implican los procesos de adaptación a una nueva curricular educativa que combina elementos de un currículo nacional y de uno modificado para el modelo de servicio.

Uno de los elementos principales que entra en conflicto para el docente que proviene del sistema meritocrático es la adaptación de su labor a las capacidades que actualmente pide el modelo COAR. Dentro de la revisión de información se encuentra que el MINEDU ha establecido y adaptado la malla curricular nacional a una especializada dentro del modelo de servicio de alto rendimiento. El sistema de evaluación del programa de diploma es algo que sobrepasa las capacidades que se valoran dentro de un modelo clásico de EBR. Esto ha sido notado por los propios docentes y ha sido mencionado durante la fase de entrevistas.

Asimismo este proceso de adaptación y comprensión de la malla curricular COAR también ha tenido efectos en diferentes áreas académicas. La mayoría de cursos y sus docentes han logrado generar armonía en sus evaluaciones tanto para sus estudiantes como para aquellas que presentan a DEBEDSAR. Pero también existen áreas académicas donde este proceso de adaptación y comprensión ha sido mucho más complejo debido a que las competencias que están establecidas bajo el ministerio de educación y el sistema de evaluación de bachillerato que proviene del IB

no armonizaban. “Por ejemplo que se evaluaba por competencias, hay competencias que tienen que buscarse, Por ejemplo, en inglés nos pedían algo de “realidades tecnológicas”, y normalmente esto no correspondía” (Transcripción 04).

Esto demuestra que si bien un docente que proviene de la carrera pública magisterial comprende los elementos básicos de un modelo educativo no significa que se podrá adaptar y familiarizar de forma rápida y efectiva frente a un modelo que exige mucho más de lo que aprendió en su labor docente en un inicio. Esta idea se ve reforzada por la cantidad de horas excedentes a los que sus docentes acceden debido a que necesitan comprender la mayor cantidad de temáticas para ejercer su labor de enseñanza.



3. Capítulo 3: Construcción de la política alterna de contratación docente

En este capítulo se realiza un recuento del planteamiento e implementación del modelo de servicio. Se detallará la “posición” de los docentes durante los procesos de discusión y planteamiento del modelo como política pública; también el como los docentes no pudieron integrarse a la LRM. Este proceso comprende los años de 2015 al 2018.

3.1 Antecedentes: Construcción del Modelo de servicio de Alto Rendimiento

3.1.1 Preámbulo: de un caso a éxito local a uno nacional

Durante el 2010, bajo el gobierno de Alan García (2006-2011) se plantea y desarrolla la creación del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú. Una institución que reunía a los mejores estudiantes a nivel nacional de todas las regiones, en ese entonces era un único centro. Sin embargo, para el año 2014 se busca reformular la idea de no solo contar con una sola institución, si no apostar por su expansión a nivel nacional. Esto en marco de la experiencia de “éxito” que representaba para el estado el funcionamiento del CMSPP hasta ese momento.

Este éxito era una situación demostrable, a lo largo de su fundación desde el 2009 hasta el 2014, había mostrado buenos logros de los estudiantes. A su vez habían demostrado, por el tiempo de gestión, el avance en la implementación de un modelo internacional, como lo era el Bachillerato internacional. Esta licencia fue brindada al CMSPP en un tiempo “récord”, por lo que se pusieron todos estos esfuerzos necesarios para lograr el Programa Diploma, brindando así un estándar internacional a este centro educativo.

Aunque, en realidad, la idea de una expansión ya era una situación considerada desde que comenzó el CMSPP en el 2010 principalmente por dos motivos. En primer lugar, durante la gestión de la ministra Salas en los años 2012 – 2013 se había realizado un estudio para evaluar la continuidad del CMSPP como proyecto. Los resultados arrojaron que más bien, resultado más de lo esperado; se debían construir más colegios de este tipo a nivel nacional. Esto dio la validación al MINEDU para poder iniciar con esta expansión. Además, se suma otro motivo, y es la tendencia que ciertas regiones estaban mostrando en crear “Colegios Mayores”. El intento de la región Ayacucho resulta ser el más prominente mostrado en la Resolución Ejecutiva Regional N.º 121-2014-GRA/PRES. Esta había contemplado la creación de una comisión para

la construcción de un centro con características similares al CMSPP en el departamento junto con un concurso docente para poder implementar de docentes de la LCM a esta institución.

Frente a estos intentos, el MINEDU contempló la necesidad de lograr expandir el modelo que ya se había formado en el CMSPP. Según una ex ministra de educación este intento del Colegio Mayor en Ayacucho era “[...] un servicio que no contemplaba todas las necesidades de los estudiantes era más enfocado a que los estudiantes ingresaran a la universidad, entonces fortalecían algunos cursos, pero no era una propuesta integral” (Transcripción 06). Por lo tanto, el modelo que se contemplaba en regiones no tenía el abordaje “integral” que si se tenía dentro del proyecto original.

3.1.2 El reordenamiento: la institucionalización de un nuevo modelo

Si bien el contexto se encontraba situado para poder generar la expansión del modelo de alto rendimiento a nivel nacional, era necesario establecer un reordenamiento para su proceso de institucionalización. Por ello durante el 2015 se prioriza la reestructuración que permita la creación de servicios especializados dentro del sistema educativo peruano, esto a través del Decreto Supremo N°001-2015-MINEDU. Parte de esta reestructuración permite la creación de la Dirección General de Servicios Especializados (DIGESE) y junto a este la formación de la Dirección Básica de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento (DEBEDSAR). Esta última entidad de acuerdo con el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) está le atribuyó la función de: “formular articuladamente políticas, planes, programas, propuestas pedagógicas de los modelos de servicio educativo y documentos normativos, así como de dirigir la implementación de dichos Modelos” (MINEDU, 2019: p.92).

La presencia de esta dirección permitió el proceso de institucionalización de un modelo que antes no tenía un enfoque diferenciado en la política educativa. Por lo que la creación de DEBEDSAR y posteriormente el avance de la red de Colegios de Alto Rendimiento a nivel nacional solo pudo haber sido posible a través de cierta independencia por parte de la DIGESE para generar proyectos especializados. Cabe recalcar que el establecimiento de estos modelos de servicio (educación especial y alto rendimiento) de los cuales se encuentran anexados a DIGESE no forman parte de la EBR, estos se encuentran al margen de este.

3.1.3 Iniciando la no integración: situación docente en el planteamiento del modelo

Los pilares para el planteamiento y expansión de este modelo se han centrado en la calidad educativa, la inter – regionalización y la convivencia de sus actores. A nivel de la calidad educativa, este se centra en la obtención de excelencia académica por parte de sus estudiantes. De acuerdo con una ex - ministra de educación, gestora central del modelo de servicio de alto rendimiento, este se fundamenta en que “[...] el sistema en el que estudian aquellos jóvenes no responde al desarrollo de este potencial que tienen” (Trascripción 06). De esta forma resultaba necesario crear un modelo que pudiera satisfacer esa necesidad académica.

Sin embargo, este sistema en el que predomina la excelencia necesitaba de docentes que pudieran responder a esta necesidad de alto rendimiento de los estudiantes. Cabe recordar que la mayoría de los docentes empleados a nivel nacional están bajo un régimen laboral específico, mayoritariamente determinado por su afiliación y concurso en la carrera pública magisterial. Esto implica su designación bajo nombramiento en colegios estatales, garantizando como principal ventaja una posición estable en la institución educativa. En un contexto de creación del modelo de servicio de alto rendimiento, la mayoría de los docentes también provenían del sistema meritocrático de la carrera pública y compartían esta misma característica de estabilidad laboral y nombramiento en sus plazas a nivel educativo.

