PRESENTACIÓN

Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados

PROYECTO DE LEY QUE CREA EL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y MODIFICA OTRAS NORMAS

INTRODUCCIÓN

A partir del año 2015 la Universidad de Chile forma profesores en todos los niveles del sistema escolar. Nuestro Departamento está a cargo de impartir las carreras de pedagogía en educación media y de educación básica, a las cuales acceden estudiantes de excelencia.

El siguiente texto resume los planteamientos del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile frente al nuevo proyecto de carrera docente. Estos comentarios y propuestas se basan en nuestra experiencia de formación de profesores en los últimos 20 años, investigación educativa sobre formación y profesión docente y por el conocimiento de las experiencias comparadas en este ámbito.

El actual proyecto que se discute en el Congreso requiere una reformulación en sus fundamentos, para que efectivamente favorezca al fortalecimiento de la profesión docente y a una educación pública de excelencia e inclusiva. La construcción de un nuevo proyecto de carrera docente debe construirse con la participación de los diversos actores del sistema educativo, particularmente los profesores, los centros de formación docente y los estudiantes de pedagogía.

Consideramos que en este proyecto se han puesto en tensión las concepciones de la profesión docente, donde lamentablemente, a nuestro juicio, el camino elegido ha sido uniformar los procesos formativos, acentuar el control externo de la profesión docente vía evaluaciones recurrentes y potenciar una mirada individualista y competitiva de ésta.

I.- LAS PROMESAS INCUMPLIDAS DEL PROYECTO DE CARRERA DOCENTE

El proyecto de ley señala un conjunto de objetivos y propósitos tendientes a fortalecer la profesión docente. Aun cuando son propósitos compartidos, sostenemos que el proyecto de ley no sólo no los logra sino en muchos de esos casos tiende a profundizar algunos de los diversos problemas que hoy aquejan a la profesión docente en Chile.

En el mensaje de la ley, el Ejecutivo se compromete a:

1. "La adopción de un **enfoque sistémico**, por lo que estableceremos un "Sistema de Desarrollo Profesional Docente".

2. **"Dignificar** la profesión docente, apoyar su desempeño y valoración como una profesión **atractiva** para las nuevas generaciones, motivada con los desafíos de la educación y su influencia en la sociedad, la calidad de vida y la realización personal y social de los chilenos".

3. "Contar con un cuerpo docente que apoye el derecho de los infantes y de los jóvenes de las nuevas generaciones a acceder a una **educación de calidad** y ser educados de acuerdo con los **valores democráticos**, en un contexto social y laboral de **reconocimiento al profesionalismo** de los educadores**, su alta valoración social y remunerados equitativamente** con otras profesiones".

4. "Atendida la relevancia (…) el Ministerio de Educación impulsó diversas formas de **participación y diálogo** con los actores del sistema educacional".

5. "El corazón de esta amplia agenda de reformas tiene como fin que la educación que se imparta sea desarrollada por **maestros, maestras y educadores y educadoras fortalecidos(as)** en sus capacidades profesionales para el despliegue de procesos de enseñanza y aprendizaje en donde todos los estudiantes se benefician de un derecho social, **expresado en el acceso al conocimiento y al desarrollo personal y social**, en **comunidades de aprendizaje**".

Si bien compartimos estos propósitos, el articulado del proyecto no se condice con el Mensaje y no contiene medidas para abordarlos efectivamente, dado que está construido sobre fundamentos errados que a continuación señalaremos.

II.- FUNDAMENTOS ERRADOS QUE OBLIGAN A CONSTRUIR UN NUEVO PROYECTO

1) Distorsión del carácter de la profesión: predominio de una visión individual y de control externo

Construye un concepto del "buen docente" sobre la base de un sistema de evaluaciones de desempeño individual. No contempla el carácter colaborativo del ejercicio profesional ampliamente respaldado por la literatura (Zeichner, 2004; Lieberman, 2008; OECD, 2011; Eurydice, 2013) y supone que la evaluación por sí sola produce calidad (Broadfoot, 2007; Stobart, 2008):

- Subvalora la **autonomía** profesional docente al incrementar la vigilancia de su trabajo con evaluaciones que no ponen atención en una mirada integral del proceso pedagógico.
- No asegura condiciones mínimas para un **trabajo que es esencialmente reflexivo, intelectual y afectivo, además de colectivo y colaborativo**.
- Crea mecanismos que desembocan en **prácticas distorsionadas** al tender a la obtención de buenos resultados en las evaluaciones externas disociadas de las necesidades de cada escuela y de sus estudiantes.
- **Fragmenta el trabajo docente y el de la comunidad educativa.**
- Desconoce el **rol del docente** como actor social, poseedor de saber pedagógico y con capacidad de incidencia en los proyectos educativos.

