

PENSANDO UN NUEVO ROL EN LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN: EL ASISTENTE TÉCNICO EN PRIMERA INFANCIA

Tania Presa

Recibido: 31/07/2016

Aceptado: 26/10/2016

Resumen

El presente artículo pretende ser una invitación a la reflexión en torno a la construcción de un nuevo rol: el Asistente Técnico en Primera Infancia, poniendo en discusión algunas categorías de análisis implicadas, tales como: asistencia, saber técnico, teoría del rol y Primera Infancia entre otras. Desde la reforma vareliana, se ha enfatizado en la necesidad de la formación de maestros dedicados a la atención de niños pequeños, comenzando a desarrollarse desde la tradición normalista un importante recorrido formativo en esta área. En la actualidad, desde la formación en educación, surge una nueva carrera, con carácter de tecnicatura, que brinda una formación específica para quienes pretenden desempeñarse en la atención a la Primera Infancia. Poniendo sobre el tapete, varias aristas para el debate, como la articulación entre educación y trabajo, la formación a través de carreras cortas en el ámbito de la educación superior, el lugar de la enseñanza técnica más allá de la tradición en formación técnico-profesional desarrollada en nuestro país con una importante trayectoria, los lineamientos en los que se inscribe la formación técnica ligada al ámbito pedagógico y educativo, entre otras tantas cuestiones. En este sentido el artículo transita por la interpelación a estos supuestos, a la vez que proyecta un desafío macro que ha de pasar por comenzar a pensar la formación técnica inmersa en las áreas sociales y humanas no como dicotomía sino como posibilidad.

Palabras clave: Rol, Asistencia, Formación técnica, Primera Infancia.

Abstract

This article is intended as an invitation to reflection on the construction of a new role: technical assistant in early childhood. We discuss some categories of analysis involved such as: assistance, technical knowledge, role theory and Early Childhood. Since the reform vareliana, there is a need to train teachers in early childhood education. Today, from training in education, comes a new career, as a technical study, providing specific training for those seeking to serve in the care of Early Childhood. We opened the debate on issues such as relationship between education and work, training through short courses, the place of technical education, technical training linked to teaching and educational field, among other things. Article transits interpellation these assumptions, projects a challenge: start thinking technical training in the social area and human as possible.

Key words: Role, Assistance, Technical formation, Early childhood.

Sobre tradiciones

La formación de profesionales de la educación en nuestro país ha estado supeditada a dos tradiciones: la normalista y la universitaria (Romano, 2014:52). Mientras que la primera ha respondido a la formación regular y sistemática de docentes, la segunda, ha estado inscripta en la formación de profesionales vinculados preferentemente al área de la investigación. En tanto, la formación de docentes de primaria, secundaria y técnica forman parte de una tradición no universitaria.

Estas dos tradiciones por las cuales ha venido transitando nuestro sistema educativo, han sido puestas en debate, siendo demandadas por nuevas ofertas educativas como respuesta a las constantes transformaciones regionales y globales, tanto en materia educativa, como políticas, económicas, sociales y culturales. Este contexto devino en la necesidad de generar transformaciones a nivel de la formación en educación superior. Así, en el año 2008 a partir de la aprobación de la Ley General de Educación, se formula la creación del Instituto Universitario de Educación, para lo cual se crea una comisión que tendrá como

cometido trabajar sobre aspectos relativos a la estructura y organización del mismo. A la fecha, la propuesta ha estado a consideración del Parlamento, sin poder consolidarse aún. Consideramos que esta política institucional, debe ser capaz de ir más allá, generando ante todo una formación de carácter universitaria de calidad, dentro de la cual creemos es fundamental la articulación entre la investigación, la enseñanza y la extensión, como pilares fundamentales de toda formación profesional superior en educación.

Tomando como punto de partida este breve marco en el cual hemos ubicado las tradiciones a las que ha estado ligada la educación superior en nuestro país, pretendemos poner el foco en la cuestión de la formación de los profesionales en el campo de la Primera Infancia.

La formación de maestros, ha tenido un carácter de formación terciaria no universitaria, dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La necesidad de formación de maestros en nuestro país, surge como aspecto relevante de la reforma de José Pedro Varela, fundándose en 1882 el Instituto Normal de Señoritas María Stagnero de Munar y en 1891 el Instituto Normal de Varones Joaquín R. Sánchez, los cuales se unificarían en 1935. En lo que respecta a los maestros formados para trabajar en primera infancia, cabe decir que dicha formación específica también fue prioridad en la reforma de Varela, quien en 1874 al publicar en “La Educación del Pueblo” expresaba:

“Uno de los capítulos está dedicado a la necesidad de creación de Jardines de Infantes, dado que niños menores de seis años, por razones familiares, concurren a la escuela donde se los vigila por algunas horas pero no están atendidos como corresponde. Varela enfatiza la necesidad de la formación específica de los maestros de niños pequeños y describe los Kindergarten de Froebel y su método basado en el juego. Es así que las autoridades, envían a la maestra Enriqueta Comte y Riqué a estudiar la organización de los Jardines de Infantes de Alemania, Suiza, Francia, Bélgica y Holanda y a su regreso funda en

Montevideo el primer Jardín de Infantes de América Latina en el año 1892.” (Mara, 1996:21)

Desde la formación magisterial, como vimos, la formación de los maestros dedicados a la educación preescolar tuvo su origen en la designación de la maestra Enriqueta Compte Enriqué. Más adelante, en 1957 se dará inicio a la especialización en preescolares, a través de una formación de dos años que fuese luego continuada por el IMS (Instituto Magisterial Superior) y reducida a un año en 1974. En el Plan de formación de maestros de 1992, la carrera magisterial pasa a tres años, debiendo el estudiante optar en el último año de la carrera por educación común o inicial. En la actualidad, la carrera magisterial consta de un trayecto de cuatro años, sin especificidad en la formación en educación inicial. El Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) es quien dicta cursos de perfeccionamiento a maestros ya egresados que quieran formarse y o desempeñarse en el nivel inicial.

