



Agence canadienne de
développement international

Canadian International
Development Agency

INSTITUTO DE PEDAGOGIA POPULAR

INFORME N° 45

Enero 2006

EVALUACIÓN DE DESEMPEÑOS DOCENTES

Sigfredo Chiroque Chunga*

Cuando hablamos de “desempeño” hacemos alusión al *ejercicio práctico* de una persona que ejecuta las *obligaciones inherentes a su profesión, cargo u oficio*. En este sentido, la “evaluación del desempeño docente” hace referencia al proceso evaluativo de las prácticas que ejercen los maestros y maestras, en relación a las obligaciones inherentes a su profesión y cargo.

REACCIONES DISPARES.

Hace unos 4 meses, un periódico de la Capital ponía en titular algo así como: “*Reforma educativa radical. ¿Se podrá evaluar a los maestros!*”. Y en interiores, se elogiaba la posibilidad de aplicar, a los docentes peruanos, pruebas para evaluar sus desempeños y que permitiesen **depurar** a quienes tuviesen bajos conocimientos, para garantizar calidad educativa.

En algunos círculos político-académicos, el anuncio de hacer “evaluación de desempeños docentes” viene siendo saludada como parte de un *enfoque meritocrático* de la Carrera Pública Magisterial, validada exitosamente -según ellos- en la hermana República de Chile. Más con base ideológica que empírica, he escuchado a algunos defensores de la propuesta aseverando que –en el país sureño- la medida ya se aplica hace más de una década (recién se aprobó en el 2003) y que tiene impactos positivos en el mejoramiento de la educación chilena¹.

En los primeros días del pasado mes de diciembre, el Ministerio de Educación organizó un seminario internacional con expertos de Cuba, Chile y Colombia y comentaristas nacionales. Si bien el tema del evento era “evaluación de desempeños docentes”, burdamente se quiso hacer pasar durante y después del evento que si uno estaba de acuerdo con la “evaluación de desempeños docentes” debería estar de acuerdo también con la aprobación de una propuesta de “Ley de Carrera Pública Magisterial”².

Por otro lado, el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) -si bien formalmente acepta la evaluación docente- en la práctica cuestiona la medida, porque finalmente serviría para generar inestabilidad laboral en el magisterio nacional.

* pedagogia@ipp-ae.edu.pe.

¹ En Chile, recién se acordó un *Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente*, a partir del Acuerdo Tripartito que suscribieron (25 de junio 2003) el Colegio de Profesores, el Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Municipalidades. En el 2004 sólo se evaluaron 1719 docentes y en el 2005, no se llegó a la meta programada de evaluar a 18000 docentes.

² Este sofisma de que “si apruebo una parte” debo estar de acuerdo con el “todo” parcial, es evidente en el artículo “**¿Qué temen los maestros?**”, firmado por Luis Velásquez. Ver “La República” del 19 de diciembre 2005, p. 16.

Frente a estas reacciones dispares, queremos – en el presente documento y de manera resumida- defender las siguientes aseveraciones:

- a) La práctica de la *evaluación* –aplicada a la *educación* en general o a los *docentes* en particular- es una *necesidad*, en la medida que es consubstancial a toda práctica humana;
- b) Los factores exógenos al sistema educativo tienen mayor incidencia que sus factores endógenos para explicar la *calidad, equidad y pertinencia educativas*. El cambio de maestros –como uno de los factores endógenos- no garantiza por sí sólo la deseada transformación educacional;
- c) Dentro de los factores endógenos al sistema, el *factor docente* tiene un impacto significativo en el mejoramiento de la educación nacional;
- d) La *evaluación de desempeños* es una forma de evaluar al “factor docente”, priorizando adecuadamente la práctica profesional de los sujetos que enseñan;
- e) Los “desempeños profesionales docentes” tienen que ver con la formación magisterial, así como con las condiciones remunerativas y de trabajo de los maestros y maestras, por lo cual *no se deben reducir al simple ámbito de la Carrera Pública Magisterial*;
- f) Importa asumir la evaluación de desempeños docentes en un marco más amplio de modificación de políticas magisteriales como parte de poner en marcha un *Proyecto Educativo Nacional*; y
- g) Desde el *Poder Legislativo y Ejecutivo*, así como desde el *SUTEP*, importa encarar el tema de la evaluación de desempeños docentes con mayor amplitud, buscando algunos niveles de concertación que redunden en mejorar la calidad y pertinencia de la educación para nuestro Pueblo.