2) Una profesión docente pensada desde el déficit

El proyecto de Ley considera un conjunto de mecanismos y dispositivos al egreso de la formación inicial y durante el ejercicio de la profesión docente, los cuales se construyen sobre la idea de asegurar saberes y capacidades que no se habrían logrado en la formación inicial del profesor. No es coincidencia, por tanto, que el proyecto desarrolle muy escasamente el tema de la formación inicial docente y que cuando lo aborda sólo lo hace introduciendo una evaluación externa y mayores exigencias de acreditación. Por el contrario, un proyecto de carrera docente que se fundara en la idea del desarrollo de la autonomía profesional, entendida esta como la plena apropiación del saber específico del profesor, pondría mayor énfasis en las medidas tendientes a fortalecer los procesos de formación inicial y continua.

En este proyecto, el desarrollo profesional está supeditado a la evaluación externa y no a la capacidad de innovación y generación de otras nuevas, tal como se expresa en el siguiente párrafo:

> "El diseño e implementación de estos programas, cursos o actividades deberá considerar los requerimientos de formación derivados del desarrollo profesional docente, los resultados del proceso de certificación establecido en el Título III y los resultados del sistema de evaluación establecido en el artículo 70 de esta ley". (Punto 11) Pág. 18 del proyecto)

Se elimina el bono de perfeccionamiento (punto 26) de la página 40 del proyecto) y el perfeccionamiento se limita a reparar déficit de las evaluaciones, como reafirma la siguiente lámina:

Carrera Docente

Salarios

- Se plantea una racionalización de los componentes que determinan la remuneración docente.

Se mantienen:

- Remuneración Básica Mínima Nacional.
- Complemento de Zona.
- Asignación de Experiencia (50%).
- Planilla Complementaria para alcanzar Remuneración Total Mínima.
- Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP).
- Reconocimiento al ejercicio de responsabilidades profesionales adicionales a la docencia de aula.
- Remuneración por Horas Extraordinarias.
- Bonificación de excelencia académica (SNED).
- Asignación especial por incentivo profesional
- Bonificación Especial Profesor Encargado de Escuelas Rurales
- Asignación de Desempeño Colectivo para Directivos

Se agregan:

- Asignación por tramo del Sistema Profesional Docente (ATDP).
- Reconocimiento por docencia en establecimientos de alta concentración de alumnos prioritarios (40% ATDP).

Se eliminan:

- Asignación de Perfeccionamiento (incentiva credencialismo)
- Asignación por Desempeño en Condiciones Difíciles (se reemplaza)
- Asignación de Responsabilidad de Funciones Superiores (se reemplaza)
- Asignación de Excelencia Pedagógica (forma parte de la ATDP)
- Asignación Variable por Desempeño Individual (forma parte de la ATDP)
- Unidad de mejoramiento profesional (UMP)
- Monto Mensual Fijo Complementario
- Bonificación Proporcional
- Bonificación Previsional
- Remuneración Adicional
- Bonificación Extraordinaria Anual de Excedentes (Bono SAE)

Fuente: Presentación del Ministro Nicolás Eyzaguirre al Congreso

Es pertinente reflexionar por qué este proyecto no estimula en una línea de fortalecimiento de perfeccionamiento y autonomía de la formación docente, una educación continua que apunte al desarrollo de estudios de posgrados por parte del profesorado.

