



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018 - 2020

Asistente Técnico en Primera Infancia: nueva carrera, nuevo perfil. Análisis del
proceso de integración de los primeros egresados y egresadas al campo
profesional en el departamento de Paysandú

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

María Beatriz Olivera Rezzano

Directora de Tesis: Dra. María Laura Osta Vázquez

Montevideo, Diciembre 2020

Agradecimientos

A Eduardo mi compañero de vida, de gran ayuda en los momentos más importante en la creación de este proyecto, acompañando siempre. Sin su amor nada de esto hubiera sido posible.

A mi madre que siempre fomentó la necesidad de superación en mi y ampliar mis expectativas.

Mis hijos y familia que estuvieron desde el pensamiento y la solidaridad.

A los colegas maestras de Educación Inicial, especialmente a Martha, mi gran amiga , por su excelente disposición al momento de realizar el trabajo de campo.

A mi tutora, que acompañó con paciencia el proceso de investigación y escritura.

¡Muchas gracias a todos y cada uno!

Índice

Agradecimientos	i
Índice	ii
Índice de tablas	iv
Índice de Gráficos	iv
Glosario:.....	iv
Resumen:	v
Abstract	vi
1-Capítulo Introdutorio. La temporalidad innovadora; búsqueda de nuevas oportunidades.....	1
1.1 Justificación.....	5
1.2 Objetivos.....	8
2- Capítulo Teórico. Enfoques curriculares, educación y perfil	13
2.1- Dimensión Profesional	15
2.1.1-Educación en clave de formación.....	15
2.1.2-Desde el rol y la profesionalización.....	24
2.2- Dimensión curricular.....	27
3-Capítulo Metodológico. Generando resultados y estadísticas.	29
3.1-Desde los planes de estudio: Análisis de fuentes	31
3.2-Desde las prácticas profesional	34
4-Capítulo de Análisis. Desde los protagonistas	36

4.1-Propuesta curricular	38
4.2-Abordando el campo profesional	50
2.1-Orden Docente	54
2.2-Orden egresado	56
5-Conclusiones	68
Recapitulación	68
5.1-Incorporación al campo laboral	68
5.2-Desde la dimensión curricular.....	70
5.3-La mirada desde estructuración de los tiempos escolares y pedagógicos.....	71
6-Epílogo y reflexiones finales	76
7-Bibliografía.....	79
Material de consulta.	81
Publicación periodística:.....	82
Anexos.	83

Índice de tablas

Tabla 1. Asignaturas por carreras (CFE/CENFORES)	39
Tabla 2. Perfil de egreso	40
Tabla 3. Malla curricular de Formación CENFORES	42
Tabla 4. Equivalencias de trayectos	44
Tabla 5. Asignaturas título intermedio. Plan 2017	45

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Educadores según formación.	23
Gráfico 2. Desempeño de tareas.	52
Gráfico 3. Tareas que realizan	53
Gráfico 4. Valoración desde lo profesional	57
Gráfico 5. Respecto al perfil de egreso y su consideración	59
Gráfico 6. Práctica de aulas	63
Gráfico 7. Intervención pedagógica de los asistentes	64

Glosario:

FD: Formación Docente

CEIP: Consejo de Educación Inicial y Primaria

MPI : Maestros en primera Infancia

ATPI: Asistente Técnico en Primera Infancia

CAIF: Centros de Atención a la Infancia y la Familia

CAPÍ: Centro de Atención a la Primera Infancia (INAU)

INAU: Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay

CENFORES: Centro de Formación y Estudios

Resumen:

El propósito de esta investigación está enfocado en el análisis de la situación laboral y la inserción en el mercado de los/las Asistentes Técnicos en Primera Infancia, primera generación de egresados en la ciudad de Paysandú, indagando su perfil de egreso y lo que se espera de su rol. Se buscará la disociación de las realidades en la que trabajan y la formación profesional que recibieron en la carrera para llegar a visibilizar los rasgos característicos de los asistentes, los elementos definitorios del nuevo perfil, así como su tarea educativa.

Las metas que se pretenden llegar pasan por identificar los componentes de la malla curricular de los programas de capacitación en primera infancia, así como analizar los componentes que constituyen el rol y las condiciones laborales que se constituyen.

La hipótesis a investigar son las profundas desigualdades que se generan al momento de valorizar la función de estos profesionales dependiendo de la institución donde se desempeñan, muchas veces desarraigada de todo elemento pedagógico, de una propuesta educativa acorde al perfil de egreso. Diferencias de orden cultural respecto a la función de auxiliar que anteriormente ejercía; exigencia de determinadas prácticas y actitudes a partir de desconocimiento de la nueva figura. Asimismo desigualdad de parte de los docentes de aula respecto al compromiso y la apertura hacia el trabajo cooperativo en las actividades de planificación en duplas y los distintos documentos que hacen a la propuesta didáctica y pedagógica. La teoría de los campos de Bourdieu, se utilizó como esquema teórico de análisis del proceso del conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones; política curricular, cambio educativo y cultura escolar. Se supone que en toda política curricular y en sus diversas aplicaciones subyace la intencionalidad de producir cambios, a diferentes niveles del campo educativos.

El trabajo de investigación es de corte metodológico mixto, con énfasis en el perfil cualitativo, con aplicación de instrumentos como la entrevista, la observación, encuesta y el trabajo de campo con enfoque de etnografía educativa.

Palabras claves: educación inicial, primera infancia, asistentes, formación, prácticas laborales

Abstract

The purpose of this investigation is focused on the analysis of the working situation and the insertion in the market of the Technical Assistants in Early Childhood, first generation of graduates in Paysandú city, looking into their graduation profile and into what is expected in relation to their role. The investigation will dissociate the realities in which they work and the professional training they received during their careers, so as to draw attention to the characteristic features of the participants and the defining elements of the new profile as well as their educational task.

The goals will be to identify the components of the curriculum map of the training program in early childhood as much as to analyze the components which constitute the role and the working conditions.

The hypothesis to be investigated is the profound inequalities which arise at the moment of valorize the role of these professionals depending on the institution where they perform, many times uprooted from all pedagogic elements and from an educational proposal in compliance with the exit criteria. There are cultural differences regarding the assistant role they used to perform; demands of certain practices and attitudes that come from the ignorance of the new figure. Additionally, inequalities are found on behalf of the teachers, with respect to the commitment and opening toward the cooperative work in the duo planning activities and the different documents concerning the didactic and pedagogic proposal. The Bourdieu's theory of fields was used as a theoretical scheme of analysis of the process in the power relations between agents and institutions as a whole; curricular policy, educational change and school culture. It is believed that in any curricular policy and in its distinct applications, underlies the intention of producing changes in different levels of the educational field.

The research work is a mixed methodology approach with emphasis on the qualitative profile, applying instruments such as interviews, observations, surveys and field work focusing on educational ethnography.

Key words: Pre School Education, Early Childhood, assistants, training, work practices.

1-Capítulo Introdutorio. La temporalidad innovadora; búsqueda de nuevas oportunidades.

La exploración actual de opciones en materia educativa refleja tensiones entre la realidad social y una formación en educación aprisiona de su pasado. La educación para el futuro debe lograr transformarse de manera que capacite a los nuevos profesionales a fin de que se constituyan en personas con condiciones y actitudes volitivas para enfrentar la complejidad de las funciones para lo que fueron capacitados/as. No escapa en esta realidad la nueva carrera de asistente técnico en primera infancia que surge en el año 2013 ante la necesidad imprescindible de la formación y capacitación de técnicos en esta franja etaria para llegar al perfeccionamiento permanente. Se buscó en la carrera destacar la valoración de esta función en las instituciones, no solo mediante mayor competencia, sino con el reconocimiento y mediante una mejora en las condiciones laborales y una valoración social de la tarea educativa que cumplen.

El punto de partida está relacionado con la noción de los roles y el perfil de los procesos del desempeño docente de los primeros egresados. Estos deben analizarse en consonancia con las condiciones, laborales materiales y sociales de esta población. De esta manera, la hipótesis que se formula, irá encaminada por el tema de qué manera perciben los técnicos egresados que cumplen su rol. Su posicionamiento en el campo laboral que corresponde a una opción personal que trasciende los discursos pedagógicos, el cambio auténtico, el replanteamiento del rol, de una actitud mental que posibilite potenciar la capacidad de estos jóvenes. Las condiciones de trabajo y la satisfacción laboral, factores que inciden su desempeño. Acompaña a sí mismo la cuestión de si su implementación en los jardines, CAIF y otras instituciones, impactó y/o modificó el abordaje de las prácticas y la re estructura de la acción educativa, en el colectivo docente maestro y en la comunidad. Existe una relación directa entre las condiciones de trabajo, la satisfacción laboral y el buen desempeño del docente. Esto implica que es posible plantear la existencia de vínculos variados y diversos según la institución donde están ejerciendo la profesión. La problemática de las resistencias a los cambios, la necesidad de considerar los aspectos culturales, simbólicos y valorativos, relacionándolos con diferentes modelos de conductas, es en definitiva la lucha de las instituciones y de los agentes sociales involucrados, lo que dificulta utilizar de manera óptima los recursos educativos y humanos existentes.

En esta dirección, autores como Guerra Manzo (2010) impulsan el desarrollo teórico de la denominada la lógica de los campo de Bourdieu, con aportes significativos para comprender los espacios de disputa que se aprecian en el desarrollo de la función práctica de esta nueva

profesión. Bourdieu (citado por Guerra Manzo) presenta un nuevo aporte conceptual que permite comprender la noción de campo desde su construcción y los momentos vinculados: 1) la posición del campos con respecto al poder; 2) el carácter del conflicto de los agentes e instituciones cuando compiten por la autoridad específica en un campo; 3) el habitus de los agentes y la necesidad de analizarlos desde interiorización de las condiciones sociales. Hablar de campo es hablar de trama, de configuraciones de posición entre relaciones objetivas entre los actores involucrados. Esta noción resulta interesante para la investigación, así como los conceptos relacionados con la relevancia de identificar los diferentes intereses y actores que participan en la implementación profesional de los egresados de la carrera. Continuando con Bourdieu, en un campo hay lucha, posiciones de fuerzas; los ocupantes buscan resguardarse y mejorar su posición. Es en este escenario que se aprecia la necesidad de una investigación sobre la zona de incertidumbre que existe respecto a las prácticas educativas de los primeros egresados, que reaccionan de diferente manera según se apropien de las diferentes estrategias de poder; “Los que dominan un campo dado están en posición de hacerlo funcionar para su conveniencia pero siempre deben enfrentarse a la resistencia, las pretensiones, las discrepancias (...)” (Bourdieu, Wacquant, 2008 p 140).

El tema de esta investigación está enfocado en un análisis de la situación laboral y la inserción en mercado de los/las ATPI, carrera elegida dentro la formación docente, por su rápida inserción laboral; indagando su perfil de egreso y lo que se espera de su rol, su participación activa en los procesos de fortalecimiento en las aulas, como actores analíticos y críticos del mismo, más allá de las variables exógenas que afectan este proceso y frente a cuya solución solamente se debe buscar reaccionar con fuertes niveles de formación académica.

Algunos aspectos a señalar como contribución a esta tesis se destaca los conceptos de *roles* en el cambio de escenario educativo, donde lo organizativo es un desafío permanente como consecuencia de la modificación de las representaciones docente –asistente que se van incorporando a las aulas. Es relevante en este sentido que en la formación de las unidades curriculares comprendidas dentro del componente de formación de la didáctica-práctica, los roles deban jerarquizarse dentro de aspectos vinculares y relacionales en pos de una profundización de relaciones académicas dentro del aula. Como sostienen Berger y Luckmann, (1994), al desempeñar roles, los sujetos forman parte y participan de un mundo social en cuestión, de un acopio de conocimiento; al internalizarlo y hacerlos suyo, ese mundo cobra realismo (p 98). En función de lo expuesto, y continuando con el pensamiento de los autores, el rol representa todo un orden institucional, un nexo de comportamiento dentro de las instituciones, y se puede afirmar que ellas existen, ya que los roles las representan, como

presencia real y concreta de individuos (p 99). En consecuencia, aportar elementos de análisis de las condiciones de acceso a la prestación de servicios, así como de los desempeño profesional de los/as técnicos en primera infancia, será esencial para extraer conclusiones que permitan ampliar el espectro de formas de participación que consientan en encontrar el rol en la institución que integran. Distinguir la relación y nivel de participación así como acrecentar el espectro de formas de participación.

Es el educador/ra quien construye el rol, a partir de experiencias anteriores y el acto de aprendizaje debe estar motivado por el interés de los que participan en el mismo. La aptitud social, cuyo ingrediente básico es la aptitud profesional, solo puede desarrollarse a través de un adecuado sistema educativo. Abordando a Vezub, (2009):

La convicción de que los docentes deben ser considerados como protagonistas, sujetos activos de su proceso formativo, ha reorientado los programas de formación hacia estrategias que posibiliten la reconstrucción de sus saberes prácticos, la sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza. (p 10)

Es importante tener presente que no todo/as lo/as profesionales se incorporarán a la vida institucional de la misma manera. Se trata de aceptar el difícil compromiso y el desafío de cambiar la forma de pensar y de relacionarse con la profesión. Esto conlleva la perspectiva de un cambio de las estructuras propias, atendiendo a la renovación de los mecanismos internos como origen y fin para permitirle a cada individuo orientarse en función de su perfil. Es indudable que existen condicionamientos, exigencias, complejidades, pero a su vez existen iniciativas que armonizan, dan riqueza y eficacia a la acción educativa y así buscar una estrategia esencial de una perspectiva de gestión educativa culturalmente relevante.

En este espacio se presentará el alcance, contexto, objetivos y estructura de la investigación en el proceso de integración de la nueva carrera en el escenario de la Educación Inicial.

El egresado/a personal docente de la carrera de Asistente Técnico desarrolla su campo laboral en diferentes jardines, centros privados e instituciones que implementan enseñanza en primera infancia. Muchos de ellos en modalidad de jornada extendida y bilingüe, así como centros CAIF e institutos de INAU (CAPI), con una práctica laboral variada así como los roles y funciones bien definidos en los diferentes niveles de planeamiento de los centros que cumplen su función.

Desde el marco legal, y para llegar a comprender la necesidad social de contar con personal formado para esta carrera, se hace referencia a la Ley 16.802 del 19 de diciembre de 1997, que en el artículo 4to dictamina: “el control y fiscalización de las guarderías será ejercido por una Comisión Honoraria que actuarán el Ministerio de Educación y Cultura como

dependencia desconcentrada sometida a su jerarquía”. La dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura crea el área Educación en Primera Infancia que, entre otras de sus competencias era proveer los recursos materiales y humanos para el funcionamiento de esta Comisión con el fin de contralor de los Centros de Educación Infantil Privados en todo el país hasta diciembre del 2008. En esta fecha se aprueba la nueva ley de Educación N° 18.437(2008, p.37) donde se pauta la creación del Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia y entre sus cometidos se prioriza elaborar indicadores de calidad para la educación integral infancia y contribuir a la profesionalización de los educadores en esta franja etaria. Ésta misma ley establece que los centros privados de educación Infantil deberán contar con personal idóneo para la atención de los niños y niñas, orientando sus actividades hacia fines educativos (artículo 103, p. 39). En dicho artículo expresa que al menos la mitad del personal docente deberá ser egresados de cursos y carreras específicas con más de 500 horas de duración y correspondiente a un año lectivo (104 inc.3 p.39).

Avanzando en el conocimiento de la dinámica de los cambios generados en los contextos de jardines y escuelas con la llegada de estos profesionales, y como analizan Brunet y Morell (1998 p.162): las instituciones no son neutrales antes los grupos, tienden a empoderar a unos y a compeler a otros grupos. En vista de ello, esto lleva a que los roles y funciones de estos técnicos de la educación sean cambiantes, dependiendo del lugar donde cumplen su tarea, siendo prioritaria la intención educativa que necesariamente es la función de la escuela. Esto se complementa con la expectativa que los egresados y la sociedad espera de esta formación profesional, mediatizada dentro de un contexto de actuación complejo y variante. Las exigencias técnicas y productivas que se requieren para ellos, no se ve respaldada desde la práctica misma, considerando el compromiso de los asistentes para intervenir favorablemente en los espacios de trabajo. La intención de este trabajo es avanzar en el conocimiento de la formación de la estructura académica de la carrera, así como los perfiles y roles de los educadores que sean responsables de la educación en la etapa inicial, una necesidad largamente sentida por el colectivo del área de primera infancia, que no contaba con un plan oficial de formación de estos profesionales, que orientara las actividades y roles, dando coherencia a la intervención en los procesos de enseñanza de las aulas.

Se buscó dentro de los informantes aquellos referentes de la carrera que por su trayectoria se conocía el valor de sus aportes. Un conjunto 6 personas que por su rol social representaban voces importantes para esta investigación, se consideraron para las entrevistas. Una lista de estos actores se encuentra en el apartado anexo. Se hallaron algunas dificultades al momento de concretar las encuestas en las instituciones públicas y lograr la información:

apelaron al escaso tiempo, finalización de cursos, se estima conjuntamente un limitado compromiso con la investigación como acción educativa. En muchos casos se tuvo que concurrir a los centros educativos buscando un compromiso más significativo ya que los registros en los formularios mostraban un avance muy lento de respuestas. Considerando, además, la pandemia mundial que afectó el normal desarrollo de cursos y de los trámites de la investigación, se buscaron otras vías de investigación como la entrevista virtual, apelando los recursos tecnológicos.

1.1 Justificación

El análisis se enmarca en el supuesto de una desvalorización institucional y educativa de la función del Asistente de Primera Infancia, que lo desarraiga de todo elemento pedagógico, de todo protagonismo como generador de espacios de reflexión. Así como de la necesaria interacción, trabajo colaborativo, y propuesta educativa acorde a su rol en un trabajo en duplas con el maestro a cargo. Este cambio estructural es fundamental en términos del impacto generado y su perdurabilidad en su función a partir de su especificación técnica.

La corta historia de esta carrera y su reciente implementación en algunos departamentos ya como Maestro Primera Infancia con la adaptación de la malla curricular, motivó el porqué de esta investigación de corte exploratorio, indagar y distinguir sobre el rol de estos técnicos/cas, considerando ampliar y profundizar en el trabajo de estos profesionales en pro de la equidad social y una justa retribución salarial, así como fomentar, orientar y evaluar prácticas innovadoras. Por último, es necesario destacar que son escasos los antecedentes sobre un abordaje de estas características en el país; no se ha implementado un corte evaluativo desde la Consejo de Formación de esta tecnicatura. La evaluación permite identificar los logros obtenidos a lo largo del desarrollo del plan de estudios, conlleva a la toma de decisiones en cuanto al hecho de continuar presentando el mismo plan de estudios o de modificarlo, para cumplir con las expectativas de estudiantes y de profesionales de la institución que los emplea. No obstante, se dio continuidad a la carrera de Maestro en Primera Infancia, adaptando la malla curricular del plan de estudio pre-grado, para una titulación intermedia y técnica de la misma con duración de dos años. Revisando la literatura especializada es posible comprobar que son exiguos los trabajos de investigación con el fin conocer las dinámicas del rol e importancia de estos profesionales de la educación inicial. Desde el análisis cualitativo de documentos y revistas indexadas, de otros países de América, así como precedentes en Argentina se han identificado trabajos con temática similares que contribuirán a esta tesis.

La selección del tema surge ante la inquietud de analizar el rol de este profesional y su representación social en los centros educativos. Otro problema a abordar es la falta de respuesta del Estado y las políticas públicas de generar entornos, espacios de intervención efectivos para que estos educadores estén en los cargos para los cuales fueron formados, sino que ejecutan tareas de auxiliares y ayudantes de sala de los maestros.

La hipótesis de la desvalorización de la función de estos egresados/as, una representación social desvirtuada por el lado de su rol, perdiendo su protagonismo y desconociendo el potencial de formación y la especificidad del perfil, lleva a plantearse los conceptos de roles y perfiles que están presentes en esta investigación.

Analizando las resoluciones gubernamentales, documentos oficiales y registros públicos se menciona la historia de la carrera que se remite al 4 de abril del 2013 cuando la Comisión de trabajo de Organización Curricular de la Carrera de Primera Infancia, creada por resolución N°7 Acta N° 42 de fecha 24 de noviembre de 2011 remite al Consejo las propuestas de plan de estudio de Maestros en primera infancia y Asistente Técnico en Primera Infancia. El consejo modifica el último párrafo del folio 35 del ex. 5/2546/13, donde se perfila claramente la franja etaria y el rol que deben cumplir los asistentes, aprobándose en resto en su totalidad. Con fecha 30 de abril del 2013 el Consejo Directivo Central en acta No 25 resolución 14 resuelve homologar lo actuado por el CFE aprobándose la malla curricular y plan de estudio. En paralelo a la creación de la carrera, el INAU a través de CENFORES (Centro de Formación y Estudios) imparte la formación de los Asistentes Técnicos reconocido como formación terciaria, no universitaria partir de febrero de 2015 (Res. M-0166/15) y únicamente en Montevideo. Anteriormente, otras Instituciones Privadas lo dictaban como el Instituto Crandon. La Universidad Católica del Uruguay y Salesianas Las Piedras en Montevideo, reconocidos y habilitados, que intentaron cubrir la demanda en formación que no era cubierta por el Estado. En el departamento de Paysandú desde el año 1995 hasta el año 2010, el Instituto C.C.Ed.I, (Centro de Capacitación Educación Inicial) fue el encargado capacitar en la materia a través de variados cursos, formando nutrido número de estudiantes que trabajaron y aún están ejerciendo en diferentes instituciones. Fue un centro privado de educación no formal a cargo de dos ex directoras del jardín de infantes de la ciudad, con una capacitación de teórica y práctica de dos años de duración, con requisito suficiente para acceder a la capacitación de ciclo básico terminado, brindando herramientas académicas y conductos necesarios para formar y especializar personal para cumplir tareas de auxiliares de clase.

En el marco de este contexto, la investigación se realizará a través de instrumentos y técnicas que permitirán la recogida de la información y el registro de forma relativamente

sistemática. La observación que supone una exploración intencionada, una observación participativa que permite conocer y proporcionar ayuda pertinentes a la investigación. Las entrevistas, para recoger información, contrastar con perfiles de egresos de la carrera, considerar cambios de trayectos y postural docentes respecto al nuevo profesional de la educación. Análisis de documentos oficiales, programas 2013, 2017 y documentos de Asambleas Técnico Docente a través de un estudio exhaustivo siguiendo el proceso de análisis de las asignaturas. Registros de tipo abierto, planificación de docentes, cuadernos de clase, libros diarios de directores, anotando, sin guion previo las incidencias criterio del investigador. Registros semi estructurados, con pautas de observación y preguntas donde figuran aspectos a investigar. Registros cerrados, con las pautas y entrevistas con indicadores de observación y preguntas determinadas. Se utilizaron diferentes registros de forma complementaria con elaboración de instrumentos de investigación propia a través de google forms y cuadros comparativos de estructuras académicas. Para ellos se contó con material en formato electrónico y papel, registros de evidencias de informantes que estuvieron en la formación de la carrera.

La investigación se organizó en 4 capítulos organizativos siguiendo las normas de Flasco para la escritura de tesis. El capítulo teórico consta de la explicación de las categorías de análisis, 4 subcapítulos organizativos de conceptos que se detallan a continuación: Educación en clave de formación en base a una contextualización de los conceptos de educación y educación inicial, en un enfoque desde lo general a lo particular, los objetivos, fundamentos de la atención y principios de la educación desde el nacimiento hasta los 6 años desde el marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Un segundo subcapítulo de los currículos, a partir del sustento teórico de planes de estudios y programas, como documentos oficiales, con el objetivo de informar la acción formativa. Conceptos generales y adaptabilidad, condicionado por el proceso de construcción en el que estaba en el momento de llevarlo a la práctica, en base a la experiencia del grupo gestor del mismo (Consejo Coordinador de la Educación en Primera Infancia y Comisiones de carreras del Consejo de Formación en Educación.). Un tercer subtítulo teorizando sobre la identificación de variables de funciones de los egresados en función de su desempeño, rol académico, desempeños.

El capítulo metodológico donde se incluye métodos, técnicas y/o procedimientos empleados sustentados con autores como Hernández Sampieri, Fernández y Baptista entre otros. En línea general plantea: el tipo de investigación, diseño, tipo población y muestra, modelo de métodos aplicados. Definición de variables en subtítulo a modo organizativo, matriz de análisis de documentos, planilla de recolección de datos cualitativos, formularios de Google Drive para registrar y evidenciar encuesta de la muestra.

En el Capítulo del análisis, las categorías se organizan siguiendo el hilo y el tipo de estudio empleado. La dimensión curricular en tablas en función de cuadros comparativos del plan 2013/2017 según unidades académicas con énfasis en didáctica práctica y rol docente. Las evidencias que generan los formularios de Google enviados a egresados y docentes (directores y maestras) que tienen implementado en su plantel estos profesionales, en la dimensión profesional como unidad de información, a fin de determinar las condiciones laborales, culturales y pedagógicas de los Asistentes desde su rol académico.

Para finalizar las conclusiones, las ideas relevantes que surgieron de la investigación, una postura desde las diferencias de los datos obtenidos, lo que demuestra el grado de complejidad, donde se enfrentan intereses variados y muchas posiciones que entran en conflicto. Se visibiliza una cierta postura de los egresados, en este sentido se realizan algunas recomendaciones así como líneas de posible investigación y conclusiones generales de los objetivos seleccionados.

En resumen el trabajo pretende aportar una traza original respecto al tema, escasamente investigado hasta el momento, con el fin de buscar explicar los procesos de la implementación de la nueva carrera, así como analizar los procesos de desempeños de estos primeros egresados, según el perfil de egreso.

1.2 Objetivos

Objetivo General: Analizar las condiciones de acceso al desempeño profesional de los y las asistentes en primera infancia, primera generación de egresados de la carrera ATPI en una ciudad del Norte del país.

Objetivos específicos:

1- Identificar aspectos históricos sobre la carrera de Asistentes Técnico en Primera Infancia a partir de los programas institucionales de Formación Docente y la capacidad de desarrollarlos en la malla curricular en la formación de los/las profesionales.

2- Analizar los componentes que forman el rol del Asistente Técnico en las instituciones donde desempeñan su función, en el momento de convertirse en protagonistas de las prácticas en primera infancia.

3- Determinar las condiciones laborales, culturales y pedagógicas de los/las Asistentes desde su rol académico.

