



Desarrollo Profesional Docente en Contextos Emergentes

Patrícia Viera-Duarte¹  <https://orcid.org/0000-0002-1134-7216>

¹ Universidad de la República

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo presentar un proyecto de investigación sobre el problema del desarrollo profesional de los docentes de Uruguay en un escenario de tránsito de la carrera de formación de los educadores hacia un carácter universitario. Se visualizan cambios, para esta profesión académica, desde una concepción de “carrera basada en la valoración de la antigüedad” hacia una propuesta de desarrollo en tres dimensiones: formación de grado, desarrollo profesional y condiciones laborales. Se presenta una propuesta de estudio a través de un análisis multinivel sobre los significados que tienen los diferentes actores con respecto a las políticas educativas nacionales referidas a la “Docencia”. Se parte del supuesto de que podrían darse tensiones entre los niveles macro/ meso / micro, en la fase de implementación de este lineamiento estratégico dentro de Plan de Desarrollo de la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay. En este trabajo se comparten aspectos del método de la investigación, el marco teórico y los resultados esperados.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo profesional. Carrera docente. Contextos emergentes.

Correspondencia al Autor

¹ Patrícia Viera-Duarte

E-mail: pviera99@gmail.com

Universidad de la República

Rivera, Uruguay

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/1456889405027193>

Submetido: 10 ene. 2021

Aceito: 17 mayo. 2022

Publicado: 29 mayo. 2022

 [10.20396/riesup.v8i0.8663911](https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8663911)

e-location: e022043

ISSN 2446-9424

Comprobación Antiplagio



Distribuido sobre



Teacher Professional Development in Emerging Contexts

ABSTRACT

This article aims to present a research project on the problem of the professional development of teachers in Uruguay in a transition scenario of the educators' training career towards a university character. Changes are evidenced for this academic profession from a conception of a "career based on seniority assessment" towards a development proposal in three dimensions: undergraduate training, professional development and working conditions. A study proposal is presented through a multilevel analysis on the meanings that the different actors have with respect to national educational policies referring to "Teaching". It is assumed that there could be tensions between the macro / meso / micro levels, in the implementation phase of this strategic guideline within the Development Plan of the National Administration of Public Education in Uruguay. In this paper aspects of the research method, theoretical framework and expected results are shared.

KEYWORDS

Professional development. Teaching career. Emerging contexts.

Desenvolvimento Profissional de Professores em Contextos Emergentes

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um projeto de pesquisa sobre o problema do desenvolvimento profissional de professores no Uruguai no cenário de transição da carreira de formação de educadores para o caráter universitário. Evidenciam-se mudanças nesta profissão acadêmica desde a concepção de uma "carreira baseada na avaliação da antiguidade" para uma proposta de desenvolvimento em três dimensões: formação de graduação, desenvolvimento profissional e condições de trabalho. É apresentada uma proposta de estudo através de uma análise multinível sobre os significados que os diferentes atores têm a respeito das políticas educacionais nacionais no que se refere a "docência". O pressuposto é que pode haver tensões entre os níveis macro / meso / micro, na fase de implementação desta diretriz estratégica no Plano de Desenvolvimento da Administração Nacional da Educação Pública do Uruguai. Neste trabalho, compartilhamos aspectos do método de pesquisa, referencial teórico e os resultados esperados.

PALAVRAS-CHAVE

Desenvolvimento profissional. Carreira docente. Contextos emergentes.

Introducción

En Uruguay, a lo largo del siglo XX, las carreras docentes han recorrido trayectorias diferentes según los niveles educativos: maestros de Educación Primaria, Profesores de Educación Secundaria, Maestros Técnicos, Profesores de Formación Docente, pero -en rasgos generales- se los ha organizado tradicionalmente en escalafones valorando básicamente tres componentes: la antigüedad, la aptitud docente y la actividad computada. En 2020, se ha aprobado el Plan de Desarrollo Educativo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)¹ para el período 2020-2024. De acuerdo al documento, los lineamientos estratégicos generales de la actual Política Educativa uruguaya son:

1. Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad.
2. Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social.
3. Adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos.
4. Fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje.
5. Diseñar y establecer una política nacional docente que incluya la formación inicial, el desarrollo y la carrera profesional, así como las condiciones de trabajo.
6. Transformar el diseño y la gestión institucional, profesionalizando los procesos y las funciones técnico-administrativa y de servicios. (ANEP, 2020, p. 129)

En función del lineamiento estratégico cinco del actual Plan de ANEP: “Diseñar y establecer una política nacional docente” se han establecido tres áreas prioritarias con sus correspondientes objetivos y estrategias: (i) carrera y desarrollo profesional docente, (ii) formación inicial (de grado) y (iii) condiciones de trabajo. Para ello se acordaron objetivos y líneas de acción que en síntesis son las siguientes:

a) Generar una nueva carrera profesional para docentes y nuevas oportunidades de desarrollo profesional.