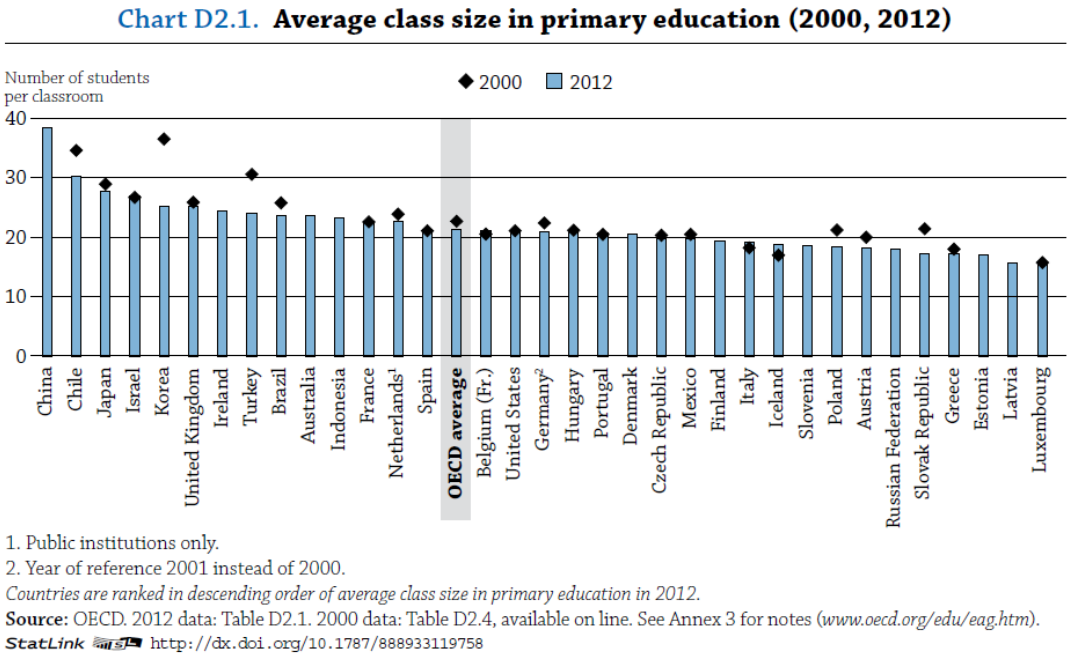
Tanto en lo que se observa en la experiencia comparada como en la investigación de manera sistemática, se señalan como las principales variables para formar buenos docentes, la **alta selectividad de los estudiantes de pedagogía y sólidos centros formadores de profesores,** al igual que un desarrollo profesional situado y colaborativo, aspectos subvalorados o ausentes en el proyecto.

3) No aborda ni resuelve integralmente el problema de las condiciones laborales docentes

El proyecto se hace cargo sólo parcialmente de las condiciones de trabajo docente. Un proyecto de carrera docente debiera tener como **punto de partida las condiciones de trabajo de los docentes** en Chile, superando lo que se ha llamado el "agobio laboral" y favoreciendo la dignificación del ejercicio de la profesión. Pareciera que en la visión del proyecto subyace la idea que se puede ser "eficaz" sin afectar de manera sustantiva las condiciones de trabajo. Esta subvaloración del mejoramiento de las condiciones de trabajo, se expresa al menos en lo siguiente:

- No se afecta el tamaño de los cursos. Se mantiene la norma que permite 45 alumnos por curso, y en casos extraordinarios 48. De acuerdo a estudios internacionales, el promedio de los países desarrollados es de 25 alumnos por curso (OECD, 2014). **Chile ocupa el segundo lugar después de China con el mayor número de estudiantes por curso.**

Cuadro 1



Fuente: OCDE, 2014

- Se rebajan de manera insuficiente y gradualmente las horas lectivas (para llegar al 65% el 2018), lejos de la aspiración del movimiento docente de 50/50. No se innova en la definición de horas no lectivas, manteniéndolas como administrativas (Artículo 2 transitorio, pág. 58 del proyecto).

- No se legisla pensando en generar condiciones de trabajo digno, considerando: **espacios diarios de descanso al interior de la jornada laboral** (por ejemplo, que los almuerzos sean momentos de descanso desligado de las responsabilidades laborales como cuidar el patio y otros); **equilibrio en las demandas** que se hacen al trabajo para resguardar la salud laboral de los y las docentes, como cantidad de tareas en el horario laboral, complejidad y variedad de tareas, distancia entre lo prescrito y lo real, exigencias emocionales, corporales y cognitivas; y **apoyo socio-emocional** para enfrentar los múltiples requerimientos de la comunidad escolar.