Es necesario destacar que en nuestro país son escasos los antecedentes sobre el abordaje de esta temática. En el rastreo y búsqueda de antecedentes sobre el tema se encontraron trabajos de investigación, no específicos sobre el rol de estos profesionales que conforma la carrera,

pero acorde a los temas planteados. Uno de ellos, “Rol profesional de dos educadoras infantiles de nivel de párvulos” (2016) de Deisy Arias, Sonia Palacios y Julieth Rodríguez, desarrollan a través de la etnografía educativa el rol de las educadoras de instituciones públicas y privadas en Colombia. En Argentina, Carolina Lococo Ocampo (2017) en su tesis de Título: “Capacitación profesional para el rol de Asistente de la Primera Infancia en instituciones de Educación no formal del Nivel Inicial”, presenta la necesidad de la formación académica de las llamadas “cuidadoras”, caracterizando el rol y las funciones que cumplen. Continuando en la temática de la formación del personal que trabaja con párvulos, la cubana Orialy Denis Rojas escribe su tesis de posgrado “La preparación metodológica de las educadoras para la formación laboral en la educación preescolar” (2016). Dicho trabajo hace mención a las carencias en la formación académica de estos trabajadores, desarrollando diferentes propuestas de actividades metodológicas. Otro de los artículos académicos consultados para esta investigación, cabe mencionar la investigación de Juan Eduardo García-Huidobro “Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile”, dónde hace una revisión y cuadro comparativo de las mallas curriculares de formación profesional de educadoras/es en 13 universidades del país que imparten la carrera. Para finalizar este estado de cuestión y dentro de los antecedentes más relevantes en nuestro país se encuentra el artículo “Pensando el nuevo rol en la formación en Educación” la investigación de Tania Presa (2017), una reflexión sobre el rol desde la Psicología Social como un constructo, así como el avance de la formación técnica en formación docente.

El estado actual del conocimiento sobre el que se investiga, deja un área de vacancia en relación a la sociología de las profesiones. La tesis de Silvia López de Maturana “Construcción sociocultural de la profesionalidad docente estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo” de la Universidad de Valencia, brinda un interesante aporte. Esta investigación resume, entre otras cosas, que los profesores con sus prácticas eficientes son partícipes de los movimiento culturales de la profesionalización. Al construir relaciones vinculares con sus colegas y compañeros, afecta a la escuela y la sociedad en la medida que mejoren las condiciones de enseñanza y las prácticas escolares. En otra perspectiva, Eliot Freidson en su artículo “Las teorías de las profesiones. Estado de arte” aborda las diversas tendencias en los conceptos de profesión dentro del paradigma genérico de las ocupaciones, así como el uso del concepto y cómo repercute en la sociedad.

Lucila Finkel Morgenstern en su tesis “La sociología de las profesiones legados y perspectivas” en la Universidad Complutense de Madrid, hace referencia a las diferencias sobre profesión, profesionalización y profesionalismo según el marco teórico que sostiene estos

conceptos. Toma como puntos de referencias a autores como Marx, Weber y Durkheim confrontando sus teorías, a pesar de las divergencias, para poder llegar a conclusiones.

Otro trabajo relacionado es el promovido por Jorge Fernández Pérez, de la Facultad de Filosofía Benemérita Universidad Autónoma de Puebla San Pablo, “Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión brinda un recorrido histórico sobre el concepto de formación profesional y las características que deben cumplir. Presenta indicios acerca de la frontera entre ocupación y profesión, posibles de abordar en esta investigación, cuando se maneja la dificultad de los/las egresados en el posicionamiento de situaciones de aula.

Los autores cuyos aportes se han recuperado en esta tesis, coinciden en destacar que la construcción del concepto de profesión es un término no acabado, como una clase de organización particular, con cultura específica y conocimiento de sí mismo. La identidad del asistente se puede considerar en un proceso de construcción donde tienen cabida cuestiones personales, de carácter subjetivo, así como sociales y colectivo, una extensiva presencia de contenidos del tipo de valores, así como competencias en los diversos campos disciplinares, etc. Esta construcción de la identidad debe esperar un técnico crítico del contexto cultural actual, más que un catedrático, un orientador, guía de los aprendizajes de sus alumnos, que sea consejero y observador de actitudes de los alumnos, buscando vincularse y potenciando su rol. Esta nueva realidad revela la necesidad de dotar a los asistentes, *profesionales* de la educación, de dos condiciones que se convierten en fuertes categorías de análisis: autonomía y participación. Necesarias para promover una verdadera innovación, aspectos que deben formar parte de la identidad de las instituciones educativas en forma real y no simbólica. Urge la necesidad de considerar proyectos institucionales que busquen la autonomía, necesariamente solidario con metas que apunten a hacer surgir individuos autónomos. La pedagogía debe ayudar al individuo a devenir autónomo, a pensar por sí mismo, a desarrollar al máximo su capacidad de reflexión. Ida Butelman(1996) recupera el pensamiento de Cornelius Castoriadis quien entiende que “los individuos devienen lo que son, absorbiendo e interiorizando las instituciones; sabemos que esta interiorización no es en modo alguno superficial: lo modos de pensamiento y acción, las normas y los valores y, finalmente la identidad misma del individuo dependen de ella”(p.138)

Para esto y poniendo al asistente técnico en un paradigma de profesionalización de su práctica, se hace necesario el abordaje a partir de las lecturas apuntando a generar observaciones, registros, búsqueda de explicaciones, lecturas relacionadas, búsqueda de evidencias y proyecciones. Gestionar un vínculo afectivo que favorezca la apropiación del rol de estos asistentes y del espacio institucional. Buscando mejorar las competencias y

capacidades de los egresados de la nueva carrera a través de la implementación de políticas educativas y proyectos de gobiernos, buscando nuevas prácticas educativas y estrategias para propiciar llegar a la innovación con el resultado de elevar la calidad educativa.

Para poder ser integrado en un grupo social, el individuo debe tener las necesarias habilidades sociales que se adquieren a través del capital social adquirido de su educación y su integración con el grupo relevante. La carencia de este capital social y cultural necesario para integrarse con el grupo dominante inhabilitará su integración e incluso puede promover su exclusión por el grupo. Ese capital social es también el que dirige sus acciones y sus valores. Si es capaz de lograr ciertas posiciones de trabajo, si es capaz de lograr ciertos niveles de apoyo, pensar proyectos, y llevarlos a término, son todos aspectos que están vinculados al capital cultural de las personas. La exclusión afecta el desempeño profesional en diferentes formas. Los grupos excluidos pueden ver en los valores del grupo dominante, actitudes que van en contra de la cultura del grupo estigmatizado al que pertenecen, entonces trabajar, estudiar, respetar las leyes, son actitudes que se perciben como propias del grupo dominante que los oprime y por lo tanto deben ser evitadas. Esto significa que la pérdida más importante para la sociedad en los últimos tiempos es la pérdida de capital social y cultural. Y en forma emergente a este, los grupos con bajo capital cultural y social tienen dificultades de acceder a trabajos dignos y de calidad, y por tanto tienen su situación económica comprometida. Su nivel de exclusión y su bajo capital cultural, implican un bajo capital intelectual y pobre desempeño en el sistema laboral,

Siguiendo con la reflexión, el educador es uno de los actores sociales clave que promueve la construcción de ciudadanos autónomos, acompañado con el convencimiento de un colectivo, generándose de esta manera una matriz cultural favorecedora de una postura de participación en una sociedad democrática. Podemos ampliar el concepto de autonomía expresando que la misma implica generar mayor grado de libertad en la toma de decisiones, con real participación, con responsabilidad, de manera de legitimar el rol desde la enseñanza (maestros), así como desde la asistencia y gestión (ATPI). Legitimar la participación y la autonomía conlleva a realizar un análisis del perfil de docente- asistente que debe tener la institución. Se debe potenciar la educación en un sentido “liberador”, donde se produzca un renacimiento en el rol del educador y el rol asistente. En la construcción del conocimiento, los actores sociales involucrados interactúan entre sí de tal forma que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Por esto para Freire “no hay docencia sin discencia”. El “cómo enseñar” centra el estudio en la reflexión profesional como toma de conciencia de las prácticas donde se visualiza el marco teórico didáctico y disciplinar que

subyace y las expectativas del docente frente a una situación. Entender al asistente como profesional reflexivo implica considerar las ideas de Dewey (1989). Considera necesario que la reflexión surja de un problema real, de un estado de duda para que los docentes a partir de la reflexión intenten reconstruir modificando sus prácticas.

Por otra parte, resulta necesario definir algunas cuestiones que involucren a las instituciones como lógica el funcionamiento y gestión en la práctica de estos egresados. Es una preocupación general, tanto en la sociedad como en los ámbitos profesionales más expertos, la crisis por la que atraviesan nuestras instituciones educativas. Las instituciones pueden verse como conjuntos precarios de situaciones en equilibrios inestables que hacen posibles y necesarias las dinámicas que las sostienen. Desde cierta perspectiva una adecuada comprensión de los procesos particulares que se viven en cada institución, demanda entre otras cosas el estudio del juego de fuerzas que interactúan dentro de las mismas, del entramado de relaciones y de las percepciones de los actores que, conjuntamente con otros factores, le dan forma a la vida institucional y determinan dichos procesos en el terreno particular de los hechos. Analizar una institución educativa supone enfrentarse a varias dificultades, entre ellas la complejidad, porque las instituciones son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Las instituciones desarrollan sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores sociales que las promueven, como para los individuos singulares que son sus actores, quienes con sus prácticas cotidianas las constituyen las sostienen y las cambian.

En definitiva la investigación buscará converger o conjugar papeles, funciones y límites bien definidos de los profesionales involucrados, en una dinámica de cambios de jerarquías y estructura organizacional ramificada con roles compartidos. Donde a su vez, al sumarse la dispersión de las funciones que cumplen, se dificultan las interrelaciones regulares entre los profesionales involucrados. Asimismo se pretende buscar alternativas de cambios desde ellos mismos, que les permita regular y equilibrar las competencias y adaptarse al rol, involucrándose desde lo intelectual y afectivo como actores analíticos y críticos.

2- Capítulo Teórico. Enfoques curriculares, educación y perfil

En este capítulo se describirán los principales componentes teóricos de la investigación, considerando la función del Asistente Técnico en Primer Infancia en el momento de ser actores de sus prácticas. Considerar la nueva carrera en formación docente, es relevante para identificar a los diferentes actores y grupos de presión (que buscan influir, con la finalidad de obtener beneficios), que reaccionan de diferente manera ante los requerimientos de las instituciones que trabajan, buscando el empoderamiento de la profesión como tal.

Se hace necesario analizar la profesionalización desde la intervención, así como efectivizar el lugar en las aulas de clase de los primeros egresados de esta carrera. Esto es inevitable al momento de incorporar el perfil institucional, de manera tal de desarrollar su disciplina de manera autónoma y en modo constructivo, competitivo y ético y es lo que se problematiza como en un debe, como en falta en estos profesionales asistentes técnicos.

La presente investigación analiza la construcción de las condiciones de acceso y desempeño de roles de quienes egresan de la carrera de MPI. En ese sentido, es preciso aclarar algunos conceptos. En primer término, definir la educación, concebida como un derecho humano universal y bien público, cuya finalidad fundamental es contribuir a la construcción del ser humano como persona. Dentro del concepto de educación definir específicamente la educación inicial con sus características representativas. En segundo término las cuestiones curriculares, los programas de estudio, cada categoría en su contexto, enmarcada en la especialidad correspondiente. Abordar el rol docente y del asistente técnico desde lo conceptual para definir con claridad el perfil de estos profesionales de la educación, dado que es de vital importancia y necesidad social atender el desarrollo pleno del niño en esta etapa y son ellos sus formadores. De esta forma, y por último, identificar los diferentes climas laborales que se aprecian dentro de la muestra seleccionada en función de las diferentes categorías de análisis como metodología de investigación.

Las categorías de análisis que se consideran relevantes para esta investigación son dos; una se orienta al *currículo* como parte inherente a la estructura de los sistemas educativos, con contenidos de cultura que se adaptan a una forma determinada, a través de la selección organización y transmisión de los mismos. Esto implica un cambio en la estructura de los sistemas que subyacen a cada currículo. La segunda dimensión comprende las *prácticas profesionales* en las diferentes opciones laborales, caracterizada por innumerables variables y contradicciones. Algunas de carácter integrador y participativo con profunda circulación de información educativa, otras culturalmente menos relevantes y complejas.

Para trabajar con la dimensión curricular se analizarán planes de estudio 2013 y 2017 de la carrera Asistente Técnico en Primera Infancia y Maestro Técnico en Primera Infancia respectivamente, así como los cambios en los modelos de formación docente. Del mismo modo los programas de formación, llámese carreras y curso brindados a través del Centro de Formación y Estudios de INAU (CENFORES). Esto se fundamenta en la necesidad de conocer en que planos se da la teorización pedagógica así como las grandes orientaciones curriculares y las estructuras de los sistemas que subyacen en cada plan. De esta manera surge la proyección de considerar que la formación de los estudiantes pasa por distintas etapas en las que logran internalizar no solo las ideas que construyen a lo largo de su formación pedagógica personal, sino la construcción de conocimiento disciplinar de ciertos conceptos que fundamentan su quehacer didáctico, lo que determina su intervención docente posterior. Se hace pertinente aclarar el continuo trabajo a través de las comisiones de carreras y las diferentes comisiones en la revisión constante de los conceptos educativos, buscando asegurar la formación de estos profesionales, sensibilizándolos dentro del marco de la cultura universal. Para ello, se someterán dichos documentos a un estudio exhaustivo siguiendo el proceso de análisis de contenidos.

La dimensión profesional incluirá los resultados que surjan proporcionados por los egresado/a; de su formación psicopedagógica y didáctica, así como las ausencias más significativas, competencias específicas que el asistente debe conocer y aplicar para una mejora constante del ejercicio docente. Junto a la dimensión anterior (la curricula), la formación en cada una de ellas abarcaría los campos de la formación integral como profesionales de la educación. Así como las variaciones del perfil docente requerido (adaptación al contexto, responsabilidad, conocimiento, convencimiento). Abarcaría aquí la dimensión personal afectivo como complemento; se enfoca en sentimiento de complacencia o desagrado ante el resultado del trabajo realizado: se ratifica o desaprueba. Asimismo la importancia de generar climas institucionales de respeto y valoración de las individualidades orientando la elaboración de protocolos que lleven a que todos los actores se sientan involucrados y responsables del logro de comunidades donde prime el diálogo y la tolerancia. Se hace necesario a efectos organizativos de referenciar las voces de los colectivos docentes así como de los estudiantes egresados especificados en subcategorías según orden correspondiente. Lleva implícito el interés por el trabajo, la motivación que lo ha causado y la consecución de resultados, que se expresan en aprobados o suspenso, así como las relaciones emocionales y afectivas en la institución que cumplen su rol.

Una lectura inicial de fuentes primarias como son los programas oficiales, clasificando datos siguiendo el siguiente criterio: identificación del soporte, año que se escribió, asignaturas, seminarios, horas de práctica en las instituciones, carga horaria. Concluir con el análisis de resoluciones gubernamentales, documentos oficiales en formato digital de Asambleas Técnico Docentes de CFE y del CEIP.

2.1- Dimensión Profesional

2.1.1-Educación en clave de formación

La profesionalización de la docencia exige buscar medios para rehuir determinadas prácticas y actitudes superficiales así como plantearse cuáles son los criterios que se deben tomar en consideración para lograr caracterizar un cambio profundo en el quehacer educativo. Se hace necesario encausar acciones focalizadas en los actores del hecho educativo, los educadores/as, atendiendo desde su potencial cognitivo y efectivo al tiempo que serán los protagonistas. La dimensión profesional como categoría de análisis se visualiza para buscar reflexionar en la línea de análisis de los elementos que contribuyen a la formación profesional, a las prácticas educativas de los egresados/as desde la satisfacción o contrariedad, desde el discurso pedagógico mismo. El acento recae sobre el valor o la dimensión que a la educación se le atribuya, la formación docente como forma inevitable desde un enfoque que potencie las capacidades de los estudiantes para ayudarlos a afrontar y orientarlos en el aprendizaje con prácticas educativas continuas. La idea de educación sin lugar a duda está asociada con la idea de cambio y estrechamente ligada al ideal educativo, para satisfacer las crecientes y cambiantes necesidades de aprendizaje.

Al definir la educación corresponde tener en cuenta diversos factores. Desde el punto de vista de la filosofía, la psicología, la sociología y la economía entre otros, llevan a definiciones distintas de la misma. Siempre queda claro que la educación, (fenómeno, hecho y acto) se da toda vez que dos o más individuos están en interacción. Según Henz (1974)

Educación es el conjunto de todos los efectos procedentes de personas, de sus actividades y actos, de las colectividades, de las cosas naturales y culturales que resultan beneficiosas para el individuo, despertando y fortaleciendo en él sus capacidades esenciales para que pueda convertirse en una personalidad capaz de participar responsablemente en la sociedad, la cultura y la religión, capaz de amar y ser amado y de ser feliz. (p. 39)

La Educación busca preparar intelectual y técnicamente para posibilitarle una efectiva integración social, mediante la comunicación. Según Dewey (2004 p.19) ésta se hace cada vez más necesaria y sistemática en la medida que las sociedades cambian para complejizarse.

El saber no es todo lo que hace que una vida humana tenga sentido y objetivo, pero sin su influencia a través de los siglos, la humanidad sería mucho menos de lo que es hoy. El tipo de educación dependerá en gran medida del tipo de futuro que contemplemos, teniendo en cuenta la magnitud de los cambios que están ocurriendo y reflejando las tensiones entre la realidad social y cambiante, así como una educación que ha quedado cautiva de su pasado.

El objetivo general social más amplio de la educación es preparar personas aptas para incorporarse con eficacia en la sociedad. Esto significa, personas capaces de aportar desde su especificidad, lo mejor posible, lo que esta sociedad necesita. La educación pasa a partir de esta premisa a ser vista como función social, al decir de Dewey (1995) p.21 considerada como un proceso de estimulante, de crecimiento y modelación que transforma.

En relación a estos conceptos se puede definir la función y relación que tiene el Estado. La universalización de la educación, de hacer realidad la educación como un derecho de todos, es tarea que compete fundamentalmente al Estado (Dewey p. 87).

Enseñar, aprender, un desafío que implica conocer el acto de enseñar, profundizar en el conocimiento actual sobre el aprender. El efecto de una relación de poder que se impone en una acción pedagógica que se ejerce desde la comunicación (Bourdieu y Passeron p. 46); con el fin de formar sujetos, sujetos que Foucault denomina “sujetado”, a su propia identidad y subjetividad, y a otro mediante el control y la dependencia. Relaciones de dominación-sometimiento. Esta sujeción se forma a partir de la historia del sujeto de su proceso económico social, de su recorrido de vida y experiencias.

Estos conceptos se relacionan a través del continuo cuestionamiento que como profesionales de la educación debemos manejar; un marco teórico y una postura tomada en el marco de que educación estamos planteando, que paradigma es el que estamos defendiendo y el saber que toda acción pedagógica es un acción de poder, de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, p. 46). Siempre en pos de un sujeto libre, dado que el poder solo se ejerce en la medida de que esta condición se ejerza (Foucault, 1988 p. 15)

El sistema educativo uruguayo se sustenta en dos principios fundamentales del pensamiento del Dr. Carlos Vaz Ferreira, “escalonamiento” y “penetrabilidad” (Ferreira, 1957 p 38,39). Esto se visibiliza en los currículos oficiales de los diferentes Sub Sistemas del Consejo, al ser presentados según una diferenciación progresiva en lo que respecta a la profundización y ampliación en una secuencia de contenidos en cada asignatura y el concepto de educación constante que se internaliza por más tiempo y lleva consigo el concepto de construcción sociocultural (Vaz Ferreira, 1957 p. 38,39.). Ideas directrices dan sentido a la educación en el Uruguay que buscan el constructo del ciudadano; la idea de democracia social

con un fundamenta desde los derechos humanos, la solidaridad, participación y diversidad. La idea de integralidad significando la esencia misma del hombre a través de las vivencias desde la ética, promoción de salud, sexualidad; en una concepción humanista de la educación, formar desde la emancipación y estética. La educación pública en el Uruguay tiene como principios fundacionales el legado del pensamiento y obra de José Pedro Varela. La reforma escolar valeriana, contemplada en la Ley de Educación de 1877, abarcó cambios en el sistema normativo, proponiendo el uso de pedagogías reflexivas y activas, con un alumno autónomo y participativo en el proceso de aprendizaje. Continuando el pensamiento vareliano y en esta dirección se puede afirmar que los fundamentos teóricos y objetivos principales que sustentan la política educativa el Estado uruguayo son obligatoriedad, laicidad, autonomía, gratuidad, libertad, integralidad y solidaridad, enfatizando el valor de cada etapa de la educación, cada sistema educativo, con espíritu de autocrítica y en un marco de calidad y equidad.

Varela (1874) citado en el Marco Curricular Común para la Primera Infancia afirma:

Un niño viene al mundo y, desde entonces, empieza su educación[...]cada objeto que produce una sensación; cada deseo satisfecho o contrariado: cada acto, palabra o mirada de afección o de disgusto, produce su efecto[...] en la construcción, en la gestación del ser humano[.](p. 22).

La educación inicial en el Uruguay tiene sus inicios desde José Pedro Varela, quien desde 1874 señalaba en su obra “La Educación del Pueblo” la conveniencia y necesidad de que los niños y niñas menores de seis años tuvieran una especificación del servicio de atención integral, así como la especialización de los maestros. Enriqueta Compte y Riqué funda el primer jardín de infantes en el año 1892, el primero a nivel oficial, con carácter público, basado en los principios varelianos de gratuidad y laicidad, poniendo en práctica el método froebeliano. En el año 1948, se crearon las clases jardineras en las escuelas comunes tanto en Montevideo como en el interior del país. En las décadas del 60 y del 70 hubo un notable aumento en la matrícula de dichas clases, hecho que se continuó en la década del 80 por considerarse fundamental y prioritaria la atención de la primera infancia y el ingreso de la mujer al mercado laboral. Actualmente la matrícula de educación inicial del CEIP, según monitor educativo del año 2019 es de 91.592 alumnos según las diferentes categorías de escuela.

La primera infancia es una etapa crucial, donde se producen los procesos relevantes del desarrollo de una persona. Educación inicial comprende la educación institucionalizada que se le brinda a la niñez en un ámbito escolar desde el nacimiento hasta los 6 años apreciando dos subniveles de 0 a 3 y el nivel inicial o segunda etapa de 3 a 6 años. La significación de los primeros años de vida en la formación de la personalidad, el conocimiento sistemático la niñez

adquiera en este periodo, está invariablemente enlazado con la realidad, con el mundo concreto que lo rodea. De esta realidad tomará los elementos que faciliten el desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

Siendo la primera infancia la primera etapa de la enseñanza pública, con identidad propia, enmarcada en un contexto lúdico a través de interacciones afectivas, cognitivas y motoras, su pedagogía se fundamenta en principios propios que tenderá a:

1-favorecer un enfoque integral que promueva el bienestar físico y mental.

2-iniciar una adecuada comprensión del social, estableciendo vínculos a través de interacciones entre niños y niñas, con otras personas y con el entorno.

3-desarrollar el dominio del lenguaje: hablar, escuchar, como medio de asegurar la comunicación con los demás. El lenguaje no verbal; su consideración y escucha.

4-favorecer la intervención de la familia en la acción educativa institucionalizada, como educadora insustituible.

5- desarrollar aprendizajes significativos, desarrollando el máximo las capacidades del educando.

6-estimular el trabajo en y con la sociedad y la comunidad.

Resulta fundamental considerar en este capítulo los principios que sustentan las bases de una concepción de niñez nueva, con poderes y necesidades de conocer y actuar. Se consideran un conjunto de aspectos orientadores para las familias y las diferentes organizaciones e instituciones que tienen a cargo propuesta para atender esta franja etaria. Principios de integralidad, participación, singularidad, relación, de ambiente enriquecido, de juego, de significado, de actividad, de escucha, de comunidad, de contextualización y de globalización. Principios que se bien aparecen separados para su comprensión en las actividades diarias de la práctica son abordados de forma integral.

La importancia de esta etapa con su identidad propia ha llevado a lineamiento y propuestas políticas, así como ampliación de la cobertura y la necesidad de especialización de los profesionales a cargo.

El punto de partida para las teorías educativa es la base en los grandes pedagogos que sustentan los pilares de la Educación Inicial, Fröbel con aportes de María Montessori y Decroly, fueron los que entendieron la importancia de esta etapa en sí misma. Montessori hace hincapié en la necesidad de educar la inteligencia de los niños desde muy temprana edad, presentándole un ambiente cognitivamente apto para su desarrollo y sus iniciativas. Propone el uso de mobiliario y materiales didácticos para el desarrollo motriz y sensorial. Con Decroly surgen los centros de interés como metodología al considerar la enseñanza desde un concepto global

suponiendo la actividad psíquica como totalidad donde se perciben estructuras organizadas. Esto implica crear situaciones educativas que permitan vivencias emocionales diversas, con el otro, con su espacio y con objetos, a través de una didáctica específica que contemple el ambiente del aula, una metodología especial, con tiempos pedagógicos específicos, así como el trabajo con padres y la comunidad. En Uruguay la referente del nivel inicial fue Enriqueta Compte y Riqué. Ella abre un nuevo camino en la educación a nivel nacional con métodos psicológicos y pedagógicos inspirados en la Escuela Nueva, que buscan el desarrollo de las capacidades infantiles, para poder desarrollarse plenamente, respetando su personalidad, resaltando la individualidad de cada niño o niña, teniendo en cuenta sus intereses y potenciando su creatividad. Recuperando de sus dichos; “Dejar crecer, dejar pensar, dejar hacer; y no intervenir contra el crecimiento, el pensamiento y la acción, más que para impedir las desviaciones que por causas externas pueden ocurrir: ese debe ser nuestro cometido”. (Compte y Riqué, 1992, p. 87)

Fue la promotora de la formación y especialización de los primeros maestros en el área, destacando la necesidad de la capacitación para profundizar y llevar a la práctica estos pensamientos basados en una propuesta pedagógica fuerte y claramente definida.

