

Autor:

Prof. Mitzy Flores*
misionpsique@cantv.net

Facultad de Ciencias de la
Educación
Universidad de Carabobo
Valencia, Edo. Carabobo.
Venezuela

* *Doctoranda en Ciencias
Sociales, mención Estudios
Culturales. Magíster en
Educación, mención Lectura y
Escritura, Licenciada en
Educación, mención Educación
Especial. Investigadora y
Docente de la Facultad de
Ciencias de la Educación de la
Universidad de Carabobo.
Directora de Organización
Misión Psique, entidad
didáctica.*

PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE INSERCIÓN COMUNITARIA EMPLEADAS POR LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO

RESUMEN

Las cursantes de la asignatura *Realidad Familiar y Socio-cultural del Niño* ofrecen desde el año 2002, atención pedagógica y emocional a infantes que viven en situación de riesgo social. Este trabajo expone el **proceso de inserción** de las estudiantes a las comunidades, pues allí radica la clave de una futura ejecución exitosa de los proyectos comunitarios. Se trata de conocer las diferentes *estrategias de inserción* adoptadas para su incorporación en los diferentes espacios, para ello se utilizó una metodología cualitativa con técnicas como la observación participante, entrevistas en profundidad e instrumentos muy particulares. Los resultados apuntan hacia la necesidad de fortalecer los *modos de acercamiento* de las estudiantes hacia los vecinos como garantía de confianza y mantener actitud empática ante las dificultades. Se aprecia el temor al rechazo o al contexto, la escasa autoconfianza, y la generación de falsas expectativas, como obstáculos importantes para la ejecución de los proyectos.

Palabras Clave: Inserción Comunitaria, Modos de Acercamiento, Empatía.

MAIN COMMUNITARIAN INSERTION STRATEGIES USED BY THE STUDENTS OF THE INITIAL EDUCATION OF UNIVERSITY OF CARABOBO

Abstract

The students offer an emotional and pedagogical attention to children who live in a precarious and risky situation. Due to these risky situation it is important to show the insertion process of the students to the communities. This research is about the different kind of insertion strategies adopted by the participants to be placed in different locations. The situation was made through a qualitative methodology using the participative observation techniques and deep interviews. The results head on the need of reinforcing the personal closing ways of the students towards the neighbors as a confident way or warranty; improvement of the information exchange given in the communities as well as keeping the empathy attitude toward difficulties. The presence of fear for failing or to the context can be felt as lack of confidence and the false expectancies generation under the goals of the community work like obstacles for the satisfactory project performance.

Key words: Community Insertion, Personal Closing Ways, Empathy.

PRINCIPALES ESTRATEGIAS DE INSERCIÓN COMUNITARIA EMPLEADAS POR LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UC

I.- Una Propuesta Curricular Necesaria

Desde el mes de Abril del año 2002, el departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad en su mención Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica, administra la asignatura *Realidad Familiar y Socio-cultural del niño*, cuyo objetivo terminal propone "...abordar con sentido transformador al niño y la niña en situación de riesgo haciendo equipo con la familia, comunidad y escuela en la producción de proyectos educativos de cooperación y autogestión." (2002:1).

Como se advertirá, es un objetivo ambicioso hasta para cursantes del octavo semestre, pues presupone que las estudiantes (casi en su totalidad

del género femenino), participarán activamente en la dinámica y cotidianidad de las comunidades e instituciones con la finalidad de mantener una relación estrecha -durante diez de las dieciocho semanas del lapso académico semestral-, que ayude a aportar elementos de solución a las situaciones encontradas, a través de un estudio que "...debe fundamentarse en la aplicación de los conocimientos y aportes de los paradigmas emergentes en investigación educativa y de los marcos conceptuales surgidos de las experiencias nacionales y foráneas". (Pérez Serrano, 2002: 2)

Esta asignatura tiene la particularidad de atender al niño y la niña en un contexto necesariamente extraescolar con *estrategias no convencionales*, lo que resulta una novedad para nuestras estudiantes, acostumbradas a realizar sus *prácticas profesionales* únicamente en instituciones educativas formales como Centros de Educación Inicial y Escuelas Básicas.