Queremos desarrollar brevemente cada una de estas tesis.

EVALUACIÓN COMO NECESIDAD

Es consubstancial a la vida de los humanos un permanente ejercicio de toma de decisiones y de desarrollo de prácticas concientes y organizadas. Uno de los prerrequisitos del quehacer típicamente humano es el hacer valoraciones como parte de la toma de decisiones. Pero, al mismo tiempo, todo acto humano –si bien es fruto de la conciencia y la libertad- debe ser visto como perfectible.

En este sentido, es connatural que toda práctica humana no solamente sea evaluable (como un rasgo de sus posibilidades de mejoramiento), sino que la misma condición humana exige que la persona emita juicios de valor sobre toda práctica social, como parte de la toma de decisiones. Surge así la evaluación como una necesidad que se fundamenta en la condición de potencialidad de la persona y en la condición perfectible de toda práctica.

Evaluar es *emitir un juicio de valor* sobre una realidad determinada u objeto de evaluación, para tomar decisiones, en base a información sistemáticamente recogida:

“La evaluación es un proceso de valoración de algo (que se evalúa), sobre la base de ciertos parámetros o criterios de referencia e información recogida con cualquier tipo de instrumentos, con la finalidad de tomar decisiones en los ámbitos que corresponden”³

En toda práctica evaluadora, entonces, encontramos 4 componentes centrales: (a) Un objeto de evaluación; (b) Información confiable sobre lo que se evalúa desagregado de manera sistemática; (c) Emisión de juicio de valor sobre lo que se evalúa, en base a parámetros de valoración establecidos; y (d) Toma de decisiones.

Dentro de este marco, tenemos que decir que los **desempeños docentes** son prácticas humanas y –como tales- existe la **necesidad de someterlos a evaluación**. En este caso, nuestro *objeto de evaluación* son los desempeños profesionales del docente. Sobre este objeto de evaluación:

- Se debe recoger *información confiable* para los diversos aspectos o indicadores de desempeños;

³ CANALES QUEVEDO, Isaac (2001). **Evaluación educacional**. Lima, UNMSM-FE, Edit. LEMM.

- Se emite *juicio* en base a la información recogida y teniendo como referencia algunos *parámetros* que nos permiten la *valoración*;
- La valoración debería posibilitarnos *tomar decisiones* sobre la situación encontrada en materia de desempeños docentes.

Podemos afirmar tajantemente que la **evaluación docente** legalmente se acepta desde hace por lo menos 40 años y el tema específico de la **evaluación de desempeños docentes** desde hace unos 22 años.

Durante el primer Gobierno del Arquitecto Fernando Belaunde Terry (13-11-1964) se promulgó el *Estatuto y Escalafón del Magisterio Nacional, Ley 15215* donde formalmente se acepta la evaluación docente y de sus aptitudes, aunque no la “evaluación de desempeños” en los términos que la entendemos actualmente:

“La evaluación de los docentes en servicio tiene como finalidad la apreciación justa de su grado de preparación y de sus méritos y deméritos, así como de las aptitudes demostradas en el ejercicio de la actividad magisterial (Ley 15215, Art. 26°)

Cabe señalar que nunca se hizo mayores precisiones sobre el cómo evaluar “las aptitudes demostradas en el ejercicio de la actividad magisterial”.

En el segundo Gobierno del Arquitecto Belaunde Terry (14-12-1984) se promulgó la Ley del Profesorado 24029 aún formalmente vigente. Allí se acepta que la evaluación de los profesores es permanente e integral y por primera vez se acepta evaluar el *desempeño laboral*, entendido como: eficiencia en el servicio; asistencia y puntualidad; y participación en trabajo comunal, establecidos vía informe de supervisión⁴.

Dentro de la tradición en educación de adultos, siempre se postuló el máximo de participación de los sujetos, también en el proceso evaluativo. Este enfoque después se generalizó a todas las edades. En este marco, siempre que se habla de evaluación del docente en la normatividad nacional, se postula la participación del magisterio y no podía ser de otro modo.