La educación inicial ha demostrado ser, según numerosas investigaciones nacionales como internacionales, eficaz para contrarrestar las tasas de repetición y deserción de los niños y niñas, mediante la promoción del desarrollo del lenguaje y otras funciones básicas del aprendizaje, tal como el desarrollo de procesos emocionales y sociales. El personal adulto que forme parte de los centros educativos públicos o privados debe constituirse como facilitador del desarrollo, establecer un nuevo sistema de relaciones con el mundo social, promocionando la interdisciplinaridad de circulación de saberes, por lo que requiere una sólida formación específica. Ello ha derivado en la exigencia de niveles crecientes de educación especializada por parte del personal a cargo: la importancia de la trayectoria, de vasta experiencia desarrollada y capacitación de los equipos técnicos. Esta situación prefigura un nuevo escenario que exige respuestas y una movilización de recursos y leyes que avalen capacitación en el tema. En el año 2010 se crea el Consejo Coordinador de la Educación en Primera Infancia que junto con el Consejo de Formación en Educación y la ANEP, comienza a trabajar en la malla curricular de la Carrera Asistente Técnico en Primera Infancia. Más adelante en el tiempo y culminado el proceso de elaboración de pautas, surge Maestros en Primera Infancia por Res. N.º 10, Acta N.º 7 del 1 de noviembre de 2016. Así como se resuelve en su totalidad, la homologación del Plan de estudio de la Carrera en 2017 del CFE, Res. N.º 12, Acta N.º 60 del 20 de setiembre de 2017, mencionando el total créditos, descripción asignaturas y malla curricular.

Buscando teorizar desde el perfil y la profesionalización de los egresados/das; Southwll y Colella (2017) mencionan al docente como profesional responsable de la calidad educativa, que demanda de ciertas condiciones laborales acordes al estatus profesional. Esa profesionalización es producto de condiciones personales y psicológicas propias, así como de su formación en el universo de saberes. En el mismo artículo y mencionando Masschelein y Simons (2014) los autores señalan que la profesionalización vienen desde la figura de docente portador de conocimientos técnicos y especializados actualizados según las sociedades. Dada la complejidad de la educación y atención de la primera infancia, es necesario un perfeccionamiento y una sólida formación de los/las educadores/ras que desplieguen sus potencialidades, interactuando a través de oportunidades lúdicas, sociales, exploratorias y variadas, potenciando la construcción de significados culturales. Se considera pertinente generar un análisis desde lo que plantea el plan de formación con el perfil del egresado de esta carrera. En su diseño curricular, plan 2013 de la asignatura “Rol del Asistente Técnico” describe:

[...] Este curso introduce al estudiante en una mirada al rol del Asistente Técnico en la atención educativa de la niñez en la primera Infancia[..]

- a) Concepto de Primera Infancia
- b) Alcance del significado de la educación como derecho humano en la primera infancia.
- c) Dimensión ética de la profesión.
- d) El vínculo pedagógico y el vínculo familiar.
- e) Importancia del trabajo en equipos en el centro.
- f) El lugar del asistente técnico en el equipo interdisciplinario de educadores y de otros profesionales y su intervención en la prevención y promoción de salud que posibilite la detección temprana de disfunciones.
- g) Conocimiento reflexivo del Plan de Estudios para Asistente Técnico en P. Infancia. Se vinculará con otras asignaturas del Plan, particularmente con el estudio de los marcos legales vinculados a la primera infancia. (p.27).

Según el plan de estudio y en referencia al perfil “[..] Generar acciones que posibilitan el cumplimiento de funciones educativas específicas; el fortalecimiento del vínculo pedagógico y de las diversas formas de relaciones sociales en la infancia” (ANEP 2010 p.16). En perspectiva a estas cuestiones presentes en la malla curricular es que se plantean algunas preguntas respecto a la contribución de las asignaturas, seminarios y prácticas al desarrollo de

la identidad, desempeño y competencias de estos profesionales para considerar las diferentes áreas y sectores que están trabajando los egresados/as según el perfil de egreso.

Estudiar la naturaleza de los programas de estudio de magisterio como categoría de análisis, el estudio exhaustivo siguiendo el proceso de análisis de contenido. La formación docente ha sufrido cambios significativos con planes y reformas que favorecen la formación de personas creativas, pensantes, productivas y actualizadas a una realidad actual y tipo de sociedad específica. Define al profesional sujeto-docente de acuerdo a lo que la sociedad y el sistema educativo espera de él. Es aquí que se forma al docente para que egrese de su formación inicial con un vasto conocimiento de los campos ligados a su profesión, la didáctica y las ciencias de la educación, sino que también tenga la capacidad para comprender el contexto sociopolítico, económico y cultural. La ley de Educación N° 18473 (2008) en el capítulo II artículo 31 página 17 en su descripción de la formación en educación, hace referencia a la formación de estos profesionales en primera infancia, como carrera nueva en el sistema de formación docente como enseñanza terciaria universitaria.

Uruguay marcó un hito en lo que corresponde a la formación del magisterio para la educación inicial. El Instituto Magisterial Superior, en el año 1957 comienza a dictar cursos de especialización en esta área, con una duración de dos años, becando a los maestros que concurrían a capacitarse. Continúa luego hasta que en 1974 se reduce a un año. En el año 1992, con la reforma del plan de estudios de magisterio, la carrera se disminuye a 3 años, incluyendo la formación en educación inicial como una opción en el tercer año. Con el cambio de planes en el año 2008, la carrera de magisterio consta de cuatro años de formación. El Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) dictó cursos de perfeccionamiento a maestros egresados de educación común que aspiraban a desempeñarse en educación inicial atendiendo a niños/as de 3 a 6 años. No estaba prevista la formación de asistentes o auxiliares a pesar que eran figuras recurrentes en los institutos de educación inicial.

El Centro de Formación del Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU) capacita a los educadores que trabajan dentro de la institución y en el plan CAIF con niños de primera infancia. En términos generales, el país se encuentra avanzando en la educación de la primera infancia (0 a 6 años) definiéndola como primera etapa del proceso educativo de cada persona a lo largo de toda la vida, e incorporando al sistema educativo de forma obligatoria a los niños de 4 y 5 años desde 2008. Con la finalidad de realizar el proceso de conformación de la nueva institución el Consejo Directivo Central de la ANEP crea en el año 2010 el Consejo de Formación en Educación (CFE). Este organismo asume entre sus fines la responsabilidad de coordinar y elaborar, conjuntamente con el Consejo Coordinador de la Educación de la Primera

Infancia, planes de estudios para formar docentes y asistentes técnicos que den respuesta a esta nueva demanda para la conformación de equipos educativos, con titulación específica, que aborden la atención educativa de la primera infancia.

La ley de Educación N° 18437 (2008) aprobada por el Senado y la cámara de Representantes del Uruguay, describe la primera infancia como siendo de vital importancia, constituyendo la primera etapa del trayecto educativo. En el Capítulo XVI de dicha ley, Artículo 98 se crea el Consejo Coordinador de la Educación en la primera infancia con competencias específicas, entre ellas “Promover la profesionalización de los educadores en la primera infancia”.(Ley 18437, 2008, p.37).

Esta necesidad de capacitación específica se visualiza a partir de los datos que surgen en el Primer Censo Nacional Centro de Educación Infantil Privados en el año 2007 donde dentro de los principales hallazgos encuentra que solamente el 46% de los funcionarios con tareas de educador cuentan con formación terciaria específica, [...] “menos de una tercera parte ha realizados cursos cortos de educación inicial y uno de cada cinco presenta como nivel máximo culminado enseñanza media” MEC (2007, p. 129). Este dato fue completado con el Avance de Gestión Institucional 2005/2014 de Educación de Primera Infancia del MEC con fecha de febrero de 2015 donde se evidencia que estos datos continúan vigente en el año 2014, con un leve aumento en la especialización específica dentro de los Centros de Educación Infantil Privados que son supervisados por el Ministerio de Educación y Cultura

Dentro de la categoría Educadores (como se denomina al personal a cargo de la primera infancia en CAIF) según la formación, en el marco de análisis comparativos de diferentes aspectos entre los años 2007 y 2013, se observa una disminución del porcentaje de personal con formación terciaria específica (de 46% a 40%) y aumentó otros de educación inicial, (de 29% a 32%). Esto se grafica en el siguiente cuadro que a continuación se desarrolla:

Gráfico 1. Educadores según formación.

Fuente: MEC. 2015 .

En el ámbito privado existen muchos institutos que brindan esta formación académica otorgada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que habilita a trabajar en todo el territorio nacional en instituciones públicas o privadas. El Instituto Magisterial María Auxiliadora, fundado en 1905 y desde 1977 con habilitación oficial, capacita Maestras/os y Asistente Técnicos según las normativas oficiales. Así mismo el Colegio Elbio Fernández, la Universidad de Montevideo (UM) y la Universidad Católica del Uruguay (UCU) ofrecen licenciaturas relacionadas a este campo laboral, así como la Licenciatura en Educación Inicial.

La carrera se implementó en el departamento en el año 2013 en el mes de agosto , primero como Asistente Técnico, con una cursada de 2 años para validar el título, donde ya dos generaciones de egresados/das están insertas en el sistema público y privado cumpliendo variadas funciones. Quienes egresan deberán comprender la especificidad, características y responsabilidades que la educación y el cuidado que la primera infancia conlleva,

estrechamente ligadas a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo integral de los niños y niñas. Al egreso dará cuenta de la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas que den fundamento e intencionalidad a la tarea y lo capaciten para trabajar en el marco de un proyecto de centro y un equipo de trabajo, en sintonía con el “Marco Curricular para la atención y educación de las niñas y niños uruguayos”. Integrará herramientas (técnicas) para el desarrollo cotidiano de acciones educativas y de cuidado cuya intencionalidad podrá explicitar.

Se aprecia un variado campo de desarrollo, en relación a la función de egresado; los campos laborales y el clima de trabajo es variado, así como la organización y los recursos personales, se habla de la necesidad, al decir de Hargreaves, Fullan (2014 p. 128) de “una docencia efectiva ha de recibir una formación integral y repetidas prácticas” que concuerden con el perfil. A partir de esta hipótesis se enfoca el tema a investigar: estudio de la función del Asistentes Técnicos en Primera Infancia, en el momento de ser autores de sus prácticas educativas. La formación de su carrera de grado y participación en el colectivo de la institución que forman parte. La selección del tema surge ante la inquietud de analizar el rol de este profesional y su representación social en los centros educativos. La documentación que da especificación a la carrera se encuentra en las páginas del CFE en el marco de la política de transparencias de la Administración Nacional de Educación Pública, citada en la bibliografía de este documento.

2.1.2-Desde el rol y la profesionalización.

Es menester mencionar el considerar el rol de los profesionales asistentes y su desempeño dentro de la dimensión profesional que esta investigación considerada como categoría de análisis. Trabajar del rol docente, al considerar la enseñanza como una profesión. Haciendo referencia Hargreaves, Fullan (2014 p.54), los maestros y asistente son personas producto del contexto y ambiente de trabajo donde se desempeñan. Existen varias maneras de enseñar y esto los hace libres con la posibilidad de satisfacer sus expectativas. Continúa Hargreaves, Fullan, (2014 p.55) “[...] cómo está diseñado el trabajo, cómo son sus contactos y las relaciones con sus colegas, y cuáles son sus condiciones de trabajo”. Se puede apreciar avances en lo que respecta a darles a los Asistentes Técnicos el oficio de educar, otorgar significatividad, y empoderamiento con la tarea asignada. Los docentes son conscientes del cambio del escenario educativo y buscan junto con las instituciones dar solución a estos nuevos integrantes de los equipos docente.

El rol de educador, de quien asume la tarea de educar a niños de 0 hasta la educación primaria, es la columna vertebral de la teoría y la práctica educativa. Según Denies (1992, p. 25) el rol se analiza desde 4 dimensiones: sociopolíticas, psicológicas, pedagógicas y personales, variables que lo van configurando no siendo excluyentes sino complementaria. Enseñar es la función característica del rol docente de educadores técnicos y maestros. Compleja tarea que consiste en proveer oportunidades para que el proceso de aprendizaje se produzca en un espacio de seguridad y confianza.

Peralta (1998) desataca la relevancia que tienen los adultos en la educación y particularmente en la primera infancia, donde se maneja un grupo variado de personas cada uno con sus roles y funciones significativas cuyo único objetivo es fortalecer el aprendizaje del alumnado. Desde la asignatura Rol del Asistente Técnico del plan 2013, se trabaja el concepto de la adquisición de conocimientos competentes, contenidos propios de su ámbito de enseñanza para el trabajo en colaboración con educadores y otros profesionales. Éste cambio estructural que se dio desde lo vincular entre docentes y asistentes, es fundamental en términos del impacto generado y su perdurabilidad en su función a partir de su especificación técnica.

Desde el análisis del título “Asistente Técnico” del que egresan de la carrera, se analiza la representación social del rol a través de la etimología de la palabra misma. Basado en el concepto de Moscovici (1979 p 18) se afirma que juega un papel fundamental a la hora de analizar el rol, en la medida que guía y acompañan al profesional asistente y son el constructo de los comportamientos esperado. La representación social es el conjunto de conocimiento, ideas y saberes necesarios para que cada persona pueda comprender y actuar en su realidad cercana y en una relación de intercambios. En relación a esto, se puede considerar como supuesto que la representación social del asistente se encuentra desmerecida con respecto de los demás profesionales que interrelacionan en su campo laboral, haciendo necesaria la aceptación de la función pedagógica del perfil. Junto a lo curricular, la formación en cada una de las variadas funciones, abarcaría los campos de la formación integral como profesionales de la educación. Así como las variaciones del perfil docente requerido (adaptación al contexto, responsabilidad, conocimiento, convencimiento) que ellos las tienen muy identificadas e intenta hacer valorar.

Para finalizar se hará referencia al clima organizacional necesario para la construcción del rol de asistente es pertinente hacer algunas aclaraciones sobre la resistencia al nuevo perfil. Se cree conveniente analizar la idea de resistencia al cambio, al proceso de aceptación y asimilación de la innovación de parte de los docentes y profesionales de la educación a la nueva

función. Se hace necesario una mirada del conflicto desde el interior de las organizaciones, para indagar las relaciones de poder que frenan o promueven los cambios. Bardisa Ruiz (1997) relaciona los intereses en el ámbito escolar con la teoría del conflicto, “la imagen política de la escuela se centra en los intereses en conflicto entre los miembros de la organización. Estos, para lograr «sus» intereses, emplean diferentes estrategias, como, por ejemplo, la creación de alianzas y coaliciones, el regateo y el compromiso para la acción” (Revista Iberoamericana de Educación N° 15). La conducta humana es el resultado del intercambio de expectativas e interés, según la teoría weberiana de la sociología que nombra Bardisa Ruiz en su artículo, esto irá en camino a buscar beneficios para la construcción del rol ATPI a nivel institucional, despegado de otros perfiles vinculados a otras funciones específicas como el auxiliar de guarderías y/ o de servicio.

En relación a que este conflicto vincular se comienza a detectar desde las ATD nacionales del 2014 del CEIP donde se cuestiona la carrera como tal y el rol de estos profesionales.

De acuerdo a la fundamentación de la carrera de “asistente técnico de primera infancia”, ésta se considera como de pregrado, generando la posibilidad de continuar dos años más para completar la de grado de Maestro de Primera Infancia. Teniendo en cuenta lo ya expresado por esta ATD respecto a la formación de Maestro de grado y título de postgrado para educación inicial, se considera que esta tecnicatura no puede habilitar esa posibilidad. Por otra parte, hasta el momento no existe en el organismo la disposición de cargos para quienes egresen, lo que debería ser considerado en el próximo presupuesto educativo. (ATD/ CEIP, 2014 p.73)

En ese mismo documento se solicita para asistir en la universalización del nivel 3 años, “la creación de cargos de maestros y auxiliares de clase, con el personal debidamente especializado en el área (Tecnicatura de Asistente Técnico en primera infancia), para asegurar una propuesta pedagógica acorde y con la infraestructura adecuada”. (ATD/ CEIP. 2014. P.88). Condición necesaria para diferenciar los roles de los auxiliares de los Asistentes, figura que no está prevista presupuestalmente en el organigrama institucional.

Es menester en esta parte mencionar a Santos Guerra (1990) en el Congreso Interuniversitario de Organización Escolar en Barcelona señala:

Hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Pero todo ello está impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela (p. 71).

2.2- Dimensión curricular

La formación de los docentes pasa por distintas etapas en las que logran internalizar no solo las ideas que construyen a lo largo de su formación pedagógica personal, sino la construcción de conocimiento disciplinar de ciertos conceptos que fundamentan su quehacer didáctico, es lo que determina su intervención docente. Es por eso que dentro de la categoría de análisis planteada Dimensión Curricular se considera de necesidad partir de la definición de currículo. De Alba (1998)

(...) la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-pedagógica pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.[...]. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (p. 59-60)

Esta conceptualización posestructuralista se sitúa en el marco teórico de currículo de la carrera, desde el perfil conflictivo en el que se genera la carrera a investigar, que se consideró como conflictiva y compleja ante el apremio de la demanda de personal especializado. Esto se estima desde el capital cultural, valores y conocimientos como una producción social, dentro de un enfoque crítico y reflexivo, evitando concebir a la práctica como teoría aplicada, sino más bien en un ir y venir de la práctica y la teoría continuamente, dentro de una dimensión reflexiva.

En base a esto y por otra parte es necesario intervenir y analizar la estructura curricular así como es necesario prestar atención a los contextos en que se elaboran y las teorías que subyacen, como al proyecto educativo del gobierno y sus políticas públicas, donde se viabilizan la comunicación teórica e ideas de la realidad. Se entiende el currículo como el esquema básico donde están seleccionados y jerarquizados los contenidos que se determinan, es un constructor de acción que se articula a la práctica y con una visión más amplia que abarca distintas dimensiones. El perfil docente se construye a través del trayecto formativo y es el conjunto de saberes que debe poseer el egresado/a al finalizar su formación. El proceso en el que se desarrollan y construyen los conceptos debe estar muy cerca de los contenidos que aporta el currículo, pero éstos se transforman en el medio para promover avances; nos debemos preguntar lo que hay detrás de cada contenido, lo que propone trabajar y en los temas que se debe avanzar desde el marco didáctico-disciplinar. Frigerio (1991) hace referencia al currículo como organizador de la necesidad y mencionando a Bradshaw (1972 p. 24) quien divide diferentes tipos de necesidades entre ellas la de “generar recursos humanos capaces de responder a las exigencias de posibles escenarios futuros”.

Es entonces que a través de las normativas y resoluciones del CFE, desde la creación de la carrera; se intervendrá para llegar a identificar la definición conceptual y enfoque teórico que sustenta la matriz curricular; el dominio desde lo pedagógico didáctico, desde lo institucional y la formación personal, así como las responsabilidades profesionales.

Para finalizar interesa buscar, a través de la investigación, cómo llegar a relacionar este clima óptimo de trabajo detallado más adelante, con el perfil del Asistente Técnico en su campo laboral, buscando la voz de los diversos actores y sus discursos construidos, para ver cómo se ven reflejados en ellos; si son correspondidos con el perfil de egreso o si no; si son aceptados profesionalmente o si aún no se entiende el nuevo perfil profesional.

En síntesis estudiar este problema es trascendente para avanzar en el nuevo diseño de prácticas curriculares que se necesitan, para la generación de nuevos escenarios donde los profesionales de la educación discutan la necesidad del cambio de roles en las prácticas educativas del nivel inicial en las diferentes instituciones, con altos niveles de conocimiento responsable, protagonismo y participación. Para construir formatos pedagógicos que contemplen la coordinación, habilitando la participación de todos los actores, en la planificación y reflexión generando liderazgos compartidos, a partir de la fortaleza del rol como tal. Garantizar la transparencia y circulación de información entre pares. Colaborar responsable y reflexivamente con las agendas personales y colectivas. Habilitar la ruptura de formatos y trabajo en duplas pedagógicas de manera de lograr la atención a trayectorias educativas y protegidas. En definitiva, acordar dificultades, para transformarlas en oportunidades, mediante el trabajo en redes, al decir de Hargreaves, Fullan (2014 p.137) “las mejores formas de culturas cooperativas consolidan el valor y basan el interés en el capital profesional”.

3-Capítulo Metodológico. Generando resultados y estadísticas.

El tema de investigación será abordado desde una perspectiva cualitativa, considerando como la metodología apropiada para comprender de manera profunda y plural los diferentes datos descriptivos que nos aportan los documentos, recoger las voces de los actores involucrados y la relación con los contextos culturales y sociológicos. Se hace necesario establecer canales de comunicación acordes para recoger desde una perspectiva objetiva, experiencias pedagógicas; indicadores de valor o de dimensión que se le atribuye a la profesión desde las potencialidades de capacidad y contenidos de las estructuras académicas de los currículos que son la base de la formación disciplinar. De acuerdo con las estrategias de trabajo que se han formulado para este diseño se requiere de aplicación de técnicas que permitan la recopilación de datos para luego ser procesados según los objetivos planteados. Las técnicas son las herramientas a través de las cuales el investigador aplica el método, que es el conjunto de pasos o procesos a través del cual se hace un diseño lógico de investigación y están ligadas a la etapa empírica de la investigación.

Para comenzar se realizarán consultas bibliográficas a programas de formación de asistentes y de maestros en nivel inicial para su análisis y tabulación. La lectura de artículos y revistas indexadas desde diferentes repositorios académicos, aportarán para el marco teórico. Es necesario destacar que a pesar de que en nuestro país son escasos los antecedentes sobre el abordaje de esta temática, el análisis cualitativo de documentos y entrevistas, así como trabajos precedentes de otros países con temas similares al abordado, contribuirán a esta investigación.

El diseño metodológico empleado es descriptivo mixto, básicamente cualitativo pero con triangulaciones numéricas de datos estadísticos. La utilización del método a través de etnografía educativa, se fundamenta desde la búsqueda del reconocimiento y empoderamiento del rol de los egresados/as mediante el informe y datos recabados desde algunos agentes educativos, así como en sus salas de clase.

Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan respecto a los diseños mixtos:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques.(p.21)

El diseño metodológico de etnografía educativa se puede considerar como la descripción y observación de comportamientos, eventos, personas y situaciones observables. Se trabaja con

las voces de los participantes, sus reflexiones, pensamientos, experiencias y creencias tal como ellos mismos lo expresan.

Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como lo puede llegar a describir otro (González y Hernández, 2003).

Una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea. La triangulación de datos ayudará a no caer en el inevitable sesgo que están presentes en varios de los métodos, así como fortalecerse como grandes repositorios de conocimientos y experiencias. (Charles Reichardt. Thomas Cook, 2005 p.47). Este mismo autor, haciendo referencia a Denzin (1978 p.292), cita cuatro fuentes de triangulación de técnicas. En esta investigación cabe dentro de la “triangulación entre métodos” por la utilización de varios métodos para la recolección de datos sobre la hipótesis en cuestión (p.141).

Se priorizará como técnicas de recolección de información, el análisis de fuentes primarias como los programas oficiales, así como fuentes secundarias (artículos de prensa, declaraciones gremiales, estudios de relevamiento, etc.), entrevistas con informantes calificados y expertos. Hernández Sampieri, Fernández, Baptista Lucio (2006 p.755) definen el enfoque mixto como un proceso que recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o utiliza los dos enfoques de investigaciones.

Los mismos autores consideran que el enfoque cualitativo de una investigación se basa en la recolección de datos no estandarizados por lo que no trabaja a partir de estadísticas. Las hipótesis se van generando a medida que se trabaja en la recolección de datos y se realiza el trabajo de campo. Las preguntas y cuestiones son abiertas y universales, generándose una interacción entre investigador, individuos y comunidades, con el solo objetivo de centrarse en sus vivencias desde lo emocional y la experiencia de la misma, se evalúa (p.8). De igual manera, el enfoque cuantitativo se caracteriza por la medición de datos numéricos de fenómenos, objetos o de los participantes. Recolección de datos para un posterior análisis estadístico de diversos patrones de comportamiento (p 5).

Reichardt y Cook (2005), menciona “relaciones causales entre conceptos que proceden de un esquema teórico previo” (p.65), cuestionarios, encuestas, entrevistas, estructuras son los métodos utilizados. En contrapartida la investigación cuantitativa busca que la teoría surja de los datos que recaba el investigador. La utilización de este método se fundamenta al trabajar con encuestas de carácter general a través de Formularios Google Drive que se hará de forma

masiva a través de correos electrónicos a egresados, directores y docentes de instituciones públicas y privadas, dentro del marco del carácter mixto de la investigación.

Reichardt y Cook, (2005) definen los métodos cualitativos como técnicas de comprensión personal e introspectivos, a diferencias de los cuantitativos que se definen como técnicas de razonar, contar y medir. Esta perspectiva revela cómo se complementan los dos métodos, detrás de una vigorización mutua, (p.45) resultando complementarios desde sus aportes a los conocimientos.

Se realizó el siguiente proceso de construcción de las metodologías con el fin de organizar la investigación:

Una lectura inicial de fuentes primarias como son los programas oficiales, clasificando datos siguiendo el siguiente criterio: identificación del soporte, año que se escribió, asignaturas, seminarios, horas de práctica en las instituciones. Concluir con el análisis de resoluciones gubernamentales, documentos oficiales en formato digital de Asambleas Técnicas Docentes de CFE y del CEIP. El uso de la investigación documental como técnica de recolección de información se justifica según Webb y Hodder citados por (Valles,1999 p. 129) por su bajo costo(la mayoría de los documentos analizados están en formato digital) ; por su historicidad (permite visibilizar la formación de la carrera. También desde la hermenéutica, como la lectura, análisis e interpretación de las fuentes y datos que brinda las fuentes.

En otro orden, identificar las personas a las que les realizarán entrevistas, fuente de informantes calificados con opinión, juicios y análisis que sea pertinente a la investigación.

Por último, medir datos cualitativos: los datos cualitativos serán codificados y se les asignarán códigos a las categorías (asignaturas por programas, cantidad de carga horaria en prácticas, tipos de roles ejercidos en relación a su perfil, mensajes se perciben sobre el valor del desarrollo de su profesión, continuidad de la carrera como maestros en primera infancia), utilizando insumos y gráficas generadas a través de Formularios de Google.

3.1-Desde los planes de estudio: Análisis de fuentes

Dentro de la dimensión curricular se trabajará con el análisis de fuentes escritas. Bardin (1986) define el análisis de contenidos como un “conjunto de técnicas de análisis de comunicación tendentes a obtener indicadores [...]por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido [...]permitiendo la inferencia de conocimientos relativos”(p. 32).