Pero durante la construcción del modelo se tomó el planteamiento original de la contratación docente que ya había sido dispuesto por el CMSPP a través del Decreto Supremo N.º 005-2010-ED, este mencionaba que en caso haber obtenido una plaza y ser seleccionado, se les solicitaba en caso de pertenecer a la carrera pública magisterial, pedir un permiso temporal de máximo 2 años para poder pausar su carrera e ingresar a este nuevo modelo de servicio. Con ello podemos mencionar que el estatus laboral docente no había tenido un cambio a pesar de tener 5 años previos de aplicación.

3.2 Implementación del Modelo de servicio de Alto Rendimiento

3.2.1 Identificación de la no integración de las políticas docentes en el modelo

El modelo da inicio formalmente en el año escolar del 2015, con 14 Colegios

de Alto Rendimiento en diferentes regiones, generando así la primera red nacional¹. Este nuevo modelo de servicio es administrado e implementado por DEBEDSAR, siendo esta una dirección dependiente de la DIGESE.

El enfoque de DEBEDSAR para el proceso de implementación del modelo puede describirse en tres aspectos principales: los procesos de contratación, los sistemas de acompañamiento y por último los sistemas de medición o parámetros. Los procesos de contratación son responsabilidad de DEBEDSAR, específicamente de los especialistas pedagógicos y docentes en base a la necesidad de cada COAR.

Todos estos procesos se encuentran amparados bajo el marco normativo del DL 005 – 2010. Sin embargo, la continua contratación empezó a generar pequeños problemas que, a lo largo del tiempo investigado, generaron altos niveles de rotación docente. Por ende, muchos de los concursos para contratación de plaza docente terminaban desiertos y se empezaron a adoptar dos medidas para contrarrestar la falta de personal docente. La primera fue optar por diferentes opciones que no necesariamente estaban contempladas en el marco normativo original, así empezaron a surgir las órdenes de servicio; que de por sí no representaban un contrato de trabajo; estos son contratos de naturaleza civil pero de limitada temporalidad dentro de la plaza de trabajo. Por otro lado, otra opción que empezó a cobrar fuerza durante el periodo de 2016 – 2017 fue la inclusión de “no docentes”, es decir profesionales que tuvieran una carrera específica al área, pero que mostraran grandes aptitudes para el trabajo pedagógico. Por lo que la contratación de docentes ya no era visto como una prioridad, se podían conseguir “no docentes” con aptitud pedagógica para poder cubrir las plazas.

A pesar de esta nueva manera de optar con más profesionales, desde DEBEDSAR y la Dirección General de Desarrollo Docente (DGDD) se plantea la posibilidad de hacer una mayor extensión al periodo de permiso que se encontraba establecido en el DL 005 – 2010 para la carrera magisterial de los docentes. Pasando así a 3 años de plazo con la finalidad de reducir la rotación docente en docentes. De acuerdo una ex - ministra de educación esta medida resulto necesaria debido a que:

¹ Ver página web de Colegios de Alto Rendimiento (COAR)

[...] estos profesores al estar 3 años en los COAR tenían un alto programa de fortalecimiento como docentes y que era una manera de enriquecer sus prácticas cuando estos regresaran a los otros colegios, así se vio el panorama y se fortaleció este mismo (Trascripción 06).

Esta extensión fue creada desde la visión de una contribución del docente, más no en su posible integración dentro del sistema. Sin embargo, el hecho de extender su posible contratación bajo la figura de CAS realmente no implicó que se sumaran con ello los beneficios de ley docente que ya se estaban integrando entonces al régimen laboral docente con la LRM. EL MINEDU era consciente de esta situación y por ello en este proceso se había empezado a plantear la necesidad de integrar el modelo en la EBR, esto había sido la meta a largo plazo del modelo desde un inicio. Además, la integración podía lograr la creación de plazas orgánicas para los docentes y con ello reducir la rotación docente.

Otro elemento fundamental en la implementación del modelo son los sistemas de acompañamiento a los docentes, este es un elemento clave que evalúa y supervisa el rendimiento y performance del docente, este posee un marco normativo que es la RSG 008-2016 – MINEDU, esta actividad de acompañamiento de acuerdo con la DEBEDSAR es definida como: “Estrategia de formación situada en la escuela dirigida al profesor para fortalecer sus competencias pedagógicas de manera individualizada y mejorar su desempeño en el aula” (DEBEDSAR, 2016, p.13) Sumando a ello, la definición de un acompañante pedagógico que es aquel que brinda este sistema de acompañamiento representando a DEBEDSAR – MINEDU es: “profesional o equipo de profesionales expertos que cuenta con título pedagógico y el perfil requerido para ejercer orientación, apoyo y asesoría a uno o varios profesores de aula” (DEBEDSAR, 2016, p.13).

El sistema de acompañamiento se basa en supervisiones hacia los docentes de grupos asignados, así como el reporte de resultados dentro de los informes bimestrales, semi anuales y anuales que provienen del acompañante pedagógico y los directores académicos de cada COAR

Tabla 2.

Seguimiento y evaluación adaptado de RSG 008-2016 - MINEDU

Fase	Variable	Responsables	Periodicidad	Medio de reporte
Monitoreo a docente acompañado	Progreso semestral en el desempeño de los profesores	Docentes acompañantes especializados de las áreas prioritizadas y Directores académicos registran y sistematizan información del acompañamiento	mayo, setiembre y noviembre	Reporte bimestral de acompañamiento
		Directores Generales de cada COAR responsables de la calidad de la información verifican la consistencia de la información.	Bimestral	Reporte bimestral de calidad de información
		MINEDU-DEBEDSAR consolida información, genera reportes e informes y adoptan correctivos de ser necesarios	Semestral: julio y diciembre	Informe

Nota. La tabla nos muestra el nivel de acción correspondiente a cada órgano que se encuentra dentro del modelo de servicio, esto incluye al MINEDU, DEBEDSAR y los directivos del COAR, así como el tiempo de presentación de los informes y las tipologías de acuerdo con el medio.

Fuente: RSG 008-2016 , MINEDU (2016)

Así mismo, el desempeño de estos especialistas se encuentra muy ligado a lo que se espera de los docentes que recién ingresan al modelo. Es deber del especialista brindarle herramientas para su familiarización, así como también es responsabilidad de este mismo evaluarlo para reportarlo en las instancias correspondientes. Entonces, se apuesta por centros de capacitación en el modelo, y esta necesidad es cubierta por el rol de los especialistas de DEBEDSAR. Es importante resaltar que estos procesos constantes de supervisión son consecuencia de una la labor de la dirección especializada, más no se aplican a todos los modelos necesariamente. Esto permite comprender que existía una desconexión del modelo de servicio frente a los servicios básicos que brindan la EBR de manera regular.

El último elemento clave para la implementación del modelo son los sistemas de medición dentro de DEBEDSAR, esto ha llevado a la creación de una coordinación de evaluación designada a establecer una línea de monitoreo de todo aspecto académico dentro del modelo. Con ello, la necesidad de construir elementos e instrumentos que permitan generar parámetros y mediciones sobre los avances, limitaciones y logros de los actores presentes dentro de los Colegios de Alto Rendimiento. La necesidad de “medir resultados” nace a raíz de la visión de los funcionarios que empezaron a gestar el proyecto del modelo y que posteriormente dirigían DEBEDSAR. En palabras de la gestora:

La evaluación en todo no era para poder saber si se llegó al puntaje deseado, si no es para saber que si no se llegó ¿Qué ha faltado? O qué necesidades se requerían para cambiar para lo que se está llegando, por eso es por lo que uno evalúa, evalúas al servicio y a las personas. El fin de evaluar es saber si estás dentro de los estándares para que se reciba esa calidad educativa que se había planteado, esa excelencia. (Trascripción 06)

Por lo tanto, la evaluación era una manera de realizar un seguimiento que también era propio del modelo de servicio, realizado por una dirección en específico y siendo una característica esencial del modelo para poder observar y notar los avances de aquellos que formaban parte del sistema COAR.