En la experiencia chilena (que muchos siguen a pie juntillas) la evaluación de desempeños profesionales del docente solamente fue posible mediante un acuerdo tripartito entre el Gremio docente, el Ministerio de Educación y la Asociación de Municipalidades de Chile. El acuerdo fue sobre los contenidos a ser evaluados, sobre los procedimientos de evaluación, sobre las condiciones y hasta sobre las cuotas y fechas del proceso evaluador.

Cuadro N° 1
Antecedentes legales a la evaluación docente y de desempeños en el Perú

| ASPECTOS A SER EVALUADOS | | LEYES | |
|----------------------------|---|-----------------|-----------------|
| GENERALES | ESPECÍFICOS | 15215 (1964) | 24029 (1984) |
| Antecedentes profesionales | Títulos o grados adicionales al título profesional en educación | X | X |
| | Estudios de perfeccionamiento | X | X |
| | Ponencias y trabajos presentados en eventos pedagógicos o científicos | X | X |
| | Tiempo de servicios | X | X |
| | Cargos desempeñados | | X |
| | Rendimiento en eventos pedagógicos | X | |
| Desempeño laboral | Eficiencia en el servicio | | X |
| | Asistencia y puntualidad | | X |
| | Participación en trabajo comunal | X | X |
| Méritos | Distinciones y reconocimientos oficiales | X | X |
| | Producción intelectual | X | X |

⁴ Ver Resolución Ministerial N° 310-85-ED del 02-04-1985 – numeral 10.6.2 Desempeño laboral. Esta norma fue firmada por el Dr. Andrés Cardó Franco.

| | | | |
|-----------|---------------------------------------|---|--|
| | Trabajo de investigación | X | |
| | Actividad cultural | X | |
| Deméritos | Impuntualidad | X | |
| | Actos reñidos contra la moral docente | X | |

Hasta aquí tres conclusiones preliminares:

- La *evaluación docente* no solamente es una necesidad, sino que la normatividad antecedente así lo reconoce. Los maestros no pueden rechazar ser evaluados;
- La *evaluación de desempeños docentes* -a pesar de constituir lo central en la evaluación docente- recién se acepta como categoría en 1984;
- La evaluación de desempeños docentes no ha tenido mayor operativización y se *redujo* a condiciones formales en el ejercicio de la docencia.
- La necesaria evaluación de desempeños profesionales del docente debería realizarse de manera concertada entre el Ministerio de Educación y el SUTEP, gremio de los docentes peruanos.

EVALUAR EL FACTOR DOCENTE PARA BUSCAR CALIDAD.

La razón de ser de la práctica educativa no es la enseñanza (proceso de los docentes), sino el aprendizaje (proceso de los estudiantes). Lo que importa finalmente es la **calidad-equidad-pertinencia de los aprendizajes**. Este es el resultado central que importa lograr para que la educación sea de veras un derecho y no una “estafa pública”, como algunos lo aseveran y como lo evidencian diversos resultados de medición de la calidad educativa⁵

Si el sistema educativo peruano arroja tan malos resultados: ¿qué factores están determinando esta situación de crisis y estafa? ¿solamente el factor docente?

Aunque no es el lugar para debatir este tema, queremos recordar solamente que académicamente todos reconocemos la importancia del “factor docente” como sujeto que actúa dentro de la escuela, pero las condiciones de contexto y socio-económicas de los estudiantes resultan más gravitantes. En países pobres -como el Perú- el factor docente-escuela tiene mayor importancia para explicar el rendimiento de nuestros estudiantes⁶.

Si agrupamos los factores de calidad en aquellos que están dentro de la escuela y los que están fuera de ella, tendremos dos rasgos importantes:

- Los factores socio-familiares (externos a la escuela) tienen mayor determinación que los factores internos a la escuela. Sin embargo, el control de los factores externos a la escuela supone ir más allá de cambios en “políticas educativas”; supone transformaciones socio-económicas y políticas más amplias; y
- Dentro de los factores internos a la escuela, está el currículo, las condiciones de infraestructura escolar, los materiales educativos, el “factor docente”, la organización educativa, etc. De todos ellos, no cabe duda, el trabajo docente tiene importancia gravitante.