Se considera que una de las metodologías apropiadas es el análisis de diversas fuentes secundarias, que registran de manera exhaustiva el proceso de creación de la carrera, así como las resoluciones del Consejo de Formación en Educación. Las unidades de observación serán

aquellos documentos (programas, resoluciones, actas de Comisiones de carrera que por su contenido tengan referencia directa al objeto de estudio) .El uso de este material se justifica por razones de que nos acercan a la información del perfil de egreso así como las asignaturas que en su malla curricular posee la carrera, lo que nos permitirá conocer la dimensión histórica del tema que se está analizando. De acuerdo a los aportes de Webb y otros autores (1966), así como Hoddder (1994), citados por Valles, (1997, p.129) , estas son algunas de las ventajas de la utilización de materiales documentales como es el bajo costo, la facilidad de acceso y la historicidad (para conocer el proceso histórico del tema a analizar). Montero(2004 p.37) define a las fuentes secundarias a aquellos documentos en los que se hacen comentarios, reflexiones, críticas sobre trabajos previamente publicados.

Otro importante efecto de la técnica del análisis de fuentes textuales y materiales documentales es que posibilita lograr combinar la observación con la entrevista, lo que se logra interpelando los documentos a través del análisis. Ruiz Olabuenenaga e Ispizua (1989) citados por Valles, (1997) señala “a todos estos textos, en realidad se les puede entrevistar mediante preguntas implícitas y se las puede observar[...]En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas”(p. 120)

De acuerdo a las estrategias de trabajo formuladas para el diseño del plan, es necesario organizar los datos de forma funcional a los intereses de la investigación. Para comenzar el plan de análisis se establecerán tablas comparativas de las asignaturas de los programas de estudio y su malla curricular mediante categorías construidas a priori, logrando establecer relaciones entre ellos: ordenar, clasificar e interpretar los datos textuales. Se investigará a partir de las resoluciones de las Comisiones de Carrera de Consejo de Formación en Educación, a través de cuadros comparativos con los perfiles que utiliza la autora y los documentos del Plan CAIF) al respecto. La pertinencia de la utilización de la metodología de análisis documental, se sustenta en la facilidad de acceso a los materiales así como permitir analizar los discursos y conflictos de interés creados en torno a la nueva carrera en la época. Identificar los distintos tipos de fuentes secundarias, documentos o registros del tema de interés.

Mediante la utilización de datos disponibles como fuentes materiales, así como la interpelación directa e indirecta a través de cuestionario, entrevistas y trabajo de campos a diferentes grupos involucrados, se intentará contestar las siguientes preguntas para los objetivos a intervenir esta investigación: ¿Cómo han incidido las diferentes matrices institucionales de los programas de oficiales y la capacidad de desarrollarlos en la malla curricular en la formación de los/las profesionales? ¿En qué contribuyen estas asignaturas, seminarios, metodologías y prácticas reflexivas a la formación de docentes y formadores, al desarrollo de

la identidad, desempeños y competencias? ¿Cuáles son las variables de las funciones de estos egresados dependiendo del lugar que desempeñan su labor? ¿Consideran significativos los avances en las condiciones laborales de acceso a las instituciones de carácter formal y/o privados? ¿Corresponden los tipos de áreas y sectores en que los egresados/das están trabajando con el perfil de egreso de la carrera?

Las preguntas en cuestión van a ser respondidas a través del análisis de las matrices de Programas, las resoluciones y actas de Comisiones de Carrera, así como del Consejo de Formación en Educación. McMillan, Schumacher (2005 P.467) menciona de artefactos y recogida de documentos como un elemento de investigación educativa potente. Dentro de ellos los documentos oficiales que brinda la perspectiva interna del proceso de organización. De la misma manera, analizando desde una perspectiva interpretativa y descriptiva de las entrevistas y encuestas realizadas diferentes actores.

Dentro de los métodos cuantitativos a utilizar se realizarán encuestas y entrevistas en las que reflejarán la problemática planteada. McMillan, Schumacher. (2005 p.43) menciona que “en la investigación mediante encuesta el investigador selecciona una muestra de sujetos y les administra un cuestionario o realiza entrevista para recoger los datos”. El cuestionario es impersonal, es decir, anónimo, únicamente se preguntará lo necesario para realizar las tabulaciones. La ejecución de las encuestas se las realizará con el previo consentimiento de los encuestados el cual será en un lapso breve y con personas de vasta experiencia.

“La muestra en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”. Hernández Sampieri, Fernández, Baptista Lucio (2006 p.562). Al respecto en esta investigación la muestra se referirá a la primera generación de egresados de la carrera, con datos extraídos del Sistema de Gestión estudiantil. Una encuesta de carácter general a través de Formularios Google Drive que se hará de forma masiva a través de correos electrónicos cubrirá un 75% de los egresados y entrevistas a personalidades académicas completarán esta dimensión.

Se entiende por informante calificado a las personas que por su historia y desempeño en determinados grupos, instituciones y sistemas de enseñanza tienen un conocimiento y perspectiva meritoria para la investigación. Al decir de Rodríguez *et.al.*, (1996 p.56) “personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas”, ya que “experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación” con necesidad de compartirlo “lo que es más importante, con voluntad de cooperación”.

La entrevista se entiende como una conversación o diálogo entre dos personas, con un informante calificado y el entrevistador /investigador, que tiene como finalidad informar sobre un tema/problema determinado a través de una interacción verbal. Ruiz (2012 p.167) define la entrevista..”[..]Conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnóstico.”. Las entrevistas estructuradas que se utilizarán en este trabajo investigativo buscan resultados comparables a través de preguntas idénticas Taylor, (2010 p.101), el investigador cumplirá la función de recolector de datos. No se excluirán, si así lo amerita, en el transcurso de la entrevista, cambiar a la estrategia a algo más cualitativo y flexible, no directas, más abiertas.

Se eligieron para entrevistas por la accesibilidad a los recursos humanos e informantes así como la capacidad operativa de recolección de datos a través de formulario de Google sin llegar a la saturación de información.

Criterios de selección de la muestra: Se optó por 3 egresados/as con perfil específico dada las características de sus historias personales. Uno de ellos de género masculino, importante por la disparidad que se da en los docentes, debido a que el rol se encuentra feminizado en la educación. Los lugares elegidos para la muestras son de comunidades de diversos niveles socioeconómicos lo que da una amplia gama de resultados.

Los informantes calificados son docentes: Inspectora destacadas en su tarea por el compromiso asumido desde los inicios y una directora efectiva que participó en la Comisión de Carrera.

Los encuestados son 23 que representan la población de los primeros egresados que buscará ampliar la muestra; serán de menor peso y participación con finalidad de graficar datos de forma cuantitativa a través de variables específicas como grado de especificación de su contrato en función del perfil así como niveles de aceptación del mismo en las diversas Instituciones.

3.2-Desde las prácticas profesional

Dentro del marco de la dimensión profesional, como categoría de análisis, se profundizará la observación de prácticas en territorio. Para Bravo (2001 p.240) la observación proporciona material de trabajo para después ser objeto de estudio, es el contacto directo con la realidad. La observación cualitativa se considera no como una simple mirada "sentarse a ver el mundo y tomar notas"; implica cuestiones más profundas y específicas ya que se posesiona en territorio, in situ “[..] estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”. Hernández Sampieri, Fernández, Baptista Lucio, (2006 p.587)

La ejecución del trabajo de campo para la recolección de datos cualitativos se realizará a través de visitas en territorio, observación de rutinas de clases, entrevistas a informantes y análisis de registros de planificación. Los formatos de cada una se encuentra en el anexo documental de esta tesis.

A efecto de conocer sus prácticas se registró en cuaderno de campo la visita de E3 en la sala en el jardín de tiempo extendido:

Como se ha desarrollado a lo largo del capítulo el trabajo pretende aportar una traza original respecto al tema, escasamente investigado hasta el momento, con el fin de buscar explicar los procesos de la implementación de la nueva carrera, así como analizar los procesos de desempeños de estos primeros egresados, según el perfil de egreso y su efectivización desde lo profesional. Los métodos utilizados permitieron un acercamiento al campo de estudio que se accedió al análisis exhaustivo desde el conocimiento del terreno por parte del investigador a razón de su especialización en primera infancia y vasta noción de la singularidad de las instituciones visitadas. Desde la etnografía educativa se intervino desde las instituciones públicas y privadas; la revisión documental; la entrevista participante y la observación en territorio lo que se estima se llegará a interpretar las concordancias y discrepancias en la implementación de la nueva carrera.

4-Capítulo de Análisis. Desde los protagonistas

“El maestro seguía esperando el auxiliar tradicional, de apoyo, sin rol pedagógico, mientras que los docentes del CFE les decían que iban a ser un par”

La Diaria, 28/11/19

En este capítulo se plantea estudiar y analizar las prácticas laborales de los primeros egresados de la carrera Asistente Técnico en Primera Infancia del Consejo de Formación en Educación, así como el proceso de integración a los equipos profesionales de las instituciones en el escenario de la primera infancia. La competencia de estos egresados se encuentra en proceso de definición y sistematización ya que un gran número de ellos considera que no están cumpliendo funciones o no han tenido oportunidad de desempeñarse según rol para el cual fueron formados. Se considera que esta investigación tiene carácter exploratorio, un primer acercamiento al tema en cuestión, que ameritará una profundización de la temática que permita universalizar los resultados. La intención fue invitar a una reflexión, debate y toma de posición sobre respuesta de las instituciones educativas que tienen a cargo la escolarización de la primera infancia, a esta nueva figura, para una intervención y control de las funciones y prácticas de estos educadores para lo que fueron formados.

En el departamento de Paysandú, están trabajando en su mayoría en centros CAIF y guardería privadas. Las asistentes que concursaron en el año 2016, se efectivizaron en escuelas comunes y de tiempo completo en el departamento estando asignadas en los grupos de 3 años.

La búsqueda actual de opciones en materia educativa terciaria refleja las tensiones de la realidad social y cambiante. Teniendo en cuenta la magnitud y la índole de los cambios que están ocurriendo, las políticas públicas que destacan la importancia de los primeros años de vida así como el apoyo a las familias en esta etapa, es que se necesitan nuevas opciones de estudios y nuevas carreras para cubrir estas vacantes en el sistema educativo.

Se hace entonces necesario una revisión de los sistemas educativos terciarios que brinda el CFE, así como un análisis de los perfiles de egreso, los planes de estudio y las prácticas llevadas a cabo por los/as egresados/das, de tal manera que alcancen un verdadero sentido para convertirse en profesionales en actitud de afrontar la complejidad de la función de manera crítica y autónoma. A fines del año 2011 el Ministerio de Educación y Cultura, solicita al Consejo de Formación en Educación la posibilidad de disponer y organizar una carrera específica para la atención de este tramo etario para buscar promover la profesionalización de los educadores en primera infancia, en cumplimiento con el apartado E del artículo 100 de la Ley 18437 página 38

En agosto del año 2013 se comienza a dictar en el Instituto de formación Docente de Paysandú la carrera Asistente Técnico en primera infancia con la expectativa que conlleva una nueva carrera y la promesa de la creación de la carrera de Maestros en Primera Infancia, siendo esa primera un título intermedio. En junio de 2014 comienzan las actividades pre profesionales de la carrera con prácticas de observación en el jardín público, con la tutoría de la profesora de didáctica de formación docente, directora de la institución. Esto queda registrado en el libro diario del jardín visitado en el trabajo de campo según se registra en la evidencia N°4 del anexo.

Desde la lectura y análisis de las Asambleas Nacional Técnico Docentes presentes en la página del CFE, en cumplimiento de la Ley de Transparencia ANEP, en el año 2012 y haciendo mención a las llevadas a cabo en los años 2008/2009 en Carmelo, se solicita incluir en los temas de debate de próximas instancias los siguientes ítems: necesidad de la creación de una nueva carrera que busque la especificación en los primeros años; la creación de una Comisión permanente que estudie el tema, la creación de carreras de Maestro de Primera Infancia de niños de 0 a 3 años, de cuatro años duración, con un título intermedio de Técnico Auxiliar en Primera Infancia a los dos años de la carrera.

En mayo de 2013 en la XX Asamblea Nacional de Docentes de Formación en Educación, se vuelve a tratar el tema en comisión llegando a estos acuerdos: se proclama, acompañando la ATD del CEIP la existencia de una única carrera de magisterio; proponer la creación posgrado, especializaciones (diplomas) y maestrías para atender esta franja etaria (art. 104 de la LEY 18.437) en la órbita de los Institutos y Normales y IFDS de todo el país y prácticas docentes en los jardines de infantes; proponer la carrera Educador de Primera Infancia que comprenda las edades de 0 a 3 años ,siendo el título habilitante y la inserción laboral la educación NO formal, INAU (todos los proyectos que habiliten a esta edades), CAIF, MEC, Intendencias, institutos Privados , etc.

Se vuelve a tratar el tema en la XXII del mes mayo de 2015 en la pag.58 se marca el perfil de egreso bien definido así como las competencias pedagógicas de los egresados. En próximas reuniones se tratan cuestiones como la navegabilidad de las carreras ATPI y MPI; la creditización, equivalencia, preiaturas, cargas horarias y asignaturas del tronco común que consideran muy específicas y no permitiría la cursada en paralelo.

Veintitrés fueron los/as primeros/as egresadas de la carrera en la ciudad de Paysandú, quedando a la espera de la implementación de la carrera de Maestros en Primera Infancia, cumpliendo con seminarios y carreras optativas con la finalidad de no emigrar del sistema estudiantil a la par de trabajar en jardines públicos, privados y centros CAIF. Las publicaciones

periodísticas del momento hacían referencia al hecho manejando cantidad de estudiantes y haciendo hincapié en la carrera como de gran “demanda de la sociedad, acorde con la premisa de la ANEP de universalizar la educación inicial para niños de tres años” según se cita en página de Presidencia ¹(2017)

4.1-Propuesta curricular

Para comenzar a realizar un análisis de la propuesta curricular, se hace referencia a documentos que se encuentran en línea en la página del Consejo de Formación en Educación y materiales de borradores aportados por integrantes de la Comisión de Carrera. Cabe aclarar que el plan fue puesto en práctica sin tener todos los programas de las asignaturas aprobados completamente y sin un sistema de evaluación de diseño ante la urgente necesidad de implementar la carrera.

Mediante la lectura del material, así como la interpelación directa e indirecta a diferentes insumos y a través del análisis de fuentes primarias y secundarias, como programas, resoluciones y normativas se intentará contestar las siguientes preguntas para los objetivos a los efectos de intervenir esta investigación. ¿Cómo han incidido las diferentes matrices institucionales de los programas y la capacidad de desarrollarlos en la malla curricular en la formación de los/las profesionales?

En el proceso de interpretación de datos de las mallas curriculares surge la siguiente tabla de equivalencias que se detalla a continuación. Se considera pertinente este procedimiento a los efectos de aclarar y visualizar la trama generando instancias de análisis. La manera de organizar los contenidos del currículo determina entonces el valor que se le dará al mismo y la función que cumple desde que se constituye como marco teórico de referencia. Al analizar los programas de formación y realizar un comparativo se aprecian diferencias con la carga horaria y perfil de egresos y que se fundamentan ambas carreras. A estos resultados se los cruzará con los resultados del trabajo de campo, para llegar al modo en que los docentes se posicionan frente a los modos de conceptualización y la forma de ejercer el oficio de educar.

A partir de la siguiente tabla se analizarán las características de las carreras de las distintas instituciones involucradas en el estudio: CFE y CENFORES según estructuras académicas y enfoque curriculares desde una mirada comparativa de las carreras asistente técnico en primera infancia del Consejo de Formación en Educación y educador en primera infancia del centro de formación de estudios de INAU.

¹<https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-maestro-primera-infancia-titulo-intermedio-asistente-tecnico-anep-certificados>

Tabla 1. Asignaturas por carreras (CFE/CENFORES)

<i>ASIGNATURAS</i>	Asistente Técnico en Primera Infancia. Consejo de Formación en Educación.(CFE) Tecnicatura 2 años Plan 2013	Educador en Primera Infancia. INAU (CENFORES) Tecnicatura 2 años
	A)Núcleo de Formación Específica B) Núcleo de Formación profesional Común. C-)Núcleo de Práctica Profesional Espacios de Trayectorias Flexibles	
<i>A-1) Didáctica del juego</i>	Juego y su didáctica. (Primer año)	Taller de Sonoridad y Movimiento (Primer año) Taller de Juego(Primer año)
<i>A-2) Arte y literatura</i>	Conocimiento artístico y literario. (Primer año). Lengua/ Idioma Español(Primer año) Plan 2008	Taller de Expresión Plástica(segundo año) Taller de Narración y Literatura Infantil(Segundo año)
<i>B-1) Desarrollo infantil</i>	Higiene y nutrición I y II. Fundamentos biológicos del desarrollo. (Primer año). Psicomotricidad Infantil y del educador.(Segundo año)	Introducción al trabajo intelectual (Primer año) Desarrollo Infantil (Primer año) Infancia y Salud (Primer año)
<i>B-2)Sociología</i>	Sociología de la Educación (Primer año) Marco legal de la primera infancia (Primer año). Observación y análisis de las Instituciones de primera Infancia(Primer año) Familia y contextos socioeducativo. (Segundo año)	Familia y Prácticas de Crianza (Primer año) Aspectos Jurídicos(Segundo año) Pedagogía Equipos e Instituciones (Segundo año). Historia Social de la Infancia en el Uruguay
<i>B-3) Pedagogía</i>	Pedagogía I Líneas pedagógicas de la educación. Énfasis en primera Infancia (Segundo año)	Pedagogía (Primer año) Pedagogía de la Educación en Primera Infancia (Primer año)
<i>B-4) Psicología</i>	Psicología Evolutiva (Primer año) Psicología del Aprendizaje(Segundo año)	

<p><i>Núcleo de Práctica Profesional</i></p> <p><i>C-1) Didáctica</i></p>	<p>Rol del asistente Técnico y Maestros de Primera Infancia (Primer año). Planificación (Segundo año) Práctica del Asistente Técnico de 0 a 6 años. (Segundo año)</p>	<p>Taller de la Práctica I (y Práctica en Campo) (Primer año)</p> <p>Acción socioeducativa en Ámbito comunitario (Segundo año)</p> <p>Interacciones y Subjetividad (Segundo año)</p> <p>Taller de la Práctica II (y Práctica en Campo) (Segundo año)</p>
<p>Trayectorias curriculares optativos: Seminarios: Hasta 2 asignaturas en los 2 años. Varían según las propuestas de los Institutos de Formación Docentes de los departamentos.</p>		
<p>Especificidades de la práctica .Aspectos Operativos (CFE). Segundo año conjuntamente con la asignatura PLANIFICACIÓN</p>		
<p>Descripción y análisis de la Institución (2 semanas, Marzo)</p> <p>12 semanas en Instituciones de 0 a 36 semanas:</p> <p>6 semanas de 0 a 12</p> <p>6 semanas de 12 a 36</p> <p>12 semanas en Centros de Educación Inicial 3 a 6 años</p> <p>20 horas semanales</p>		
<p>Especificidades de la práctica. Aspectos Operativos (CENFORES).</p> <p>Se dictan en los dos años con una frecuencia de doble frecuencia semanal 3 horas en salas de 0 a 3 años</p>		
<p>Se realizan de agosto a noviembre del 1er año y de marzo a setiembre del 2do año.</p> <p>Se revalida el Taller de Práctica y la Práctica en Centro correspondiente al primer año a quienes hayan aprobado la Formación Básica de Educadores en Primera Infancia y tengan aprobado el Ciclo Básico</p> <p>Evaluación mínimo al 80% de asistencias a clases de asignatura o taller y con el 80% de las horas de práctica.</p>		

Tabla 2.Perfil de egreso

ATPI (CFE)	EPI (CENFORES)
<p>“Profesional de la educación” con formación pedagógica y competencias específicas para trabajo con niños en la primera infancia</p> <p>Genera acciones que fortalezcan los espacios educativos.</p> <p>“Integrar equipos, coordinados y orientados por el Maestro de Primera Infancia como responsable, que asuman en forma cooperativa la tarea con niños/as sumando saberes Particulares, necesarios para ofrecer una mejor propuesta a los niños/as.”</p> <p>INSERCIÓN LABORAL</p> <p>-En la atención de niños de 0 a 6 años, podrá trabajar a cargo de grupos de las dimensiones establecidas en la Ley 16802, bajo la supervisión de un Maestro de Primera Infancia y en 3, 4 y 5 años, actuará como colaborador de la tarea educativa en dupla con un Maestro de Primera Infancia titulado, con un Maestro de Educación Común o Maestro de Educación Inicial, de acuerdo a las competencias de sus funciones y al ámbito al cual pertenezca la institución</p>	<p>Capaz de desarrollar propuestas educativas pertinentes teniendo en cuenta las características de niños y niñas.</p> <p>Integrar el equipo de trabajo con prácticas profesionales dentro del Proyecto socio educativo del Centro.</p> <p>Territorializar el trabajo con la familia para potenciar el rol de la misma, con el aval y conocimiento del marco normativo y político que protege los derechos de los niños y niñas.</p> <p>INSERCIÓN LABORAL</p> <p>- Instituciones públicas y privadas de atención a la Primera Infancia (0 a 3): centros CAIF, Centros Atención a la Primera Infancia (CAPI), Programa Nuestros Niños, Centros de gestión comunitaria, Centros privados y similares.</p>

Datos extraídos páginas web de CFE y CENFORES. Elaboración propia

Se puede considerar la similitud de los programas, con mayor carga horaria en materias específicas del tronco común en la formación que presenta CFE a diferencia de CENFORES. Para marcar diferencias: las asignaturas en CENFORES son de 60 minutos mientras que en FD son de 45 minutos, viendo aquí una diferencia en la carga horaria representativa. La diferencia está en la franja etaria que están focalizados los currículos y el énfasis en primera infancia en cada asignatura. La formación específica del campo de la educación está dentro del tronco común a partir de la malla del plan 2008 de Magisterio que se propone como objetivos avanzar

en el crecimiento profesional de todos los estudiantes magisteriales con profundo sustentos pedagógicos y filosóficos de las política educativas, así como en fortalecer los aprendizajes creando vínculos efectivos que conducen a la concreción de una educación de calidad.

Respecto a la unidad Didáctica -Práctica Docente desde lo textual está equilibrada, se desarrolla a cargo de docentes especializados en el área, en coordinación con profesores de práctica con los docentes adscriptores de las salas de nivel inicial 3, 4 y 5 años de las escuela, centros CAIF e Instituciones privadas en la formación de CFE a partir de segundo año. Debido a las carencias que los entrevistados mencionan desde su formación, se apela al compromiso y responsabilidad de los estudiantes para el mayor aprovechamiento del espacio educativo y de formación que le brindan las instituciones, promoviendo en la institución un ambiente de diálogo, análisis y discusión acerca de lo que observan y en comparación con sus propias biografías escolares. Se valoran los espacios de talleres y seminarios como de construcción académica, con la circulación de saberes en las bases de un sostenido sustento teórico. Conjuga los tres ejes disciplinares que hacen una malla curricular común con la formación del Maestro de Primera Infancia: 1) el área de las ciencias de la educación; 2) los contenidos y componentes específicos del tramo etario y 3) la práctica técnico-profesional.

La Formación Básica de Educadores en Primera Infancia de CENFORES se dicta desde el año 2000. Desde el año 2015 es la capacitación necesaria para trabajar en Primera Infancia en el Sistema Nacional Integrado de Cuidados a niños y niñas de 0 a 36 semanas y condición habilitante para cursar las otras carreras de CFE y CENFORES. La carga horaria de 504 horas y está dirigida a quienes trabajan en los Centros de Atención. La prioridad para acceder a la misma es tener terminado el ciclo básico (bachillerato) y eventualmente de no cumplir dicho requisito el nivel mínimo y excluyente es 4to año completo de enseñanza secundaria. De forma anual se habilita para aspirantes a trabajar en los dispositivos Institucionales exclusivamente a cursar el primer tramo llamado “Curso introductorio”. Cuenta con el reconocimiento del MEC según Resolución 955/12 y se conforma por 3 cursos: Curso Introductorio (90 horas), Curso Educación y Cuidado I (210 horas), Curso Educación y Cuidado II (204 horas), la práctica comienza en Primer año y se lleva adelante en los Centros CAIF.

A continuación se detallan los ejes temáticos de esta formación y módulos obligatorios; estructura de los sistemas de cada currícula y trayectos formativos.

Tabla 3. Malla curricular de Formación CENFORES

Curso Introductorio	Educación y Cuidados I: Funciones Roles y Tareas	Educación y Cuidados II
--------------------------------	---	--

		Acción Educativa en la Primera Infancia, metodología y técnicas”
<p>Ejes temáticos.</p> <p>Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay y Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC).</p> <p>La Importancia de los primeros años y caracterización de la Primera Infancia.</p> <p>Dispositivos de atención a la Primera Infancia.</p> <p>Rol y tarea del/la educador/a en Primera Infancia.</p> <p>Marco Jurídico y Curricular en la atención a la Primera Infancia</p>	<p>Ejes temáticos</p> <p>Crecimiento, maduración y desarrollo del/la niño/a de 0 a 36 meses.</p> <p>Áreas del desarrollo. Correlaciones con la práctica.</p> <p>Necesidades e intereses de los niños y niñas de 0- 36 meses. Noción de bienestar infantil: alimentación, higiene, descanso, relación y comunicación. Correlaciones con la práctica.</p> <p>Aprendizajes significativos. Aspectos metodológicos y técnicos en Educación y Cuidado en Primera Infancia. Juego y Narración. Correlaciones con la práctica.</p> <p>Contextos y prácticas de crianza. Corresponsabilidad social y de género Correlaciones con la práctica.</p> <p>Organizaciones y dispositivos en el marco de la política pública orientada a la Primera Infancia. Trabajo en equipo. Correlaciones con la práctica.</p>	<p>Ejes temáticos</p> <p>Marco político institucional de la política pública orientada a la Primera Infancia. Antecedentes en Educación y Cuidado en la Primera Infancia en Uruguay.</p> <p>Desarrollo, necesidades e intereses de los niños y niñas de 0 a 36 meses. Integración de perspectivas teóricas. Correlaciones con la práctica.</p> <p>Acción educativa en la Primera Infancia. Rol del/la educador/a en el marco del Proyecto de Centro. Pensar y hacer en clave de educación y cuidado. Correlaciones con la práctica.</p> <p>Metodología y aspectos técnicos-instrumentales de la atención y acción educativa en la Primera Infancia. Correlaciones con la práctica.</p> <p>Niveles de intervención: individual, grupal, familiar, comunitaria. Estrategias y técnicas de trabajo.</p>

Datos extraídos páginas CENFORES. Elaboración propia

La culminación de este trayecto habilita la continuidad de los estudios terciarios en: Carrera de Educador en Primera Infancia (CENFORES), Asistente Técnico en Primera Infancia y Maestro en Primera Infancia (CFE).