Cabe agregar, que el Centro de Formación del Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU) tiene una importante trayectoria en lo relativo a la formación de educadores en Primera Infancia que se desempeñan atendiendo a niños dentro de dicha institución y en centros CAIF de nuestro país.

Sin duda, nuestras políticas educativas han puesto la mirada desde hace mucho tiempo en la atención a la Primera Infancia, procurando avanzar a través de una mejor calidad de formación de los educadores que pretenden dedicarse a la educación de los más pequeños. Así, en 2010 se instala y comienza a funcionar plenamente el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI) que promoverá la formación de educadores para este nivel. En el mismo año, se instala el Consejo de Formación en Educación (CFE), ambas instituciones en conjunto con ANEP, aprueban la carrera de “Asistente Técnico en Primera Infancia” que comienza a funcionar en forma piloto en el segundo semestre del año 2013 y logra consolidarse como carrera hasta la actualidad, desarrollándose en el II.NN, en el IFD de Pando, de la Costa y de Paysandú. Dicha carrera tiene

el carácter de tecnicatura y se inscribe en el marco del plan de Maestro en Primera Infancia, carrera que aún está a consideración.

Educación y trabajo

Creemos pertinente tomar como eje de discusión a la cuestión planteada la articulación entre educación y trabajo, pues en su análisis podremos encontrar algunas pistas referidas a lo conceptual, a la situación regional y local que ha devenido en la necesidad de proponer una formación en educación a través de carreras cortas, denominadas tecnicaturas.

Nuestros jóvenes estudiantes al egresar del ciclo primario, suelen verse enfrentados al dilema de optar entre una formación de carácter más general y humanista, concentrada en los centros de educación secundaria (Liceos) o una formación de carácter técnica brindada por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU). En nuestro país la formación técnica profesional aparece formulada como categoría en 1973 en la Ley Nº 14.101. Esta opción de formación ha estado muy supeditada a un imaginario social que tiende a identificarla con las condiciones socio-económicas precarias de sus destinatarios, que ante dicha condición creen encontrar en la formación técnica la obtención rápida y eficaz de un título que les permite la rápida inserción laboral. Estas representaciones han puesto de manifiesto en los sujetos la identificación dicotómica entre dos tipos de formación, una que procura la formación del obrero, el hombre de oficio, el técnico y otra supeditada a representaciones que tienen que ver con la formación del sabio, el profesional de las ciencias humanas.

El contexto local exige y demanda a partir de los cambios productivos, tecnológicos, empresariales y de mercado regional y global, profesionales cada vez más capacitados, que puedan transitar por formaciones no lineales, construyendo trayectorias formativas que devengan en una cultura de aprendizaje que les posibilite a la vez que insertarse en el mercado laboral, continuar con una formación a lo largo de toda su vida. En este sentido, la articulación entre educación y trabajo denota en un diálogo:

“Hoy como nunca ante el ejercicio ciudadano pleno y las exigencias del mundo productivo tienen una notoria confluencia: la necesidad de aprendizaje permanente. Los mundos de la educación y el trabajo necesitan, en definitiva, estar permanentemente en diálogo.” (MEC, 2010:30).

Las tendencias actuales en educación superior, no solo en nuestro país, comienzan a transitar por propuestas de formación a través de carreras cortas que en forma incipiente construyen un rol sobre el que se comienza a debatir: el de técnico. Comenzar a pensar la formación técnica profesional más allá de la educación media, avanzando en la consolidación en los centros de educación superior, su inmersión empieza a ser un interesante desafío para reflexionar y generar nuevas líneas de debate.

En el año 2012, en el Tercer Congreso Internacional sobre educación y formación técnica y profesional, de la UNESCO, llevado adelante en la ciudad de Shangái, el cual es propuesto bajo el lema: “Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida.” Lo cual, formulado a través de un organismo institucional instala la posibilidad de trascender la paradoja identificatoria de la formación técnica con la enseñanza de un oficio despojada de los saberes generales ligados a la cultura general. En dicho congreso, se formularon algunos supuestos a través de los cuales se enfatiza en la pertinencia de la formación técnica, aspectos desde los cuales se convoca a: actualizar los mecanismos de la formación técnica profesional en relación a los cambios de los mercados laborales, las sociedades y las economías; promover la incorporación de las tecnologías, prestar atención a los puestos laborales que se encuentran con un déficit de personal cualificado; dar prioridad a las exigencias locales; elaborar marcos que promuevan la participación y cooperación de las partes interesadas en los procesos de planificación, en los planes de estudio, etc. (UNESCO, 2012).

Pensando el rol

Cuando se presenta la carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia (2013), se hace referencia al rol del profesional que egresa de dicha carrera, destacando especialmente la importancia de la participación activa del Asistente Técnico en los equipos multidisciplinares de los centros educativos de los que forme parte. Fueron presentados en dicha instancia algunas características que se cree han de ser fundamentales en los educadores, tales como: disponibilidad afectiva; capacidad para la reflexión y coordinación conjunta; énfasis en las habilidades de observación del educador; conocimiento de los procesos cognitivos de los niños y niñas en cada etapa; auto-evaluación y reflexión continua sobre la práctica. (CCEPI, 2013).