Con estas consideraciones, hacer transformaciones en el mundo docente tiene su importancia, aunque su incidencia es relativa en la transformación global de la educación. La supuesta relación mecánica entre “depuración docente” y mejoramiento en calidad educativa más bien oculta, a nuestro modo de entender, la exigencia de “liberalización del mercado de trabajo docente”. En realidad, el “factor docente” siendo importante tiene alcances relativos.

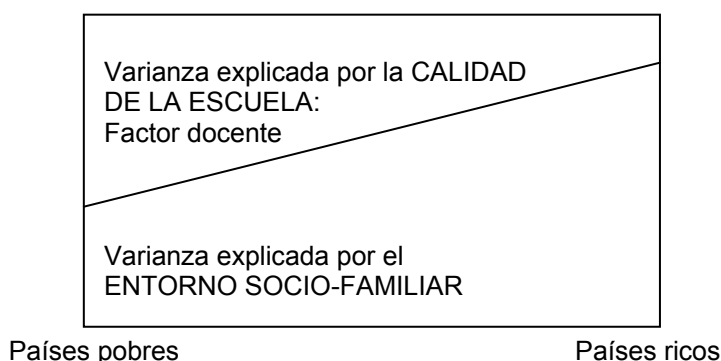
⁵ Si bien las mediciones de “calidad educativa” hechas por el Ministerio de Educación (MED), la reducen a una medición de “rendimientos” curriculares, sin evaluar su “pertinencia”, de todas maneras ellas son un referente central. La última evaluación reportada por el MED corresponde al 2004 y nos señala que lejos de mejorar el rendimiento en los aprendizajes de nuestros estudiantes, ellos siguen igual y/o han mermado respecto a años anteriores.

⁶ A partir de algunos estudios, hemos aseverado que el rendimiento de nuestros estudiantes se explicarían en +-45% por el factor docente. Ver Informe N° 6. Lima, IPP, marzo-abril 2003.

“Durante los últimos 40 años, los investigadores educacionales alrededor del mundo han buscado desentrañar los factores que explican los resultados escolares, medidos por el logro de aprendizaje de sus alumnos. A esta altura, existe un amplio consenso entre los especialistas. Los factores explicativos son dos: el entorno socio-familiar de los alumnos y la efectividad de la escuela. ¿Cuánto pesan respectivamente estos factores en la varianza de los resultados observados entre estudiantes? En el caso de los países desarrollados, los estudios atribuyen un peso de 80% y de 20% respectivamente, a la familia y la escuela... En América Latina, los pesos asignados son 60% y 40%, respectivamente (Cohen 2000, Banco Mundial 1995, Gerstenfeld 1995), subrayando el hecho de que allí donde hay más pobreza la escuela es también más importante”⁷

Al relativizar la importancia del “factor docente” no debe caerse en el extremo de continuar con el *status quo*, donde los maestros o son satanizados o son sublimados en su contribución al mejoramiento educacional. Una educación de calidad-pertinencia-equidad requiere medidas concomitantes: cambiar la escuela (currículo, competencias docentes, materiales...) y cambiar el entorno socio-familiar.

Figura N° 1
Factores que inciden en los logros de aprendizaje en países industrializados y en países en vía de desarrollo



En el caso chileno, los resultados de la evaluación de desempeños docentes 2004 establecieron que solamente un 4% de los evaluados tuvieron un rendimiento “insatisfactorio” y deberían someterse a procesos obligatorios de capacitación. Ni los entusiastas de la liberalización del mercado de trabajo docente vieron satisfechos sus deseos de “depuración”, ni los sectores de temerosos gremialistas encontraron argumentos de una expulsión sistemática y masiva.

Dentro del marco de análisis, podemos derivar otras conclusiones específicas:

- Los factores exógenos a la escuela tienen mayor impacto en el mejoramiento de la calidad-equidad-pertinencia en la educación nacional, que los factores endógenos a la escuela;
- Dentro de los factores endógenos a la escuela, el factor docente tiene mayor determinación. Esto implica que la evaluación de sus desempeños es primordial para controlar los factores internos a la escuela; pero no tiene la suficiente potencia para modificar la calidad-equidad-pertinencia educativas, que está determinada fundamentalmente por factores exógenos a la escuela.