Se prevé la aprobación de un nuevo régimen estatutario, así como definir perfiles y funciones de los cargos de alta y media dedicación. Realización de cursos de profesionalización previo a los concursos. Institucionalización de cargos a partir de la reconversión de horas de apoyo y extracurriculares. Realización de concursos de efectividad en cargos de media y alta dedicación. Realización de concursos y radicación de cargos en los centros.

b) Desarrollar y profesionalizar los equipos de liderazgo educativos.

c) Aprobar nuevos planes de formación inicial -de grado- en educación, que favorezcan el tránsito y el Revisión de los planes vigentes y de las propuestas diseñadas y en proceso de discusión.

¹ ANEP es un ente autónomo responsable del gobierno de la Educación Pública de Uruguay en sus niveles Inicial y Primaria (3 a 12 años) Educación Media (de 12 a 18 años) y carreras terciarias tecnológicas y Formación Docente (Formación en Educación).

Se planifica una adecuación de las carreras que habilite su reconocimiento como carreras terciarias universitarias, el fortalecimiento de la política de becas y de la atención integral a los estudiantes, desarrollo de un sistema de tutorías de protección de trayectorias que les permita a los estudiantes avanzar en su carrera

d) Desarrollar plan de acompañamiento y formación para los equipos de liderazgo y funcionarios de gestión.

e) Descentralizar la Formación en Educación fortaleciendo los vínculos interinstitucionales.

Para ello hay que flexibilizar las estructuras académicas, incorporando el trabajo en redes con anclaje territorial. Elaborar marcos regulatorios y normativos que posibiliten el funcionamiento y articulación de las estructuras académicas y de participación. Lograr la consolidación y fortalecimiento de los vínculos interinstitucionales que permitan desarrollar carreras y cursos compartidos con otras universidades.

f) Desarrollo de la Profesión Académica.

Profundización del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación y del Programa de apoyo al desarrollo de la extensión y actividad con el Medio (ENHEBRO), así como la creación de un Programa de Apoyo al Desarrollo de la Enseñanza Universitaria. Se prevé desarrollar un Plan Integral y sistémico en el marco de la educación superior de Posgrados y Formación Permanente, a través de convenios con universidades nacionales e internacionales. Promoción de publicaciones en revistas científicas arbitradas, optimización del uso de plataformas, la consolidación del Repositorio Institucional de acceso abierto y creación de un Portal de publicaciones institucionales. Aprobar un plan de salud y seguridad ocupacional y garantizar condiciones adecuadas en materia salarial.

Pero cabe destacar que el problema de la carrera docente y su desarrollo profesional está en agenda desde hace muchas décadas atrás, así como el tránsito de la carrera de Formación de Educadores (grado) hacia un carácter universitario; tránsito que ha sido bastante lento y se plasmó en proyectos de Ley: de reconocimiento de títulos universitarios para los docentes (1985), en la creación de un Instituto Universitario de Educación (2008) en el Proyecto de Ley de creación de una Universidad Nacional de Educación (2013), así como acciones varias en búsqueda de la concreción de la nueva Universidad; pero, de hecho, todo ha permanecido en el plano del debate tanto en los ámbitos de participación docente como en el Poder Legislativo a lo largo de varias administraciones.

Por lo antedicho, resulta pertinente y relevante acompañar el proceso de implementación del Plan Educativo 2020-2024, particularmente del quinto lineamiento estratégico que aborda el problema del desarrollo profesional docente en un contexto emergente marcado por la pandemia, la inequidad interna del propio sistema educativo, las brechas sociales, económicas, culturales y tecnológicas que han quedado en evidencia.

En este artículo se presenta un breve marco teórico para ubicar la discusión y sus antecedentes principales en la región del Río de la Plata reconociendo que hay varias corrientes internacionales que se han dedicado al tema del oficio/ arte/ profesión docente por lo que se optó por realizar un recorte espacial-cultural tomando autores uruguayos y argentinos para encuadrar la reflexión teórico-conceptual. También se propone un proyecto de investigación en búsqueda de la producción de datos cualitativos que sirvan de sustento para la toma de decisiones en la fase de implementación de la Política Nacional Docente planificada por la actual Administración Nacional de Educación Pública uruguaya.