En el Plan de la carrera, en su diseño curricular, el documento (ANEP-CFE, 2013) propone la asignatura Rol del Asistente Técnico y Maestro en Primera Infancia, la cual se describe brevemente como:

“Este curso introduce al estudiante en una mirada al rol del Asistente Técnico en la atención educativa de la niñez en la primera infancia. Se desarrollará fuertemente vinculado a lo trabajado en otras asignaturas de Primer Año y abordará, entre otras, las siguientes temáticas:

- 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.” (ANEP, 2013:27)

Resulta interesante la propuesta de pensar desde la propia formación el rol del futuro profesional, dedicando un espacio además de curricular, específico para dichos supuestos, que sobre todo en desde el comienzo de la carrera, ya que la concepción del rol se comienza a vivenciar de forma dilemática. Pensemos que si la concepción del rol aparece como difusa para los propios estudiantes, cuánto más lo será para el resto de los profesionales de los diferentes centros educativos e instituciones que recibirán a los Asistentes Técnicos en Primera Infancia. Creemos que es fundamental generar los espacios para la difusión, reflexión y construcción de este nuevo rol, el cual conlleva un perfil profesional aunque definido, poco dilucidado. Así por ejemplo, en el Informe de la ATD Nacional de Maestros realizada en el mes de junio de 2014, en el documento en referencia a la discusión sobre la nueva carrera la ATD resuelve lo siguiente:

“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, 2014: 73)

Quizás solo pueda ser considerada como una mirada más, pero es importante tenerla en cuenta como parte de ese imaginario social-profesional que “recibirá” a los futuros egresados de la tecnicatura, bajo el manto de una mirada que se muestra bajo sospecha.

De acuerdo a como se explicita en el Plan de la carrera, el egresado estará habilitado para:

“...desempeñarse en centros de atención a niños de 0 a 6 años pertenecientes al Consejo de Educación Inicial y Primaria, a los Planes del Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU), en instituciones de salud que requieran apoyo educativo, en instituciones educativas privadas y públicas, comprendiendo todo el territorio nacional. 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.” (ANEP-CFE, 2013:18)

En este sentido, cabe destacar de acuerdo a lo explicitado en el Plan, que el Asistente Técnico podrá llevar adelante su función bajo dos modalidades: bajo supervisión de un Maestro y en dupla con un Maestro.

En dicho plan se hace referencia al perfil del egresado, donde se mencionan algunas de las competencias del futuro profesional, que tienen que ver con: llevar adelante una asistencia técnica dentro de los equipos institucionales de los que forme parte, contar con saberes pedagógicos propios del campo de la primera infancia; conocer y responder a las necesidades biológicas, afectivas y sociales

de los niños; estimular el lenguaje; favorecer en la adquisición de rutinas, la convivencia, la autonomía; crear ambientes creativos, estimulantes y seguros; propiciar situaciones de juego; entre otras actividades.

Sin dudas, es indispensable para quienes transitan por la carrera como para quienes ponemos el interés en la temática, tener en cuenta la fundamentación del Plan de la carrera, pues allí se ponen en juego lineamientos específicos desde los cuales es pensado el rol del profesional.

Desde la teoría del rol

Creemos que en la actualidad existe una representación social del rol del asistente un tanto desvirtuada, no solo respecto a la función del mismo, que suele estar desarraigada de todo elemento pedagógico, sino además respecto al reconocimiento que el mismo tiene por parte de la sociedad toda (incluidos los diferentes profesionales de la educación) desvalorizando su protagonismo y desconociendo el potencial y especificidad del perfil educativo que el rol del asistente debiera connotar. En este sentido, para valernos de herramientas teóricas que nos permitan reflexionar y analizar el rol del asistente, nos detendremos en algunos elementos que consideramos fundamentales tenerlos en cuenta, como son el concepto de representaciones sociales y rol. Nuestro análisis se fundamenta en los aportes de la Psicología social, tomando insumos teóricos de la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici y de Fumagalli sobre teoría del rol.

Las representaciones sociales vienen a actuar como una forma de conocimiento que guía el accionar del sujeto, en este caso, el cómo debería de actuar en su ámbito laboral el asistente de educación infantil. De acuerdo a Moscovici (1979), las representaciones sociales poseen la función de elaboración de los comportamientos cotidianos entre los individuos, siendo posible atribuir un determinado sentido a lo conocible y por tanto un comportamiento social esperado. Así, la representación social constituye un universo de opinión que da cuenta de una determinada información sobre un hecho, acontecimiento u objeto social; un campo de representación que expresa las formas en que se organiza y

presenta la información, de acuerdo a la imagen social de que se trate; y la actitud, dimensión que referirá a lo conductual de la representación, connotando lo negativo o lo positivo de la misma. Estas dimensiones, tales como la información, la actitud y el campo social, puestas en juego a través del lenguaje, nos parecen fundamentales tenerlas en cuenta a la hora de pensar y analizar un rol profesional, como es el del asistente en educación infantil. Una posibilidad de atención a tales dimensiones podría pasar por su abordaje en el proceso de formación de los educadores, asistentes y docentes, teniendo en cuenta las representaciones que los estudiantes tienen acerca de su rol y de los otros profesionales con los que interaccionará durante su desarrollo laboral. Durante la formación suele acontecer una gran preocupación del futuro egresado acerca de cuál será el rol a desempeñar, dicha preocupación aparece atravesada por las representaciones sociales, en tanto, la información sobre la imagen que se tenga. Sin dudas las representaciones sociales adquieren un carácter dinámico, no estático que en cierta forma guarda relación con los procesos de construcción de los roles, en este caso el rol profesional al que estamos haciendo referencia. Otro aspecto importante atribuido a las representaciones, es el que refiere a sus funciones, para ello Abric (2001) distingue cuatro tipos de funciones: de saber, de orientación, justificadoras e identitarias. La del último tipo es la que nos resulta de mayor interés a nuestro análisis, dado que son las representaciones sociales las que nos permiten construir una imagen de sí mismo, y de sí mismo en relación a un determinado grupo. Es en este sentido que estudiar e investigar los rasgos que persisten a lo largo del tiempo desde las creencias de los asistentes en educación infantil y de quienes se están formando es relevante para pensar el rol de estos profesionales protagónicos de la primera infancia.