DESEMPEÑOS DOCENTES, COMO OBJETO DE EVALUACIÓN

Cuando se evalúan los *conocimientos* que tienen los maestros sobre asuntos educativos *strictu sensu* no se están evaluando –de manera directa y totalizadora- sus desempeños. Si usamos la vieja taxonomía de Bloom, estaremos evaluando lo cognitivo, pero estaremos dejando de lado lo actitudinal y lo aptitudinal.

⁷ BRUNNER, José Joaquín y ELACQUA, Gregory (2003). **Factores que inciden en una educación efectiva**. En “El Mercurio” Santiago de Chile, 15 de junio 2003.

Los desempeños tienen que ver con la práctica docente y esto supone manejo cognitivo, manejo en las formas de operar y comportamientos actitudinales-valóricos singulares. Una prueba de conocimientos tiene un rasgo reduccionista y –muchas veces, aunque no necesariamente- memorista, libresco y alejado de la dinámica real del quehacer educacional.

Tampoco se trata de evaluar simplemente las *competencias operativas*, como un ejercicio mecánico, sin fundamento ni orientación doctrinaria y teleológica. La evaluación docente debería hacerse con enfoque holístico de los alcances de la categoría *desempeños docentes*.

En el caso chileno, el Ministerio de Educación, el Gremio Docente (Colegio de Profesores de Chile) y la Asociación Chilena de Municipalidades elaboraron y consensuaron (2003) un “Marco para la buena enseñanza”. Este acuerdo tripartito precisó los desempeños profesionales del docente a ser evaluados. No solamente esto, se establecieron los mecanismos para evaluar los “desempeños” y no simplemente los “conocimientos”. Por ello, se establecieron mecanismos como: (a) Evidencias estructuradas del desempeño del profesor evaluado quien las selecciona: grabaciones de clases, productos escritos...; (b) Autoevaluación: según pautas derivadas del “Marco para la buena enseñanza”; (c) Entrevista por comisiones comunales de evaluación; y (d) Informe de referencia de terceros: generalmente el director de la institución educativa.

La evaluación de los maestros, entonces, no debe considerar toda su vida en sociedad, sino las prácticas que él ejerce como profesional dentro o fuera de la escuela. Se trata de evaluar sus *desempeños profesionales*. Como toda práctica humana, la evaluación debe ser intencional y no arbitraria. Por ello, las personas evaluadas deben ser concientes sobre el contenido y los procesos de evaluación.

De lo dicho, podemos extraer algunas conclusiones:

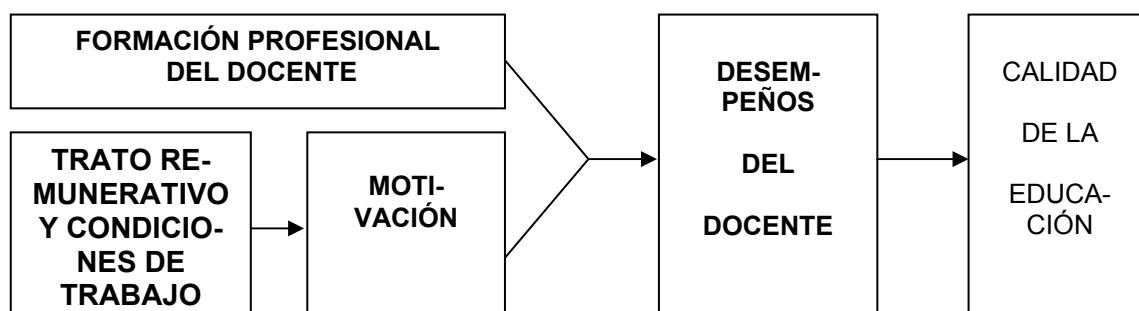
- La evaluación docente es evaluación de desempeños profesionales y éstos deberían involucrar algo más que manejo de conocimientos;
- Los objetos específicos de evaluación y los procedimientos deberían ser concertados y asumidos por evaluadores y evaluados.