Finalmente, a modo de cierre, se dejan planteados los resultados esperados y algunas consideraciones finales que siempre son provisorias y por tanto abren nuevas interrogantes.

La Carrera Docente y el Desarrollo Profesional

El trabajo docente ha sido teorizado por varios ensayistas y estudiado por conocidos investigadores del campo de la Educación. Varias son las posturas y concepciones que se manejan, como afirma Southwell (2020, p. 38) “La docencia ha sido pensada como vocación, trabajo, desarrollo profesional, oficio y condición (ALLIAUD, 1993; ALLIAUD Y ANTELO, 2009; BIRGIN, 1999, 2012; FELDFEBER, 2010; KAPLAN, 2010; TENTI FANFANI, 1988, 2005, entre otros)”

De acuerdo con Dussel (2006) llama la atención cómo el oficio docente se ha complejizado al cambiar las demandas y desafíos que, además, se vinculan a los “discursos sobre la docencia”. Estos discursos han ido evolucionando “de funcionario de Estado a profesional, a trabajador, a animador sociocultural”, etc. En este escenario cambiante, llama la atención cómo la escuela y su forma de organizar el trabajo de los docentes, no se ha visto modificado a través del tiempo.

Esta disparidad o disyunción entre realidad e imaginario no es nueva, ni es solamente argentina. Distintos analistas europeos y norteamericanos (Tyack y Cuba, 1995; Viñao, 2002; Dubet, 2004; Vincent, 1994) hablan de la crisis de un modelo o forma escolar, y al mismo tiempo de la persistencia de una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos de modificar la vida de las escuelas. Esta gramática provoca que, en muchos casos, y pese a la irrupción de nuevos sujetos y demandas, las escuelas mantengan la "apariencia escolar" anterior o asuman una estrategia defensiva de resistencia, nostálgica y orientada al pasado (DUSSEL, 2006, p. 7).

Ante un recorrido por las imágenes asociadas al docente según las tradiciones, Dussel apela finalmente a la postura de Hanna Arendt ([1961]1996): para ser docente hay que vivir amor por el mundo y amor por las nuevas generaciones: según Dussel en este cruce entre conservación y renovación, “la educación puede plantearse una autoridad cultural que habilite a los otros a ocupar nuevos lugares”. El problema que se plantea acá es cómo se acompaña una política de desarrollo profesional docente que habilite a ocupar nuevos lugares cuando el punto de partida está marcado por la disparidad en cuanto al significado que se le da al docente desde las distintas tradiciones y las nuevas demandas.

Para Romero (2017), es imprescindible estar atentos a las condiciones materiales y simbólicas que permitan producir las rupturas de los obstáculos tanto de los presupuestos como de las condiciones laborales de los docentes, pero ante todo y -lo más difícil- habrá que lograr rupturas epistemológicas, culturales y pedagógicas para crear nuevos marcos teóricos y nuevos trayectos de prácticas

[...] para poder educar en contextos de diversidad, creciente heterogeneidad social y profundas transformaciones científicas, tecnológicas, culturales y ambientales, en el marco de la cuarta revolución industrial, signada por internet de las cosas, robótica, inteligencia artificial, una formidable expansión de la brecha de desigualdad social y un control monopólico jamás visto de la información y la comunicación gráfica, audiovisual y virtual. (ROMERO, 2017, p. 1)

En esta acción compleja y de gran responsabilidad queda planteado el problema del desarrollo profesional docente, de su formación, la construcción de la vocación y de las condiciones de trabajo. Apostar a una política de profesionalización de la carrera docente exige algunos cambios profundos en el sistema educativo pero también en la sociedad y la concepción acerca de lo que se ha dado en llamar el desarrollo profesional en un contexto que demanda la redefinición del oficio docente

A sabiendas de la complejidad del problema, en 2020 el Plan de Desarrollo Educativo y presupuestal de la ANEP prevé algunas propuestas concretas acerca del tema en cuestión como queda señalado en el Documento (ANEP, 2020).