En resumen, podemos mencionar que existen tres puntos principales en la implementación del modelo, y todas ellas poseen el factor común donde DEBEDSAR es aquel que supervisa esa aplicación y que también están centradas en la labor de los docentes. Primero, los procesos de contratación que representan la base de

obtener docentes con carrera; segundo, los procesos de acompañamiento, especialistas que brindan soporte y acompañamiento a los docentes en su proceso de adaptación y trabajo. Tercero, los sistemas de medición representan una contante para poder saber el estado de la implementación del modelo, una herramienta que permite mantener control sobre los resultados.

3.2.2 Debate, oposición y negociación sobre la integración de la política docente

Previamente se había mencionado que se había empezado a plantear la necesidad de integrar el modelo en la EBR con el fin de aportar a la solución de disminuir a la tasa de rotación y dar plazas orgánicas a los docentes. Sin embargo, hasta el 2018 no se ha logrado observar ningún intento concretado con relación a esta posible integración del modelo en las políticas de meritocracia docente. Pero, el avance en la LRM fue inminente, de acuerdo con Arrunátegui, ex viceministro de educación y ex director de la Dirección de Desarrollo Docente se “fortaleció la unidad técnico - formativa de la DGDD con herramientas como los incentivos monetarios, así también la unidad de medición para mejorar las evaluaciones censales [...] todo con el fin de hacer la carrera docente mucho más atractiva” (Transcripción 07).

Pero la propuesta de la LRM siempre había girado en fortalecer a los docentes del sistema educativo pertenecientes a la EBR más no a los COAR como tal, ya que el modelo de servicio de alto rendimiento era algo que no estaba dentro del sistema, por lo que no se vio necesario en un primer momento frente a la necesidad política que se tenía en aquel entonces de generar una mejor propuesta de carrera magisterial para los docentes que se encentraban años en espera, por lo que se priorizó al gran número de docentes, dejando de lado a aquellos que se encontraban en pausa por la disposición del DL 005 – 2010.

Durante ese momento en el 2015 - 2016 se intentó generar plazas orgánicas bajo el planteamiento de la problemática de la rotación docente que ya se mostraba. Pero la respuesta de sectores del MINEDU hacia la DEBEDSAR era la priorización y fortalecimiento de la política meritocrática docente con la LRM. Simultáneamente a esta situación, la existencia de un grupo opositor dentro del MINEDU representaba un obstáculo en los intentos de integración del modelo en la política meritocrática que se

estaba fortaleciendo. Se argumentaba que el presupuesto otorgado al modelo era excesivo y era constantemente comparada con otras direcciones que generaban un menor gasto, por ende no se debía invertir en el proceso de inclusión de estos docentes con permiso.

A pesar de ello, diversos funcionarios públicos también manifiestan que el seguir adaptando el decreto legislativo y el por qué no se cambia es debido al poco interés de realmente generar plazas estables para los docentes del modelo, porque la capacidad de generar plazas orgánicas dentro de la carrera para profesores como de los colegios de alto rendimiento es algo posible. Se sabe que una ley puede cambiar otra ley porque la naturaleza de esta ley la contempla, pero también es posible ver factores políticos que afectaron a que este proceso de “no inclusión” se lleve a cabo.

Había mucha presión política sobre todo en congreso para no irse por fuera de la ley, este cambio legislativo, tal como relatan funcionarios públicos:

Podría habernos llevado a un debate mucho más grande en el mismo congreso, que nos genere mayores distorsiones en lo que ya habíamos propuesto. Siempre decíamos “entro en silla, salgo en bicicleta”, cualquier cosa que podríamos proponer, no sabemos para donde puede desviarse (Transcripción 07).

Durante el periodo del 2015 al 2017 se tenía una bancada que realmente hubiera apoyado proyecto de integración, pero en temas docentes siempre hay mucha posibilidad de que el poder legislativo tengan otros incentivos inversos a lo que se había formado con la meritocracia docente, ya que los docentes representan un grupo importante en los procesos electorales.

El exviceministro mencionaba que:

Se debía fortalecer la LRM o se debía llevar a cabo este posible proceso de crear plazas que pertenezcan a la LRM dentro de un modelo de servicio de alto rendimiento. En específico la segunda iba a ser una tarea titánica, que implicaba apostar por un modelo que no sabíamos si iba a continuar porque era muy reciente (Transcripción 07).

Tras todo este camino, no se encontraron ni generaron mayores intentos de lograr la integración del modelo de servicio de alto rendimiento con la LRM, por ende este proceso de debate culminó a finales del 2017 sin un propósito realizado, pero se puede rescatar la medida de extensión de 3 años de permiso que se le brindó a los docentes.

4. Capítulo 4: Efectos de la política alterna en docentes COAR

Este capítulo se dedica a discutir analíticamente el efecto de la fallida integración entre el modelo de servicio de alto rendimiento y la política de meritocracia docente, siendo esta la Ley de la Reforma Magisterial, en la carrera de los docentes del COAR LIMA. El capítulo consta de tres partes que desarrollan las áreas afectadas en la carrera docente, siendo estas el régimen laboral, reconocimiento profesional y las oportunidades de desarrollo profesional.

4.1 Régimen laboral docente

De acuerdo con lo previamente explicado, los procesos de contratación y por ende el régimen laboral docente son elementos que se encuentran administrados por DEBEDSAR. Sin embargo, dentro de estos procesos de contratación, a raíz del DL 005 – 2010 es posible encontrar una característica específica relevante, la mayoría de estos contratos son de figura CAS, en este tipo de contrato son generalmente destinados a laborar como funcionarios públicos, resaltan por ser un tipo de contratación administrativa destinada al sector público. Pero bajo la figura del modelo, aquellos que eran contratados como docentes realmente eran considerados a nivel legal como parte del servicio público.

Esta situación representa una desconfiguración importante para la labor y posición del propio docente y representa algo significativo al momento de discutir su posición laboral dentro de la meritocracia docente. En primer lugar, la LRM de acuerdo con el MINEDU (s.f) al ser contratado bajo la figura de docente se le puede brindar un régimen fijo de ingresos, siendo este el RIM (Remuneración Integra Mensual) sumado a la remuneración de las horas extra de trabajo, así como los beneficios de brindar CTS y ser capaces de acceder a incentivos monetarios. Todo lo contrario a un contrato CAS que posee una limitación en el tiempo porque solo puede ser brindada durante la duración del año fiscal, o es capaz de extenderse y solo reconoce aquello que ha sido estipulado dentro de su contrato, esto de acuerdo con el DL N°1057.

La manera en cómo el modelo de servicio de alto rendimiento fue planteado permite que la figura docente pueda verse en un limbo. No es un funcionario público como tal, pero tiene el contrato de uno; este tampoco es un docente reconocido por la LRM, sin embargo debe realizar responsabilidades de un docente y ser evaluado como uno. Lo mencionado lo manifestaron diversos docentes que fueron

entrevistados para esta investigación y mostraban malestar con relación a la naturaleza del contrato otorgado. Un docente menciona: “Nuestra condición era de administrativo, ni siquiera como docente. Pese a ser docente el contrato señalaba trabajo administrativo, como que no era compatible con nuestra formación profesional” (Transcripción 3).

En estos procesos de contratación docente es importante cuestionarnos el cómo una política pública, en este caso el modelo de servicio puede llegar a plantearse sin poder prever los elementos que pueden verse afectados a raíz de la decisión de un *policy maker*. La existencia del decreto legislativo que “ordena” la pausa de la carrera magisterial para poder ser docente dentro de los COAR representa una decisión para “salir del paso” tal como propuso Lindblom (1959) . El crear una salida o una rama que se desvía de la situación principal , ya existiendo una política de meritocracia docente con la LRM, implica que se tomó una decisión marginal. Con ello queremos decir que el funcionario opta por “atajos” o *shortcuts* con el fin de contratar docentes para aquella convocatoria del 2010 que no contemplaba docentes de carrera.