Así, pensar el rol de estos profesionales, conlleva a poner en discusión un vínculo: entre la sociedad y el individuo, de esta manera el concepto de rol aparece como un elemento articulador entre lo social y lo individual, entre los aspectos culturales y la personalidad del sujeto. Pensar en un rol implica pensar en una abstracción, en una conducta o función social que conjuga o se mueve entre dos niveles, uno externo (lo social) y otro interno (lo individual).

Desde la llamada Teoría del rol, tomando los aportes de Fumagalli (1987), si bien la noción o el concepto de rol se muestran como algo cotidiano y simple, el mismo conlleva cierta complejidad que ha sido preocupación de la Psicología social, entre otros enfoques. El autor propone en su análisis determinadas perspectivas o dimensiones que fuesen tratadas desde diferentes enfoques y que vienen a conformar la teoría del rol. Las mismas se presentan como “problemáticas del rol” que son necesarias para la comprensión de la noción. Ellas son: la noción de complementariedad o reciprocidad, pues no existen roles aislados, los mismos siempre se juegan en relación a otro rol, un contra-rol. Así por ejemplo, para que se pueda desarrollar el rol de asistente será necesario que exista el rol de docente de aula, o llevados a otros ámbitos, para que exista el rol de médico se hace necesario el rol de paciente. Una segunda dimensión es la de modelo, ella tiene que ver con la matriz de aprendizaje que hemos incorporado respecto a las expectativas en torno a un rol, por lo tanto implica las formas esperadas de interacción de un determinado rol con otros. Otra de las dimensiones es el status o posición lo cual supone la jerarquía del rol y de alguna manera refleja también la valoración social (en tanto status) que un determinado rol conlleva. Esta dimensión es bien interesante para pensar la posición jerárquica del asistente, quien como venimos anunciando suele estar desvalorizado socialmente y también profesionalmente. Como otra de las dimensiones, aparece el consenso entre diferentes roles acerca de cómo deberían actuar, de qué conducta deben desarrollar en determinada situación. Como penúltima dimensión nos referiremos a la expectativa, concepto interrelacionado con los anteriores, tratándose no solo de lo que espero de un determinado rol, sino que también dicha expectativa me ayuda a desarrollar mi propio rol, regulándose tanto las obligaciones como los derechos entre los sujetos. Como última de las dimensiones aparece la personalidad, que connota la identidad del sujeto y por lo tanto la impronta de la cual el rol se impregna. Todas estas dimensiones se vuelven importantes a la hora de pensar las diferentes problemáticas por las que atraviesan y desde las cuales se constituyen los diferentes roles profesionales, de cómo éstos se “juegan” en relación a los otros (contra-rol) y desde las representaciones sociales que los constituyen.

El que asiste

La palabra “asistir” del latín “*assistere*”, puede ser entendida bajo dos acepciones: “como estar posicionado junto a” y “estar presente”. Ambas, dan cuenta de aspectos tales como la colaboración, la ayuda, la presencia, el apoyo, el acompañamiento, conformando la concepción en torno al que asiste. Desde esta visión, la función del asistente no ha de implicar una postura pasiva o de mero servicio o atención ante las demandas de un otro que se encuentra en una posición de mayor jerarquía. El asistir implica la colaboración activa, la iniciativa, la presencia responsable para con los demás desde la solidez de un conocimiento técnico-pedagógico que se es capaz de aportar.

En el campo de la educación, la asistencia y la concepción que podamos tener de la misma ha sabido estar bajo interpelación, proponiendo incluso una articulación antitética con la concepción de enseñanza y de cuidado. Estos verbos: asistir, enseñar y cuidar no deberían concebirse en oposición unos de otros, por el contrario, creemos que:

“... estas acciones, se refieren a un adulto que abriga, contiene y abraza para que el niño crezca y se desarrolle seguro, confiado en sus posibilidades, en el mundo y en los adultos que lo rodean. Es una forma de acercarle el mundo para que se integre a él activamente, permitiéndole comprender y participar de su entorno social con la seguridad de saberse acompañado y la certeza de ir comprendiendo los símbolos de la cultura.” (Soto, 2008:71)

Existe una especie de imaginario que tiende a otorgar un nivel de jerarquía a los términos, dotando de mayor prestigio al de enseñar que a los de asistir o cuidar. Siguiendo los aportes de Antelo (2005), esta asignación jerárquica a los términos, pasa por una asignación que responde a un carácter de superposición, donde la asistencia parece superponerse a la tarea de enseñar. El discurso que se apoya en esta idea suele fundamentarse en la idea que al dar lugar a la

asistencia en el campo de la educación, se desvirtúa la función pedagógica de las instituciones educativas. En el análisis de esta cuestión, Antelo se pregunta: “¿Hacia dónde van los educadores desconectados del valor del auxilio y la asistencia?” (Antelo, 2005:1). En el acertado intento por dar respuesta, el autor propone la ruptura de la antinomia entre la asistencia, la enseñanza y el cuidado, en tanto propone la posibilidad de pensar sus significados no como opuestos sino como términos que se requieren mutuamente y agrega:

“Se olvida con facilidad que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse en mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. Claro que otra chance es pensar en la posibilidad de un mundo sin cuidadores, atiborrado de descuidados, colmado de ausentes.” (Antelo, 2005:2)

El técnico

Nuestro país tiene una rica e importante trayectoria en torno a la formación técnico-profesional. La cual ha estado dirigida a:

“... personas mayores de 15 años y más, con el propósito de la formación para el desempeño calificado de las profesiones y de técnicos medios y superiores vinculados a diferentes áreas ocupacionales comprendiendo la formación profesional básica y superior, técnica y tecnológica del nivel medio incluyendo a las tecnicaturas.” (MEC, 2012:10)

Históricamente la formación técnica ha estado ligada en nuestro país al Consejo de Educación Técnica Profesional. En la actualidad CETP-UTU lleva

adelante diferentes tecnicaturas, que principalmente se desarrollan dentro de cuatro sectores: Agrario, Industrial, Artístico-Artesanal y Servicios. También desde la UDELAR se constata la formación a través de tecnicaturas ofrecidas por distintas facultades.