Diseñar e implementar políticas para el Desarrollo Profesional Docente (DPD) es imprescindible dado que son los mismos docentes quienes demandan, además de más formación, dejar de lado el tradicional ascenso que toma a la antigüedad como único criterio. Luego de un estudio comparado de estatutos docentes en cuestiones relevantes para el DPD entre varios países, Flavia Terigi (2010) analiza la experiencia en la que se ha podido “salir de un esquema discreto que diferenciaba entre formación previa y en servicio, para pasar a otro en el que el DPD es visto como un continuo a lo largo de la formación inicial, de la incorporación al ejercicio de la docencia y del desempeño profesional” (p. 5). Esto supone desarrollar un programa de formación que abarque todas las etapas de formación inicial, permanente y posgrados que permita a los egresados y docentes construir sus trayectorias de formación profesional en el espacio público. (p. 205)

Ahora bien, no es una tarea fácil emprender este programa. Como afirma Vaillant (2016) si bien existe consenso en que el desarrollo profesional de los docentes es clave para lograr la calidad educativa, también existe acuerdo en que, cambiar las políticas docentes es un proceso de largo plazo que requiere que de cuatro aspectos: voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y apoyo social. En la historia de la Educación uruguaya - en algunas décadas del Siglo XX- se dieron las condiciones para una política nacional docente que permitieron interesantes avances en el desarrollo profesional de maestros de Educación Primaria; pero actualmente se vive otra realidad dado que existen distintos grupos de opinión algunos de ellos encontrados. De todos modos, no se han realizado recientes investigaciones para aportar evidencia empírica en cuanto al grado de apoyo social y motivaciones de los propios docentes para este tipo de programas.

De acuerdo con los resultados de la investigación de Vaillant y Marcelo García (2015), las políticas deberían sustentarse en acuerdos sobre criterios profesionales. Es imprescindible contar con acuerdos respecto a los criterios básicos para la etapa de formación de grado; así como un monitoreo constante de las instituciones de formación docente, una cuidadosa selección de formadores y programas de inserción en la docencia, entre otros. Para 2020, seguramente, nuevos aspectos entran en escena dadas las características emergentes en esta era. Ante las nuevas interrogantes, se propone un estudio preparatorio de la implementación del sistema nacional docente.

Marco Metodológico

Concretamente, se propone un estudio multinivel con enfoque cualitativo para comprender los significados que los actores de los distintos subsistemas de la ANEP le dan a la carrera y a la profesión docente, en especial los Profesores de Educación Superior de las carreras de Formación Docente. El propósito de esta investigación tiene tres focos: a) aportar conocimiento en torno a la cuestión de la profesionalización docente, en particular sobre la carrera docente en Uruguay; b) generar recomendaciones sobre políticas de carrera docente que considere la perspectiva de los propios docentes y de los actores tomadores de decisiones en materia de política educativa; y c) contribuir a la conceptualización de la carrera docente como herramienta de apoyo a la implementación de la política nacional docente anunciada en el lineamiento estratégico 5 del Plan de Desarrollo de ANEP (2020-2024); d) Comprender los discursos sobre la docencia y generar posibilidades de acuerdos sobre criterios profesionales.

Encuadre Epistemológico

Dado que en Uruguay se cuenta con rigurosos estudios cuantitativos que arrojan los datos necesarios para ir registrando los procesos y realizando análisis descriptivos e inferenciales respecto al tema planteado, se propone otro enfoque que permita un corte en profundidad en la comprensión del fenómeno desde una perspectiva desde “dentro”. Desde este encuadre las investigaciones se basan en la comprensión subjetiva de cómo el actor vive y construye su propia cotidianidad desde una dimensión en la que los códigos que plantean categorías a priori y se cierran a los contextos deben ser sustituidos por prácticas comunicativas y de observación que están insertadas en la producción del sentido de las acciones en los grupos concretos.

De acuerdo con Southwell (2020) para comprender nociones como “desarrollo profesional”, “carrera” o como su idea de “posición docente” es necesario reconocer la necesidad de recoger

[...] un conjunto de revisiones que movimientos como el “giro cultural” o “hermenéutico” y “giro discursivo” incluyeron en el campo de la investigación social y educativa. En particular, se funda en la necesidad de considerar de forma central la construcción de significaciones por parte de los sujetos y de superar los análisis apriorísticos de la subjetividad, despegándola de ser un efecto de determinaciones de algún tipo[...]Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizados, al sufrir

alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización. En este marco, la categoría de posición docente se refiere, así, a una construcción que se da *en* la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano ni tampoco desvinculada de la construcción histórica de dicho trabajo. Se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que han producido un legado histórico y actualmente regulan y organizan el trabajo de enseñar y, alude específicamente, a los múltiples modos en que los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (p. 32- 33)