- No se recogen las demandas del Magisterio sobre el mejoramiento de las condiciones de **jubilación** de los y las docentes (Ver Documento Colegio de Profesores http://www.colegiodeprofesores.cl/images/carreraprofesional/carreradocentefinal.pdf).

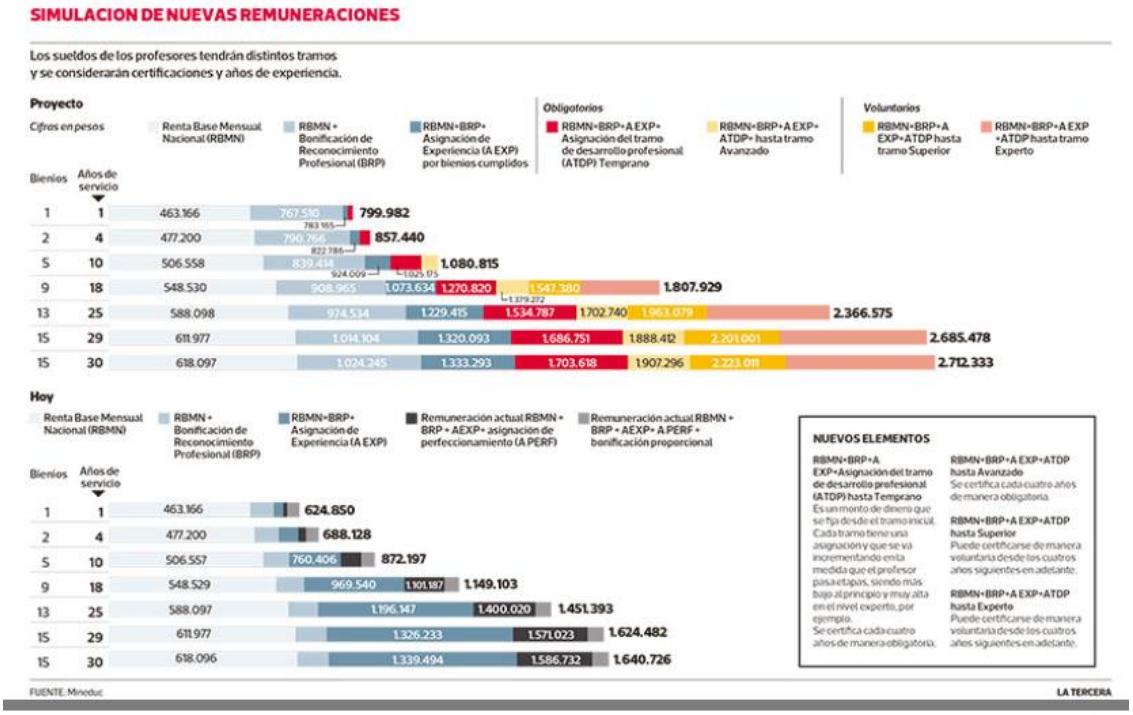
- No aborda la **universalidad** de las contrataciones (iguales condiciones contractuales para docentes del sistema municipal y particular subvencionado) dejando a un lado la división producto de la privatización del sistema en la década de 1980.

- No favorece la estabilidad laboral: impone un sistema de certificación basado en la trayectoria **individual** y con consecuencias como **desvinculaciones** del establecimiento o del sistema.

- No propone incremento en la renta base mensual nacional, incluso rebaja el reajuste de las asignación de experiencia (Ver punto 27) en pág. 41 del proyecto) donde se señala:

> ***27)*** *Reemplázanse en el inciso primero del artículo 48 los siguientes guarismos:*
>
> *""6,76%" por "3,38%"; "6,66%" por "3,33%", y "100% por 50%"".*

El aumento de las remuneraciones depende de asignaciones, en su mayoría variables, tal como lo indica el siguiente gráfico:



Fuente: La Tercera

Y la nueva asignación será variable por bienio:

"Artículo 49: El profesional de la educación tendrá derecho a percibir una Asignación por Tramo de Desarrollo Profesional cuyo monto mensual dependerá del tramo en que se encuentra el docente y los bienios de experiencia profesional que tenga, **y su valor máximo corresponderá al siguiente para un contrato de 44 horas y 15 bienios:**

Tramo Inicial	Tramo Temprano	Tramo Avanzado	Tramo Superior	Tramo Experto
$ 299.992	$ 330.000	$ 511.500	$ 792.836	$ 1.228.876

En definitiva, una persona que se incorpora a la carrera tendrá en su **primer bienio una asignación de $19.999** si accede al tramo inicial, lo que implica aprobar la primera evaluación (punto 28) pág. 41 del proyecto).

En términos de mejoramiento salarial, este sigue siendo insuficiente y además persiste en una estructura salarial en la cual se mantiene relativamente fija una renta básica generándose los incrementos vía asignaciones, algunas de ellas no imponibles.

Finalmente, el proyecto no cumple con el propósito de entregar una mirada y una solución sistémica al tema de la profesión y de la carrera docente en sus distintas fases. Ello queda en evidencia, por una parte, en la falta de articulación de este proyecto con otros **cuerpos legales** que buscan fortalecer la educación pública y la inclusión en esta etapa. Particularmente preocupante en este sentido es cómo la futura carrera docente se articulará con los proyectos de fortalecimiento de la acreditación de programas e instituciones formadoras de profesores y el de desmunicipalización y traspaso de los establecimientos públicos al Ministerio de Educación. Este último significará una nueva negociación con el gremio del Magisterio, en tanto implica un cambio de empleador.

Por otra parte, el proyecto no resulta sistémico porque no resuelve ni articula las distintas etapas comprendidas en un proceso de formación y de desarrollo profesional docente. Particularmente débiles son las medidas relativas a formación inicial y continua, inducción (selectiva y externalizada), retiro y jubilación. En este sentido, el Mineduc ha argumentado (Minuta Mineduc "Política Nacional Docente", sin fecha), respondiendo a un conjunto de críticas, que estos temas no corresponden ser tratados en este proyecto, con lo cual contradice su propósito.

El eje de este proyecto se estructura principalmente en torno a la evaluación, que adolece de un conjunto de problemas que desarrollaremos a continuación.

III. LOS PROBLEMAS DE LA EVALUACIÓN: ¿QUÉ SE EVALÚA, CÓMO SE EVALÚA, QUIÉN EVALÚA Y PARA QUÉ SE EVALÚA EN EL PROYECTO DE CARRERA DOCENTE?

La carrera docente implicará evaluaciones recurrentes, sin que exista suficiente claridad respecto a sus características y a la visión de la educación que se promueve en dichos sistemas. Se corre el riesgo de estandarizar la profesión docente en una dirección con la cual no necesariamente los actores del sistema educativo están de acuerdo, y que las evaluaciones actúen de manera desarticulada entre ellas. A continuación, los comentarios a los procesos de evaluación en las distintas etapas.

1) Formación Inicial: Ambigüedad en la selección e "Inicia" mejorada

Una evaluación crucial ocurre al ingreso de las carreras de pedagogía. En este aspecto el proyecto es especialmente deficiente ya que señala que se subirán los requerimientos de ingreso, sin embargo se ofrecen tres alternativas: el ranking de notas, el puntaje PSU y el propedéutico regulado por el CPEIP, no existiendo precedente para este último. Por lo tanto, es posible que por esta vía ingresen a las carreras de pedagogía estudiantes que no cumplen con los requisitos académicos para ello. Adicionalmente no se valoran los compromisos sociales ni el interés de los postulantes por ejercer la pedagogía.

El siguiente cuadro entrega evidencia acerca de experiencias internacionales sobre mecanismos de reclutamiento y selección, así como sobre los grados de fortaleza de los sistemas de aseguramiento de la calidad. Con todo creemos que en Chile se encuentra pendiente una profunda discusión con una real participación de los actores de la educación sobre los criterios a establecer en los mecanismos reguladores del estado y en los conceptos de "calidad".