Entonces este atajo representó una medida eficaz en su momento para poder salir del paso y crear una vía alternativa que permitiera la posibilidad de evitar complicaciones en el proceso de contratación. Sin embargo, esta excepción a lo largo de los años ya dejó de ser un simple atajo, lo que en un inicio fue percibido como un parche y una vía alterna a la política original; para el año 2015 esta excepción representó ser una regla, una que precisamente fue expandida a nivel nacional con la creación del modelo de servicio de alto rendimiento.

A pesar de ello se tuvo la posibilidad en el año 2014 durante los procesos de planteamiento de poder incluir a los docentes con plazas orgánicas a nivel estructural dentro del modelo. Bajo el enfoque incremental, esta decisión puede verse como una situación de ensayo y error, una política que podría crecer a lo largo del tiempo y no necesariamente hacerse de manera definitiva. En sí podemos mencionar que el proceso del modelo de servicio de alto rendimiento es una política que puede hacerse y rehacerse permanentemente de manera incremental. Sin embargo, existen factores externos que pueden frenar estos procesos de procesos incrementales que a mediano plazo podrían haber mejorado el modelo de servicio de alto rendimiento y la condición de los docentes dentro de él.

Sumado a este enfoque incremental, la nueva gestión pública se suma como un factor que también ha sido constantemente planteado dentro del sistema educativo peruano y que en definitiva ha afectado en el proceso de formación de políticas públicas. Esto puede ser descrito de manera clara por Ferreira, Oliveira y Fraga (2021) mencionando que “las crecientes transformaciones provocadas en el mundo del trabajo afectan las condiciones del ejercicio de la profesión docente” (p.276). Esto implica la situación y consideración laboral que se está teniendo con los docentes. La consecuencia sustancial y por ende el efecto que genera es la incertidumbre entre la profesión que se ejerce por, precisamente, la naturaleza del contrato y el régimen laboral que se lleva a cabo.

Cabe agregar, que los contratos CAS se suelen caracterizar por tener periodos cortos de duración, y en definitiva es un elemento que llamaba a la incertidumbre de los docentes en la duración de su empleo. De acuerdo con la información recabada, para un docente que recién se unía al modelo en el 2015, se presentaban contratos de 3 a 6 meses de duración. Ya cuando un docente lograba cumplir un año y ciertos objetivos de adaptación, su contrato era renovado de forma anual. Esto es constatado con testimonios de docentes, donde se hace referencia de la gran cantidad de contratos que se firmaban durante la reciente implementación del modelo en el 2015. Se menciona: Al principio hacía contratos CAS cada 3 meses entonces debo haber firmado un aproximado de 30 o 40 contratos. Si bien en alguna de esas veces se nos dio un contrato anual, pues también generó un montón de problemas administrativos (Transcripción 08).

La cantidad de contratos que se mencionan haber firmado resulta preocupante, pero también hace notar que al no existir una figura de plaza fija o de plaza orgánica, los contratos que duraban más del tiempo deseado eran figuras que cargaban de inconvenientes tanto a la institución como a la DEBESAR que debía mantener el seguimiento de las personas que se integraban al modelo de servicio.

La introducción de estos tipos de contratos al modelo de servicio, que ya se ha expandido, “ha deconstruido la estabilidad del empleo y ha generado prácticas de trabajo flexible que han sentado las bases para la precarización de la docencia pública” Gutiérrez (2020, p.13). Y esto no es más que consecuencia de la eficacia que suele buscar la NGP en el sistema educativo peruano y que afecta a las plazas de trabajo, a cambio deja una carrera fracturada que va creciendo en forma desigual,

brindando mayores beneficios a un sector y dejando de lado a otro. Por ende este proceso de rotación como tal no afecta a los estudiantes, pero si afecta al desarrollo del modelo, porque implica mayores capacitaciones a nuevos ingresantes (Transcripción 04).

Cabe agregar, que la renovación del contrato o el “mejoramiento” de este mismo se encontraba sujeta a la necesidad de docentes dentro del COAR, así como el cumplimiento y rendimiento de estos profesores con los estudiantes COAR y sus resultados dentro del Programa Diploma del IB. Por ende se buscaba hacer más con lo mínimo, en este caso, se solicitaba y contrataba un profesional de alto nivel pero el tiempo de labores resultaba ser el mínimo. Con ello también podemos hacer referencia a lo característico que implica aquello para la política educativa que ha sido construida con rasgos de NGP, Díez (2020) hace referencia a que esta situación representa una precarización de las condiciones laborales de aquellos que se encuentran dentro de un sistema que ha sido edificado con la visión NGP, ya que al no lograrse la integración y fallar en los intentos de integrarla genera una figura de desnaturalización y desestabilización en el área laboral docente, una situación que pudo evitarse.

Si bien la medida de extensión de tres años de permiso que se generó tras la problemática de rotación docente en el 2015 – 2016 fue parcialmente precisa para la problemática, esto no corrige realmente la raíz del problema, solo aumenta en años el tiempo de pausa en el que se ha encontrado el docente por tener labores en el CMSPP – COAR LIMA. Además, al hacer seguimiento de los docentes tras su salida en los años que contempla esta investigación, en su mayoría se volvieron “especialistas educativos” que trabajan para la DEBEDSAR o hasta encontraron empleos en el sector privado que brindan un contrato mucho más estable. En base a esto también se puede presentar otra consecuencia de la no integración y de la naturaleza del contrato. Esto es no tener la capacidad de poder retener docentes talentosos y tampoco poder competir con el sector educativo privado con el fin de retener talento docente que había sido formado en este modelo de servicio.

4.2 Reconocimiento profesional

El reconocimiento profesional de acuerdo con el Marco del Buen Desempeño Docente (2016) representa un pilar fundamental para la creación de la LRM. Por lo tanto, este reconocimiento es ofrecido a los docentes en forma de incentivos (Cuenca,

2018). Estos pueden tener dos clasificaciones claras, de carácter tangible e intangible. En la mayoría de modelos de servicio, en las cuales los docentes pertenecen a la carrera magisterial, se tiene la posibilidad de acceder a los incentivos por reglamento. Pero, el modelo de servicio de alto rendimiento a pesar de contar con docentes de carrera no plantea incentivos dentro de su régimen. Los propios docentes tampoco tienen la capacidad de poder acceder a uno a través de los concursos nacionales que promueve el MINEDU. La propia estructura en la cual es creado este modelo de servicio no permite un reconocimiento profesional en base a incentivos monetarios ni tampoco a base de incentivos intangibles. Lo mencionado ha sido notado por diferentes docentes a lo largo de las entrevistas realizadas. Mencionan: “Si nos referimos a la institución que en si me haya proveído de algunas oportunidades independientemente de las capacitaciones, pues la verdad es que no mucho” (Transcripción 09).

Por lo tanto se puede demostrar la incompatibilidad de ambas políticas planteadas porque una no logra integrar concretamente a la otra. Esto se da desde el proceso de no reconocimiento en su labor; desde el régimen laboral se marca un punto de partida clave, en el que durante el proceso y su estadía en el modelo de servicio jamás será considerado un docente, a pesar de que tenga responsabilidades de uno. Algunos docentes reconocen “incentivos de otra naturaleza”, estos son las capacitaciones que se les brinda a los docentes con relación a sus áreas o mejoras en los sistemas de evaluación de IB. Pero siempre estos se encuentran enmarcados en un entorno académico que se brinda en base a las necesidades de los docentes para un mejor desempeño en sus áreas de trabajo, tal como lo menciona un docente: “El colegio nos apoyó en eso y nos dio hasta diplomados en la PUCP o en la URAM. Pero nunca hubo incentivos tangibles, nada de dinero” (Transcripción 02).

Se podría argumentar, sin embargo, que el sueldo que gana un docente COAR en los años investigados es significativamente mayor que la de un docente de escuela EBR. Los docentes COAR ganaban inicialmente un 308.16% más que sus contrapartes en las escuelas normales, con un salario mensual de 4000 soles frente a los 980 soles que percibía un docente de EBR durante el 2015. Pero, es crucial mencionar que el salario de un docente COAR se ha mantenido estático, contrario a la de los docentes de la LRM, que recibieron mejoras sustanciales y con el pasar de los años podían recibir un número cercano al monto ganado por un docente COAR.