Es así que el abordaje de estos temas relacionados con el trabajo docente y en particular a la carrera docente, cobran sentido desde una perspectiva teórica devenida de un legado filosófico que se ha hecho extensivo al campo de la Educación marcados por el giro lingüístico. Las pautas colectivas que organizan la vida social en los colectivos docentes pueden ser modificadas por una política y por ende dichas modificaciones constituyen una amenaza para algunos grupos y oportunidades para otros. Por tanto, la implementación de la política no es una abstracción, ya que el contenido de la política se puede ver refractado por la cultura profesional a través de la participación de sus actores.

Para investigar desde este enfoque habrá que superar el marco epistémico cartesiano que privilegia la racionalidad formal; se parte de la premisa de que de que el conocimiento de la realidad no está dado por la referencia fáctica, sino por la interpretación del discurso que ha tenido varias vertientes, por ejemplo Habermas (1984) para construir su Teoría de la acción comunicativa, empieza por desarrollar “un marco categorial para una nueva teoría de la sociedad planteada en términos de teoría de la comunicación” (HABERMAS, 1984, p. 58). Para esto utiliza el concepto de “juego del lenguaje” de Wittgenstein. De alguna forma, Habermas, está pensando sobre la situación de que si Wittgenstein hubiera considerado el análisis de una gramática de los juegos de lenguaje, debería hacerlo desde una Pragmática Universal.

Evidentemente, parte de sus conceptos y va más allá en la construcción de una teoría propia. Toma de Wittgenstein demostración de que los sistemas de lenguaje, dentro de los que las palabras o las oraciones desempeñan funciones, tienen un carácter público y exigen la existencia de la interacción de sujetos. Pero supera la idea de que en el lenguaje se puedan tratar de forma independiente los contenidos intencionales de las vivencias intencionales. Coloca-entonces- en el concepto de actos del habla la estrecha relación entre intención y cumplimiento de la intención. Lo que Habermas llama gramática del juego de lenguaje no puede confundirse con la gramática de la lengua. Porque la estructura de un juego de lenguaje establece el cómo se pueden utilizar oraciones en manifestaciones que sean susceptibles de consenso y toma- intencionalmente- el programa de la Pragmática Universal para introducir su teoría de la sociedad “en términos de teoría de la comunicación”.

Para llegar a acuerdos habrá que clarificar términos y para ello hay que definir qué juegos del lenguaje es el conjunto de reglas según las cuales es posible realizar manifestaciones susceptibles de consenso y no otras. Ahora bien, la gramática de juegos de lenguaje regula “plexos de sentido” se encarnan en oraciones, en expresiones como gestos y

en acciones. Así al ejecutarse actos de habla como podrían ser advertencias, descripciones, mandatos; se refiere a actos que participan en una acción humana común, esto es “con otros” y eso se da en comunidad, que es un contexto de acción en que los sujetos- hablantes y agentes- llegan a consensos sobre reglas que se vuelven hábitos.

Estos enunciados, colocan al investigador en situación de necesidad de abandonar el lugar de observador y pasar a ser parte en la comunicación.” La participación es el único criterio de si la comprensión es acertada o no” esto es que si la hipótesis del investigador es falsa se quiebra el consenso tácito que acompañaba la acción” (HABERMAS, *ibidem*, p. 68). De aquí la importancia de la validación intersubjetiva en investigaciones sociales. En cuanto a juego y lenguaje: resulta interesante reflexionar acerca de la diferencia entre lo arbitrario de un juego que es convenido y la inmovilidad de un lenguaje que es adquirido desde la tradición y a cuya gramática hay que adherirse. Por esto el juego estratégico no es un buen modelo del lenguaje.

Continuando con su razonamiento, en el análisis del lenguaje- para-Habermas- debe ir más allá de los límites que le vienen impuestos por el modelo del juego. Critica a Wittgenstein en cuanto a que redujo la identidad de los significados al reconocimiento intersubjetivo de reglas; pero no investigó la relación recíproca entre los sujetos que reconocen una regla. La recíproca reflexividad de expectativas en una comunidad de hablantes es condición de que los sujetos se encuentren. Con este razonamiento, ya podemos aproximarnos al análisis de las instituciones educativas modernas, con los formatos fragmentados que tienen. Y las posibilidades que se encuentran en aquellas que han logrado conformarse en comunidades de encuentro. En todo su planteo queda claro que la comunicación mediada por el sentido es posible sí -y sólo si- se da una simultánea meta comunicación. Esto es posible si existe la posibilidad de un “mutuo reconocimiento de los sujetos” que al encontrarse- con sus expectativas- puedan constituir significados para compartir.