Cuadro 2

Mecanismos para el aseguramiento de la calidad de la formación de profesores en países de TEDS-M

País	Reclutamiento y selección			Acreditación de los programas de formación de profesores	Entrada a la profesión docente	Fortaleza relativa del sistema de aseguramiento de la calidad
	Control de la matrícula de estudiantes de pedagogía	Promoción de la pedagogía como una carrera atractiva	Selección de los estudiantes que ingresan a pedagogía			
Botswana	x	x	x	x		Moderada
Canadá	x	xx		x	x	Moderada/alta
Chile						Baja
China Taipei	xx	xx	xx	xx	xx	Alta
Georgia						Baja
Alemania	x	x	x	x	xx	Moderada/alta
Malasia	xx	x		x		Moderada
Noruega			x	x		Moderada/baja
Oman	xx	x				Baja
Filipinas					x	Baja
Polonia	x	x	x	x		Moderada
Federación Rusa	x	x	x	x		Moderada
Singapur	xx	xx	xx	xx	x	Alta
España		x			x	Moderada/baja
Suiza		x	x	x		Moderada
Tailandia	x			x		Baja
Estados Unidos				x	x	Moderada/baja

= Procedimientos de aseguramiento de la calidad fuertes

= Procedimientos de aseguramiento de la calidad moderados

= Procedimientos de aseguramiento de la calidad limitados

Fuente: Ingvarson y otros, 2013: 229.

Adicionalmente se incorpora una evaluación diagnóstica externa en base a estándares de formación inicial, al segundo año de estudio del programa de formación inicial, que será obligatoria para la acreditación.

Como referente para esta evaluación se alude a una versión mejorada de la actual prueba "Inicia", pero la única 'mejora' que se indica es que ahora será obligatoria y ello permitirá que sea más representativa. No se indica mayormente cómo se logrará mejorar el instrumento en el sentido de superar sus actuales falencias: sub-representación de constructo (una prueba escrita no puede cubrir todo el espectro de los estándares), falta de autenticidad (distancia entre una prueba escrita y el tipo de tareas en las que el desempeño docente se pone en acción), necesidad de evidencia de predictibilidad (no hay evidencia de que esta prueba logre predecir un buen desempeño docente tras el egreso), problemas de interpretación y extrapolación (dada la sub-representación de constructo y la falta de autenticidad, las interpretaciones de los puntajes reducen su validez y son difíciles de extrapolar al nivel de "excelencia" del docente en general).

De esta forma, se hace obligatoria una evaluación que no tiene base empírica para sustentarla porque a los problemas anteriores hay que agregar que no es lo mismo una evaluación de término que una de medio término.

2) Evaluaciones durante el proceso de inducción

Se incluyen evaluaciones del mentor con respecto a un plan de mentoría, y evaluaciones externas del CPEIP a las cuales los profesores principiantes deberán someterse durante este período. Un problema con respecto a este tema es que no se indican las características, propósitos, tipos y usos de estas evaluaciones. Por otro lado, los profesores que decidan trabajar como mentores, también serán evaluados por medio de un sistema cuyas características y criterios no se indican, y serán evaluados por los profesores principiantes que se encuentran a su cargo.

Uno de los problemas de no saber en qué consisten estas evaluaciones es que no se conoce qué grado de consistencia o contradicción tienen con la formación inicial del docente. Una preocupación adicional es cuando se señala que el CPEIP pondrá a disposición "diversos modelos de planes de mentoría". Si ello implica, por ejemplo, que diversas agencias externas propongan diferentes programas de mentorías, se debería buscar mecanismos para evitar que ello se transforme en un negocio en el cual dichas agencias compitan y ofrezcan a los profesores principiantes programas 'más fáciles' de aprobar.

3) Certificación: portafolio y prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos

El sistema de evaluación con más peso en el proyecto es aquel que determina el tránsito de los profesores por los diversos tramos de experiencia y salario definidos como constitutivos de la carrera docente. Ello se realizará a través de la aplicación de dos instrumentos: una prueba de

contenidos disciplinarios, que probablemente siga el modelo de pruebas como AEP, y una evaluación de competencias docentes a partir de una versión 'mejorada' del actual portafolio docente.