A pesar de ello el sueldo de un docente que pertenece al modelo de servicio de alto rendimiento se justifica en supuestamente las 48 horas cronológicas a la semana que se laboran. Desde una perspectiva de la NGP puede verse como el salario está atado al rendimiento que se supone que el docente debería tener, de acuerdo con Miranda (2020) esta unión al rendimiento significa pagos por productividad o por resultados que el docente debe mostrar. Y que dentro de nuestro caso de estudio el salario es percibido como un incentivo monetario para el MINEDU, más no para los docentes. Con ello, se pone en evidencia la incompatibilidad de la estructura salarial del modelo frente a las políticas de meritocracia docente que el estado propone, la cual ha fallado en integrar y también en remediar.

Por lo tanto, un elemento como el reconocimiento docente que si se encuentra presente en los diversos modelos educativos a nivel nacional no puede aplicarse dentro del modelo de servicio de alto rendimiento debido a que este no se encuentra considerado ni a nivel estructural dentro del modelo ni tampoco reconoce al docente como uno. Contrario a esto, la ausencia de un elemento como el reconocimiento continúa reforzando la idea de la reconfiguración de la profesión docente dentro de un modelo de alta exigencia y lo continúa situando en una posición laboral que no corresponde y no va de acuerdo con lo que se le exige a este profesional dentro del modelo de servicio.

4.3 Oportunidades de desarrollo profesional

Las capacitaciones dentro del modelo de servicio resultan de suma importancia y estas tenían dos temas principales. En primer lugar, el sistema del Programa Diploma del Bachillerato Internacional; segundo, el modelo pedagógico de los Colegios de Alto Rendimiento. Se sabe que la dirección que organiza y se encuentra a cargo de estos procesos de adaptación es la DEBEDSAR.

Frente a esta situación, la dirección implementa figuras de acompañantes que precisamente cumplan la labor de asesorar al docente que ingresaba al modelo y con ello brindar un acompañamiento constante a los docentes en su proceso de asimilación y familiarización con esta currícula mixta que representa el modelo.

Pero ¿cómo esta figura de acompañantes muestra incompatibilidad entre el modelo de servicio y la LRM? Es precisamente la existencia del sistema de acompañamiento el elemento que genera la incompatibilidad e incoherencia en las

políticas públicas. Esto no porque no sea importante la evaluación o la asesoría, sino porque el sistema de acompañamiento está diseñado para evaluar y supervisar el rendimiento y performance del docente centrándose en los resultados a entregar. Este proceso de acompañamiento y supervisión también es una característica clave de las políticas construidas con enfoque de la NGP. Lingardet (2016) y Maroy (2012) nos mencionan que este proceso de regulación basada en los resultados y la consecuente introducción de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas que remiten exclusivamente al lenguaje de la cuantificación son característicos de la NGP. Esto puede ser corroborado en los lineamientos de acción que maneja el modelo de servicio de alto rendimiento, siempre con la característica de cuantificar el rendimiento de la tarea del docente (Ver figura 4).

Figura 4

Lineamiento de acción N°3: Indicadores de evaluación a docentes

Línea de acción 3: Docentes implementan el currículo	35%
Acompañamiento Pedagógico en y desde los COAR	20%
Docentes con sesiones de aprendizaje coherentes con el Modelo	30%
Docentes usan adecuadamente los recursos y materiales educativos para los procesos de enseñanza-aprendizaje.	10%
Docentes implementan procesos de evaluación según el Modelo Pedagógico.	20%
Docentes promueven proyectos vinculados con la comunidad.	10%
Docentes sistematizan prácticas pedagógicas innovadoras	10%

Nota. Documento proporcionado en una entrevista, 27 de Abril del 2024.

Fuente: Tomado de los Indicadores del Plan Anual de Trabajo (PAT) 2016, pp. 01

Los sistemas de medición dentro de DEBEDSAR han llevado a la creación de una coordinación de evaluación designada a establecer una línea de monitoreo de todo aspecto académico dentro del modelo. Con ello, la necesidad de construir elementos e instrumentos que permitan generar parámetros y mediciones sobre los avances, limitaciones y logros de los actores presentes dentro de los Colegios de Alto Rendimiento. Estos instrumentos eran construidos y supervisados junto a los especialistas o acompañantes pedagógicos de la dirección, buscando siempre generar resultados o informes que se pudieran compartir con la red de colegios COAR que se gestaba en ese momento.

Construimos instrumentos junto a los consultores especializados de las asignaturas. Además hacía la sistematización de estos resultados para poder compartir con el área pedagógica y mostrar a los acompañantes pedagógicos cuales son las necesidades de los estudiantes, trasladando esa información en escala, a los especialistas y a los

docentes de los COAR (Trascripción 10 y 12).

Medir el performance y generar evaluaciones periódicas de resultados, incluyendo inspecciones, también pueden ser consideradas los procesos de acompañamiento y por ende son mecanismos que apoyan la performatividad. La construcción del modelo de servicio de alto rendimiento y posterior no integración a las políticas meritocráticas docentes genera profesores sometidos a la mirada comparativa basada en su rendimiento (Ball, 2003; Luengo y Saura, 2013 y Sánchez y Cordero, 2021). Y eso no sólo puede verse en los indicadores métricos que ya son mostrados sino también en herramientas usadas para este proceso evaluativo y de supervisión que son los cuadernos de campo que detallan rúbricas, indicadores y niveles de logro para la labor docente dentro del modelo (ver figura 5).

Figura 5.
Ficha de monitoreo y acompañamiento a la labor del acompañante especializado

FICHA DE MONITOREO Y ACOMPAÑAMIENTO A LA LABOR DEL ACOMPAÑANTE ESPECIALIZADO²

Acompañante especializado:					
Coordinador de grado:					
Asignatura/área:					
Fecha:	Día:	Mes:	Año: 2016	Hora de Inicio:	Hora de Término:
Unidad:					

Marque con un aspa la valoración que corresponda y en las observaciones describa la situación, si esta lo amerita.

INDICADORES	VALORACION				OBSERVACIONES
	0	1	2	3	
Según enfoques de enseñanza y aprendizaje²					
1. Fomenta la práctica de habilidades de pensamiento de orden superior en la planificación de unidades, sesiones, materiales e instrumentos de evaluación.					
2. Utiliza ejemplos para orientar el ejercicio de las buenas prácticas docentes.					
3. Orienta continuamente la actividad de reflexión haciendo mención explícita de la puesta en práctica del perfil de la comunidad del IB en todas las acciones del equipo.					
4. Orienta de manera clara y precisa la relación entre la asignatura y TdC, CAS, Monografía y mentalidad internacional utilizando material concreto.					

Nota. Documento proporcionado en una entrevista, 12 de Noviembre del 2023.

Fuente: DEBEDSAR (2016), pp.01

Estas acciones ya no sólo se vuelven un simple acompañamiento si no realmente terminan generando un proceso de constante supervisión donde no se prioriza el aprendizaje ni la optimización de las habilidades profesionales del docente, todo lo contrario se incentiva a este mismo a trabajar por los resultados que necesito obtener para precisamente poder mantener su contrato. Toda la información recogida con estas herramientas del proceso evaluativo termina generando un plan personalizado de acompañamiento para cada docente iniciando con visitas de aula dentro del CMSPP – COAR LIMA y luego mostrando informes finales que realmente

puedan recabar de forma cuantitativa el progreso de los estudiantes a raíz del performance docente (ver figura 6).

Figura 6
Proceso específico de acompañamiento pedagógico en los COAR: durante el año escolar



Nota. El gráfico señala el proceso específico de acompañamiento que se tenía que seguir por parte de los especialistas de la oficina de DEBEDSAR. Dentro se detallan una serie de pasos y plazos para este proceso.