El plan de estudios para Asistentes Técnicos de Primera Infancia del Consejo de Formación en Educación consta de una extensión curricular de 2 años y 169 créditos, equivalentes a 2535 hrs. Curriculares,(1500 hrs. presenciales y 1035 de forma no presencial.)

En la página del CFE y siguiendo la política de transparencia de la Administración Nacional de Educación Pública, se encuentra la Resolución Número 6, Acta 78 del 17 de diciembre del 2014 la tabla de equivalencias de las materias de ambas formaciones (ATPI y Educador en Primera Infancia de INAU) con el objetivo de permitir la movilidad de los estudiantes. El Consejo de Formación en Educación determina que si bien aprueba dicha tabla, no corresponde la equivalencia del título habilitante, ya que la formación de CENFORES/INAU habilita para trabajar de 0 a 3 años y la de CFE para la niñez de 0 a 6 años. A seguir se adjunta tabla según resolución del Consejo de Formación en Educación.

Tabla 4. Equivalencias de trayectos

Asistente Técnico en Primera Infancia-CFE	Educador en Primera Infancia-CENFORES
Juego y su didáctica –primer año	-Taller de juego -Pedagogía de la primera infancia -Taller de la práctica -Interacción y subjetividad -Taller de sonoridad y movimiento
Conocimiento artístico y literario-primer año	-Taller de narración y literatura infantil -Taller de sonoridad y movimiento -Taller de expresión plástica
Marco legal de la primera infancia-primer año	-Aspectos jurídicos en el campo socio educativo.
Higiene y nutrición I-primer año	-Infancia y salud -Nutrición
Familia y contextos socioeducativos-segundo año	-Familia y prácticas de crianza. -Acción socioeducativa en ámbitos comunitarios.

Fuente: Datos extraídos de página CFE. Elaboración Propia.

Los contenidos que se plantean desde la propuesta programática de ambas instituciones formadoras, no dejan de ser una puerta de entrada a la construcción del conocimiento, en realidad se debe considerar qué hay detrás de cada contenido para focalizar el concepto que se desea abordar. Este concepto será la vía para promover el desarrollo de habilidades cognitivas que habilitarán las destrezas cognitivo-lingüísticas. Es importante tener en cuenta que el cómo enseñar se prioriza al qué enseñar y este recurso potencia la intervención docente como el principal foco de nuestra mirada. De esta idea surge la proyección de considerar que la formación de los docentes pasa por distintas etapas en las que logran internalizar no solo las ideas que construyen a lo largo de su formación pedagógica personal, sino la construcción de conocimiento disciplinar de ciertos conceptos que fundamentan su quehacer didáctico, es lo que determina su intervención docente.

El perfil que cada institución logra construir de sí misma, a lo largo de ensayos y errores, de evaluaciones que se proponen de acuerdo a propuestas que surgen por diagnósticos a la luz de las evidencias que los estudiantes son capaces de generar, se constituye de manera procesual. El acompañamiento y monitoreo del avance de ese proceso será más o menos significativo en la medida que los recursos y propuestas que lo determinen sean capaces de definirlo.

Por resolución del 5 de abril de 2017 Acta 10. Res25, el Consejo de Formación en Educación resuelve aprobar los criterio de Evaluación de las asignaturas de MPI y ATPI y solicita a la Coordinadora de la Carrera consolide en un único documento el plan de la carrera. Por Acta 10, Res 14 del 20 de setiembre del 2017, el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional Educación Pública resuelve homologar lo actuado por el CFE en Acta 29 Res 32 del 23 de agosto del 2017 con respecto a los planes de estudio, malla curricular, horas docentes y criterios de evaluación.

Tabla 5. Asignaturas título intermedio. Plan 2017

	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO
NÚCLEO COMÚN	Pedagogía I. Énfasis en Primera Infancia Psicología del desarrollo Lengua y literatura Sociología de la Educación	Pedagogía II .Énfasis en Primera Infancia Psicología de la Educación Epistemología
DESARROLLO INFANTIL	Salud y educación en primera infancia	Psicomotricidad

ASPECTOS INSTITUCIONALES	Observación y análisis de las instituciones educativas de Primera Infancia Marco Normativo de la primera infancia	Familia y contextos socioeducativos
ASPECTOS FORMATIVOS	Lenguajes expresivos I Lenguajes expresivos II	Lenguajes expresivos II
PRACTICA PRE PROFESIONAL	Didáctica de la Primera Infancia. Juegos , aprendizaje y enseñanza	Práctica en instituciones educativas (del nacimiento a 3 años y de 3 a 6 años)
OPTATIVAS Trayectos	Hasta dos en los dos años de una lista que presentará cada Instituto	

Datos extraídos páginas CFE. Elaboración propia

En el plan vigente actual se observan cambios con el plan 2013 como se puede ver en el cuadro 1 del apéndice documental. Se dan continuidad a los contenidos, diferenciación en la nominación de la asignatura que transita con marcos teóricos sólidos. En la formación 2017 se revela más específica desde lo disciplinar, con profundización de contenido, favoreciendo la reflexión colectiva, planeamiento, organización y evaluación El plan 2013 focaliza en el rol del Asistente con el fin de que construyan el ejercicio de su función. Se agregan al trayecto estos dos Seminarios de carácter semestral y obligatorio.

Los planes de estudio están orientados a través de cuatro ejes curriculares estructurales que organizan los contenidos con el fin de cumplir con los objetivos propuesta en la formación de la carrera: Un núcleo de formación profesional común, un núcleo de formación específica, el núcleo práctica profesional y los espacios de trayectos elegibles. Los núcleos de formación de las ambas estructuras curriculares tienen diversos formatos. Coexisten curso anuales, con cursos semestrales, los cuales tienen carácter de curso puramente teóricos, prácticos y otros combinan teórico - práctico. En los programas de las asignaturas se podrá optar por desarrollar los cursos en modalidades de seminario, taller, unidades de aprendizaje, así como incluir ambas modalidades (seminario-taller).

Se establece un elemento de soporte de la estructura curricular formando la comisión de carrera que tiene como fin la vigilancia epistemológica, así como la conducción colectiva e integral de la carrera.

Para avanzar en el conocimiento del enfoque curricular del plan 2013 se organizaron los contenidos de las asignaturas en tablas que se puede referenciar en el cuadro 2 del anexo documental. La asignatura rol docente y práctica se analizan con más énfasis como ejes de reflexión para la investigación por ser partes de los conceptos que centra el trabajo.

La asignatura rol del asistente técnico en primer año plan 2013 es de carácter semestral, con una carga horaria de 3 horas semanales teóricas. El curso se desarrolla en tres grandes ejes temáticos: marcos conceptuales, lineamientos institucionales y entornos de atención a la primera infancia. Aborda temáticas como el concepto de primera infancia y sus ciclos, la dimensión de la profesión desde la ética, lo vincular desde lo pedagógico y el trabajo con la familia. La metodología de trabajo en primera infancia, el trabajo colaborativo con profesionales, entre otras.

Práctica del asistente técnico es una asignatura anual, de carácter teórico-práctica con una carga horaria de 10 horas semanales y se encuentra en el núcleo de formación de segundo año plan 2013. Focaliza la atención en el análisis y descripción de las instituciones a través de diversos registros e insumos, teniendo en cuenta las dimensiones organizativas de las mismas. Es el inicio de la práctica pre profesional en el nivel de 0 a 6 años, que busca promover avances conceptuales con aportes teóricos a partir de su formación. Orienta a la selección de estrategias que promuevan la participación, alternando diferentes dinámicas de trabajo que implican: favorecer la colaboración, confrontación y socialización de lo aprendido. Se asigna al estudiante actividades que tengan supuestos de su práctica habitual poniendo en práctica ideas y experiencias, integrando conocimiento de otros campos disciplinares y en presencia del maestro adscriptor y docente de la asignatura.

Para finalizar el curso Planificación (semestral 3 horas semanales teórico/práctico) que trabaja con los distintos paradigmas de la planificación educativa en un marco metodológico que le permita a los/las egresado/as planificar propuestas de acuerdo a su rol sin perder de vista el proyecto institucional que corresponda. Este curso se dicta en base a los programas de didáctica del plan 2008 de Magisterio adoptado, haciendo énfasis en primera infancia.

Puede notarse que el rol no obstante está muy bien definido desde la teoría del programa 2013, en la asignatura se hace énfasis en que es un constructo en reflexión continua con otros profesionales y equipos de atención de la primera infancia, desde los objetivos se plantea la necesidad de proveer de un marco de referencia teórico - práctico al rol, pudiéndose entender la necesidad que surge al respecto, así como potenciar la capacidad de pensar y actuar en forma crítica, reflexiva y ética para afrontar los cambios de la nueva realidad del perfil. En la malla curricular que figura en la página oficial del CFE recalca la necesidad de que los alumnos

“construyan los lineamientos de sus funciones”, destacando entre ellos estos aspectos: la participación en los colectivos para elaboración de proyectos (educativos y de cuidados), la incorporación de tecnologías como recurso didáctico, la reflexión crítica sobre su papel en las prácticas, el trabajo con la familia y la comunidad, apoderarse de la dimensión ética de la profesión.

Desde la asignatura “Práctica” se visualiza como un componente vital en la formación. Argumenta la necesidad de formar con sólidos conocimientos específicos para el tratamiento de situaciones puntuales de clases y tareas especiales de la institución, buscando un proceso de articulación entre la teoría y la práctica, a través de acciones intraescolares y extraescolares, así como en un paradigma colaborativo buscando la sinergia con los diferentes técnicos que están formando partes de la institución donde ejercen sus prácticas, para generar interaprendizajes. El conocimiento del currículo a través de un análisis reflexivo para la selección de contenidos y organización de acciones de enseñanzas. La necesidad que ésta se realice con maestros adscriptores en Jardines y centros CAIF, debido que brinda muchos más elementos formativos, permitiendo pasar por los distintos niveles, conociendo estrategias y enfoques diferentes por más tiempo, intercambiar ideas opiniones y consideraciones. En divergencia con esto el plan de estudio 2013 presenta la asignatura “Planificación” en el primer semestre del segundo año, donde no se incluyen en el programa los contenidos a trabajar dejando a criterio del profesor. El plan de estudio propone aportar un marco metodológico al Técnico en Primera Infancia que le permita planificar colectivamente propuesta educativa, según su rol. Hace referencia a trabajar los distintos paradigmas de planificación educativa y las diferentes herramientas organizativas de la planificación de unidades de trabajo, actividades, proyectos. La mayoría de las veces lo que se utilizó como base fue el plan 2008 de magisterio Unidad Practica Didáctica I.

En el plan 2017 con la titulación intermedia el curso Didáctica de la primera Infancia se presenta semestral y en primer año de la cursada, lo que permite introducir al estudiante en la formación de la didáctica a partir de los diferentes roles (maestro o asistente). Conceptos básicos como didáctica general y la didáctica de la primera infancia en particular, con un enfoque epistemológico diverso y miradas diferentes filosófico-pedagógicas. Se abordan conceptos tales como ética docente, la observación de procesos infantiles, los vínculos pedagógicos y las relaciones familiares. Entre los objetivos del curso están la construcción del marco de referencia sobre los roles de los egresados (ATPI-MPI) teniendo en cuenta que este primer trayecto se forma para ser asistentes técnicos y es relevante para la construcción de profesionales reflexivos y críticos.

Lo más relevante al momento de comenzar el módulo de práctica pre profesional, es la discordancia de parte de docentes y los estudiantes con el inicio de las actividades en particular. Existe una cierta reticencia de parte de algunas instituciones a recibir a los estudiantes, siendo que son instituciones públicas y financiadas con dineros públicos por lo que se desconoce el motivo del mismo. En entrevistas con profesores de la asignatura Práctica, consideran necesario insistir en comprometer a las instituciones a que comparta con los/las estudiantes todos los recursos con los cuales cuenta y que se consideran tan valiosos para construir una metodología de enseñanza bajo fundamentos sólidos, se piensa va por el desconocimiento de la carrera y de la responsabilidad que conlleva la Institución en la formación de los alumnos/as.

Cabe mencionar aquí la importancia que tiene la formación pre profesional como continuidad formativa del estudiante. Davini (2015 p. 8) menciona que la formación inicial representa un importante periodo que habilita para el ejercicio de la profesión, representa una responsabilidad desde lo pedagógico, lo social y lo político para la enseñanza en las diferentes instituciones (p. 8). Se apela al compromiso y responsabilidad de los estudiantes para el mayor aprovechamiento del espacio educativo y de formación que le brinda la escuela de práctica. Así como promover en la institución un ambiente de diálogo, análisis y discusión acerca de lo que observan y en comparación con sus propias biografías escolares como de construcción académica, con la circulación de saberes en las bases de un sostenido sustento teórico. Es necesario tener en cuenta la relación teoría-práctica (didáctico-disciplinar) que contribuyen a la formación del estudiante. De todas maneras en ambos casos, debe dejarse lugar a la creatividad del estudiante, a que se establezca ese contrato pedagógico que posibilita a cada uno proponer estrategias de enseñanza, uso de otros recursos, distintas formas de intervención docente. Esto basado en la conceptualización de pensar los objetos como materialidades de la acción educativa, como insumos de trabajo. Asimismo para llegar a esto es necesario implementar un proyecto que apunte a mejorar el rezago y el fracaso en la carrera profesional, buscar en los asistentes la innovación a escala con profesionales comprometidos, nuevas prácticas pedagógicas, aprender a crear ecosistemas inclusivos con una teoría de cambio.

En líneas generales, la malla curricular presenta un modelo flexible, que establece contenidos comunes, que permite adaptarlos a las necesidades contextuales. Los contenidos estructuradores son ejes que posibilitan contenidos emergentes amplios y variados con una buena sugerencias de autores para trabajar desde la bibliografía. A ser un buen docente no se aprende memorizando teorías sin conexión con la realidad escolar, ni repitiendo formas de actuación basadas exclusivamente en la tradición, sino desarrollando un conocimiento práctico riguroso que sirva para tomar decisiones fundamentadas sobre para qué enseñar, qué enseñar,

con qué metodología actuar y de qué manera evaluar. Resulta inevitable un nuevo enfoque que atienda a las necesidades del hombre y la mujer futuros, potenciando sus capacidades para enfrentar a este porvenir, orientándolos en el logro de su libertad personal para la toma de decisiones, en este mundo cambiante en el cual están destinados a actuar. En esto está la clave.

En opinión de los egresados entrevistados las materias, asignaturas y seminarios que recibieron en su formación fueron, en algunos puntos considerados con falencias, no cumpliendo con las expectativas planteadas al momento de considerar la carrera. En las asignaturas Didáctica básicamente y Planificación ven la necesidad de focalizar la cuestión de las estrategias didácticas como herramienta básica para el enseñanza y aprendizaje, el manejo de buenas prácticas y buenas estrategias; las estructuras didácticas como articulación de jerarquización de contenidos(unidades, proyectos, secuencias); noción de recursos de diversas naturalezas para incorporar a las planificaciones. Esta primera generación fue la que transitó todo el complejo proceso de articulación de la carrera, que se detalló en páginas anteriores donde se fueron analizando las dificultades, teorizando e interrogando modelos de programas y revisando modelos de perfiles a través de las Comisiones de Carreras y la Comisión de MEC durante los años 2014 al 2017. De esta idea surge la proyección de considerar que la formación de los profesionales pasa por distintas etapas en las que logran internalizar no solo las ideas que construyen a lo largo de su formación pedagógica personal, sino la construcción de conocimiento disciplinar de ciertos conceptos que fundamentan su quehacer didáctico, es lo que determina su intervención docente.

Interpretando los documentos abordados provenientes de las Asambleas Técnico Docentes y sus respectivas Comisiones, las entrevistas a Profesores que estuvieron el proceso de creación de las matrices curriculares, así como los egresados/as, se encuentra coincidencias respecto a la especificidad de las asignaturas con énfasis en Primera Infancia: profundizar en la capacitación para trabajar con familias y comunidad; consolidar una formación básica atendiendo a la diversidad; consolidar y mejorar la relación teoría - práctica considerada débil desde una profunda coordinación entre institutos y colegios/escuelas/jardines considerando todas ellas como instituciones formadoras.

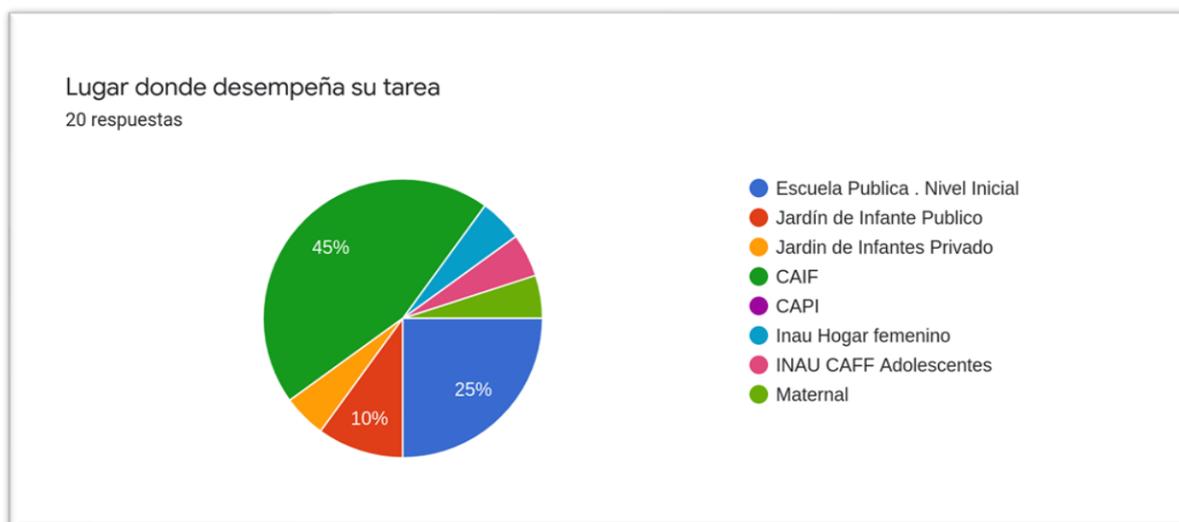
4.2-Abordando el campo profesional

Considerando al respecto de las opiniones de los diferentes informantes a través de las entrevistas y encuestas, se desprenden variadas conclusiones que varían en función de los cargos y funciones de los entrevistados. A partir de este panorama es razonable la resistencia de algunos docentes a aceptar el nuevo profesional que de hecho implica un cambio radical e

innovador en su práctica docente. Analizando las entrevistas pautadas se busca responder a las siguientes cuestiones que forman parte de las preguntas investigables que guían este trabajo de tesis.

Para comenzar se analizará, desde el terreno de los egresados/as, a partir de las variables de funciones que llevan adelante. En visitas de campo en los lugares de trabajo, a través de la observación de prácticas educativas en territorio así como la encuesta a través de formularios google, se observan diversas opciones laborales. En jardines y escuelas públicas cumplen funciones de asistentes, en centros CAIF como educadoras a cargo de salas según el rol asignado en la carrera.

El universo de la investigación está conformado por un total de 23 egresados de la primera generación Plan 2013 que fueron recibiendo en diferentes etapas en la media que iban llegando a la acreditación que les permitiera cumplir con los requisitos necesarios. El análisis de la encuesta abarca 22 de ellos revelando datos que ponen al descubierto el grado de complejidad del proceso de implementación de la carrera, así como los distintos significados y percepciones de los grupos de trabajo. El 45% de los 22 primeros egresados/as encuestado se desempeña en los CAIF y 25% en escuelas Públicas del departamento.

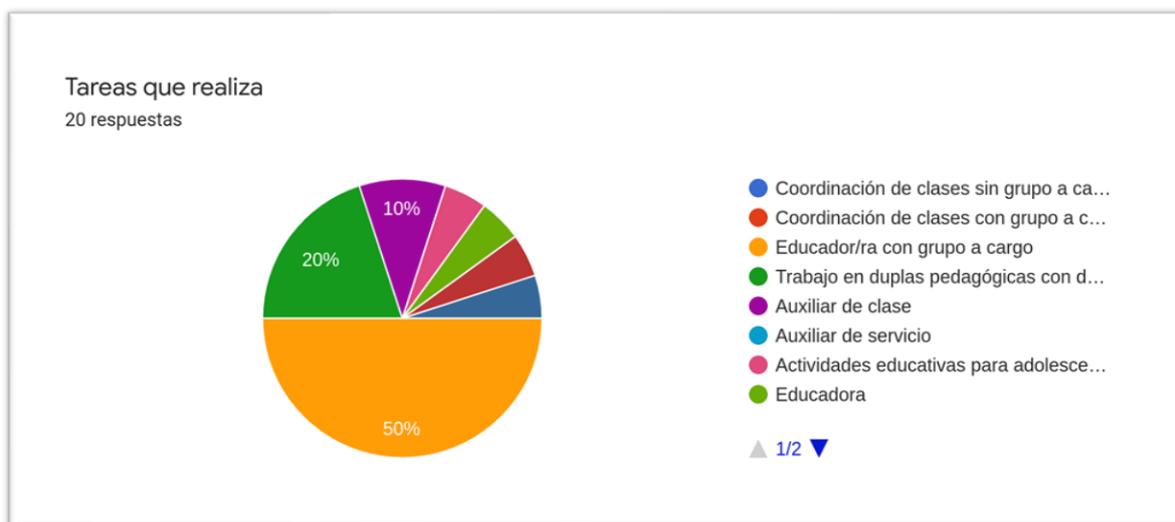
Gráfico 2. Desempeño de tareas.

Datos extraídos de Encuesta en Google Form. Elaboración propia

Al estar cumpliendo funciones en CAIF, la mayoría desempeña su rol de Educadora, siendo todas de género femenino. Algunas de las funciones que cumplen están el organizar la planificación diaria y semanal del grupo que tiene a cargo en coordinación con el maestro/a coordinador responsable, así como llevar los registros de asistencia diaria y las observaciones de su grupo. Esta información se obtiene de los registros de perfiles del equipo de trabajo de los centros en cuestión y entrevistas con coordinadoras.

Un 20% en dupla pedagógica con la docente del grupo, coincidiendo con el porcentaje que trabaja en Escuelas Públicas.

Gráfico 3. Tareas que realizan



Datos extraído de Encuesta en Google Forma .Elaboración Propia

La E2 se encontraba a cargo de la clase por inasistencia de la maestra efectiva del grupo (de 3 años) el día que se la visitó. Cumple las funciones de la maestra desarrollando los saberes y actitudes propias de la función docente, productora de conocimiento, trabaja en actividades académicas para potenciar los conocimientos. Esto no siempre es así, ya que si bien comparten las funciones de docencia, la planificación y llevada a la práctica de los contenidos los realiza la docente. En la entrevista E2 afirma respecto a su rol: “una función que no se cumple como debería”, especifica que está por contrato y por concurso como ATPI y su función es “trabajar en paralelo con la maestra”. Desde el equipo Director también “el rol se equivoca desde la dirección[...] le da planilla que debería firmar donde se tenía que encargar de limpieza de baños, salón y atender el comedor después del horario de trabajo” E2 manifiesta que “en la carrera, en la asignatura Rol del Asistente técnico se les dijo que debían respetar nuestro rol”. Citando la voz de la directora, expresa disconformidad al decir Institución “[...] no sabía que ese cursito que había hecho te favorecía en no hacer limpieza”.

En el jardín de tiempo extendido, el entrevistado E5 se encuentra cumpliendo su labor como Asistente en tareas de apoyo a la docente, con el grupo dividido trabaja en rincones y en la enseñanza de una técnica plástica con enseñanzas de contenidos. Planilla en anexos, Evidencia1. Él afirmó que no ha participado en la planificación de la jornada. Asimismo la docente cada día le asigna y le pauta lo planificado para el día. En la entrevista considera “que su tarea corresponde según el perfil que egresan del Instituto”. En lo que respecta a la formación que reciben “poca práctica, casi nada” y “teoría y planificación se dio lo que tenía que

darse”[...]”no estamos tan aptos para planificar o no estoy capacitado en este momento para entrar de lleno en la planificación” .

E3 se desempeña en un jardín privado de la ciudad de gran arraigo en la comunidad. En la entrevista manifiesta que está cumpliendo en la Institución ambas figuras docentes, (como educadora a cargo de un nivel y en otro turno como asistente de una docente). Menciona y destaca la función de lo que llaman “volante”, como un rol dentro de la institución que cumple variadas actividades y diligencias, no permaneciendo asignado/a a ningún nivel específico. Cumple planificación a través de registros sencillos donde destaca las actividades que lleva adelante ese día y el nivel que desempeñó su función, en una planilla que se ha registrado como evidencia 2 en el anexo. Esta nueva figura dentro de los roles es utilizada así mismo en los centros CAIF y es llevada a adelante también por egresadas de la carrera. Los sueldos varían a su entender no acordes a la responsabilidad de la función que cumplen.

2.1-Orden Docente

Las profesionales entrevistadas, directora y maestra coordinadora del CAIF centro, concuerdan que costó mucho la aceptación de lo/as profesional que comenzaba a cumplir funciones en las aulas. Más allá de eso E1 hace referencia que también pasa mucho por la apertura de la docente que tiene asignado un asistente. Se considera en las entrevistadas E1 y E4 que se desconoce el rol desde las autoridades del CEIP más allá que un número significativo de ellos están trabajando en este momento en carácter de efectivos, logrado a partir del llamado realizado en el 2016, llamado público y abierto para cubrir cargos de Asistente Técnico de Primera Infancia Escalafón. "D" Grado 2 en carácter presupuestado, para algunos departamentos. Este escalafón que se adjudica a los egresados corresponde a “Especializado”. Según su definición legal (artículo 32 de la Ley N° 15. 809) “Comprende los cargos y contratos de función pública que tienen asignadas tareas en las que predomina la labor de carácter intelectual, para cuyo desempeño fuere menester conocer técnicas impartidas normalmente por centros de formación de nivel medio o en los primeros años de los cursos universitarios de nivel superior”. A diferencia de la antigua figura del auxiliar de jardines que ingresaban al organismo con Escalafón F cuya definición legal los involucra en tareas de limpieza, portería, conducción y transporte de materiales o expedientes, vigilancia, etc. En los centros CAIF en el caso particular y en semejanza con el centro privado de la investigación, cumplen las funciones de educadoras en el programa Experiencias Oportunas de INAU, programa destinado niños/as de 0 a 24 meses. El programa de “Experiencias Oportunas” se desarrolla en los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) desde el año 1998.