En un modelo como este vemos, por una parte, una disociación entre el saber disciplinario y el saber pedagógico, lo que resulta artificial en relación con el trabajo de los docentes. Podría crearse un único sistema de evaluación que evaluara los desempeños, pues es allí donde se observa el saber disciplinario en acción y en contexto. Junto con ello, ambas evaluaciones tendrán consecuencias muy altas, pues determinarán salarios, desvinculaciones, y en general la movilización de los docentes dentro de la carrera. Esto generará distorsiones en el proceso como ya ocurre (Sun, MIDE UC, 2015).

En el caso de la evaluación de contenidos disciplinarios, las distorsiones podrían ser el entrenamiento mecánico para la prueba, la generación de negocios de entrenamiento, reducción del conocimiento disciplinar a lo evaluado y a la perspectiva con que se evalúa, y en ese sentido un empobrecimiento del manejo disciplinar amplio, flexible y crítico que se esperaría del docente. Con respecto al portafolio, el mismo MIDE UC, que es quien lo implementa, reconoce sus consecuencias negativas (Sun, MIDE UC, 2015):

- "Sobrecarga de trabajo, reacciones emocionales negativas (miedo, ansiedad, inseguridad laboral)
- Evasión de la evaluación (subterfugios legales)
- Prácticas distorsionadas (copiar o "comprar" portafolios)"

Un problema mayor del diseño de las evaluaciones de certificación es que aplican los mismos instrumentos para los distintos tramos profesionales. El portafolio puede ser un instrumento aplicable en distintos momentos de la carrera, no así la prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos que significativa realizar cada cuatro años la misma prueba. Además esta prueba es referida al currículum escolar, sin captar sus orientaciones principales dirigidas a formar sujetos con habilidades cognitivas de orden superior. La reiteración de una prueba de conocimientos amenaza con rigidizar el currículum escolar y distorsionar sus sentidos profundos.

Un segundo problema es que se establecen en el proyecto niveles de desempeño sin que se conozca cómo se establecieron ni cómo se correlacionan cualitativamente con los tramos de la carrera. Así se avanza en la carrera por combinaciones de puntajes arbitrarios. En ese sentido, es importante reflexionar sobre qué constructo sobre los saberes del docente se está manejando.

Las propuestas realizadas en torno a la evaluación difieren completamente de lo que se utiliza en diversos países, tanto respecto al qué se evalúa como en relación a quien evalúa como aprecia en los siguientes dos cuadros:

Cuadro 3

Qué se evalúa en otros países

Organización de categorías (dominios) para estándares en seis países

Australia	Arabia Saudita	Inglaterra	Nueva Zelanda	Escocia	EE.UU. (InTASC)
Conocimiento profesional	Preparación para el aprendizaje	Conocimiento profesional y comprensión	Conocimiento profesional	Conocimiento profesional y comprensión	El que aprende y el aprendizaje El contenido
Práctica profesional	Promover y apoyar el aprendizaje	Habilidades profesionales	Práctica profesional	Habilidades y capacidades profesionales	Práctica en instrucción
Compromiso profesional	Responsabilidades profesionales	Atributos profesionales	Relaciones y valores profesionales	Valores profesionales y compromiso personal	Compromiso profesional Responsabilidad profesional

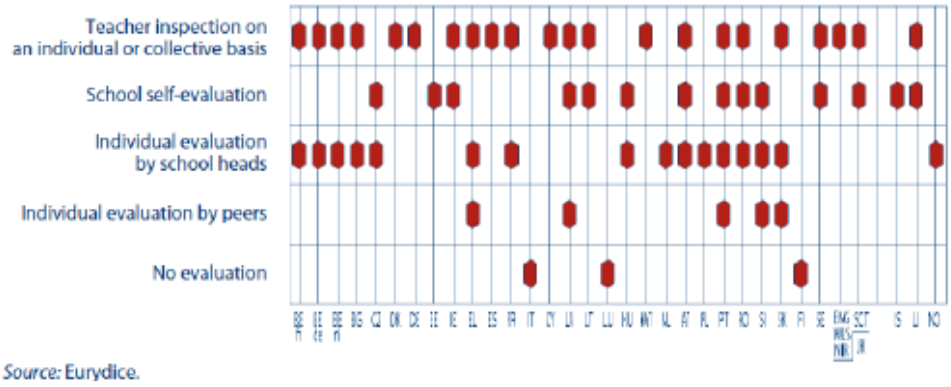
Fuente: Ingvarson, 2013

Cuadro 4

Quien realiza la evaluación

Figure 3.1.: Individual or collective evaluation of teachers in Europe (EURYDICE, 2008)

Official methods for individual or collective evaluation of teachers, ISCED 1 and 2, 2006/07



Source: Eurydice.