Dentro de la Formación en Educación, existe el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), una institución de educación terciaria que tiene como cometido la formación de Maestros Técnicos que desarrollarán la docencia en el ámbito del Consejo de Educación Técnico Profesional, así como también forma a profesores de informática que se desempeñarán en Secundaria. En este sentido la institución apuesta por una formación de carácter técnico-tecnológica.

Existen a nivel de la enseñanza superior importantes iniciativas de integración de la formación técnica, como por ejemplo la reciente instalación de la UTEC (Universidad Tecnológica) y otras experiencias de carácter privado y público-privado.

Desde nuestro análisis intentamos poner en discusión, la formación de técnicos dentro del área de la Formación en Educación, particularmente deteniéndonos en reflexionar sobre la implicancia de una propuesta formativa de técnicos en el campo de la Primera Infancia. La novedad en cuanto a la formación técnica dentro de la educación superior, deviene en que la carrera a la que estamos haciendo referencia se inscribe en la tradición normalista, pertenece al Consejo de Formación en Educación, de donde en la actualidad egresan maestros, docentes de secundaria y educadores sociales. Por lo cual no solo es incipiente el comenzar a hablar del rol del Asistente Técnico en Primera Infancia, sino más aún, comenzar a analizar el sistema de tecnicaturas que comienza a abrirse en la educación superior, pero ya no en el marco de la UDELAR, sino en el de la formación docente.

En el último tiempo, tras las transformaciones del mercado laboral y el auge de las nuevas tecnologías, entre otras cuestiones a las que ya hemos hecho mención, la educación superior comienza a integrar en sus propuestas de enseñanza la formación técnica. En este sentido, la Universidad de la República

comienza a desarrollar dentro de lo que podemos entender como formación técnica y tecnológica, en tanto:

“...la Universidad cuenta con (...) veintiséis carreras técnicas, definidas por los respectivos servicios como de nivel superior, cuatro carreras tecnológicas y una carrera técnica definida de nivel medio. La mayoría de ellas concebidas como “carreras cortas”, de carácter terminal.” (CSE, 2005:3)

De acuerdo a la clasificación Internacional Normalizada de la Educación de UNESCO, del año 1997, las titulaciones técnicas como tecnológicas corresponden al nivel terciario no universitario, entendiendo que este tipo de formación:

“... está orientado a la práctica o es específico de una profesión y está concebido sobre todo para que los participantes adquieran las destrezas prácticas y los conocimientos necesarios para ejercer una profesión particular o un oficio o tipo de profesión u oficio. La aprobación de los correspondientes programas suele facilitar a los participantes la calificación adecuada para el mercado de trabajo.” (CINE, 2006:26)

En dicho documento se agregan como criterios para que una carrera se clasifique dentro de este tipo los siguientes: tener una definida orientación práctica, sin estar focalizadas en programas de investigación profesional; tener una duración mínima de dos años; se exigirá para su ingreso haber egresado de educación secundaria; deberá promover y facilitar la inserción laboral.

De acuerdo a lo propuesto por Ares Pons (2003), cuando nos referimos a una técnica, aludimos a un “saber hacer” o un “cómo hacer”, orientado a la obtención de un cierto producto, procedimiento o servicio. De acuerdo al autor,

cuando somos capaces de generar un grado de reflexión sobre la práctica, centrado en el cómo, entonces estaremos alcanzando un nivel técnico que implica la sistematización de nuestros recursos y metodologías para el alcance de nuestros fines. En este nivel, cuando en las situaciones propiamente prácticas, la reflexión no solo es sobre el cómo hacer, sino también sobre el qué y el para qué, entonces estaremos logrando un nivel praxiológico integrado al terreno de lo técnico. Cuando el nivel técnico es provisto del sustento científico, entonces estaríamos abordando al escenario de lo tecnológico.

En lo que refiere al rol del Asistente Técnico en Primera Infancia, la dimensión técnica ha de estar determinada por la capacidad de reflexionar sobre su práctica, teorizándola y dando cuenta de un saber pedagógico específico. La formación del técnico ha de favorecer una propuesta formativa integral, que permita a los estudiantes articular la teoría con la práctica, a la vez que una cultura del aprendizaje concebido para toda la vida.

El lugar de la dupla pedagógica

El rol del asistente implica el trabajo cooperativo con un otro: el docente de aula, conformando una dupla pedagógica. En esta dupla o pareja pedagógica conformada por el Maestro – Asistente se caracteriza por una peculiaridad: son parte de una estructura jerárquica que los conforma y distingue, primero, ambos como parte del equipo de educadores que dependen del director/ de la institución y segundo, una jerarquía entre ambos. Otro elemento está dado por la diferenciación de roles entre ambos integrantes de la dupla, el maestro asumiendo directamente una función de enseñanza y todo lo que ello implica, y el Asistente desarrollando su tarea desde una fuerte impronta técnica, que pueda contemplar elementos a los que ya nos hemos referido, aún diferenciando dichos roles, la dupla pedagógica implicará el compartir el trabajo. Para la modalidad de trabajo compartido será imprescindible que la dupla logre acuerdos en relación a asunción de tareas y funciones, las formas que llevarán adelante respecto a la vinculación y participación con las familias, sosteniendo un discurso homogéneo y no contradictorio, así como la importancia de generar acuerdos respecto a la

relación con los niños. Estos acuerdos deberán de sustentarse en una propuesta pedagógica compartida, que abogue por el equilibrio y la cooperación entre los integrantes de la dupla.