En su justificación, descrita en el Programa Analítico (2002), queda expresa la necesidad de que las estudiantes: **a)** muestren su **sensibilidad social** ante la situación de pobreza de un alto porcentaje de la población infantil y juvenil **b)** conozcan y apliquen las **estrategias de inserción** al campo de estudio, **c)** establezcan relaciones de **empatía** con personas críticas del contexto a estudiar de modo que se favorezca la **recolección y triangulación** de la información que permitirá diagnósticos más precisos; **d)** **lidericen** junto a sus comunidades propuestas y proyectos de intervención que atiendan directamente a los niños y niñas en situación de riesgo; y **e)** **ejecuten, evalúen y divulguen** los proyectos de intervención en equipo con sus actores y representantes institucionales y comunitarios.

Estas metas coinciden con el *Perfil del Especialista en Preescolar* propuesto por López (1995), para quien es prioritario que este docente **conozca** la diversidad cultural y social para desempeñarse eficazmente en el campo relacional con los padres y la comunidad en pleno. De allí que sugiera que este profesional "debe poseer no sólo cualidades inherentes a su personalidad que le faciliten comunicarse con los demás, sino, que además, necesita formación en esa área." (p: 142). Abunda esta autora en la pertinencia de esta formación particular para **abordar**

problemas como la inseguridad, uso ilegal de drogas, delincuencia, etc; **animar** la participación comunitaria, establecer nexos con su propia comunidad para generar un importante grado de **pertenencia, establecer contactos** interinstitucionales e interculturales dentro y fuera de la comunidad y **liderizar** trabajos de equipo con los miembros de la comunidad.

Estos textos evidencian el énfasis que sus perfiles otorgan a la **actitud personal** y a la necesidad de abordar tales problemas con **estrategias de inserción** fundamentadas en el liderazgo, el sentido de pertenencia y la empatía. También se destaca la fuerte tendencia a establecer relaciones con grupos externos a la comunidad para intercambiar y divulgar la experiencia.

II.- El Marco Teórico allende la Frontera Escolar

Como quiera que la formación de nuestras estudiantes ha sido pensada para determinado ámbito laboral, la realidad socio-económica de nuestro país nos obliga cada día a generar nuevas estrategias de atención y apoyo para quienes van quedando (o están propensos a quedar) fuera del *paraguas* de la **formalidad escolar**. En la justificación del primer Programa Analítico (2001), abundamos en nuestro rol de coautoras, sobre la necesidad de que nuestra egresada participe como protagonista en el entorno más cercano a la escuela en la idea de apoyar la inclusión de la población infantil en desventaja:

Estos problemas le conciernen al educador, por tanto su acción pedagógica en su rol de **promotor social** debe orientarse en ese sentido (...) Para ello, el docente requiere una formación específica que amplíe su visión y favorezca su participación más allá de lo meramente escolar. (p. 3)

Problemas comunes como los elevados índices de repitencia y exclusión escolar, imponen al educador una responsabilidad adicional de indagar más profundamente en las raíces socioculturales de este escenario, pues las oportunidades para lograr una óptima escolarización por vías convencionales disminuyen cada día; mientras las desventajas que privan al niño y la niña de la adquisición de competencias básicas de lectura y

escritura -consideradas como estrategias clave para superar la marginalidad- (Ferreiro, 1981; Lerner, 1993 y Muñoz, 1992), van en aumento.