Fuente, Eurydice, 2013

IV. PROPUESTAS Y CRITERIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO PROYECTO DE CARRERA DOCENTE

1) Restituir como principio general del proyecto el fortalecimiento de la profesión docente y el carácter colaborativo de ésta.

2) Enfatizar el rol de la formación inicial docente en la construcción de la profesión docente.

3) Establecer una carrera docente universal, es decir, iguales condiciones contractuales para docentes del sistema municipal y particular subvencionado.

4) Incorporar en el régimen laboral docente a los de nivel parvulario, básico, medio, técnico-profesional y diferencial, y a los de educación intercultural.

5) Condiciones de trabajo pedagógico:

- Fijar un horizonte para el objetivo de 50/50 horas lectivas y no lectivas reformulando la definición de estas últimas para asegurar su uso para real trabajo pedagógico: diseñar las trayectorias generales de aprendizaje, preparar materiales didácticos, diseñar evaluaciones y revisarlas, diseñar adecuaciones curriculares, realizar discusión e intercambio de experiencias pedagógicas entre docentes, reunirse con las familias, apoyo focalizado a estudiantes, etc.
- Tamaños de curso de no más de 25 alumnos (promedio países OCDE).
- Fijar condiciones de bienestar docente y salud laboral (horarios y áreas de descanso, condiciones de espacio físico en las salas, etc.).

6) Condiciones de trabajo dignas: no asociar "remuneración justa" con acreditación del desempeño individual y asignaciones variables, sino que esté sujeto a aspectos fijos como la RBMN. Se requiere una carrera docente que considere significativamente la ponderación de las variables de antigüedad y reconocimiento de méritos, entendidos estos últimos como hemos desarrollado en este documento y no en el proyecto en cuestión.

7) Aspiramos a un sistema de evaluación docente que se base en los siguientes criterios:

- Que no se estructure en base a un sistema de evaluaciones externas, recurrentes y de alto impacto en las condiciones de trabajo y salariales del profesor.
- Construir un sistema de evaluación de desempeño (más que de conocimientos) y que recoja la complejidad teórico-práctica de la actividad docente.

- Que no sea punitivo ni vinculado a resultados en rendimiento estandarizado.
- Que sea construido y aplicado por la comunidad educativa de los establecimientos.
- Que se base en estimular la capacidad de innovación docente.
- Que sea diversificado, es decir, se centre en la construcción de dinámicas de comunidades de aprendizaje y que considere las variables locales, evitando generalizaciones que invisibilicen la complejidad de los contextos.

8) Formación Inicial y Continua

- Restituir en el proyecto el énfasis en la formación inicial de profesores.
- Desarrollar un sistema de mentorías e inducción desde las propias comunidades escolares.
- Eliminar certificación de ingreso al concluir el proceso de inducción.
- Inducción universal y no selectiva.
- Reposicionar la importancia de la formación continua situada, y enfatizar la formación de posgrado dándole un valor dentro de la carrera docente.

BIBLIOGRAFÍA

Broadfoot, P. (2007). An introduction to assessment. New York: Continuum International Publishing Group.

Eurydice (2013). Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Final report. Volume 2. European Union.

Lieberman, A, (2008). Teachers in Professional Communities: Improving Teaching and Learning. USA: Teachers College Press.

OECD (2011). Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the world. www.oecd.org/publishing.

OECD (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en

Stobart, G. (2008). Testing Times: the uses and abuses of assessment. London, New York: Routledge, Taylor and Francis.

Zeichner, K. (2004). New visions of teacher professional development. Yearbook of the National Society for the Study of Education, Vol 103, N°1, 180-227.

Unda, M.P. y Guardiola, A. Una década de expedición pedagógica en Colombia.