Fuente: Tomado de manual de Acompañamiento pedagógico en los COAR, por DEBEDSAR, 2016, MINEDU.

Por lo tanto la desconexión y también el proceso de no integración del modelo de servicio de alto rendimiento en las políticas de meritocracia docente ha terminado generando efectos en su mayoría adversos para la profesionalización de la carrera docente.

Durante este proceso de entrevistas con los funcionarios de esta dirección también mencionaban que este proceso de evaluación constante era para poder identificar los “cuellos de botella” que podían generarse durante la gestión de ciertos colegios de alto rendimiento. También se mencionó que el plan a mediano y largo plazo era que las escuelas que se formaron en la red COAR lograrán ser independientes en su proceso de gestión. Por lo que optaron durante los primeros años en tener un acompañamiento muy consistente junto a aquellos gestores del modelo.

Empezamos a construir instrumentos de gestión y medición desde la DEBESAR y poder identificar los cuellos de botella ante la gestión misma. Era complejo gestionar escuelas, siempre hemos estado en el ojo de la tormenta porque se suponía que las escuelas iban a ser independientes (Trascripción 11 y 12).

En base al funcionamiento para decidido por parte de esta dirección también es posible entender que el manejo que tenía DEBESAR con el resto de colegios de alto rendimiento y en especial con el CMSPP – COAR LIMA tenía un corte muy gerencialista porque pretendía manejar los procesos desde esta punta de pirámide. Yarza (2011) refuerza esta idea mencionando que el gerencialismo en las políticas educativas busca transformar las formas institucionales de direccionamiento. Bajo esta figura, DEBESAR termina actuando como un gerente encargado de todos los procesos y deja de lado la autonomía que probablemente cada colegio de alto rendimiento pretendía tener.

Sin embargo, también a lo largo de las entrevistas con personal docente y directivos que pertenecieron al modelo de servicio de alto rendimiento dentro del COAR LIMA, esta percepción no fue tomada como un acompañamiento, contrario a esto, fue vista como una imposición. Algunos directivos y docentes mencionan que este proceso de independencia en la gestión no funcionó tras el 2017, de lo contrario se vio a la dirección ejercer a un mayor control dentro del proceso de medición y evaluaciones para poder observar los resultados. La DEBESAR durante su rol ha tenido conocimiento de las críticas que existen hacia su rol como un ente que observa y regula el funcionamiento de los colegios de alto rendimiento a nivel nacional. Pero, durante las entrevistas no se mencionó ningún aspecto que permitió mejorar la relación entre esta dirección y el CMSPP – COAR LIMA.

Como un último punto, la autonomía en el trabajo docente también representa un elemento importante para las oportunidades de desarrollo pedagógicas de un docente. Durante las entrevistas, los docentes mencionan que sí se les brinda la capacidad de proponer medidas que consideren necesarias para el desarrollo de sus cursos. Aun así recalcan constantemente que en el caso del COAR LIMA no se logra ver un nivel de autonomía adecuado, porque este ya dependía de un ente como DEBESAR desde la creación del modelo; lo cual ha generado gran sensación de malestar. Recalcan también que las disposiciones brindadas por esta oficina no suelen ser muy factibles siempre en las aulas. Se menciona: “Ellos no tienen el interés de

conocer a los maestros ni a los estudiantes, no bajan a ver realmente cómo trabajamos (Trascripción 01)”.

Cabe agregar que también docentes que habían estado previamente incluidos en el Colegio Mayor sintieron que el nuevo modelo generado en el año 2015 fue una propuesta impuesta, la oficina no mostró flexibilidad, y por ende las opiniones fluían de forma vertical sin oportunidad de escuchar las sugerencias de los maestros que ya tenían conocimientos previos sobre la implementación de un modelo que ya se trabajaba en el CMSPP desde el 2011. Por lo tanto la implementación de decisiones desde la dirección de DEBEDSAR desde una característica top - down, también afectó al trabajo de los docentes.



Conclusiones

En el estudio presentado se ha abordado los efectos negativos que han tenido los docentes por su falta de integración a la Ley de la Reforma Magisterial durante el periodo 2015 al 2018. Los aspectos afectados se centran en tres puntos principales, siendo estos: régimen laboral docente, reconocimiento profesional y oportunidades de desarrollo profesional.

En base a la pregunta de investigación planteada los resultados pueden evaluarse en dos niveles de discusión en específico: La falta de integración del modelo y la política estatal que representa la LRM y también en los efectos negativos que este resultado ha atraído para la carrera docente en nuestro estudio de caso siendo el CMSPP – COAR LIMA.

Un primer nivel de análisis se puede concluir que la expansión que se buscó con la red COAR y la institucionalización de un modelo no vino con una comprensión de la continuidad de los factores externos que se iban dando a lo largo de este proceso de formulación de la política pública. Si bien luego se buscó una manera de integrar las políticas meritocráticas con las existentes carreras de los docentes del COAR LIMA no terminaron generando procesos que realmente marcaran un cambio más allá de la extensión del “permiso de trabajo” que muestra ser la DL 005- 2010 – ED. Todo lo contrario, este intento de solución llevó no sólo extender una problemática que sólo se encontraba en ese entonces a nivel local a ser luego una problemática a nivel nacional. Este es precisamente el resultado de ver una política pública que en un primer momento buscó una vía alternativa para solucionar la problemática que se tenía en el 2010 y que impedía la contratación de docentes de carrera magisterial.

Para posteriormente convertirse en una vía de la gestión del trabajo docente, la creación de dos caminos paralelos que recorren la misma vía central de la docencia, pero crecen separados porque los mismos creadores de políticas no concibieron la manera de poder integrarlas.

De acuerdo con el marco teórico que genera Lindblom con el enfoque incremental una política tiene la posibilidad de desarrollarse con enfoques de ensayo y error y sobre todo poder tomar decisiones considerando la presión del entorno. Sin embargo, el mismo estado, si bien toma la situación de poder generar una “rama” para poder crear soluciones alternativas, posterior a esta decisión no busca desarrollar la política de manera sostenible y posteriormente se olvida de mantener la eficacia de

esta, sin considerar el contexto que ocurre a lo largo de los años; este proceso de formulación está detallado en el capítulo III de esta investigación.

Por otro lado también es importante cuestionar la meta a largo plazo del modelo de servicio de alto rendimiento era ser integrada al sistema de educación básica regular. Pero cómo puede pretenderse este proceso de integración si los componentes del modelo de servicio no son compatibles con la política de meritocracia docente. Un modelo de servicio no solo afecta a estudiantes en su proceso de aprendizaje, sino también lleva un proceso administrativo en el cual los docentes se encuentran involucrados. Un claro ejemplo de esta situación es la raíz legal de la contratación docente para los COAR. Esta se remonta hasta el año 2010 desde que inicia el primer Colegio de Alto Rendimiento del Perú, en ese entonces llamado solo Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú. El DS N°005 – 2010 representó el inicio de un sistema de contratación hecho a la medida para aquellos docentes que se presentaron a la oportunidad de laborar en un COAR pero que pertenecían a la LCM en aquel entonces.

También hay que considerar que en la disposición de especialistas pedagógicos dentro del modelo ha terminado deformando la propia profesión docente. No porque estas personas no sean capaces de enseñar, sino precisamente porque su carrera principal no es la docencia ¿Cómo se pretende revalorizar y conectar con la política meritocrática la carrera docente si no se apuesta por el trabajo de un docente?