DESEMPEÑOS DOCENTES: RAÍCES Y FINALIDAD

Dada la importancia de los desempeños docentes, podríamos preguntarnos: ¿de qué dependen? ¿cómo garantizar desempeños deseables y posibles?

Recordemos rápidamente un análisis ya difundido⁸, donde vimos que óptimos desempeños docentes dependían básicamente de: (a) Una formación profesional –inicial y continua- de calidad; y (b) Un buen trato remunerativo y de condiciones de trabajo que permitan desarrollar una adecuada motivación docente.

Figura N° 2
Raíces y consecuencias del desempeño docente



⁸ Ver Informe N° 6. Lima, IPP, marz9o-abril 2003.

Desde nuestro enfoque, los desempeños docentes tiene una teleología central: aportar a la calidad de educación; pero, a su vez, esos desempeños solamente se explican si establecemos sus raíces en la formación magisterial y en el trato remunerativo y de condiciones de trabajo de los maestros y maestras. Este encuadre de los desempeños docentes no puede ser obviado cuando se busca evaluarlos:

- Por un lado, la “evaluación de los desempeños” debería centrarse en la finalidad de mejoramiento en la calidad educativa;
- Por otro lado, la evaluación de desempeños docentes, siendo necesaria, actúa sobre una situación-efecto. Lo importante sería que ella se diese como parte de una política magisterial más amplia, donde se contemplase –por lo menos- la cuestión de la formación magisterial (inicial y continua) y el trato remunerativo y de condiciones de trabajo.

Asumir los desempeños docentes de manera aislada creo que es un acto de indecencia académica y de irresponsabilidad política. Encarar los desempeños docentes en su simple relación con las remuneraciones y condiciones de trabajo nos parece una postura parcial y de miopía académica y política.

Siendo así, es posible señalar la siguiente conclusión:

La evaluación de desempeños docentes debe servir centralmente al mejoramiento de la calidad educativa, sin olvidar su dependencia de la formación magisterial (inicial y continua) y de adecuadas condiciones remunerativas y de trabajo de los maestros y maestras.

PROPUESTA DE CPM

La *Propuesta de Carrera Pública Magisterial (P-CPM)*, en su versión difundida hasta la fecha (fines de diciembre 2005), nos habla de una **evaluación del desempeño laboral** (Art. 35º)⁹, como parte del *Capítulo VI Ascensos en la Carrera*. En la propuesta, explícitamente se establece relación entre desempeños y trato remunerativo y de condiciones de trabajo. La formación magisterial inicial no aparece por ningún lado y la formación magisterial continua se le asume solamente como parte de la evaluación del *desempeño laboral* (Art. 35º, inciso b.i).

En el Capítulo VIII sobre “Programa de Capacitación Permanente” no hay una relación explícita con los “desempeños laborales”. Mayor precisión se da en el nexo entre la evaluación de desempeños laborales (para ascensos) y la posibilidad de **término de la relación laboral** (Art. 69º), en los casos de “no presentarse a la evaluación de desempeño laboral en dos oportunidades consecutivas” (inciso c) o “no haber aprobado la evaluación de desempeño laboral en tres oportunidades consecutivas en el mismo Nivel Magisterial” (inciso d).

En el Art. 5º de la P-CPM se señala que una de las finalidades de la CPM es el “promover el mejoramiento sostenido de la calidad e idoneidad del profesor para garantizar el logro de los aprendizajes de los alumnos”. Esta aceptable finalidad, al operativizarse en políticas sobre “evaluación de desempeños docentes” ya no se centra en *promover* calidad e idoneidad de los docentes, sino se reduce a un necesario sistema de *control*.

En la práctica, al reducirse la finalidad de CPM a un simple mecanismo de posibles ascensos o de depuración de docentes incompetentes, se desvirtúa su finalidad sustantiva de contribuir al mejoramiento de la calidad de los docentes en servicio y al mejoramiento de la misma educación.