Este programa tiene como población objetivo los niños de cero a dos años y sus familias teniendo prioridad las situaciones de riesgo nutricional y/o psicosocial. Se implementa buscando asegurar a los niños y niñas un adecuado desarrollo de sus capacidades (motoras, cognitivas, emocionales y sociales) cualquiera sea el contexto en que éste se da y colaborar con los padres (o quienes cumplan ese rol) a prevenir situaciones de riesgo derivadas del aislamiento y/o dificultad de resolver problemas cotidianos en la educación y crianza del propio hijo/a. Se trabaja en grupo, en un espacio especialmente preparado con una frecuencia semanal. El criterio de intervención en esas edades, no es caprichoso, ya que durante los dos primeros años de vida, los niños crecen y se desarrollan a un ritmo vertiginoso. Si bien todos los niños son distintos y se desarrollarán a su propio ritmo, la mayoría alcanza ciertos hitos a edades similares. Que los padres conozcan estos hitos y estimulen a su niño, así como el tiempo que le dedican y la forma en que interactúan, influye directamente en su desarrollo. Explorar el medio, descubrir y conocer es el primer paso para el desarrollo de nuevas habilidades y la formación de la inteligencia. El niño conoce el mundo que le rodea a través de los sentidos. Jugar con distintas sensaciones activa distintas áreas del cerebro entregando información para el desarrollo sensorial, cognitivo y de la imaginación.

Desde 2 a 3 años cumplen, en algunos casos, la función de asistente a docentes, dependiendo, la tarea que realiza de la coordinadora del centro que es, en última instancia, la responsable de pautar el contrato de trabajo.

E1 en la entrevista afirma con respecto a la función del egresado “El asiste, acompaña a la maestra estando en la educación de los niños y las necesidades todas especiales, requerimientos especiales y trabaja con la maestra actividades con grupos desdoblados de ejercitación en la función de guía apoyo y asistencia[...] y la atención a la diversidad en el monitoreo de los otros equipos”.

Al mencionar los roles y diferencia entre las figuras no docentes de la institución alude: “Son dos cosas diferentes [...] Yo creo que no se ha perdido la idea de que es diferente el auxiliar que el asistente[...] va a tener que pasar mucho tiempo para que eso suceda[...] concientizar a los maestros que tienen consigo a la par una persona para planificar, quizás no tan profesional pero si como colaborador que participa de las actividades de esa planificación ..y trabajar desde lo pedagógico.

E4, Coordinadora de CAIF centro en la ciudad, menciona sobre el acompañamiento a la función docente que realiza la asistente desde su lugar y la apertura del equipo docente que se relacionan con las egresadas. Menciona la función de volante, educador/a con horas a disposición como se denomina en CAIF como la persona encargada de “asistir a la educadoras

referentes de sala en cambios de pañales, acompañamiento a actividades de rutina, actividades plásticas “, en correspondencia con la E3 que menciona esta figura pero dentro de un jardín privado con similitud de funciones. Analizando los procedimientos de las práctica pre profesionales que se llevan a cabo en la institución, considera la necesidad de mayor presencia de la profesora de didáctica acompañando las intervenciones de los estudiantes ,considerando como una carencia en la práctica directa desde la intervención en clase, al considerar la complejidad e integralidad de este tramo etario. “Más práctica directa [..],los contenidos, lo curricular está muy bien”. Desde la inserción en el campo de esta nuevos perfiles manifiesta que ” [..] va muy a lo personal, hoy es día es generacional[...] falta de compromiso, apuesto más a lo ético y a la responsabilidad de cada una” . Marca la diferencia entre la malla curricular de la formación de CENFORES con el CFE básicamente en la falta de estrategias didácticas, así como marco teórico y experiencias para la educación y atención de 0 a 3 años que es la etapa que focaliza esta institución. Valora como excelente, la formación ética en general de la carrera y el nivel de egresados que lo elige como carrera de rápida inserción laboral. Considera que se ponga énfasis en la formación de 0 a 3 años específicamente que considera una carencia importante que observa en la formación. En un momento de la entrevista menciona las diferencias en sueldos de INAU (CAIF) y privados así como la obtención de todos los derechos laborales. Esto solo se menciona en el análisis al considerar que la entrevistada hace mucho énfasis en la características del perfil de jóvenes que eligen la carrera, muchas veces priorizando lo económico y ante el vasto campo laboral que existe actualmente, enmarcado por las políticas de protección a la niñez y en la visión de un país que cuida la primera infancia.

2.2-Orden egresado

Los datos que se analizan a continuación responde a preguntas específicas que en el correr de la investigación fueron surgiendo: ¿Consideran significativos los avances en las condiciones laborales de acceso a las instituciones de carácter formal y/o privados? ¿Corresponden los tipos de áreas y sectores en que los egresados/das están trabajando con el perfil de egreso de la carrera?

Del estudio de los gráficos que surgen de la encuesta realizadas a la primera generación de egresados se visualiza que los asistentes se sienten conformes, a complacencia en las clases a las que fueron asignadas y en las instituciones que forman parte. Como fortalezas coinciden en el trabajo coordinado con asistentes pares, el trabajo colaborativo a través de forma de planificar las unidades de registro de actividades diarias solicitadas por la docentes de clase. Se sienten apoyado/as por los responsables en cuanto a búsqueda de información ante casos de

niños incluidos y dificultades pedagógicas previstas en las aulas. Se sienten escuchadas/do, abiertas/to, receptivas/do, preguntan ante la duda. Otros factores de fortaleza que consideran es el trabajo con las familias, el buen vínculo que poseen dentro las instituciones, la integración a actividades puntuales realizadas, así como integración en los equipos de profesionales. Se prioriza el vínculo con el niño como base de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así mismo ellos colaboran con las actividades diarias brindando además atención a la diversidad (apoyo personalizado). Los asistentes potencian el trabajo áulico, como espacio de construcción de conocimiento, de búsqueda, de cuestionamiento, de creación, de organización de experiencias, de concretización de comentarios (aspectos positivos y aquellos a mejorar) y observaciones realizadas.

Como debilidades en general los egresados reconocen el desconocimiento del perfil de la carrera y el condicionante del trabajo duplas con los docentes, gestión que en su mayoría no aplica.

Al momento de medir como está valorizado el nuevo profesional desde la óptica de los egresados, se hace necesario mirar condicionamientos, exigencias, complejidades que se perciben subliminalmente.

Gráfico 4. Valoración desde lo profesional



Datos extraídos de Encuesta en Google Form .Elaboración Propia

Algunos manifiestan carencias en preparación para la planificación de secuencias y herramientas para abordar a niños incluidos y con dificultad, falta de apoyo personal

especializado para los casos que lo requieran. Se observa carencia en el manejo de material bibliográfico que provocan inseguridades. Un tema recurrente de los entrevistados es que su rol no está jerarquizado como debería, que aún se los confunde con la figura del auxiliar de servicio y/o encargado de comedor y cocina.

En el cuestionario empleado y difundido a través de correos electrónicos como forma de universalizar la muestra y tabular resultados surgen los siguientes datos:

De 23 egresados 22 contestaron las preguntas realizadas completando el 97%, 21 son de género femenino y un masculino, lo que marca la feminización de la carrera.

El 45 % se desempeña en Centros CAIF y 25 % en escuelas Públicas .50% trabaja como Educadora, 20% en duplas pedagógicas con docentes y 10% como auxiliar de clase. Esto coincide con la oferta laboral que es mayoritariamente en centro CAIF de la ciudad. El porcentaje menor corresponde a trabajo en instituciones privadas donde aún se dificulta más el cambio de mirada, de modelo sobre esta nueva profesión.

El 50% considera suficiente la formación académica que recibió en el Instituto y de acuerdo con la malla curricular, 40.9% no lo considera así. Insisten en la necesidad del manejo de variado material bibliográfico: didáctico y disciplinar que le permitan lograr mayor seguridad en el planteo de propuestas a las docentes .Esto les permitirá generar el análisis a priori y a posteriori de las actividades educativas que realicen en las aulas, en base a las configuraciones didácticas que le generen avances en el planteo de interrogantes y cuestionamientos. No se debe olvidar que esta investigación fue enfocada en la primera generación de egresados, que transitó todo el proceso de creación de la carrera. El 40.9% considera que deberían tener más capacitación en recursos didácticos; analizando con lo que más adelante surge de las entrevistas y del estudio de la malla curricular, es en segundo año de la asignatura “Práctica docente” que está presente el contenido “Elaboración de materiales lúdicos” donde se forman técnicamente para elaborar diferentes recursos y materiales educativos que utilizan en sus prácticas, llegando a formar un banco de recursos propios. Sin duda otro aspecto a destacar y razonable desde el punto de vista de la encuesta dado que la educación en la primera infancia se implementa en base a propuestas lúdicas, interacción directa con persona y objetos ,presentando infinitas posibilidades de intención pedagógicas, lo que implica la de manda de estos recursos específicos.

El 47,6 % opina que la valoración de su carrera podría ser mejor, 23,8% muy bueno, 14,3 aceptable y 14.3 de muy baja aceptación.

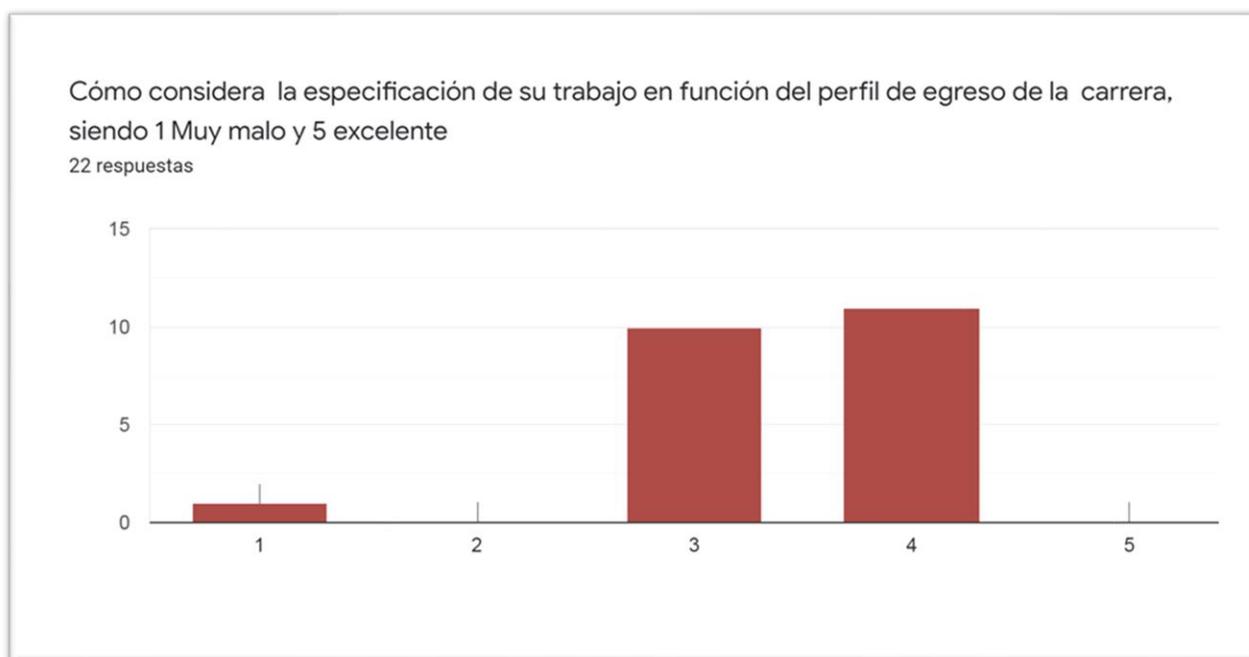
El análisis de estos resultados cuantitativos demuestra que casi el 50% aproximadamente de los egresados opina que la función que están llevando adelante concuerda

con el perfil de egreso de la carrera, lo que corresponde al porcentaje que trabajan en centros CAIF en la función de educador.

Llama la atención el bajo porcentaje (18.2%) que considera que no considera que precisa especificidad en práctica docente y planificación, otro aspecto de conflictividad que surge cuando en entrevistas específicas marcan la escasa formación que tienen en esa área. Si desde la teoría misma corresponde a profesionales de la educación planificar los contenidos respetando la interrelación lógica natural y lógica adecuándolos a los procesos de maduración, así como el ajuste de los mismos en base a sus experiencia, es naturalmente razonable que esta sería el fuerte de una formación en clave de fortaleza. Se considera indispensable establecer un estructura básica a nivel de fines, actividades y sugerencias ajustadas a la realidad del niño y a la situación social que atraviesa la primera infancia.

Otro de los temas analizados fue el respeto al perfil de egreso, condición imprescindible para poder acceder y comparar desde una perspectiva interpretativa el sentir desde la valoración de los/las asistentes.

Gráfico 5. Respecto al perfil de egreso y su consideración



Datos extraído de Encuesta en Google Forma .Elaboración Propia.

Un alto porcentaje de egresados que considera la especificación de su trabajo como bueno y muy bueno, se sienten reconocidos y satisfechos con sus horas de desempeño laboral. Esto visualiza al asistente como seguro y conforme con su identidad profesional. Sobre esto último se descubre una falta de congruencia entre la realidad que plantean en la encuesta de la

profesión y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante los análisis previos de la investigación.

Los egresados reconocen la necesidad de que la profesión se consolide en la sociedad y para eso es necesario el compromiso ineludible de todos ellos como egresados, de una participación más en perspectiva para construir desde ellos mismos el rol en la sociedad y en las Instituciones. Al decir de Hargreaves, Fullan (2012) "todo esto constituye el clima idóneo para invertir en capital profesional...[...] en climas de confianza que fomenten el crecimiento [...]que proveen un pilar de seguridad esencial y los maestros cosechen las recompensas de alta calidad durante sus prácticas"(p. 116). Desde los autores se da cuenta de la importancia del capital profesional como fundamental para la enseñanza efectiva, capital que es el producto de humano, social y decisorio. Bastiones que esta generación de egresados debe trabajar para fortalecerse en la construcción de sus historias laborales e institucionales. Un dato importante es el alto porcentaje de alumnos que continúan la carrera de Maestros en Primera Infancia (77%) lo que les dará la posibilidad de la doble titulación para poder ejercer las dos profesiones en forma conjunta que permitirá elevar los estándares de la profesión y la vida personal. Esto potenciará a que el docente recupere el puesto relevante en la sociedad que su función de formar a las edades tan vulnerables demanda, y fomentará la instalación de la carrera y su funcionalidad en las instituciones educativas públicas y privadas.

En lo que respecta a la práctica profesional, desde los equipos docentes y directores en las entrevistas se aprecian debilidades detectadas en los egresados para el trabajo de aula: ciencias sociales, planificación en unidades y sugerencias a lo pautado por el equipo específicamente en matemáticas y lengua, así como estrategias lúdicas y artes plásticas. Escasa investigación de las evidencias, como por ejemplo análisis de carpetas, cuadernos de comunicados y otros documentos que aporten datos significativos en relación a la búsqueda de explicaciones a los temas del nivel. Perciben que los/las egresadas demuestran escaso compromiso con la planificación áulica, limitándose únicamente a cumplir lo apuntado por el docente.

Esto varía de forma substancial en los resultados del cuestionario utilizado en la muestra de 10 maestros y directores con asistentes técnico en aulas. Respecto a cómo evalúan las prácticas de los asistentes que trabajan en sus instituciones 87,5% como excelentes y 71,5% considera sus intervenciones a las prácticas pedagógicas como claras precisas y acordes a los objetivos.

Se recuperan aquí las voces de las docentes de educación inicial y de los equipos directores en las escuelas públicas sobre las acciones realizadas por estos profesionales y sus

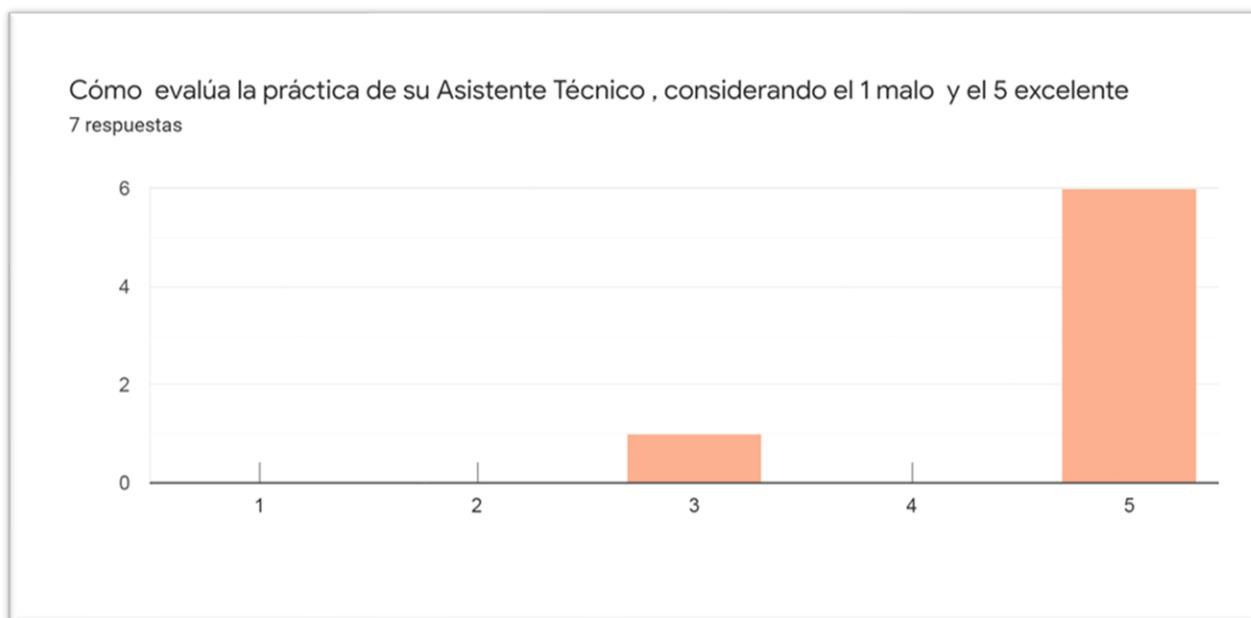
impactos en los aprendizajes de los niños y niña. Tienen otra mirada de esta postura y evalúan muy positivo esta nueva figura en el ámbito educativo. Los docentes acuerdan acerca del trabajo en proyectos a nivel institucional de éstos, que se elaboran a partir de las necesidades propuestas por los docentes, con foco en los aprendizajes de los alumnos. Consideran una buena disposición para el trabajo, con iniciativa e inquietudes para el mejoramiento del servicio, siendo de un importante aporte para la comunidad educativa. Los docentes y directores esperan que los profesionales asistentes realicen un aprovechamiento de su actualización profesional en las aulas de clase así como trabajo técnico de actualización permanente. En síntesis consideran el grupo de asistentes con muy buena aptitud y preparación para el desempeño de sus funciones.

Haciendo un análisis desde el orden docente y confrontando estos dos resultados tan divergentes, es necesario tener en cuenta que el período en que se realizó la encuesta no fue el oportuno. Los colectivos docentes estaban abocados a tareas de fin de año con ensayos de actos de fin de curso y tareas administrativas en los programas de registros de los alumnos. Se aplicó una metodología basada en el principio de participación y compromiso apostando a la gestión de la información para recabar datos a fin de conocer fuentes reales y potenciales para la investigación. Esto pone de manifiesto la poca relevancia que el cuerpo docente da a la formación académica, a la extensión y la investigación dentro del ámbito Educativo Universitario. De igual modo se llega a notar la diferencia que existen entre los jardines públicos y las escuelas públicas con clases de nivel inicial, desde las exigencias que se le acreditan a estos nuevos profesionales (que era una necesidad), hasta el compromiso de los diferentes referentes: directores, docentes, comunidad y otros profesionales en el proceso de integración de la nueva figura. En los jardines y dada la especificidad de todos los participantes de la comunidad y de la franja etaria que se educa, se advierte otro compromiso e involucramiento lo que lleva a solicitar otras exigencias y expectativas. Esto evidencia que aún no hay un conocimiento de los nuevos cargos y sus funciones, justificado por el breve período transcurrido desde el ingreso, lo que conlleva a la falta de arraigo del asistente al centro.

A los efectos del análisis de las situaciones de aulas, así como para favorecer los procesos de construcción del conocimiento de los profesionales a partir de diferentes dimensiones de análisis, se hace necesario reflexionar con el docente sobre las formas de intervención de los asistentes a partir de variados aportes. Se consideró esto pertinente para buscar empoderar a los mismos sobre la capacidad de generar cambios significativos en sus prácticas de enseñanza. Favorecer la relación entre el marco teórico y las prácticas así como promover la recurrencia en el campo disciplinar.

Se buscó en las encuestas conocer los procesos de construcción del conocimiento a partir de diferentes dimensiones de análisis: procesos reflexivos, utilización de prácticas metacognitivas, ruptura con saberes cotidianos, etc.

Re examinado las prácticas, el análisis de las propuestas que abordan los/las asistentes, desde lo didáctico y disciplinar, se focaliza la atención en el análisis del siguiente gráfico:

Gráfico 6. Práctica de aulas.

Datos extraídos de Encuesta en Google Forma .Elaboración Propia

Como puede considerarse, los profesionales se muestran responsables y abierto/as a las sugerencias de los equipos. Ponen en práctica los aportes del docente en el planteo de interrogantes y uso de recursos. Analiza las decisiones didácticas que toma el docente, reflexionando sobre las mismas. Se muestran receptivos/as y abierto/as a las orientaciones del Docente. Escuchan ante las explicaciones de las decisiones didácticas que toma el docente.

Resulta interesante y pertinente en este apartado, seleccionar estrategias de observación donde se grafique la intervención pedagógica de los asistentes en las aulas; como promueven la participación, como alternan diferentes dinámicas de trabajo que implican favorecer la colaboración, confrontación y socialización de lo aprendido por parte de los niños. Si selecciona variedad de recursos pertinentes y creativos, si genera propuestas contextualizadas y acordes a los diferentes niveles de conceptualización. Esto sin duda llevará a que a través de sus prácticas se visualice el muy buen dominio disciplinar y actualización permanente de estos profesionales.

En el siguiente gráfico interesa analizar y reflexionar sobre las prácticas y aportes disciplinares de los asistentes que posibiliten la circulación de saberes y el buen clima laboral.

Gráfico 7. Intervención pedagógica de los asistentes.

Sus intervenciones en la propuesta pedagógica son:
7 respuestas



Datos extraídos de Encuesta en Google Forma .Elaboración Propia

Los docentes encuestados consideran que los profesionales asistentes ponen en juego saberes (disciplinar y didáctico) al momento de sus prácticas. Que ellos gestionan así mismos espacios de participación sobre todo en monitoreo de actividades específicas, de rutina y tareas administrativas. Se destaca la importancia de la responsabilidad al momento de diseñar la propuestas y ponerlas en práctica, atendiendo a los detalles que ella implica .Se busca que analicen el planteo de la intervención docente, cómo se llega a la problematización, avanzar en la concreción de los momentos de la actividad. Consideran los docentes oportuno potenciar el trabajo áulico, como espacio de construcción de conocimiento, de búsqueda, de cuestionamiento, de creación, de organización de experiencias, de concretización de comentarios: aspectos positivos y aquellos a mejorar, así como observaciones realizadas.

Para completar el análisis situacional de estos nuevos profesionales de la educación, se realiza una segunda intervención en el Jardín de la ciudad de Paysandú, en modalidad trabajo de campo, a través del análisis de los archivos y libros diarios de las directoras, en el período comprendido entre el años 2014 y 2017 donde pasa la carrera a la modalidad de Maestro en Primera Infancia. En entrevista con el equipo director, se evidencia que a pesar de la trayectoria que tiene la institución, no tienen en su plantel de auxiliares, asistentes egresados. La directora en la entrevista justifica que “no tienen por comodidad” ya que tienen personal “contratadas por comisión fomento para generar antecedentes para que sean presupuestadas por el CEIP”. Lo que genera inestabilidad y pérdidas de derechos de las trabajadoras .Y continúa: fueron “formadas por el centro de capacitación que había en la ciudad: C.C.Ed.I”, recalando la “eficiencia de las mismas”. No obstante ha solicitado a través de memorandos a la Inspección

nuevos funcionarios que cubran las necesidades de higiene y cuidados ya que desde año 2018 tiene 4 grupos por cada nivel, siendo insuficiente cantidad de auxiliares de apoyo a la tarea docente. Se han producido vacantes (pases a otras tareas, renunciaciones, jubilaciones, etc.) que no han sido cubiertas. Esto genera distorsión en el funcionamiento y organización del centro educativo, creando inseguridades tanto en el personal, como en el alumnado y sus familias. Dada la carencia de personal que se manifiesta ha optado por la modalidad siguiente que detalla “3 años tienen auxiliares permanente, 4 años rotativas y 5 años no tiene asistente”. Otro contenido que se considera desde esta entrevista es que por un lado la ley de Educación en el Cap. XVII, art 103 y 104 indica la necesidad de la formación específica de las personas que están a cargo de la primera infancia y por otro el jardín más importante de la ciudad no tiene y no les asignan egresados de la carrera desde la Inspección de Educación Inicial. Sería considerado esto como un incumplimiento de la normativa existente y siendo que es un jardín de práctica y considerado modélico, más aún la discrepancia, y en esa resistencia de parte de las autoridades, de este nuevo perfil, de un nuevo proyecto de transformación educativa se marca la dicotomía. Impone un nuevo sentido político de los fines de la enseñanza y de todos los involucrados en ella.