El problema del fracaso escolar

Sabemos que el proceso de lectura y escritura es entendido como creación, construcción y producción que no termina con la escolarización (Lacueva y Manterola, 1991); y que la lectura deja de ser una simple interpretación de textos y una extracción de significados para convertirse en una relación transaccional que se establece entre el lector y el texto, en la que el segundo gana significación con los conocimientos previos del primero (Dubois, 1987; Goodman, 1990; Lerner 1985). Por ello nos inquieta que a pesar de los esfuerzos oficiales por incorporar propuestas de cambio a la dinámica escolar con el Currículum Básico Nacional, la realidad en las escuelas es, aparentemente, la misma. En general, el/la docente desconoce el proceso de construcción espontánea de la lengua escrita así como las implicaciones pedagógicas y epistemológicas que sustentan su ejercicio didáctico (Cortázar, 1993; Manterola, 1998 y Flores, 2004): no se ha percatado de los propios *esquemas de actuación* que constantemente emplea y que subyacen a su desempeño y lo que es peor, cada día la cifra de niñas que repiten grados por no adquirir estas competencias mínimas de lectura y escritura, se incrementa; amén de que el/la docente se perfila como el **factor de riesgo** más contundente, especialmente en los sectores económicamente menos favorecidos (Fullana, 1999).

Hoy más que antes, es pertinente reflexionar sobre el impacto de la situación socioeconómica y cultural del país y en la constitución familiar, entendiendo que esta es la primera institución socializadora. Por tanto, también interesa estudiar su estructura, dinámica, modelos de comunicación, salud mental de sus integrantes, tipos de empleo y migraciones internas, para incorporar elementos de comprensión e interpretación de su propia realidad. Por ello, contrastaremos seguidamente y de manera muy sucinta, estos dos elementos fundamentales para la apreciación y comprensión del impacto de esta experiencia con el trabajo que hacemos en las aulas. El primero, referido a la realidad socio-económica y el segundo a la constitución familiar.

Nosotras no somos pobres

La necesidad de conocer las características socioeconómicas de las comunidades vecinas a la universidad nos llevó a aplicar algunos instrumentos básicos que permitieran acercarnos a esta realidad a través de datos más empíricos. Así comenzamos por utilizar una escala propuesta dos décadas atrás por Méndez Castellano (1984), mejor conocida como ***Escala de Graffar***. Esta escala mantiene su vigencia porque *las condiciones socioeconómicas* de la población descansan en indicadores que aún hoy favorecen la consecuente estratificación sugerida por su autor: nivel de instrucción y la profesión de los responsables de la familia, principales fuentes de ingreso y condiciones de alojamiento. Su ***confiabilidad*** deriva del conocimiento y la verificación de los datos vía entrevista y otros instrumentos; esto ayuda a ubicar a la población entre los niveles I al V, en el que el primero describe el modo de vida del estrato socioeconómico alto y el último implica su opuesto, con pobreza extrema.

Para los fines de administración de la asignatura, consideramos necesario autoaplicar dicha escala con intención de ubicar la estratificación social de nuestras estudiantes. Durante los últimos cuatro años, en los que han cursado la asignatura unas trescientas estudiantes (solo dos del sexo masculino), todas o casi todas, se autoevaluaron como clase media y media alta (estratos II y III) en la primera autoaplicación. Cuando revisamos los resultados detenidamente y socializamos la experiencia con debates y discusiones guiadas, surgen las contradicciones que evidencian la no correspondencia a determinado estrato social, sino más bien a otro que, por lo general se sitúa en el nivel III o IV, a saber: clase media baja y baja.

Ya nos resulta natural que en la primera aplicación, la mayoría de las estudiantes tiendan a sesgar los indicadores en un intento por aparentar una condición socioeconómica diferente a la propia. Cuando discutimos los resultados, las impresiones tienden a ser muy emotivas y sus implicaciones en la relación con las compañeras se hacen evidentes: verbalmente hay una asunción de las cualidades de la pobreza que generan cierto valor o “dignidad” especial. Del tipo “a pesar de eso, soy honesta y sigo estudiando”, “algún día me voy a graduar y será con mucho

sacrificio”, etc. Lo que naturalmente ayuda a percatarse de su propia realidad socioeconómica y a comprender por ende, la situación de los grupos más pobres.