La paradoja aparece: para que dos sujetos puedan encontrarse y se identifiquen como sujetos deben verse como idénticos: para esto hay que pensar que se han conformado en sujetos capaces de lenguaje y acción, que es lo que los convierte en sujetos. Pero simultáneamente la relación de reciprocidad de reconocimiento, exige la no identidad del uno con el otro, al contrario debe estar asegurada la diversidad para que exista el diálogo. Estaríamos delante de otro planteo sobre la dialéctica del yo. Habermas lo reconoce desde Hegel, Fichte y Humbolt, éste advirtió sobre la paradójica relación de intersubjetividad con el sistema de pronombres personales con la que se genera un ejercicio lingüístico. Para entrar en una comunicación, habrá que dominar las distinciones fundamentales de los actos de habla: ser y apariencia; esencia y fenómeno; ser y deber.

Relativo a la primera distinción, el empleo de actos de habla constatativos permite distinguir el mundo público -de concepciones reconocidas intersubjetivamente- y el mundo privado de opiniones. En la segunda, el empleo de actos de habla representativos permite distinguir el ser que es en tanto sujeto capaz de lenguaje y acción; de las emisiones, actos

expresivos y acciones en la que el sujeto aparece. Finalmente, referido al uso de actos de habla regulativos posibilita distinguir entre regularidades empíricas, observables y normas vigentes que se pueden obedecer o transgredir. Las tres distinciones – tomadas en conjunto - posibilitan la distinción central entre un consenso verdadero o un consenso falso. Podríamos llamar un consenso real o un consenso engañoso. Para Habermas, esta distinción forma parte del sentido pragmático del habla en general que consiste en que “a lo menos dos hablantes/ oyentes se entienden sobre algo, y al tratar de entenderse sobre algo, suponen que tal entendimiento, en la medida que se llegue a un entendimiento, genera un consenso válido” (HABERMAS, *ibidem*, p. 93).

Para la producción de conocimiento, resulta más que relevante los conceptos que aporta, referidos al desempeño discursivo y las pretensiones de validez. Los actos de habla tienen pretensiones de validez. La Pragmática Universal es el lugar en que puede aclararse el sentido “verdad”. La pretensión de validez implicada en una afirmación no puede desempeñarse mediante evidencias que vienen de la experiencia- aunque se apoyen en ella. Aparece- entonces- la importancia de los juegos de lenguaje: un juego de lenguaje, en el que se intercambian actos de habla, está acompañado por lo que Habermas llama un “consenso de fondo”, esto es que hay un reconocimiento recíproco de – por lo menos- cuatro pretensiones de validez que los hablantes entablan entre ellos con cada acto de habla: hacen comprensible o inteligible su manifestación; reconocen la verdad del enunciado; reconocen la rectitud de la norma; no ponen en duda la veracidad de los sujetos implicados.

Otra distinción fundamental, es la que hace entre habla y discurso. Distingue entre acción comunicativa conlleva interacción “presupone ingenuamente la validez de las emisiones o manifestaciones para intercambiar información (experiencias referidas a la acción)”; mientras que en el discurso

[...] se convierten en tema las pretensiones de validez problematizadas, pero no se intercambian informaciones [...] en los discursos intentamos establecer o sustituir el acuerdo que se había dado en la acción comunicativa y que ha quedado problematizado. En este sentido, se habla de entendimiento discursivo. (HABERMAS, *idem*, p. 108).

La acción comunicativa se efectúa en juegos de lenguaje que se han convertido en hábito y que están normativamente asegurados. En ella las emisiones o manifestaciones (tanto en oraciones, manifestaciones corporales y/o acciones) se forman conforme a reglas, pero por sobre todo, quedan coordinadas entre sí conforme a reglas de complementación y sustitución. Los discursos- en tanto- exigen un virtualización de las coacciones de la acción” (*idem*), en él quedan en suspenso todos los motivos menos uno: la búsqueda cooperativa de la verdad. También los discursos exigen una “virtualización de las pretensiones de validez” o sea que adoptemos frente a los estados de las cosas una actitud hipotética. En las comunidades de diálogo pedagógico, se podrían reconocer, en las horas de coordinación de los docentes, tanto rasgos de acción comunicativa, como de discurso. Puede suceder, también, que no se reconozca ninguno de los dos- en el peor de los casos- cuando estos espacios, que están previstos para el intercambio y diálogo creativo, no son utilizados para tal fin.