Aún más, la evaluación de desempeños operativamente tiene un impacto muy relativo en los ascensos. En la P-CPM, se señala que la evaluación se haría cada 4 años, como en Chile y

⁹ El usar la categoría “desempeño **laboral**” y no “desempeño **profesional**” se repite en otros lugares de la Propuesta (ej. Art. 25º sobre “Evaluación del desempeño laboral Director” ó el Art.5º). Esto no solamente guarda incoherencia con los requisitos de ingreso a la Carrera (Art. 9º) sino genera ambigüedad al no querer tomar posición respecto al tema de “Profesionales de la docencia”, “Profesionales de la Educación” o “profesionales de la docencia, de la administración y de la investigación educacional”.

que los ascensos no son para todos, sino que existe un techo: “según las vacantes disponibles”. . Pero, los chilenos tienen dos diferencias importantes respecto al Perú:

- El total de maestros por evaluarse no pasan de 75 mil y en el Perú

Es interesante anotar que la P-CPM se cuida de diferenciar la “evaluación de desempeños” (para ascensos), de la evaluación del postulante con fines de ingreso a la CPM (Art. 10º). Aún más, hace la diferencia también respecto a los procesos evaluativos previstos durante el período de prueba, denominado de inserción. En realidad y *strictu sensu*, estos procesos evaluativos son también *evaluación de desempeños* pero que se dan en el primer año “de inserción”. El carácter del proceso evaluativo aquí es hacer una nueva selección de los maestros, después de un año de práctica docente.

A nuestro modo de entender, el abordaje de la problemática docente de manera segmentada tiene sus riesgos. Permite –por ejemplo- que los desempeños docentes se presenten sin un nexo absolutamente necesario a los procesos de formación magisterial (inicial y continua). No se explicita el aprovechamiento de los resultados de esta evaluación con un sistema de formación continua y de retroinformación al sistema de formación magisterial inicial.

Importa recuperar las políticas de evaluación de desempeños docentes en un marco más amplio que el de CPM, donde se incluya también la formación magisterial. Pero –de igual manera- un conjunto coherente de políticas magisteriales deberían ser parte de un marco más amplio, para que de veras tengan impacto en la calidad educativa. Si esto es así, el debate y puesta en marcha de un *Proyecto Educativo Nacional* es un excelente marco para esta transformación.

Arribamos, a otra conclusión específica: la propuesta de CPM, en lo referente a evaluación de desempeños, nos parece que –más allá de sus alcances y limitaciones internas- se acerca a la problemática magisterial de manera segmentada y esto a la larga no beneficia ni a los maestros ni a la educación nacional.

ALGUNAS PROPUESTAS

Considerando el análisis que hemos hecho podríamos decir que la evaluación de desempeños profesionales del docente es una necesidad que coadyuva (no determina) la calidad-equidad-pertinencia de la educación nacional. Ella debería ser parte de políticas magisteriales y educacionales más amplias que la simple Ley de Carrera Pública Magisterial y, por ello, debería ser encarada en el marco del debate sobre el Proyecto Educativo Nacional que está impulsando el Consejo Nacional de Educación. Los derechos y deberes del magisterio (contemplados en la CPM) sólo tienen razón de ser en relación a los derechos de los sujetos que aprenden y de la sociedad a una educación con calidad, equidad y pertinencia. Su debate aislado resulta contraproducente.

Proponemos, entonces que:

- (1) Ante la propuesta de CPM derivada del Ejecutivo al Congreso, esta propuesta no sea discutida en el próximo período parlamentario, sino después del mes de julio 2006;
- (2) En el período febrero-julio 2006, el Ministerio de Educación y el SUTEP deberían concertar los términos de una evaluación de desempeños profesionales del docente peruano. Se debería concertar: finalidad de la evaluación, temática a ser evaluada, condiciones y procedimientos, criterios y etapas. Los resultados de esta concertación deberían enriquecer la propuesta emanada del MED
- (3) En el mismo período, el Consejo Nacional de Educación, el Ministerio de Educación y el SUTEP deberían concertar políticas magisteriales (ya previstas en la propuesta de Proyecto Educativo Nacional del CNE), donde la evaluación de desempeños es solamente un aspecto de una totalidad a ser encarada con criterio estratégico. De esta manera, estaríamos respondiendo con madurez y perspectiva histórica a la educación nacional y, principalmente, de los más humildes.