De la familia disfuncional

En el segundo aspecto, interesa revisar la constitución familiar de nuestras estudiantes, para ello nos valemos del ***mapa familiar*** propuesto por Satir (1983), con la finalidad de esquematizar la estructura presente de la denominada *familia nuclear*. Adicionalmente, revisamos la estructura de al menos dos generaciones pasadas para ofrecer un panorama más amplio e histórico (Barroso, 1997), no solo de la constitución familiar (presencia/ausencia de padres, número de hijos, uniones, etc.) sino además de los modelos comunicacionales predominantes, la dinámica de funcionamiento, los empleos desempeñados por las diferentes figuras parentales y, muy especialmente, el lugar de nacimiento y la movilidad interna –migración– de los miembros, así como la historia de los apellidos.

En general, se brinda la posibilidad de *darse cuenta* (Stevens, 1978) del devenir de los grupos familiares en una perspectiva más amplia que permita contrastar los “modelos de familia” existentes en los grupos y la vinculación de estos con la realidad actual (Moreno, 1993). Una vez revisados y confrontados teóricamente estos aspectos mínimos, se logra cierta ***descentración*** de esos “ideales sociales” (en el sentido de Weber) de *lo que debe ser* una familia para confrontar con *lo que es*; dato sumamente significativo cuando de incorporarse a comunidades marginadas e instituciones de ayuda, se trata (Flores, 2006).

Hasta aquí hemos comentamos brevemente las características del inicio del trabajo en su fase teórica, lo que origina un intenso debate de los contenidos explícitos e implícitos en el programa. Esta fase se da durante las primeras semanas del semestre en la tradicional *docencia efectiva de clase presencial*, cuya duración aproximada es de ocho a diez semanas. Destacamos que esta discusión se mantiene paralelamente, en la fase práctica bajo la figura de *asesoría por equipos* en la que se discuten cuestiones más vinculadas a los procedimientos, estrategias, acciones y ejecución de los planes y proyectos.

III.- El Cómo de la Inserción

¿Vienen para labor social...?

Para el momento en el que nos vinculamos directamente con los representantes de las Casas de Abrigo, Consejos de Protección y Defensorías, Aulas Pedagógicas y Hospitalarias de los centros de salud regional (de los municipios Valencia y Naguanagua); muchas instituciones de Educación Media habían incorporado a sus estudiantes del último año en lo que se conoce como “labor social”. Ese acercamiento supuso de quienes administramos la asignatura por primera vez, diferenciar detalladamente las características del trabajo que pretendíamos realizar junto a nuestras estudiantes. Para ello se celebraron reuniones con presentaciones tipo conferencia que se realizaron con el apoyo de las jefe de departamento y de cátedra, en la propia sede del departamento o en las oficinas de las instituciones involucradas.

En el caso de las comunidades, se hizo a la inversa: visitamos las comunidades y contactamos directamente a las asociaciones de vecinos, organizaciones religiosas, deportivas, culturales y personas particulares que hacen vida en la comunidad con el fin de establecer nexos en sus propios hogares (o en casas comunales, defensorías y bibliotecas) que nos ayudaran a identificarnos con la institución universitaria en vez de hacerlo con grupos político-partidistas.

En ese momento era pertinente hacer dicha aclaratoria por la fuerte presión política que experimentó el país en general durante el año 2002. Así dimos respuestas satisfactorias en el proceso de **establecer una identidad** vinculada directamente con la Universidad, su Facultad de Ciencias de la Educación y muy particularmente con la mención Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica.

¿Usted nos va a acompañar o vamos solas?

Así como surge el percatarse de la pertenencia a un determinado estrato social y el devenir de la historia familiar y sus respectivas implicaciones en el trabajo cotidiano, también es necesario comentar los principales temores que afrontan las estudiantes en relación con la entrada a las instituciones (Casas de Abrigo, Hogares de Cuidado Diario, Aulas hospitalarias) o comunidades (barrios vecinos a la UC: “Colinas de

Girardot”, “Valles de González Plaza”, “Negra Matea” “Don Simón Rodríguez” y “Tazajal”).