Con relación a la evaluación de las tareas que realizan, que junto a la enseñanza y desde lo pedagógico, son elementos de un mismo proceso, que deben abarcar e interrelacionar diferentes dimensiones (Docente, Asistentes, enseñanza, aprendizajes, niños y familias). Es un proceso de corresponsabilidad entre las partes donde debe existir coherencia entre lo solicitado al personal y lo evaluado con sus características objetiva, procesual. Como se refiere Sverdlick (2012 p. 91) “[...] la evaluación es un proceso de construcción colectiva que se favorece y se enmarca en un crecimiento personal y profesional sobre el análisis de las prácticas docentes, en este contexto es donde adquiere el verdadero valor formativo, siendo este un instrumento que sirve para la orientación y la reorientación de nuestra función docente”. Desde los archivos del Equipo Director (Libros Diarios y Registros en planillas según formato del CEIP), se puede registrar los informes que se le entregan a los asistentes al momento de ser evaluados por parte de director. Las variables que utilizan se pueden considerar desactualizadas y arcaicas en relación las variables de las funciones que actualmente cumplen estos funcionarios, a detallar: rendimiento, responsabilidad, iniciativa, cooperación, “agudeza mental”, respeto a la autoridad y reglamentaciones, relaciones humanas, habilidad para la supervisión. (Planilla evidencia 5 de anexos). Por cierto está en total desacuerdo con los criterios establecidos para evaluar la diferencia de tareas y responsabilidades relacionadas con las trayectorias personales, formación, saberes, e

involucramiento con la Institución y con el perfil que egresan. Al preguntar a las asistentes egresadas que están trabajando de forma efectiva en las escuelas de qué manera es evaluado su trabajo y por quién, concuerdan que son evaluadas por la misma planilla de no docentes, con los mismos parámetros, por la Dirección, demostrando total disconformidad en ese formato de evaluación.

La E8 Asistente Pedagógica egresada del C.C.Ed.I en la entrevista pone de manifiesto su función muy específica en el jardín: acompañar a la higiene y merienda de los niños, preparar materiales para las técnicas y atención disciplinar, contener a los alumnos/as, como se viene cumpliendo desde el comienzo de la función en los primeros años como Institución Pública. Manifiesta no realizar actividades pedagógicas específicas. Desde lo gestual y ante la emoción impuesta en ciertas partes de su discurso, se puede llegar a percibir un dejo de desvalorización de las/los estudiantes de Asistentes Técnicos que hacen sus prácticas pre profesionales; desde su formación en la práctica y lo curricular, hasta la interacción con los niños, en su forma de involucramiento, etc. Esto genera un lógica distinta, un quiebre en modismos y pautas hasta el momento imprevisibles sucedieran en la Institución y esto desde el análisis se puede considerar que es lo que molesta o genera el conflicto. La formación profesional es lo que permite mejores condiciones para generar este tipo de cambios, articulando en el marco del desarrollo de las acciones, propuestas de carácter formativo que tengan impacto en el ámbito profesional de los/as egresadas.

En consecuencia la dicotomía está presente en las diferencias de roles aparentemente opuestos según el perfil de egreso y complementarios en su prácticas, lo que amerita continuar en el avance de registros de información a través de diferentes instrumentos para llegar a concretar algunas cuestiones que quedaron vacíos en la investigación. Por cierto, es importante destacar el trabajo que las comisiones de carrera y de las diferentes instituciones que llevaron adelante para la instauración de la carrera, de ofrecer medios y recursos a fin de contribuir a elevar la calidad de la educación. En definitiva se hace necesario destacar que el rol de los profesionales es parte de la responsabilidad que les corresponde al momento de ser partícipes de su profesionalización, en la promoción de su discurso como profesionales técnicos de primera infancia. El tema es una auténtica transformación cualitativa que asegure la potenciación de sus capacidades de manera tal de desarrollar su autonomía desde su perfil y rol. Para ellos es necesario un cambio en el discurso y un empoderamiento de la figura para enfatizar la importancia de los procesos de incorporación a las instituciones.

En síntesis desde los *currículos*, es importante recurrir al concepto de construcción de saberes que está determinado por las propuestas pedagógicas de cada institución y las variables

que se analizaron en este capítulo. Acerca del concepto y cómo cada institución se apropia de él, considerando el aspecto cultural social en el que se contextualiza cada una de ellas. De esta idea surge nuevamente la concepción de la importancia e influencia que tienen el rol docente y desde éste, su intervención en la *profesionalización* del desempeño al momento de convertirse en protagonistas de sus prácticas educativas.

5-Conclusiones

En el marco de los datos recolectados y desde la posición asumida de análisis de documentos y la intervención en el trabajo de campo, se pueden identificar resultados que describen el escenario planteado en esta investigación.

Recapitulación

Se pueden revelar tres conclusiones, identificando las categorías de análisis y sus diferentes sectores a saber:

5.1-Incorporación al campo laboral

5.1.1- Los sustentos teóricos, metodológicos y del trabajo de campo, muestran una intención de avanzar en el reconocimiento de la dinámica de los cambios generados con la llegada de estos profesionales en el escenario de la educación inicial. Se presenta una aceptación y asimilación de los actores implicados y se observan prácticas de interacción educativas, gestión de grupo, así como un buen clima social y cultura escolar en aquellas instituciones donde cumplen función de educadores, ejemplo CAIF o CAPI. Los egresados promueven espacios de intercambio para la elaboración del plan de trabajo, planificando acompañamiento a los niños. Gestionan entrevistas, visitas y tienden redes institucionales, para llegar a la totalidad del alumnado y de sus familias.

5.1.2- A lo largo de la investigación surgieron otras cuestiones que se consideraron al estudiar los mecanismos de inserción institucional y prácticas de los asistentes en otras instituciones sobre todo las de carácter público y en jardines de infantes específicamente. Varios indicadores evidencian la divergencia y desfase con el problema planteado en esta investigación sobre la desvalorización de la función en el campo laboral de los nuevos profesionales y su posicionamiento en el rol, desde la profesionalización de los mismos.

En otros contextos educativos y en el marco del análisis presentado, se observó una resistencia de los diversos actores involucrados al cambio en lo que respecta a la impronta de la nueva figura, tanto desde el orden docente como de los egresados. Se podría interpretar como un tema de conflictos entre ambos ordenes que se manifestaran ante los cambios producidos por el ingreso de esta nueva figura. Estos obstáculos que frenan los procesos de cambios, se deberían discutir más desde una perspectiva de las costumbre que técnica, debido a que ambos deberían encontrar el significado de que cambió y cómo efectuar esa transición, para llegar a lógicas de acción acordadas por los colectivos en función de la dinámica e intensidad de los involucrados. Es probable, que los docentes de aula y directores e instituciones menos experimentadas sientan un cierto rechazo a la innovación, experimentando una sensación de

inseguridad ante la presencia de otra figura en la sala de clase y esto lleve nuevamente a los desencuentros. Es interesante, además, señalar la necesidad de profundizar en la investigación para identificar las fuentes de tensión y conflictos en lo docentes, qué situaciones de ansiedad plantean, y su enfrentamiento con la realidad, con el objetivo de modificar actitudes, conductas e incluso el modelo de postura docente.

Se llega a visibilizar importantes diferencias en el posicionamiento de las instituciones visitadas. Se podrían trazar hojas de rutas diferentes ante la vinculación profesional con los egresados. Una parte de los equipos de profesionales esperan otro tipo de compromiso y una adecuada introducción a la alta competencia para lo que fueron formados. Otros sienten dificultad para el cambio de sus metodologías de trabajo, negándose a modificar rutinas conocidas de la cultura tradicional escolar. Algunos docentes experimentan un rechazo a las innovaciones, producto de una inadecuada estrategia de introducción de cambios.

Asimismo el discurso político de las autoridades, en muchos casos generó muy altas expectativas que posteriormente no pudieron cumplirse, como las propuestas de aumento de carga horaria y presupuestación (por resistencia interna y externa, así como de presupuesto para cargos). En los primeros años de la carrera el porcentaje de desconocimiento, de docentes desinformados era muy alto, en los años siguientes se dividieron las preferencias entre aquellos que la aprobaban y los que no, siendo la pertinencia de la formación y posición en el cargo asignado la variable al momento de defender su perspectiva. La explicación se encuentra en la atribuida resistencia a la innovación en defensa de las prácticas tradicionales, la rutinización de las prácticas. Esto va en relación a la política de los encargados de dirección de los centros, se pudo analizar aquellos que valorizan el proceso de reforma de esta figura con claridad en el grado de complejidad, donde la huella que deja la figura del asistente es muy renovada, donde se encuentran dispositivos para llevar adelante este proceso de nuevo modelo educativo con asistentes trabajando en duplas. En otros casos muestran intereses económicos y vinculares, definiciones ideológicas y posiciones donde muchos grupos sociales dentro de la institución entran en conflictos, asociada a la inercia natural de la institución y apego a las prácticas que brindan seguridad, es probable que sientan dificultades para cambiar sus metodología y estilo de trabajo, manifestando una resistencia activa, argumentando que la formación básica de los alumnos debe sustentarse en principio por un *docente* egresado de la carrera magisterial. En otra circunstancia es probable que esta negación al cambio de la estructura de cada escuela o jardín sea una posición que se estima que es sostenida desde la inspección del área al no agilizar la gestión de creación de cargos con la especificidad del perfil del mismo. Asimismo los antiguos auxiliares se enfrentan a este desafío de trabajar con estos profesionales, sienten

presiones y exigencia en algunos casos, situaciones cambiantes que son visualizadas como amenazas a su función en la institución.

Por otra parte, en las escuelas públicas pertenecientes a primaria que tienen asistentes contratadas, a las que se les envió el cuestionario a través de Google Form, se muestran en total aceptación del nuevo rol en una posición muy cómoda y segura. Consolidan un repertorio de habilidades prácticas firme y definitivo, que le aporte seguridad en el trabajo que asume e identidad profesional.

En síntesis, se observan profundas diferencias en los procesos de incorporación de estos nuevos profesionales. Los estudios y resultados de investigaciones relativos al tema coinciden en señalar la importancia de esta figura en el ámbito educativo, aunque desde el consejo de educación primaria no se aumentan las contrataciones a través de concursos y /o otros sistemas que garanticen, den seguridad y estabilidad laboral a estos profesionales. Así mismo se identifican algunas diferencias y problemas con la imagen idílica de la función asistente y su choque con la realidad, el impacto de la innovación y las percepciones de los primeros egresados de los centros de formación.

5.2-Desde la dimensión curricular

Los datos que aportan los planes de estudios de las dos instituciones que se analizaron, se enfatizan en la formación de las prácticas pre profesionales y la formación académica específica docente. Ambos se orientan en la formación básica indispensable para la atención de niñas y niños pequeños, jerarquizando el trabajo pedagógico didáctico. En el diseño curricular de CFE las unidades curriculares de formación profesional común instalan el énfasis en la primera infancia contemplando los contenidos desde la psicología, filosofía y sociología. La malla curricular del consejo de formación en educación, satisface una necesidad largamente sentida por la educación inicial, que no contaba con un plan de estudio oficial y actualizado que orienten las actividades y diera coherencia a la formación de las personas que trabajan con esta etapa siguiendo los principios rectores de las políticas educativas. La diferencia de ambas formaciones está enfatizada en la población objetivo, en las orientaciones, pertinencia y cobertura de los programas, así como los métodos, medios y sistemas de capacitación. Los cursos y carrera de CENFORES se dirigen a la capacitación de 0 a 36 meses de edad, mientras que la de CFE aborda toda la etapa de la primera infancia.

Los perfiles de egresos son afines en ambas formaciones, apuntando a promover la capacitación disciplinar en las áreas focalizadas conceptuales. Buscan promover el desarrollo del asistente como profesional de la educación, comprometido, reflexivo y crítico, de modo que

desarrolle su rol, en el marco de las políticas educativas del quinquenio. Asimismo fomentar el trabajo colaborativo y articulado, consensuando proyectos institucionales y áulicos de forma colaborativa con profesionales que garantice la equidad e igualdad. Desde los contenidos de la práctica deben reflejar los avances para la selección de estrategias y dinámicas de trabajo que posibiliten mayores y mejores intervenciones de la familia como co educadora y desde lo comunitario.

La propuesta formativa de CENFORES busca ser una herramienta de capacitación para el desarrollo del Sistema Nacional Integrado de Cuidado (SNIC) Ley N° 19353, constituyendo ejes transversales las perceptivas de derecho y de género como aspecto central en la tarea educativa y de cuidado. Esta profundización del abordaje de las perspectivas señaladas anteriormente no se ven explícitas en el programa de CFE.

Continuando con la dimensión curricular se percibe que los unos actores identifican falencias en su formación para el ejercicio de la docencia y planificación; algunos entrevistados no se sienten con herramientas para autoformar experiencias de aprendizajes de forma autónoma, así como establecer canales de comunicación con el entorno y las familias. Otros no mencionan esta condición aunque se definen con carencias para desarrollar estrategias que respondan a las necesidades de la planificación. Surge como tema de reflexión y análisis la estructura del currículo de formación de esta primera generación, que fue un constructo sobre la necesidad de capacitar personas para la función. Se buscó garantizar la unidad curricular del sistema y la flexibilidad e integración de las instituciones que tienen a cargo la formación de la primera infancia, con el aporte de todos y cada uno de los involucrados en un arduo trabajo de elaboración y colaboración entre diferentes referentes del sistema educativo. Esto conformó los niveles de operatividad para el logro de los objetivos propuestos, fundamentalmente sobre la base de un cambio de mentalidad y postura respecto a diseñar nuevas orientaciones. Es por este motivo que se continuó trabajando en garantizar la unidad curricular del sistema y se consolida la carrera de maestro en primera infancia y su título intermedio de asistente técnico lo que significó contribuir a elevar la calidad de la formación.

5.3-La mirada desde estructuración de los tiempos escolares y pedagógicos

Del análisis de las prácticas de los egresados, cuestión que se planteó al comienzo como objetivo al momento de la investigación, se concluye a partir de sus propias voces que no se sienten protagonistas de la gestión educativa, de la frecuencia de intervención en las tareas de clase y consideran que su posicionamiento en las instituciones podría ser mejor. Se puede interpretar como una falta de posicionamiento en el rol, que argumentan algunos de los

egresados como debilidad en la formación inicial que tuvo esta primera generación, sobre todo en la unidad didáctica- práctica. Mucho de esto se estima en tanto tienen que ver con el grado de adecuación al cargo, así como las circunstancias y expectativas particulares.

Hay un importante indicador en la formación integral de las personas, en la edificación de un fundamento educativo ulterior, hasta de la estructura y composición familiar, así como el nivel sociodemográfico que está presente en la matrícula de inscritos que eligen la carrera de asistente. Según datos del Informe de matrícula del CFE del año 2018, así como las características sociodemográficas, la mitad de los estudiantes tienen padres que lograron como máximo nivel educativo la Educación Media (49,2%). Estos datos confirman una característica de la población estudiantil del CFE: la mayoría de los estudiantes (71,7%) proviene de hogares donde los padres no tienen estudios terciarios, es decir, son los primeros del grupo familiar que acceden a estudiar este ciclo. En este aspecto, se procesaron datos para tener una representación del estado de situación del departamento específicamente en la carrera ATPI, a través de formularios de Google drive y verificación en carpetas de bedelía del instituto de Formación Docente. Los datos demuestran un alto porcentaje de los padres (71%) tienen secundaria como máximo nivel educativo alcanzado y 21% primaria únicamente. Esto puede revelar el porqué de la elección de la carrera, su rápida inserción laboral y construcción de una profesión equitativa y de carácter terciario que asegure la potencialización de sus capacidades de modo constructivo. Toda la sociedad está integrada por individuos cuyas semejanzas y diferencias socioeconómicas determinan la existencia de grupos diferentes que general culturas también diferentes en muchos aspectos. El sistema educativo todo, es dirigido por integrantes de culturas específicas, sin hacer juicios de valores, con expectativas y modos de vida propios y diferentes que demuestran una clara determinación al momento de posicionarse y construir su perfil profesional con sus propias transiciones o crisis, el impacto sociocultural de los logros educativos, con configuraciones sociales específicas.

Otro aspecto que se puede concluir es la inercia del sistema educativo en general y la primera infancia en particular, que originó una adaptación lenta del régimen interno institucional a las nuevas necesidades externas, aun cuando los recursos humanos que se cuenta y que son los egresados profesionales, no constituyen el principal obstáculo para ello. Se continúa implementado sistemas inadecuados de contrataciones, reproductores de contexto anteriores, que se conservaban sin innovar, apegados a soluciones antiguas.

Para reducir las dificultades y visibilizar el nuevo rol, se pueden analizar estrategias y buscar acciones para avanzar hacia el cambio educativo: Los egresados deben dar a conocer lo que realizan. Construcción de líneas de trabajo en las instituciones que se desempeñan para

profesionalizar el rol asistente técnico a través de intervenciones desde la práctica diaria y desde la planificación. Así mismo consolidar los objetivos y hacer conocer las competencias para lo que fueron formados desde la enseñanza de la Institución. Crear líderes fuertes y colaborativos en las diferentes áreas del conocimiento. Mostrar y analizar desde marcos colegiados situaciones de enseñanza en los espacios de formación de las Instituciones que pertenecen, llámese salas docentes, coordinaciones talleres. Generar un espacio de discusión que permita delinear acciones para la elaboración del proyecto curriculares. Avanzar hacia el liderazgo distribuido, es decir brindar oportunidades de crecimiento a toda la comunidad de egresados. Reformular rúbricas, desde la práctica y de los aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento. Todo en un recapacitar para el beneficio de la primera infancia y sus entornos cercanos.

Cabe plantear aquí pensar en prácticas institucionales que conduzcan a un pensamiento disruptivo para constituir un aporte en la búsqueda de la otras oportunidades vinculares entre docentes y asistentes para avanzar en ideales de transformación. La instrumentación de formatos institucionales que garanticen actualización continua en cuanto a la relación de los docentes y asistentes con el conocimiento, lleva a plantear prácticas de profesionalismo colectivo a saber:

- Abrir las escuelas al trabajo colaborativo. Los docentes y asistentes suelen trabajar mejor cuando se forman equipos para apoyar conjuntamente los esfuerzos de los demás y aumentar su pericia educativa. Además derriban las barreras que dificultan la interacción y reducen la fragmentación programática. Los equipos desarrollan actividades esenciales como discusiones profesionales frecuentes sobre la enseñanza y el aprendizaje promoviendo el disenso y el consenso. Así mismo pensar en planificación, co-diseño y co-preparación de actividades y unidades de aprendizaje, integración de equipos académicos en distintas áreas.

- Alternancia docente/asistente. La alternancia consiste en el intercambio de grupos entre los actores educativos, ya sea del mismo grado, del mismo nivel, del grado anterior, del siguiente y adoptando todas las variedades que el equipo esté dispuesto a asumir.

- Integrar grupos de discusión por niveles. Reuniones periódicas para analizar situaciones áulicas, grado de participación de los alumnos, transferencias metodológicas, artículos sobre asuntos pedagógicos. Participación de todos los técnicos de las instituciones en foros educativos.

- Creación de espacios comunitarios que permitan generar una dinámica de intercambio cultural entre los agentes educativos o constituyan un espacio multisocial de intercambios de individuos de diferentes posiciones sociales. Esto promueve la formación de profesionales más

expertos, que profundizan los procesos de reflexión para entender y actuar sobre las situaciones problemáticas que se les plantean en la cotidianeidad.

Esto lleva a pensar que conjuntamente con la aparición de este nuevo técnico en las salas de clases, se llega a cambios educativos radicales que permita afrontar los problemas. Los docentes de las instituciones públicas, jardines y escuelas con nivel inicial, hasta el momento no tienen incorporada la actitud del cambio del ingreso de esta nueva figura. Un cambio de esta envergadura presupone un proceso de permuta para replantearse el rol, de un cambio de actitud mental, los elementos definitorios del nuevo perfil, para una mejora de las condiciones laborales, así como la valoración social de la tarea educativa del Asistente técnico en primera infancia.

Es necesario el involucramiento a partir de lo intelectual y lo efectivo de las figuras en cuestión que participan en este proceso, que esta transición de roles sea visibilizada de manera competente y todos los involucrados puedan participar en el proceso de cambio, como actores analíticos y críticos del mismo, donde el compromiso y la responsabilidad de cada autor juega un rol fundamental. Asimismo potenciar la participación en reflexiones de los asistentes con el docente como un potente recurso para intercambiar comentarios en la inmediatez de la actividad, incentivar la planificación en dupla como recurso que potencia un camino de construcción y solidez al compartir saberes, apuntar diálogo respetuoso docente-asistente – auxiliares para enriquecer lo vincular. Exteriorizar una actitud de superación personal, ser responsables y abiertos/as a las sugerencias. La participación de los/as asistentes en las tres dimensiones de la vida áulica (pedagógico, socio comunitarios y administrativo), como espacio de construcción de conocimiento, de búsqueda, de cuestionamiento, de creación, de organización de experiencias, de concretización de comentarios (aspectos positivos y aquellos a mejorar) y observaciones realizadas. Al ingresar en el proceso de intervención-negociación también se debe destacar que el que interviene, también se ve intervenido en ese encuentro con otros. Este encuentro, desde la diferencia produce la construcción de nuevos significados ni el de uno, ni el de otro, sino uno nuevo de ambos, es un emprendimiento conjunto. No se debe sustraer la responsabilidad que les corresponde a cada uno de los actores involucrados en este proceso. La profesionalización exige buscar los medios para rehuir determinadas prácticas y actitudes, muchas veces superficiales o reduccionistas, y la necesidad de plantear cuáles serán los criterios que se deben tomar en consideración para caracterizar un cambio profundo en el quehacer educativo.

En virtud de lo expuesto, resulta útil pensar la posibilidad de sumar aquí la idea rectora de Bourdeau. El escenario a partir de diferentes elementos de los campos como denomina el autor, interactuando los diferentes actores a través de tránsitos transversales, enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios; la intencionalidad renovadora en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje desde esta perspectiva de campos, de habitus, para el ingreso al capital cultural determinado. Pensar e implementar procesos de cambio implica afectar, de alguna forma, aspectos culturales. Cómo se logra esto, dependerá de la manera en que entendamos aquellos vínculos.

6-Epílogo y reflexiones finales

Nos posicionamos entonces, desde una mirada y un accionar analítico que pretende construir repertorios comunes donde la base del trabajo sea la circulación de saberes, palabra y el respeto a los procesos elaborativos. Estos procesos deben ser permanentes, de continua formación académica, entendiendo que el conocimiento es un asunto inacabado de construcción, que en este caso, debe apuntar a la calidad como coherencia entre: las expectativas de la sociedad, los objetivos y fines de la educación en relación con las políticas educativas situadas y la focalización en el aprendizaje de todos y cada uno.

Esto implica un desafío que promueva el crecimiento de los asistentes. Es un espacio para problematizar las prácticas de enseñanza, generar acuerdos y recoger insumos, como así también es un espacio donde se piensa la singularidad de cada docente. Es plantear diferentes caminos y dar nuevas alternativas. Es un proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde se plantee una postura de co-visor en el análisis y la reflexión sobre las prácticas de ambos profesionales de la educación.

En este marco se requiere de un docente de clase que sepa trabajar en equipo con su asistente, que reflexione sobre sus prácticas y en especial, que presente una consistencia entre sus concepciones de orientación y evaluación. Es decir, un enseñante que acompaña procesos y que desarrolle en forma permanente su formación académica pero también en forma colaborativa con los integrantes de su institución, llámese asistente o educador. Un docente que considera, respeta y potencia a un asistente creativo, aprendiz permanente, enseñante responsable, reflexivo y crítico. Es fundamental establecer acuerdos con diversos criterios en relación con la supervisión de las actividades docentes, el asesoramiento, la planificación de las tareas diarias, las prioridades otorgadas a las mismas y todo lo que suceda en la sala de clase. Será primordial que los mensajes tengan cierta coherencia lo que requiere de personas-profesionales que reconozcan sus posibilidades y limitaciones con la apertura suficiente para trabajar en grupo de un modo coordinado y cooperativo. La diferencia de tareas y responsabilidades se relacionará con las trayectorias personales, formación, saberes profesionales, e historia en la institución. Una institución participativa y co gestionada entre todos dados que docentes, técnicos, profesionales, alumnado y familias pueden tener opiniones muy válidas sobre el proceso y sobre el funcionamiento escolar que pueden ayudar a mejorar. Se trata de crear un entorno en el que se favorezca el entendimiento mutuo y la cooperación, donde la participación no se viva como una intromisión o una amenaza, sino como algo valioso y enriquecedor.

Surgen variadas preguntas que se pueden formular sobre el tema y se plantean de futuras líneas de investigación: ¿de qué manera se pueden gestionar avances en los procesos de desempeño, en función de la diversidad de instituciones educativas?, ¿cómo y en qué medida pueden lograrse la transformación, sin un cambio de actitud y de estructura básica universales de los/las egresadas?, ¿qué condiciones deben satisfacerse para efectivizar el cambio de modelos?, ¿qué estrategias de intervención serían las adecuadas para: favorecer la elaboración de secuencia a nivel ciclo, promover el intercambio de prácticas y docentes, planificar actividades en forma colaborativa?

De esta investigación surgen algunas sugerencias necesarias para superar las dificultades planteadas que deberían ayudar a aumentar la eficacia: propiciar la interacción social que lleve a los involucrados a crecer como personas. Mejorar las competencias y capacidades, reflexionar y escoger libremente las acciones a seguir, esto determinará entonces una creciente apreciación de la gestión efectiva de estos técnicos y propiciará el real cambio para el logro del ansiado objetivo: la valoración de la carrera y el rol profesional, buscando la configuración de la identidad con amplios fundamentos académicos.

Se propuso identificar a su vez los problemas y conflictos que tienen los colectivos docentes así como las auxiliares en el momento de establecer la relación vincular y pedagógica con estos profesionales, el nuevo perfil de reciente aparición en el sistema educativo que requiere otras realidades. El nuevo contexto de trabajo y de desempeño de la labor de los egresados puede asociarse con la aparición de factores asociados a cambios sociales y nuevas exigencias de formación para acceder al campo laboral. El clima educativo del hogar es otro factor presente en el momento de aproximarse a la característica de los alumnos que ingresan.

En síntesis se hace indispensable generar espacios que tengan como objetivo contribuir colectivamente al crecimiento profesional de la carrera, fortaleciendo los procesos de enseñanza – aprendizaje, mediante la contribución de insumos de carácter formativo. Cambios necesarios para un nuevo modelo de gestión. Esta investigación puede considerarse como un primer paso para visibilizar la trayectoria formativa y laboral de los primeros egresados, tema que podrá profundizarse en futuras investigaciones. El tema amerita un completo análisis en base a una comunicación e investigación fluida, coordinada e integrada, donde el aporte de todos quienes están involucrados, conformará el nivel adecuado para lograr los objetivos, sobre la base de un cambio de mentalidad y postura, para ahí poder buscar un giro en la conceptualización con que arranca este análisis: el asistente técnico es un compañero- colega, no un subordinado del docente.