De acuerdo a los aportes de Brailovsky y Salinas (2004), el vínculo que se establece por el trabajo en las parejas pedagógicas, cuando estas tienen lugar, se mueven en una especie de abanico donde cada uno de los extremos se constituye por: la delegación y la competencia. Por ejemplo, si analizamos ambos extremos en referencia a la relación de cada integrante de la dupla con los niños, es posible encontrarnos con caracterizaciones del siguiente tipo:

<p>Se delegan mutuamente las responsabilidades respecto del grupo, ambos quieren poder “descansar en el otro”, que el otro realice el “trabajo pesado”</p>	<p>Los dos integrantes de la pareja pedagógica en relación a los niños.</p>	<p>Compiten por la fuerza personal de significatividad respecto del grupo, ambos quieren ser “el más protector, más trascendente, nombrado, buscado”, referente del grupo</p>
--	---	---

Cuadro basado en los aportes de Brailovsky y Salinas (2004:21).

Si bien ambos extremos se presentan como negativos, nos parece importante proponerlos como ejemplo, pues ellos son constitutivos de manera consciente o no de toda pareja pedagógica, a decir de los autores antes mencionados, y pueden ser de utilidad a la hora de analizar y comprender los motivos y elementos que subyacen en el trabajo compartido con un mismo grupo de niños, de padres, una misma institución, pero desde diferentes perfiles y por tanto, funciones.

Brailovsky y Salinas (2004), traen en su análisis una importante connotación de las formas en que se desarrollaría y evolucionaría el vínculo de la dupla pedagógica, tomando como referencia lo trabajado por Giraldo Cardona. Así, la dupla pedagógica pasaría por una serie de etapas:

“Al comienzo, en el inicio, se daría una especie de simbiosis, caracterizada por el intercambio, la atracción, la adaptación, donde el otro es visto como lo nuevo, lo novedoso, aquél con quien compartiré y conviviré, más allá de que la conformación de la dupla pueda devenir de una imposición administrativa. Cabe decir que esta simbiosis se constituirá sobre la base de una gran incertidumbre por parte de cada uno de los integrantes de la dupla. Como etapa siguiente, podemos identificar un proceso de diferenciación, caracterizada por la aparición de diferencias entre ambos, que podrá generar necesidad de marcar distancias. Si bien esta etapa se caracteriza por las tensiones, también serán ellas las que posibiliten el autoaprendizaje y redescubrimiento de sí mismo, así como también de negociación y redefinición de funciones. Si bien estos elementos descriptos hacen más a un análisis de trasfondo de la relación, ellos nos sirven de base para pensar la importancia del vínculo entre los integrantes de la dupla, de la necesidad de encuentros, distancias, coordinaciones, planificaciones colaborativas, que permitirán el desarrollo de un trabajo compartido entendido como *alianza solidaria*.” (Brailovsky, Salinas, 2004:25)

La base conceptual de la propuesta formativa

La propuesta de formación del Asistente Técnico en Primera infancia se apoya en una determinada base conceptual desde la cual se propone el diseño curricular. Para la determinación de esta base conceptual ha sido primordial definir qué se entiende por Primera Infancia, para lo cual se ha tomado como documento de referencia el Informe de UNESCO del año 2010, en donde es definida como la etapa que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad,

aclarando que dado que en la mayoría de los países la educación de nivel primario comienza a los seis, entonces, la primera infancia comprende la etapa de cero a seis años.

En el Plan de estudios de la carrera, se hace mención a tres documentos en los que se fundamenta la propuesta: la Declaración Mundial a favor del Derecho del Niño a aprender jugando (OMEP, 2010); Metas educativas 2021 (OEI, 2010) y el documento principal correspondiente a la Conferencia Mundial sobre Educación y Atención a la Primera Infancia (UNESCO, 2010). Intentaremos poner en cuestión brevemente algunos de los aspectos que fueron seleccionados y desde los cuales se concibe conceptualmente la propuesta de formación a la que hacemos referencia.

Aprender a través del juego: El documento parte de una interesante premisa, la cual refiere a la supremacía de políticas y prácticas educativas destinadas a la enseñanza de la lectura y la escritura durante los primeros años, este apresuramiento deviene en el declive de lo sustancial de los aprendizajes a promover en la Primera Infancia, que tienen que ver con: la imaginación, creatividad, expresión y el juego.

Metas 2021: En este documento se propone como meta la atención integral a de la Primera Infancia, a través de programas que aboguen por integrar lo social con lo educativo. En este sentido, se hace hincapié en el papel que las familias cumplen en el buen desarrollo de sus niños, en todas sus dimensiones, por lo que es indispensable la participación de las familias en los proyectos y programas que se orienten a la mejora de las condiciones de la Primera Infancia. Así, en el desarrollo de las metas previstas en el documento, en la meta N° 6 se establece que el fin es lograr el pleno acceso de los niños de 3 a 6 años en programas educativos y el incremento en niños menores a esas edades.

Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: En este documento, se formula dentro de sus objetivos, el lograr un desarrollo holístico, integral, equitativo y generalizado de la atención a la Primera Infancia, etapa en la cual es necesario intervenir tempranamente, como forma de reducir posibles desigualdades sociales. Así la UNESCO, realiza un llamamiento a los países a

pensar que la riqueza de los países del siglo XXI no radica en lo material, sino en la capacidad que puedan tener los gobiernos en invertir en capital humano en general, y en la Primera Infancia en particular. En este sentido, la inversión en la Primera Infancia se asocia con la sustentabilidad de un país, en el entendido de que:

“La Primera infancia es considerada clave para el desarrollo sustentable del estado, en tanto la Inversión oportuna en la primera infancia favorece el desarrollo social para del país. (...) Es responsabilidad de los gobiernos, contribuir a la implementación de políticas de Estado orientadas a garantizar la inclusión social de todos los ciudadanos/as en igualdad de oportunidades. Por tanto, el avanzar hacia la universalización de la atención a la primera infancia (...) configura un desafío en torno a la disponibilidad presupuestal y decisiones políticas al respecto.” (Cambón, 2014:74)

La primera infancia es la etapa comprendida entre el nacimiento y los seis años de edad, pero también es cierto que dicha concepción puede asumir una mayor complejidad, abarcando otros aspectos relevantes. Dentro de estos aspectos, cabe mencionar, por un lado, la importancia de concebir a la primera infancia desde su singularidad e identidad propia y por otro, el cúmulo de aportes científicos, especialmente emanados desde las neurociencias que nos llevan a afirmar que la primera infancia es una etapa crucial para el posterior desarrollo y adquisición de nuevos aprendizajes por parte del sujeto y por lo tanto el carácter fundamental que debe adquirir toda inversión asignada a esta etapa. Desarrollaremos brevemente estos elementos que fueron mencionados como integrantes de una concepción de primera infancia.

La identidad propia de la primera infancia: Todos concordamos, o deberíamos de hacerlo, al afirmar que la Primera Infancia es una etapa crucial para el desarrollo de toda persona. Considerar a esta etapa como crucial y con identidad propia, significa concebirla desde una visión unificadora. Entendemos

que comprende el periodo que abarca desde el nacimiento hasta los seis años de edad, pudiendo distinguir dos tramos con su especificidad propia: del nacimiento a los 36 meses y de los 3 a los 6 años, no a modo de ruptura de su unicidad, sino por las formas y procesos en los que se comienzan a construir y desenvolver aspectos tales como los vínculos afectivos, el juego, la creatividad, la expresión, el lenguaje, etc. Hemos de tener presente que durante esta etapa, el desarrollo del niño requiere de ambientes que sean propicios y enriquecedores tanto afectiva como culturalmente, en pos de construir aprendizajes oportunos. Bajo esta premisa, toda oportunidad de aprendizaje será enmarcada desde una posición que conciba al niño/bebé desde el respeto a su personalidad, tiempo, experiencias y desarrollo.

Los aportes de las neurociencias: Desde las neurociencias ha quedado demostrado la esencialidad de la primera infancia, su trascendencia y posterior desencadenamiento en el desarrollo humano, en relación a la atención y el cuidado que fuese recibido durante los primeros años de vida. He aquí la importancia de considerar a esta etapa desde su complejidad e integralidad. Es sabido que desde el nacimiento y hasta cerca de los tres años de edad, se producen conexiones cerebrales altamente complejas y vertiginosas, las cuales no vuelven a producirse en años posteriores. En este sentido, es fundamental pensar y atender a aquellas acciones exógenas que influyan y estimulen positivamente el desarrollo de los más pequeños, pudiendo incluso evitar futuras deficiencias. Se trata de una etapa de gran “moldeado” de la psiquis humana a partir de los estímulos recibidos, en la cual se puede potenciar o anular las posibilidades de aprendizaje de los niños.

La inversión en la primera infancia: Confiamos en que toda política que apele al desarrollo e inversión durante la primera infancia, conlleva a favorecer la reducción de desigualdades y pobreza de un país. A la hora de invertir en esta etapa, en sus protagonistas: niños y familias, se está desplegando un terreno sólido de posibilidades de un país o región en la cual habrá mayor facilidad para la constitución de una buena convivencia social, basada en el respeto y el cuidado por los otros.

El lugar de la ética

Ha de ser la ética, una categoría relevante y conformante de toda práctica educativa, y como tal, es esperable que se desarrolle durante la formación en educación. Comencemos entonces adentrándonos en el concepto de ética. El término ética, proviene del griego “*ethos*” que significa lugar habitual de vida, uso, carácter. Así la ética, valiéndonos de los aportes de Rebellato (1996), entendida como disciplina crítica y reflexiva construida a partir de las diferentes prácticas sociales, ha estado profundamente vinculada con la moral. La moral hace referencia al marco normativo en el que de alguna manera se sostienen y regulan las relaciones sociales. En este sentido, entendemos la ética como aquella intención del ser humano de vivir bien, como proyecto de vida, que se ampara y requiere de una mediación moral, dada por las normas morales universalizadas a través de las prácticas sociales construidas. Avanzando a partir de este mínimo acercamiento al concepto, nos interesa la relación, el vínculo entre educación y ética. Si bien la ética, es el resultado de un proceso de construcción social, cada educador, cada profesional de la educación parte e interacciona a partir de su intención ética, por ello es importante que los grupos de profesionales compartan un código ético común que los identifique y ampare como colectivo profesional. Más allá de ello, como educadores hemos de promover, siguiendo los aportes de Rebellato (1996) una ética de la autonomía, quien la entiende como una:

“Necesaria relación social, apertura a los otros, disponibilidad dialógica. Supone crecer en la libertad, pero teniendo como premisa que la libertad de cada uno se desarrolla en la medida en que se desarrolla la libertad de los demás. No somos libres (al menos enteramente) si otros tampoco lo son. La autonomía trasciende el concepto liberal de libertad negativa, es decir, de la libertad que se detiene ante el límite impuesto por la libertad del otro. Por el contrario, la autonomía reclama un concepto de libertad positiva, es decir, la libertad en cuanto posibilidad de construir juntos proyectos personales y colectivos.” (1996:13)

Así, la ética de la autonomía aparece como conquista que se logra conjuntamente con otros, dando lugar y compartiendo los discursos y el deseo de los demás, generando espacios basados en la confianza. Estos conceptos en los que se fundamenta la propuesta de Rebellato, nos ofrece un marco propicio para pensar el rol del educador infantil, quien deberá de poder promover autonomía y confianza, desde un marco profesional dado por principios y valores que guíen el desarrollo de su actividad laboral. Creemos que todo educador es un agente ético-político, con gran responsabilidad y compromiso en su tarea, desde la cual puede promover, transformar y favorecer la libertad y autonomía de sus educandos.