A pesar de que esta asignatura se administra al final de la carrera, es muy frecuente el hecho de que las estudiantes manifiesten serios temores a incorporarse a las instituciones y, muy especialmente a las comunidades. En el caso de estas últimas tal vez el temor quede plenamente justificado por la inseguridad generalizada y el desconocimiento del entorno propio a la universidad. Sin embargo, parece que en nuestras estudiantes persiste la idea de que su lugar natural para desempeñarse es exclusivamente la escuela. Esto lo hemos percibido inicialmente como una debilidad, que en la medida que transcurre el semestre se va concientizando hasta el punto que algunas participantes solicitan realizar su práctica profesional en este ambiente no formal.

Pero lo que es fundamental para los fines de este trabajo es conocer cómo se realiza el acceso a las comunidades e instituciones, es decir, cómo se da el *proceso de inserción*, cuestión que abordaremos seguidamente.

¿Entrada, acceso al campo o inserción?

Debe considerarse de gran importancia este aspecto puesto que todas las expectativas e intenciones del equipo investigador pueden desplomarse sin un adecuado manejo de la coyuntura de entrada al campo de investigación, acceso al campo o *inserción*. En esta experiencia, resultó de gran utilidad seguir los lineamientos o *técnicas de acercamiento formal e informal* propuestos por García Giménez (1994), Taylor y Bodgan (1987) y Woods (1998). Las *formales* consistieron en procedimientos administrativos socialmente utilizados y aceptados, como envío de correspondencia al director de la institución en el que se solicita una reunión y/o entrevista para plantear la pertinencia del trabajo. Una vez concedida la entrevista es necesario exponer, primero ante los miembros de mayor jerarquía en la institución (directores, coordinadores y otros); y luego ante los que serían protagonistas de la experiencia (docentes del aula hospitalaria y CDI, enfermeras, madres cuidadoras, psicopedagogas); la motivación personal y profesional, los objetivos de la investigación y, muy especialmente, la *ética expresa* en una demostración de sinceridad y respeto por la persona, comprometiéndonos

a resguardar las confidencias de todos los participantes de la investigación (Martínez, 1991).

Por otro lado, las técnicas de *acercamiento informales* radicaron en visitas domiciliarias a vecinos de las comunidades, con la manifiesta intención de conocer las necesidades de la comunidad para ofrecer apoyo pedagógico, si fuese necesario.

Desde el principio nos propusimos darle cuerpo a la figura del *nativo asociado* (Aguirre Batzán 1997). Esto resultó ser un proceso en el que cada detalle de la estancia en la comunidad e institución cobró significación: al comienzo, como era de esperarse, resultó muy normal la *receptividad cortés* o la *deseabilidad social* de quienes pertenecen a las comunidades a estudiar, muy particularmente en los barrios. No así en las instituciones, donde el trato tiende a ser más distante y menos personalizado. Como puede apreciarse, esta cuestión compromete cada paso y cada acción - u omisión - del investigador quien siempre será un extranjero tratando de ganarse la confianza de quienes son originarios de un determinado ambiente, en palabras de Powdermaker (1966), un *forastero y amigo*.

En este marco, conviene comentar la necesidad de objetivar las experiencias observadas y registradas y el mantenimiento de la perspectiva (Goetz y Le Compte 1988), para evitar parcializarse con los miembros del grupo de estudio o sus opiniones, más bien como investigadoras nuestro deber consistió en esforzarnos por saber lo que ocurre en nuestra ausencia y los comentarios que genera nuestra presencia en la comunidad (Martínez, 1993), con el fin de acomodarnos a la situación ponderando nuestras intervenciones permanentemente. El equipo investigador debe favorecer el intercambio y retroalimentar la relación para que le valoren y compartan con él pensamientos íntimos "... algo imposible para el investigador que solo aplica un cuestionario... y trata la información con métodos cuantitativos". (1993:57)

En este punto cobra vital relevancia la figura del *informante clave* (García Giménez, 1994; Taylor y Bodgan, 1987), quien adicionalmente fortalecerá la validez de la investigación con sus aportes, conocimientos, experiencia y, muy especialmente, su disposición para compartirlos con el etnógrafo (Espinoza, 2000). En este caso se ha contado con personas

pertenecientes a las mismas comunidades e instituciones con quienes se han fortalecido estos lazos con el paso del tiempo.