En cada uno de los individuos se distinguen las líneas del pasado reciente y las líneas del futuro próximo, la parte del archivo y la parte de lo actual, la parte de la historia y la parte del acontecer, la parte de la analítica y la parte del diagnóstico. Somos aquello en que nos constituimos históricamente; el individuo pre-social no existe, el sujeto se construye en un espacio de saber, en un espacio de poder y en un espacio de sí mismo.

7-Bibliografía

- Abric, Jean,. (2001). *Prácticas sociales y representaciones sociales*. México: Coyoacán.
- Hargreaves, Andy; Fullan .Michael. (2014). *Capital Profesional*. Madrid. España: Morata.
- Bardin, Laurence. (1986). *Análisis de contenidos*. Madrid: Akal.
- Berger, Peter ; Luckmann, Thomas (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires Argentina. Editorial Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic.(2008) *Invitación a la sociología reflexiva*.2ª ed. Buenos Aires.Siglo XXI Editores.
- Butelman, Ida (1996) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires. Paidós
- Cook,Thomas; Reichardt.Charles.(2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Davini, Maria Cristina (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires Paidos. E-Book .Biblioteca País.
- Denies, Cristina. (1992). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Dewey, John. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Pérez, Jorge (2001) *Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión*, Facultad de Filosofía Benemérita Universidad Autónoma de Puebla San Pablo, recuperado de la Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol.3, No. 1, 2001
- Finkel Morgenstern Lucila (2016) *La sociología de las profesiones legados y perspectivas* Madrid (España) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128653>
- Freidson, Eliot. (2001). *La teoría de las profesiones: Estado del arte. Perfiles educativos*, 23(93),28-43.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000300003&lng=es&tlng=es.
- Freire, Paulo. (2005) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- Frigerio Graciela. Braslavsky Cecilia. Entel Alicia. (1991). *Currículo Presente. Ciencia ausente .En Normas, teorías y críticas* (pág. Capítulo 1). Buenos Aires: Miño y Davila.

- García-Huidobro, Juan Eduardo (2006) “*Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile*”. Recuperado <https://www.yumpu.com/es/document/view/14727343/formacion-inicial-de-educadoras-de-parvulos-en-expansiva>
- Guerra Manzo, Enrique (2010). *Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. Estudios Sociológicos*, XXVIII (83), 383-409. [Fecha de Consulta 4 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0185-4186. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=598/59820673003>.
- Henz, Hubert. (1976). *Tratado de pedagogía sistemática*. Barcelona . España: Herder
- Hernandez Sampieri Roberto; Fernández Carlos, Baptista Pilar (2006) *Metodología de la investigación*. Mexico DF : McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Lococo Ocampo, Carolina (2017). *Capacitación profesional para el rol de Asistente de la Primera Infancia en instituciones de Educación no formal del Nivel Inicial*. Universidad Empresarial siglo XXI. Recuperado de https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/14124/LOCOCO%20OCA_MPO%20CAROLINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López de Maturana ,Silvia. (2004) *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Valencia (España) Recuperado de (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=7450>).
- Masschelein Jas, Simons Marteen. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública* . Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación y Cultura. (Diciembre de 2008). Ley General de Educación Número 18437. Montevideo. República Oriental del Uruguay
- Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Presa, Tania (2017) *Pensando un nuevo rol en la formación en educación: el Asistente Técnico en Primera Infancia*. En *Miradas sobre Educación*. Vol.1,num.1.Revista del Instituto de Formación Docente de Canelones.
- Rojas, Orialy Denis (2016)*La preparación metodológica de las educadoras para la formación laboral en la educación preescolar*. Universidad de Holguin. Cuba Recuperado de <https://repositorio.uho.edu.cu/jspui/bitstream/uho/3025/1/tes.pdf>
- Sanjurjo, Liliana. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Argentina. Homo Sapiens

- Southwell, Myriam Mónica; Colella, Leonardo Javier. (2017). *Profesionalización y la emancipación en de trabajo de enseñar: La potencia de una posición política*. Didaskomai .Revista Latinoamericana de enseñanza Número 8 , 103/111.
- Vaz Ferreira, Carlos. (1957). *Estudios pedagógicos*. Presidencia web recuperado de https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=58404
- Vezub, L. F. (2009). *Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina*. Revista mexicana de investigación educativa, 14 (42), p 911-937.

Material de consulta.

- Aquiles Chihu Amparan (1998) La teoría de los campos de Pierre Bourdieu disponible en: <http://dcsh.izt.uam.mx/labs/comunicacionpolitica/Publicaciones/AnalisisCultural/Chihu1998.pdf>
- Consejo de Formación en Educación.(2017) *Plan de estudio*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/plan_estudios_MPI.pdf.
- Consejo de Formación en Educación. *Antecedentes previos al año 2017 (Asistente Técnico de Primera Infancia)*. Recuperado de <http://www.cfe.edu.uy/index.php/antecedentes-atpi>
- Consejo de Formación en Educación.(2014). *Tabla de equivalencias Asignaturas ATPI_CFE y Educador Primera Infancia_CENFORES*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/asistente_tecnico/A78_R006_Tabla_equivalencias_asignaturas_ATPI_CFE_y_Educador_Primer_infancia_CENFORES.pdf
- Consejo de Formación en Educación (2008) *ATD Extraordinaria Nacional*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/atd_extraordinaria_2008.pdf
- Consejo de Formación en Educación (2009) *ATD Extraordinaria Nacional*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/atd_extraordinaria_2009.pdf
- Consejo de Formación en Educación (2013) *ATD Nacional*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/XX_atd_carmelo_2013.pdf
- Consejo de Formación en Educación (2015). *ATD Nacional Ordinaria*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/xxii_atd_mayo_2015.pdf

Consejo de Formación Inicial y Primaria. (2014) *ATD Nacional*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/ATD_NACIONAL_2015b.pdf

Plan CAIF. *Guía Metodológica del Programa de Experiencias Oportunas*. Recuperado de <https://www.plancaif.org.uy/documentos/publicaciones/item/219-guia-metodologica-del-programa-de-experiencias-oportunas>.

Uruguay. Presidencia (2017) *Primera generación de la carrera de Maestro en Primera Infancia recibió su título intermedio*. Recuperado de <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-maestro-primera-infancia-titulo-intermedio-asistente-tecnico-anep-certificados>

Publicación periodística:

Baráibar, Analía; Fernández, Martha (2019). A pesar de dificultades para implementar la carrera de Maestro en Primera Infancia, el grado de satisfacción de los estudiantes es muy alto. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2019/11/a-pesar-de-dificultades-para-implementar-la-carrera-de-maestro-en-primera-infancia-el-grado-de-satisfaccion-de-los-estudiantes-es-muy-alto/>

Anexos.

Evidencia 1

Planificación de la docente en talleres con intervención del Asistente

<p>Área: Conocimiento Corporal Contenido: Habilidades motrices. Actividad: Juego de construcción. Objetivo: Desarrollar habilidades motrices específicas estimulando la imaginación.</p>	<p>Área: Conocimiento Corporal Contenido: Juego simbólico. Los juegos de roles. Actividad: Juego en la cocina. Objetivo: Brindar instancias para recrear la realidad asumiendo distintos roles.</p>
<p>Área: Conocimiento Corporal Contenido: Estimulación de los órganos de los sentidos. Actividad: Juego en la mesa de arena. Trasvasado. Objetivo: Favorecer la exploración de los materiales conociendo sus propiedades.</p>	<p>Área: del Conocimiento de Lenguas. Contenido: Oralidad. Actividad: Con títeres de personajes de una granja. Objetivo: Promover el intercambio oral con textos pertinentes a la situación.</p>

MARTES 26	MIÉRCOLES 27	JUEVES 28	VIERNES 29
 ARENA Mauricio	 ARENA	 ARENA	 ARENA Mauricio
 COCINA	 COCINA Mauricio	 COCINA	 COCINA
 TÍTERES	 TÍTERES	 TÍTERES Mauricio	 TÍTERES

Evidencia 2.

Registros de educadora Volante CAIF y Jardín Privado)

GRUPO:	EDUCADORA:		MES:		
PLANIFICACIÓN DIARIA EDUCADORA VOLANTE					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
ACTIVIDADES DE APOYO PEDAGÓGICO					
ACTIVIDADES DE RUTINA					

OTRAS ACTIVIDADES					
OBSERVACIONES					

*ACTIVIDADES DE APOYO PEDAGÓGICO: apoyo en espacios de juegos en rincones y al aire libre, en actividades nucleadoras, en pequeños grupos, etc.

* ACTIVIDADES DE RUTINA: cambio de pañales, apoyo en el almuerzo, lavado de dientes, cepillado de dientes, otros.

*OTRAS ACTIVIDADES: realización de material para actividades y cuadernos, actividades realizadas para EO, otras.

Evidencia 3

Sólo a modo comparativo con la formación de Asistente Técnico se incluye tabla de asignaturas del plan de estudios del Certificado de Perfeccionamiento en Educación Inicial para Maestros de Educación Primaria.

Certificado de Perfeccionamiento en Educación Inicial (2017)

Primer módulo		
Rol del maestro	2 jornadas	16 horas
	2 videoconferencias	4 horas
Familia y contextos educativos	2 jornadas	16 horas
	1 videoconferencia	2 horas
Sub total:	4 jornadas 2 videoconferencias	38 horas

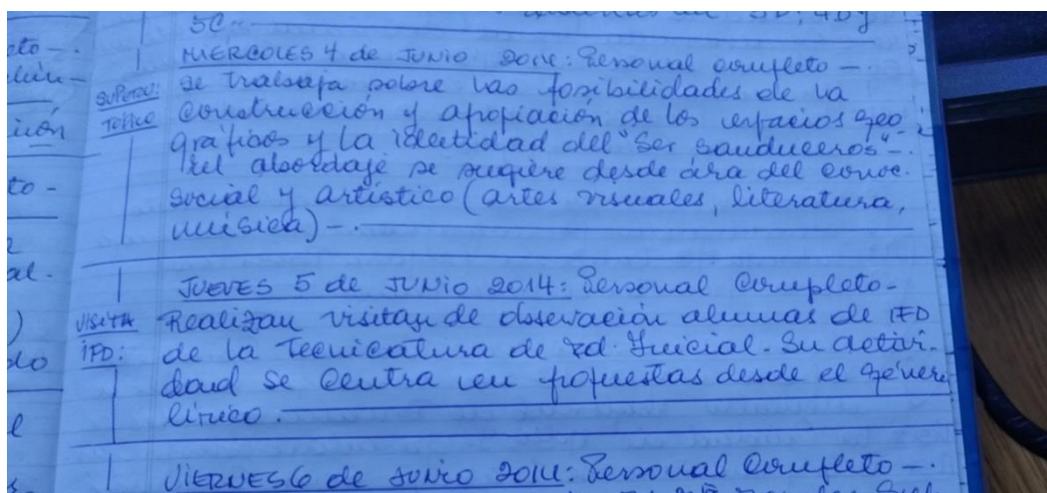
Carga horaria total	
El juego y su didáctica:	Presenciales teórico/prácticas (208) y video conferencias (12)
Psicomotricidad:	Trabajo virtual (incluye trabajo vinculados a jornadas presenciales y videoconferencias)
	Práctica en servicio
	Trabajo autónomo del cursante
	Total:
	600 horas

Conocimiento artístico y literario:	4 jornadas:	32 horas
Sub total:	12 jornadas	96 horas

Tercer módulo		
Lengua y Comunicación	3 jornadas	24 horas
	1 videoconferencia	2 horas
Conocimiento científico y pensamiento lógico	3 jornadas	24 horas
	2 videoconferencias	4 horas
Análisis de la práctica	4 jornadas	32 horas
Sub total:	10 jornadas 3 videoconferencias	86 horas

Fuente: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/certificacion-en-educacion-inicial-para-maestros-de-educacion-primaria>}

Evidencia4



Evidencia 5

12/2013 16:47 9160365 OFICINA FAJES REEP PWA

ROCKED

Consejo de Educación Inicial y Primaria
División Recursos Humanos

Instructivo de Calificaciones
Informe Primario de Calificación

INFORME DE CALIFICACIÓN ANUAL PERSONAL NO DOCENTE

1 - INFORME PRIMARIO 1 - CALIFICACIÓN DEPARTAMENTO

AÑO	CICLO		DEPENDENCIA				
APELLIDO PATERNO	APELLIDO MATERNO	1er. NOMBRE	2do. NOMBRE				
ESCALAFÓN	CARGO	GRADO	FUNCIÓN	E. COBRO			
FACTORES	GRADOS EN CADA FACTOR					Ponderación	Puntaje Ponderado
	1	2	3	4	5		
Realización							
Responsabilidad							
Iniciativa							
Cooperación							
Agudeza mental							
Respeto a la seguridad y regl.							
Relaciones humanas							
Habilidad para la supervisión							
INFORME PRIMARIO							
Observaciones							
Firma del evaluador		Código y nombre del evaluador			Firma del calificador		

* Este informe debe ser completado por el informante

ANEXOS DOCUMENTALES

Cuadro 1. Diferenciación según asignaturas por programa

	2013	2017	Observaciones
Psicología	Evolutiva(Primer año)	Del desarrollo(Primer año)	Dan continuidad a los contenidos.

	Del aprendizaje (Segundo año)	De la educación (segundo año)	Diferenciación en la nominación de la asignatura. Transita marcos teóricos sólidos
Didáctica	Rol del asistente Técnico.(Primer año) Planificación(Segundo) Práctica 0 a 6 años(Segundo año)	Didáctica de la primera Infancia(Primer año, semestral Teórico/práctico) Práctica Docente/Didáctica (Segundo año)	La formación 2017 se revela más específica desde lo disciplinar, con profundización de contenidos. Favorece la reflexión colectiva, planeamiento, organización y evaluación. 2013 focaliza en el rol del Asistente con el fin de que construyan el ejercicio de su función.
Literatura	Conocimiento artístico	Lenguaje y literatura	En la asignatura 2017 es una malla curricular

	literario (plan 2013) Lengua /Idioma Español(plan 2008)		nueva, con sólidos contenidos curriculares
		Lenguajes Expresivos I,II y III	Todos plan 2017. Versión final Mayor sistematización y frecuentación en los contenidos. Mejor selección de los instrumentos de evaluación
Seminario	En el año 2013/14 no se llegó a dictar Seminarios ni Optativas	Derechos Humanos. Educación Sexual.	Se agregan al trayecto estos dos Seminarios de carácter semestral y obligatorio.

Datos extraído de los programas año 2013/2017 .Elaboración propia

Cuadro 2. Malla curricular 2013 con contenidos por asignatura

Primer año

<p>Fundamentos biológico del desarrollo</p>	<p>Unidad 1: El desarrollo humano desde la teoría del sistema.</p> <p>Unidad 2:Informacion genética</p> <p>Unidad 3:Sistema neurológico desde la etpa embrionaria y fetal.</p> <p>Unidad 4:El sistema nervioso como coordinador e integrador</p>
<p>Comunicación y Lenguaje</p>	<p>Módulo 1 :Comunicación</p> <p>Módulo 2 La Comunicación en centros educativos</p> <p>Módulo 3: Los lenguajes verbales y no verbales</p>
<p>Higiene y nutrición I</p>	<p>Ejes temáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aspectos sociales, culturales y económicos que influyen y/ determinan la alimentación -Situación Nutricional de la Infancia en el Uruguay. -Alimentación Saludable -Marco regulatorio de la alimentación en las instituciones educativas -Higiene y descanso.
<p>Observación y análisis de las Instituciones de Primera Infancia</p>	<p>Ejes temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Introducción a Observación y Análisis de las instituciones educativas: Aproximación a categorías y conceptos. -Análisis pedagógico de lo institucional -Institución Educativa-Comunidad

<p>Marco Legal de Primera Infancia</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Modulo 1: Conceptos generales -Modulo 2: Derecho de familia. Aproximaciones -Modulo 3: Contexto Normativo de Atención Educativa en Primera Infancia -Modulo 4 Revisión de recursos existentes en el Uruguay
<p>Conocimiento artístico literario</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La educación artística -Literatura -Géneros Literarios -Artes performativas y no performativas
<p>Rol del Asistente Técnico en Primera Infancia</p>	<p>Ejes Temáticos y contenidos:</p> <p>1-Marcos conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Niños , Primera Infancia y sus ciclos. Perspectivas interdisciplinarias -Educación y cuidados -Concepto de ROL. Rol del asistente técnico, su vínculo con otros profesionales . - Relación adulto-niño en el ámbito pedagógico y de cuidado. -Dimensión ética de la profesión. -Metodología de trabajo en la primera Infancia, estimulación y sus límites , observación y participación en las actividades lúdicas, registros, etc <p>2-Lineamientos Institucionales</p>

	<p>-Análisis del plan de estudio de ATPI, Aportes a la formación desde las disciplinas.</p> <p>-Análisis del currículo prescripto para la educación en primera infancia en sus dos ciclos .</p> <p>-El aporte del rol en las acciones de prevención y promoción de salud.</p> <p>3- Entornos de atención a la primera Infancia</p> <p>-Instituciones educativas saludables a partir de experiencias de visitas</p> <p>-Pautas de relevamiento en condiciones de atención.</p> <p>-Propuestas de creación de ambientes adecuados y estimulantes</p>
El Juego y su didáctica	<p>-El juego en la Primera Infancia</p> <p>-Dialogo entre juego y educación.</p> <p>-El aula como espacio lúdico creativo.</p> <p>-Enseñantes y aprendientes . Lon vínculos en juego</p>
<p>Formación Básica Profesional</p> <p>Plan 2008</p> <p>Anuales</p> <p>9 horas semanales</p>	<p>Pedagogía I</p> <p>Psicología Evolutiva</p> <p>Lengua /Idioma español</p>
Segundo año.	
Líneas Pedagógicas de la Educación	

<p>Psicomotricidad Infantil y del Educador</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Psicomotricidad -Desarrollo psicomotor -El juego - Estimulación oportuna -Prácticas de crianza -Factores de riesgo y factores de protección del desarrollo. -Trastorno del desarrollo -Cuidados del educador -Formación corporal.
<p>Higiene y nutrición II</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Alimentación en diferentes etapas de la Infancia. -Promoción de la salud, prevención de enfermedades y enfermedades en la infancia. -Enfermedades vinculadas con la alimentación. -Profundización de los conceptos y prácticas de higiene y alimentación infantil
<p>Familia y contexto socioeducativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La realidad social familiar hoy. -El contexto de la Primera Infancia. -Acercamiento a niveles de intervención con familias
<p>Planificación</p>	<p>1-Descripción y análisis de la institución donde se realiza la práctica</p>

<p>Práctica del Asistente Técnico</p> <p>ANUAL</p> <p>10 horas semanales.</p>	<p>-Observación e integración al centro de práctica a través de presentaciones y entrevistas a sus integrantes.</p> <p>-Informe del centro de práctica considerando las distintas dimensiones organizativas.</p> <p>-Relatorio reflexivo de una jornada de trabajo con el grupo desarrollada por los educadores referentes, maestras y/o técnicos</p> <p>2- Atención a niños de 0 a 12 meses</p> <p>-Acompañar, observar y realizar actividades de complementación de las acciones desempeñadas por los responsables de la atención de los niños: cambio de pañales, hora de la alimentación. Horas de sueños, hora de juego y de estimulación.</p> <p>-Registros de seguimiento de la evolución desde la observación de los vínculos, actitudes y gestos durante una rutina seleccionada.</p> <p>-Asumir el desempeño de alguna de estas rutinas en presencia de la maestra del grupos y/ docente de práctica.</p> <p>-Estudio e identificación de las actividades en el marco curricular de educación inicial(MEC-CCEPI)</p> <p>3- Atención a niños de 12 a 26 semanas</p> <p>-Acompañar y observar actividades realizadas por el profesional.</p> <p>-Realizar actividades de apoyo durante una actividad de enseñanza y/ o durante rutinas desarrolladas por el profesional.</p>
---	--

	<p>-Desempeño en actividades educativas acompañados y supervisadas por el profesional</p> <p>-Estudio e identificación de las actividades en el marco curricular de educación inicial(MEC-CCEPI)</p> <p>4- Atención a 3, 4 y 5 años</p> <p>-Las actividades se desarrollaran en las 3 dimensiones:Observación, acompañamiento y desempeño.</p> <p>-Estudio e identificación de las actividades en el marco curricular de educación inicial(MEC-CCEPI)</p> <p>-Elaboración de materiales lúdicos o de difusión de propuestas o en apoyo a acciones planificadas por el centro.</p> <p>5- Participación en equipos profesionales-</p> <p>-Acompañar la intervención de técnicos :Psicomotricista,docentes de música,desempeñando roles de referentes del bebe ,apoyo a la tarea del técnico y/o familiar presente.</p> <p>-Participar conjuntamente con los integrantes del equipo de las actividades institucionales vinculadas a la familia</p>
<p>Formación Básica Profesional</p> <p>Plan 2008</p> <p>Anuales 3 horas semanales</p>	<p>Sociología de la Educación</p> <p>Psicología del aprendizaje</p>

Cuadro 3. Informantes calificados

PROFESION	CARGO
Maestra	Inspectora de Nivel Inicial
Maestra	Directora Jardín Tiempo completo (E1)
Maestra	Coordinadora CAIF (E 4)

Informantes seleccionados y focalizado

PROFESION	CARGOS
ATPI	Escuela 106 Paysandú (E2) (Efectiva)
ATPI	Asistente 103 (E3)
ATPI	(E5)

Recolección de datos cualitativos: (Modelo de entrevistas a informantes)

1-Formato de entrevista

1.1) Informante calificado: Inspectora de Educación Inicial:

¿Cuál es su función en el sistema?, ¿Cómo accedió al cargo? ¿cuál es su distrito?

¿Cuántas escuelas, personal docente y educadores abarcan el distrito?

¿Tiene usted acceso a Jardines Privados?, ¿de qué forma realiza su intervención?

¿Está dentro de su gestión como inspectora intervenir en la función que realizan las educadoras, egresadas de la carrera Asistentes Técnicos en Primera Infancia?

¿Cómo fue el inicio de esta carrera, la historia de conformación de la misma?

¿Cómo ve la situación de estos profesionales de la educación en nuestro país? ¿Cuáles son los principales problemas profesionales y laborales que se observa?

¿Cómo se ha modificado la carrera docente desde que usted comenzó sus estudios hasta hoy?

¿Deseas añadir algo más para ampliar en esta entrevista?

1.2) Entrevistas a informante Calificado: Directora Jardín de Tiempo Extendido.

¿Cuántos años hace que está en esa función? ¿Cómo accedió al cargo?

¿Cuánto personal docente, educador y no docente tiene la Institución?

¿Tiene usted acceso a Jardines Privados e instituciones del estado para realizar jornadas de extensión con otros niños?

En el caso de tener egresadas como Educadoras: ¿Está dentro de su gestión como Directora intervenir en la función que realizan?

¿Cómo ve la situación de estos profesionales de la educación en nuestro país? ¿Cuáles son los principales problemas profesionales y laborales que se observa?

¿Cómo se ha modificado la carrera docente desde que usted comenzó sus estudios hasta hoy?

¿Deseas añadir algo más para ampliar en esta entrevista?

1.3)Entrevista a Informante Experta: Coordinadora Centro Caif:

¿Cuántos años está en esta función?, ¿Cómo accedió al cargo?

¿Cuánto personal docente, educadores y no docentes tiene la Institución?

¿Tiene usted acceso a Jardines Públicos y/ o escuelas con niños de Primera Infancia, así como Instituciones Gubernamentales (INAU,CAPI,etc.) para realizar jornadas de extensión?

En el caso de tener egresadas como Educadoras: ¿Está dentro de su gestión como coordinadora intervenir en la función que realizan desde la orientación y control de las actividades?

¿Cómo ve la situación de estos profesionales de la educación en nuestro país? ¿Cuáles son los principales problemas profesionales y laborales que se observa?

¿Cómo se ha modificado la carrera docente desde que usted comenzó sus estudios hasta hoy?

¿Deseas añadir algo más para ampliar en esta entrevista?

1.4) Entrevistas a Egresada/os :

¿Hace cuánto tiempo que está recibida/o?

¿En qué lugar ejerce?, ¿cuál es su función en la Institución?

¿Cómo considera la especificación de su trabajo en función del perfil de egreso de la carrera, siendo 1 Muy malo y 5 excelente? Argumente de considerar necesario.

¿Cómo ve la situación de usted como profesional de la educación en nuestro país?.

¿Cuáles son los principales problemas profesionales y laborales que observa?

1.5) Observación de rutina de aula: Práctica en territorio. Modelo de Registros áulicos del asistente.

¿Cómo planifica sus clases?

¿En qué basa su planificación?

¿Qué estrategia didáctica ofrece a los alumnos?

¿Que utiliza para motivar a los alumnos?

¿Qué se debe hacer para que los niños sean participativos?

¿Qué tipo de materiales usa en sus clases?

¿Qué proyectos desarrolla en su enseñanza?

1-6 Planilla de observación en territorio: rutina de aulas; Asistente

¿Participa e interviene en la planificación de la maestra con aportes disciplinares adecuados.?

¿Presenta y propone plan de trabajo.?

¿Mantiene el interés de los alumnos a través de herramientas específicas para el nivel en el desarrolla de su trabajo.?

¿Es facilitador/a de la adquisición de nuevos contenidos?.

¿Hace un buen uso de preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc?

¿Es facilitador/a de estrategias de rutina: cómo solicitar ayuda, resolver cuestiones, problemas, buscar un trabajo autónomo de los niños/as, rutinas de baño, aseo y alimentación.?

¿Controla frecuentemente el trabajo de los alumnos.?

2- Fuentes de análisis documental.

- Programas de la carrera y especialización en Nivel Inicial, planes de estudio, malla curricular

- Actas de Comisión de Carrera. Resoluciones.

- Certificado de Perfeccionamiento en Educación Inicial para Maestros de Educación Primaria.

- Planificaciones de educadores en las diferentes Instituciones que desempeñan su rol.
- Contratos de trabajo en los diferentes sistemas.