Diseño Metodológico

Un diseño metodológico coherente con el encuadre epistémico presentado, exige un desarrollo lógico que ayude a tomar recaudos para asegurar la validez de constructo. Se presenta a continuación los objetivos, las preguntas generadoras y las técnicas de producción de datos previstas para el estudio:

Preguntas de Investigación

- a) ¿Cuáles son las características de las carreras docentes en cada subsistema de la ANEP en el período comprendido entre los años 2000 y 2020? ¿Qué significados y valoraciones dan los diferentes actores respecto a los mecanismos de promoción laboral? ¿Qué similitudes y diferencias tienen cada uno de los niveles educativos en lo que respecta la percepción sobre la profesión docente y su formación “inicial y continua”?
- b) ¿Qué características tiene la evaluación de desempeño docente en cada uno de los niveles educativos en Uruguay? ¿Cuáles son sus rasgos principales según la normativa y la perspectiva de los actores? ¿Cuáles son los elementos convergentes y divergentes en 2020-2021, al comienzo de la implementación del Plan de desarrollo educativo de la ANEP en momentos de cambio de gobierno?
- c) ¿Cuál es el rol del Consejo de Formación en Educación (CFE) en el proceso de construcción del nuevo Sistema Nacional Docente principalmente en la Formación Inicial (de grado) y la Formación Permanente?

Objetivos de Investigación

a) Objetivo general

Contribuir a la comprensión de los significados construidos acerca del desarrollo profesional docente y de la carrera para Educadores en Uruguay.

b) Objetivos específicos

- Describir y comparar los principales rasgos de las carreras docentes en Educación Inicial y Primaria, en Educación Media (general y técnica) y en Formación en Educación en Uruguay en el período comprendido entre el año 2000 y el año 2020.
- Realizar un seguimiento de la implementación del Sistema Nacional Docente planificado en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP para el período 2020-2024 a fin de sistematizar la implementación del lineamiento estratégico 5 de Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP.
- Determinar el rol del Consejo de Formación en Educación (CFE) en el proceso de implementación del Sistema Nacional Docente.

Técnicas de Recolección de Datos

Dado el enfoque metodológico de este estudio, sería pertinente llamarlas técnicas de producción de los datos. Las entrevistas junto con el análisis documental y documentos de política educativa conforman los principales medios de obtención de la información planteada en los objetivos y se prevé la realización tanto análisis de contenido como análisis de discurso según sea pertinente de acuerdo a cada objetivo.

Criterios de Selección de la Muestra y Trabajo de Campo

Las unidades de análisis de esta investigación son las carreras docentes de cada uno de los subsistemas de la ANEP; mientras que las unidades de observación serán los discursos de los decisores políticos, mandos medios y los propios docentes, así como los documentos de normativa y política educativa sobre la carrera docente vigentes hasta 2020 y en nuevo Plan de Desarrollo Educativo de ANEP para 2020-2024.

Para las entrevistas se seleccionan informantes clave, y se tomará un muestreo teórico o intencional según los siguientes criterios:

1. Tomadores de decisiones en materia de Política Educativa a nivel de gobierno central.
2. Actores educativos de mandos medio a nivel nacional (inspectores, supervisores, gestores académicos).
3. Gestores de centros educativos de todos los niveles (Primaria, Media, Educación Superior).
4. Docentes por cada subsistema (Educación Primaria, Educación Media -Secundaria y Técnico profesional- y de Educación Superior -Formación Docente y terciarias tecnológicas) de modo tal que queden representadas todas las Regiones de ANEP a lo largo de todo el territorio Nacional y las voces tanto de docentes noveles como de expertos.

Resultados Esperados y Consideraciones Finales

Para Southwell (2020, p. 45) “[...] la noción de discurso incluye los avances que las ciencias humanas y sociales han hecho respecto a que nuestras acciones, decisiones, reflexiones como seres sociales están inscriptas en la ineludible mediación del lenguaje”. A lo largo de la investigación, pues, se tratará de generar narraciones, relatos, textos para interpretar; esto se logra con la aplicación de técnicas que favorecen la producción de narraciones para analizar a sabiendas de que las interpretaciones tendrán su giro en el proceso de producción de los relatos, en la lectura por parte del investigador y luego en el juego de la interlocución entre investigador e interlocutor.