IV.- Resultados: Un Ejercicio de Contrastes

Sin duda, hasta ahora la clave para el trabajo comunitario ha sido **la vinculación empática**, que entenderemos como la capacidad de comprender al otro, de ponerse en su lugar, de acompañarlo (Zinker, 1979). En las instituciones este elemento sigue siendo naturalmente muy relevante, pero como la inserción de las estudiantes se realiza a través de mecanismos de tipo burocrático (más bien institucionalizados), su entrada se hace en el marco de ciertos compromisos y acuerdos verbales que se realizan entre las profesoras que administramos la asignatura y los coordinadores/directores de los diferentes servicios. En cambio, en las comunidades la inserción se realiza directamente con las vecinas y demás informantes claves para quienes lo primordial es el *trato personal*, la relación, lo que hemos dado en llamar en un sentido maffesoliano, los **modos-de-ser**. Este elemento es crítico para la prosecución del trabajo cotidiano porque de él depende la ejecución exitosa de los proyectos.

Aspectos vinculados con **la apariencia** son muy importantes en el establecimiento de la relación, para algunos informantes esta impresión puede ser determinante, cuando de instituciones se trata. Sin embargo, lo que ha demostrado tener un peso en la consolidación de la relación ha sido **el conocimiento** de la realidad a estudiar por parte de las estudiantes y **la organización** de la estrategia para realizar las visitas. Desde las primeras aproximaciones a las situaciones problemáticas, la jerarquización de las necesidades y la elaboración del plan de acción se pueden constatar su esfuerzo y compromiso con la realidad que les corresponde abordar así como la organización del trabajo (diseño y utilización de los recursos, intervención pedagógica, etc.)

Obtener la **confianza** de las instituciones prestadoras de servicios es una de las tareas más arduas. Primero porque necesariamente depende de la historia o expediente que hayamos dejado en los servicios; y segundo, de la permanencia o rotación del personal que dirige dichos servicios. Naturalmente que para establecer empatía es necesario afinar la **comunicación verbal** y, muy especialmente, la **no**

verbal. En este sentido, nos esforzamos por ofrecer a las estudiantes algunas técnicas de entrevista que favorezcan el *acompañamiento corporal* (Casado, 1992; Perls, 1975 y Zinker, 1979) con sus interlocutores de manera que el establecimiento del *rapport* fluya de una manera más natural. Sin embargo, esto no garantiza que la relación sea exitosa, pues existen múltiples situaciones entre las partes que conforman el clima de la relación y que están estrechamente vinculadas con sus propias historias personales, disposición del momento, expectativas, y un largo etcétera.

Principales obstáculos

La indecisión, el pesimismo, la evasión o la dificultad para observar lo obvio son los **obstáculos** más frecuentes que presentan las participantes durante las primeras visitas. Por lo general están asociados a su propia emocionalidad y tienden a vincularse con los temores y la inseguridad de desempeñarse en un ambiente distinto a la escuela, etc. También el **miedo al rechazo o al contexto** que surge al incorporarse a un nuevo espacio con personas desconocidas, lo que puede ser para algunas un *estresor* (Selye, 1954) importante a considerar. Los hospitales y casas de abrigo tienen por lo general un ambiente muy distante con la persona que se incorpora, por tanto, es natural que se sientan rechazadas o “fuera de lugar” durante las primeras visitas.

La generación de **falsas expectativas** en los diferentes ámbitos de acción es otro de los obstáculos más fuertes del trabajo en comunitario. Cuando se ofrece un servicio (o un bien) que no se está seguro de cumplir, se corre el riesgo de abortar la relación, pues no solamente se afecta a quien promete, sino además a los grupos que le siguen cronológicamente; generando la pérdida de confianza, no solo la persona, sino a la institución universitaria en general.