Fragmentos que concluyen y proyectan

Cuando una carrera se inicia, comienza con ella no solo el proceso de formación de quienes la transitan, sino también la apertura al debate, a las discusiones en torno a los planes, la currícula, el perfil de egreso, entre otras tantas cuestiones. Sin dudas todas estas instancias puestas sobre el tapete son espacios de enriquecimiento para todos los actores involucrados. Sería preocupante que los primeros pasos que comienza a dar una carrera los hiciera en silencio y soledad. Solo a través de la escucha del otro, de instancias de participación activa, de intercambio, de puesta en palabras de éstas y otros debates, sea una de las formas de seguir construyendo.

No solo hay un rol en construcción, sino también muchas aristas desde las cuales pensar estos nuevos diseños curriculares en la educación superior de nuestro país. Hemos intentado brindar algunas pistas, sumergirnos en algunos indicios, colocando la mirada en torno a la formación técnica más allá de la generada sobre la importante trayectoria que tiene en nuestro territorio la UTU y el INET. Hemos querido asumir el desafío de comenzar a teorizar sobre la formación de técnicos que se desempeñarán en el campo de la Primera Infancia a través de una formación técnica dentro de la órbita de la Formación en Educación. Creemos necesario abrir el debate en torno a los fundamentos y lineamientos que han de

definir los diseños curriculares de la oferta educativa superior a través de tecnicaturas ligadas al área pedagógica, social y humanista.

Cabe entonces continuar recorriendo un camino a través del cual problematizar lo “técnico”, sus acepciones: por un lado, como respuesta a un determinado diseño curricular, que en tanto cumple con determinadas características temporales y formativos es llamada tecnicatura, y por otro lado, en relación al “saber técnico”, que creemos sin duda ha de conjugar aquellos conocimientos provenientes de las Ciencias de la Educación y los específicos, provenientes en este caso del campo de la Primera Infancia. Esta articulación deberá de propiciar un diseño curricular formativo apoyado en los pilares de la educación contemporánea, desde el cual el sujeto se empodere de un saber, un saber ser, un saber hacer y un saber relacionarse en determinados contextos. Todas estas dimensiones deberán formar parte en los procesos de construcción del rol del futuro Asistente Técnico en Primera Infancia.

La educación y atención a la primera infancia implica y requiere de profesionales comprometidos, responsables, facilitadores de aprendizajes y con gran disponibilidad afectiva para con los más pequeños, quienes tal como lo decía Loris Malaguzzi, el trabajo con niños requiere de la alegría, del juego, del encuentro y la empatía para con quienes están transitando por la más hermosas de las etapas, pero también la que requiere de un acompañamiento basado en la confianza, la seguridad y el cuidado de quienes participarán como personas adultas en la impregnación de huellas afectivas y cognitivas perdurables en los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- ATD. (2014). *Informes y resoluciones de la ATD Nacional Ordinaria “Maestro Julio Castro”*. Piriápolis, Maldonado, Uruguay. ANEP. CEIP.
- ANEP-CFE. (2013). *Plan de Estudios Asistente Técnico en Primera Infancia*. Uruguay.

- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. Rosario, Argentina. Suplemento de Educación del Diario La Capital.
- Ares Pons, J. (2003) Documento Técnica y Tecnología. Técnicos y Tecnólogos. Montevideo, Uruguay. CETP.
- Brailovsky, D. y Salinas, S. (2004). Trabajo en equipo y pareja pedagógica en los jardines de infantes: el lugar del vínculo en la didáctica. Argentina. En.: Revista Claves en Psicoanálisis y Medicina, año XIII, Nro. 21.
- Cambón, V. Gil, A. (2014). El Plan CAIF como política pública de primera infancia. Uruguay. Revista Regional de Trabajo Social. Vol.8 N° 62.
- CCEPI .(2013). Acta II Reunión de la Comisión Asesora y Consultiva del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. Montevideo. Uruguay. MEC.
- CINE. (2006). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- CSE. (2005). Articulación y flexibilización curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado de la Universidad de la República. Montevideo. Comisión Sectorial de Enseñanza. Unidad Académica.
- Fumagalli, C. (1987). Teoría del rol. Argentina: Ediciones Cinco.
- Mara, S. (1996). Educación Inicial. Una alternativa válida en zonas desfavorecidas. Uruguay: Editorial Roca Viva.
- MEC. (2010). Educación y trabajo. Una articulación imprescindible para el desarrollo humano. Uruguay. Área de Educación no formal. Dirección de Educación.
- MEC. (2012). Informe sobre la formación profesional en Uruguay. Montevideo. Área de Educación no formal. Dirección de Educación.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- OEI .(2010). 2021 Metas educativas. Documento final. España: Gráficas Ceyde.
- OMEPE. (2010). Declaración mundial del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego. Organización Mundial para la Educación Preescolar.
- Rebellato, J. (1997). Horizontes éticos en la práctica social del educador. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAME

- Romano, A. (2014). Formación de profesionales de la educación. En: Informe Final del Congreso Nacional de Educación Mtra. Reina Reyes. Uruguay. SNEP. ANEP. MEC.
- Soto, C. (2008). Pedagogía de la crianza. Bs. As.: Paidós.
- UNESCO. (2010) .Documento conceptual. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. Moscú. División de Educación Básica.
- UNESCO (2012) Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional. Shangái. China. UNESCO.
- Yurén, M. (2000). Formación, eticidad y relación pedagógica. En: Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética. México: Paidós.