En un segundo nivel de análisis se puede mencionar los efectos que ha tenido esta falta de integración en tres ámbitos principales: Régimen laboral, reconocimiento profesional y oportunidades de desarrollo profesional. A nivel de régimen laboral el panorama es claro, la contratación es hacia un profesor pero que dentro de su contrato estipula ser un administrador público porque precisamente, tiene un tipo de contrato que no le brinda los beneficios de su propia profesión. Además la presentación y formulación de este decreto legislativo responde a la lógica inmediata de generar vías alternativas rápidas que para entonces fue alguna manera de “cortar camino”. Sin embargo ya no se ve luego esta lógica incremental que se usó para tomar esta clase de decisión con el fin de poder mantener de manera sostenible y comprendiendo los factores sociales que se estaban dando a lo largo de estos años. Además, esta situación se ve agravada por el enfoque de nueva gestión pública con el cual ha sido construido el modelo de servicio de alto rendimiento, ya que este otro enfoque dentro

de la gestión educativa precariza la labor del docente con el tipo de contrato que se le brinda siendo inestable en su posición laboral.

A nivel del reconocimiento profesional, la ausencia de incentivos, sumado a la falta y a la fallida integración con las políticas de meritocracia docente generan una percepción de inequidad, desmotivando a los docentes y perpetuando una situación laboral precarizada. Este escenario que se presenta no solo afecta la moral y la retención de los profesionales, sino que también refuerza la reconfiguración negativa de la profesión dentro de un sistema de alta exigencia que no valora adecuadamente el desempeño docente. Visto desde un enfoque de la NGP aplicado en este modelo, no se logra equilibrar la eficiencia con la justicia laboral, lo que evidencia una necesidad urgente de reestructuración y ajuste de las políticas educativas para garantizar un reconocimiento adecuado para los docentes.

Por parte de las oportunidades de desarrollo, la constante supervisión y evaluación centrada en resultados cuantitativos ha priorizado el rendimiento sobre el desarrollo pedagógico, imponiendo un enfoque gerencialista que ha limitado la autonomía y ha generado malestar entre los docentes. Este enfoque, percibido como una imposición y no como un acompañamiento, ha evidenciado la incompatibilidad entre el modelo de servicio y la Ley de Reforma Magisterial (LRM), y ha fallado en mejorar la relación entre DEBESAR y los colegios, perpetuando un ambiente de control y descontento. A su vez, el modelo de servicio, influenciado por los principios de la NGP se centra en la regulación basada en resultados y la introducción de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas, característicos de este enfoque. Esta adopción de prácticas, con su énfasis en la cuantificación del rendimiento y la eficiencia, ha socavado cierto nivel de autonomía y minimiza profesionalización docente.

Frente a la problemática expuesta dentro de esta investigación es relevante realizar recomendaciones con el fin de poder generar políticas públicas educativas sostenibles e integradas. Como un primer punto, es importante evitar una mayor fragmentación de la carrera docente. Si bien pueden plantearse caminos momentáneos esto no significa que deban convertirse en la “regla” a seguir. La universalización de la Ley de la Reforma Magisterial debe ser la meta por alcanzar considerando principios meritocráticos y de trabajo justo para la profesionalización de los docentes. Segundo, también se sugiere rediseñar los sistemas de evaluación y de

capacitación con el fin de fortalecer las habilidades pedagógicas, comprendiendo los principios de meritocracia que plantea la LRM y velar por el desempeño docente sin comprometer la calidad educativa ni la motivación de los docentes, esto se puede realizar con la construcción de indicadores que sean familiares para los docentes dentro de su comunidad de aprendizaje y con ello dejar de verlo como una sobre exigencia. Finalmente se debe fomentar el diálogo y la colaboración de los diferentes sectores que ayudan a diseñar esta política educativa, promoviendo inclusión y un entorno laboral justo para los maestros; en este caso, la actualización de la debe involucrara a los docentes de este modelo de servicio en el desarrollo e implementación.

Esperamos que esta investigación contribuya a dar visibilidad a un sector del profesorado que ha quedado en una situación incierta hasta la fecha; y asimismo sea una contribución aún mayor para mostrar la necesaria integración de los diversos modelos de servicio al sistema educativo peruano, siendo esto beneficioso no solo para nuestros niños y niñas, sino también para nuestros docentes, que buscan ser revalorizados por la sociedad como una profesión primordial a nivel nacional.

Referencias bibliográficas

- Ames, P., Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En Martín Benavides (Ed). Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones para el debate (pp. 131-175). Lima: GRADE.
- Balarin, M. (2015). The default privatization of Peruvian education and the rise of low-fee private schools: better or worse opportunities for the poor? PERI Working Paper Series, 65. Open Society Foundations.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J., (2002). Reformar escolas/reformar professores e osterrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Beltrán, L. (2013). Problemática de la existencia de distintos regímenes de contratación del personal en el estado [Tesis de Maestría]. Pontificia universidad Católica del Perú (PUCP). Recuperado de: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4508>
- Burga, M. (2008). La reforma silenciosa. Descentralización, desarrollo y Universidad regional. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Calvo, G. (2019). POLÍTICAS DEL SECTOR DOCENTE EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA. Sistema De Información De Tendencias Educativas En América Latina (SITEAL). <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf>
- Choque R., Salazar, V., Quispe V. y Contreras, H. (2015). Los Maestros que el Perú necesita: Determinación del déficit de docentes para la escuela básica peruana en el 2021. En: Evidencia para políticas públicas en educación superior; Vol. 1. Hans Contreras Pulache Editor. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Ministerio de Educación.
- CNE y MINEDU. (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. En Consejo Nacional De Educación (N° 001-2007-ED). UNESCO. Revisado Abril 19, 2023, de <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3876/proyecto-educativo-nacional-al-2021-educacion-queremos-peru>
- CNE (2016). Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales. En Consejo Nacional De Educación (oai:localhost:123456789/4872). UNESCO. Revisado Abril 24, 2023, de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2053886/Encuesta%20Nacional%20a%20Docentes%20de%20Instituciones%20Educativas%20Estatales%20y%20No%20Estatales%20-%20ENDO%202014.pdf?v=1680557040>

- Cuenca, R. (2001) El compromiso de la sociedad civil con la educación: sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Cuenca, R. (2011). La Carrera Pública Magisterial: Una mirada atrás para avanzar. TAREA - Asociación De Publicaciones Educativas. http://www.tarea.org.pe/images/Tarea76_21_Ricardo_Cuenca.pdf
- Cuenca, R. (2012). ¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010-2011. In USAID (N.º 2012-10148). USAID. Revisado Abril 19, 2023, de <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/05/Mejores-maestros-Balance-de-pol%C3%ADticas-docentes-2010-2011.pdf>
- Cuenca, R y Vargas J Perú: el estado de políticas públicas docentes. Lima: IEP, 2018. (Documento de Trabajo, 242. Serie Educación,17) Recuperado de: <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1121>
- Davies, L. (2002), "Possibilities and limits for democratization in education", Comparative Education, Vol. 38 No. 3, pp. 251-66.
- Díaz, J., Ñopo, H. (2016) "La carrera docente en el Perú". En Grade (eds.), Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances. Lima: Grade. Revisado Mayo 16, 2023, de http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/136/carreradocte_JJDHN_35.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz, H., Saavedra, J. (2000). La carrera del maestro en el Perú: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño. Documento de Trabajo, 32. Lima: GRADE.
- Díaz, H. (2015). Formación docente en el Perú realidades y tendencias: Caracterización del quantum de oferta y demanda de formación. MINEDU (No. 978-612-01-0221-3). Fundación Santillana. Revisado Junio 10, 2023, de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., y Paredes, D. (2018), Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Banco Interamericano De Desarrollo (10.18235/0001172). BID. Revisado Mayo 18, 2023, de <https://publications.iadb.org/es/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo>
- Fardella, C., Baleriola, E., Valdés, R. y Jiménez, F. (2023). Iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables: notas para la nueva gestión pública. Revista Colombiana de Educación, (89), 126–147. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14198>