De este estudio se espera conocer los discursos existentes o co-existentes que servirán de insumos para la implementación del programa nacional de desarrollo profesional docente, redefinir sus etapas y decidir sobre los necesarios acuerdos que deben ser construidos en la fase del desarrollo de la política. Hay que señalar que el análisis del discurso requiere que se genere habla y esto ayuda a provocar la reflexión teórica a través del lenguaje. La práctica reflexiva facilitaría tomar conciencia sobre las experiencias pasadas para mejorar o reconstruir lo que se creía como único y verdadero. Finalmente considerar que el acto de reflexión debe ser planificado y acompañado. De nada sirve un programa de desarrollo docente si los responsables del mismo los dejan en soledad con una tarea que necesariamente requiere guía y orientación permanente.

Toda la comunidad educativa se desarrolla cuando se provoca reflexión y aprendizaje. Pero si, y solo si- esta tarea está acompañada continuamente por los hacedores de la política y otros actores, entonces estaremos frente a una gran oportunidad de diálogo y articulación entre los distintos niveles del sistema educativo en su conjunto. Es desde los contextos emergentes -que generan incertidumbre y oportunidades- donde hay que actuar y debatir acerca de las configuraciones y reconstrucciones que se precisan en el campo de la Formación Docente -como campo específico de la Educación Superior- que se interconecta con todo el sistema educativo. Esta característica de la carrera de la Formación en Educación exige de los docentes la capacidad de dialogar en un espacio de tensiones naturales y visiones plurales que se han visto complejizadas por los cambios abruptos en la cultura de trabajo con la irrupción del COVID-19.

Ante las limitaciones preexistentes y los nuevos desafíos que han llegado para la Educación Superior y para el desarrollo profesional docente, la solución se encuentra en mantener la curiosidad, la creatividad y la habilidad de reinventar constantemente las formas de vinculación y relacionamiento en las diferentes culturas profesionales.

Referências

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). **Plan de desarrollo educativo 2020-2024**. Montevideo, 2020. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>. Acceso en: 20 jun 2020.

ALLIAUD, Andrea (1993). **Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. **Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación**. Buenos Aires: Aique, 2009.

ARENDRT, Hannah. **Entre el pasado y el futuro**. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona, Península, 1996 (original, 1961).

BIRGIN, Alejandra. **El trabajo de enseñar**. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel, 1999.

DUSSEL, Inés. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. *In: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores, 2006. Disponible en: <http://unter.org.ar/imagenes/10063.pdf>. Acceso en: 25 abr. 2020.

FELDFEBER, Myriam. De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente. *In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, Myriam (Comp.). Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

GONZÁLEZ BURGSTALLER, Mariana. **La profesionalización docente en perspectiva comparada**. Una mirada a través de la carrera. 2019. Tesis. (Magister en Estudios Contemporáneos de América Latina). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República –Universidad Complutense de Madrid, Montevideo, 2019.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. 2. Ed. Madrid: Cátedra. Original en alemán: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, 1994.

KAPLAN, Carina. Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. **Revista Educación, Lenguaje y Sociedad**, v. VII, n. 7, p 101-122, 2010.

ROMERO, Francisco. Carrera docente: transformaciones y jerarquizaciones de la formación. **Proyecto Bohemia. Revista Digital**. Argentina. 3 diciembre, 2018. Disponible en: <https://proyectobohemia.com/2018/12/03/carrera-docente-transformaciones-y-jerarquizaciones-de-la-formacion/>. Acceso en: 5 ago. 2020.

SOUTHWELL, Myriam. **Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo**: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2020.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente**. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires, IPE-UNESCO/Siglo XXI/Fundación OSDE, 2005.

TERIGI, Flávia. **Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina**. PREAL Serie Documentos N° 50. CINDE, Santiago, Chile 2010.

VAILLANT, Denise; CARDOSO, Lourdes. Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**, Vol. 13, n. 26, jul./dic., p. 5-14. 2016.

VAILLANT, Denise. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. **Journal of supranational policies of education**, n. 5, p. 5 – 21, 2016.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. El ABC y D de la formación docente. Madrid: Editorial. Narcea. 2015. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 27, n. 2, p. 134-137. 2015.