- Ganimian, A., y Solano, A. (2011). ¿Están al nivel? ¿Cómo se desempeñaron América Latina y el Caribe en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA)? en Programa De Promoción De La Reforma Educativa En América Latina Y El Caribe (PREAL). Programa De Promoción De La Reforma Educativa En América Latina Y El Caribe (PREAL). Revisado Junio 11, 2023, de https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Preal_PISA_SP_Lowres%20%281%29.pdf
- García Acosta, S. (2017). Lento... ¿pero seguro? El proceso de adopción y avance de la ley de Reforma Magisterial como la política pública que norma la carrera docente durante el periodo 2006-2015. Revisado Marzo 13, 2023, de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8884>
- Hatrack, A., y Paniagua, C. (2021, Marzo 09). Evaluación de Impacto del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR). Caracas: CAF. Recuperado de: <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1701>
- INEI. (2019). Principales Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria, 2018. En Instituto Nacional De Estadística E Informática. Instituto Nacional de Estadística e Informática. Revisado April 25, 2023, de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1684/libro.pdf
- IEP. (2019). Modelo de servicio educativo para estudiantes de Alto Desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR). En Instituto De Estudios Peruanos. Instituto de Estudios Peruanos. Revisado Abril 18, 2023, de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7071>
- Jaramillo, M (2012). The spatial geography of teacher labor markets: evidence from a developing country. *Economics of Education Review*, 31(6), 984-995.
- Kudó, I., y Vera, D. (2011). AVANZANDO HACIA LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL PERÚ. In Consorcio De Investigación Económica Y Social. CIES. Revisado Abril 22, 2023, de <http://cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/educaciondocumento.pdf>
- Ley N.º 28044, Ley General de Educación. (29 de julio de 2003). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/28044-31-10-2012_11_31_34-LEY_28044.pdf?v=1607376440
- Lindblom, C. (2018). The science of “muddling through”. In *Classic readings in urban planning* (pp. 31-40). Routledge.
- Lipsky, M (1980) *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York; Russell Sage Foundation.
- Luengo, J., & Saura, G. (2016). *La Performatividad en la Educación. La Construcción del Nuevo Docente y el Nuevo Gestor Performativo*. REICE. Revista

- Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 11(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2909>
- Maroy, C. (2012). Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants?. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, Aarau: Académie Suisse des sciences humaines et sociales ASSH, vol. 34, n. 1, p. 57-70, 2012
- MINEDU. (2016). El Impulso de una Carrera: Política de revalorización docente en el Perú. In MINEDU (N° 2016-17679). Revisado Abril 19, 2023, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263028>
- MINEDU. (2016). Marco del buen desempeño docente. En MINEDU (No. 0547-2012-ED). Revisado Abril 16, 2023, de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- MINEDU. (2016). MODELO PEDAGÓGICO PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES DE ALTO DESEMPEÑO EN LOS COLEGIOS DE ALTO RENDIMIENTO. En MINEDU. Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2020). ¿QUE ES UN CONTRATO ADMINISTRATIVO DE SERVICIOS CAS? Ministerio De Educación Del Perú. Revisado Abril 26, 2023, de <http://www.minedu.gob.pe/politicas/modernizacion/preguntas-cas.php>
- Navarro, J.C. y Verdisco, A. (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Sustainable Development Department Technical Paper Series. Washington D.C: BID.
- OECD (2010), *Política de educación y formación : Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264046276-es>.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, y Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: La acción Meritocrática para el desarrollo profesional*. En UNESCO. Recuperado Mayo 18, 2023, de http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/758/Cuenca_Las_carreras_docentes_en_America_Latina.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ortegón Quiñones, E (2019). Aproximaciones al análisis de las políticas públicas. En E, Ortegón (Ed. 2) *Políticas Públicas: Métodos Conceptuales y métodos de evaluación* (pp.124 - 127). Universidad Continental.
- Oyarzún Maldonado, C., Soto González, R., & Moreno Díaz, K. (2019). Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. *Educação* (Santa Maria. Online), (44), 1-27. <https://doi.org/10.5902/1984644434888>
- Palacios, S. (2017). Hábitos de estudio en estudiantes de tercer grado de educación secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Piura durante el año escolar 2016 (Tesis de licenciatura en Educación, Nivel Primaria). Universidad de Piura.

Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.

- Peña, V. S. (2021). Políticas públicas y el regreso a lo básico. GIGAPP Estudios Working Papers, 8(222-228), 641-656. Recuperado a partir de <https://www.gigapp.org/ewp/index.php/GIGAPP-EWP/article/view/282>
- Pinazo Hernandis, J., (2014). Evolución de modelos y enfoques para el análisis de la “acción pública”: del discurso a una nueva dinámica normativa. Gestión y Análisis de Políticas Públicas, (12).
- Precios al Consumidor de Lima Metropolitana subieron 1,36% en el año 2017. (2018, Enero). INEI. Recuperado Setiembre 24, 2023, de <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/precios-al-consumidor-de-lima-metropolitana-subieron-136-en-el-ano-2017-10497/>
- Quispe, I. (2021). Nociones de justicia: Un estudio al caso de los Colegios de Alto Rendimiento en Perú [Tesis de Bachillerato]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ravela, P. (2012). ¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina? En Programa De Promoción De La Reforma Educativa En América Latina Y El Caribe (PREAL) (No. 0718–6002). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Revisado Junio 10, 2023, de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/PREALDOC58.pdf>
- Revuelta Vaquero, B. (2007). La implementación de políticas públicas. Díkaion, 21(16), 135-156.
- Rein, M & Francine, R. (1978), “Implementation: a Theoretical Perspective” in W. D. Burham and M. W. Weinberg, American Politics and Public Policy.
- Ruan, D. L., & Cordero, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. Foro de Educación, 19(2), 363-386. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.779>
- Sabatier, P. (1986) “Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis”, Journal of Public Policies.
- Sánchez, D. L., & Cordero, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. Foro de Educación, 19(2), 363-386. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.779>
- Seidman, A & Robert, B. (1994) State and Law in the Development Process. Problem solving and institutional change in the Third World, MacMillan International Political Economy Series.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. Policy Futures in Education, 3(1), 75–89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>

- Tsai, Y. & Beverton, S. (2007), "Top-down management: an effective tool in higher education?", *International Journal of Educational Management*, Vol. 21 No. 1, pp. 6-16. <https://doi.org/10.1108/09513540710716786>
- Ugarte, D. (2011). Políticas de formación y desarrollo docente: Balance y temas críticos. En USAID (N.º 2011-08087). USAID. Revisado Abril 19, 2023, de <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/05/Pol%C3%ADticas-de-formaci%C3%B3n-y-desarrollo-docentes-balances-y-temas-cr%C3%ADticos.pdf>
- UNESCO. (2018). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. De UNESCO. Revisado Mayo 16, 2023, de https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- UNESCO. (2017). Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú. De Consejo Nacional de Educación, UNESCO (ED-2017/WS/47). Consejo Nacional de Educación. Revisado Mayo 15, 2023, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260875>
- Vargas, J. (2015). Navegando en aguas procelosas. Una mirada al sistema universitario peruano. En Cuenca, R. (Ed.). *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP

Anexos

Anexo A: Lista de entrevistados

	Cargo	Fecha	Duración
1	Coordinadora General de 4to y 5to de secundaria del CMSPP – COAR LIMA	12/11/2023	60min
2	Coordinador y docente del área historia	09/11/2023	33min
3	Docente del área de inglés	09/11/2023	33min
4	Docente del área de literatura	11/04/2024	50min
5	Coordinador y docente del área de matemáticas	13/11/2023	45min
6	Ex – Ministra de Educación	27/05/2024	34min
7	Ex – Viceministro de Educación y Ex – Director General de la DGDD	03/05/2024	34min
8	Coordinador y docente del área de ciencias naturales	10/04/2024	30min
9	Docente del área de tecnología	10/04/2024	40min
10	Ex - Directora General de la DEBESAR	17/11/2023	40min
11	Ex – Coordinadora de evaluación de la DEBESAR	27/04/2024	35min
12	Ex - acompañante pedagógica DEBESAR	15/04/2024	34min