Una relación inconsistente e inestable se da cuando el equipo de apoyo inasiste o llega tarde a sus compromisos. En los dos ámbitos mencionados, la disciplina en la cotidianidad es un valor que fortalece los vínculos y es generador de confianza no solo en las personas sino también en la institución. El **ejecutar acciones sin la planificación** es a veces una gran tentación para las participantes, pues tienden a ser

“colaboradoras” y “voluntarias” en la ejecución de las rutinas. Sin embargo, cuando esto se hace frecuentemente, se pierde la noción de los objetivos propuestos y se desvanecen las acciones que han sido consideradas como pertinentes por el equipo.

El **uso inadecuado del tiempo** puede ser una consecuencia de la falta de planificación de los equipos, o un asunto simple de administración. Sin embargo si se considera que la fase práctica es muy breve (ocho a diez semanas), se notará que el uso adecuado del tiempo es un factor crítico para el éxito de las propuestas. Finalmente, la **escasa sensibilidad ante la situación** es el más lamentable de todos los obstáculos, pues depende de la actitud personal de las participantes. Naturalmente que se pueden cubrir los requerimientos mínimos de la asignatura sin sentirse sensibilizadas ante las situaciones vividas, pero para quienes la administramos esto supone una irrelevancia impropia de quienes pretenden ejercer la educación en una realidad social como la de nuestro país.

Podemos exponer algunas constantes que pudieran servir para fortalecer el conocimiento mutuo. Para comenzar, las instituciones con las que hemos mantenido vinculación, se ignoraba el perfil de nuestras egresadas y, por tanto, eso se constituyó inicialmente en una traba que cedió en la medida que apreciaron la competencia de las participantes.

El temor a ser evaluados es típico entre los coordinadores, recreadores, madres cuidadoras, enfermeras y, en general del personal a servicio. Este cede en la medida que les proponemos a ellos nos evalúen y ofrezcan su apoyo para quienes estamos solo de paso. **La rotación de personal** en las instituciones ha sido un elemento limitante. Esto se constató en oportunidad del cambio de gabinete regional durante el año 2005, lo que implicó reestablecer relaciones con los nuevos coordinadores de los servicios que a su vez demoraron largos lapsos para aceptar a las estudiantes en las instituciones de modo que se evitó que durante el primer semestre de ese año, se incorporaran a las instituciones dependientes de la Gobernación del Estado.

Los **conflictos internos y rivalidad** han demostrado ser una traba fuerte para quienes nos incorporamos a las instituciones o comunidades. Es muy frecuente observar las luchas de poder entre los vecinos, sea por

tendencia político-partidista o por los roles que juegan en las comunidades. También ocurre en las instituciones, con el agravante de que allí se manejan organigramas que hacen de la verticalidad una constante de las relaciones, especialmente en los hospitales.

Expectativas exageradas o descontextualizadas generan mucha incomodidad entre las participantes. Estas se dan especialmente en las instituciones, pues en algunas ocasiones solicitan como condición para la fase práctica, recursos materiales y servicios que son ajenos a nuestra capacidad. A pesar de que se establecen acuerdos antes de la llegada de las estudiantes a los servicios, es común que se les solicite apoyo en áreas y rubros no acordados.

V.- En Conclusión...

Para quienes hemos administrado ininterrumpidamente esta asignatura ha representado un gran esfuerzo mantener el equilibrio entre las expectativas institucionales y las del grupo de estudiantes. Ha resultado una gran ganancia en cuanto a la experiencia de compartir con las más diversas personalidades, grupos, comunidades e instituciones que han recibido un modesto aporte de quienes apoyamos a los equipos de investigadoras.

También ha representado un reto y un esfuerzo personal puesto que el compromiso rebasa largamente las seis horas previstas para su administración durante la semana. Además, lograr que los grupos respondan sensiblemente a las necesidades del entorno no siempre es posible, por lo que constantemente se renueva el entusiasmo por apreciar lo mejor de cada trabajo "terminado" en vez de ceder ante la frustración por *lo no logrado*.

De lo que se trata fundamentalmente, es de que se genere interés por apreciar la dimensión laboral de quien aspira ser educador/a en nuestro país y de las múltiples implicancias que ello acarrea en este momento histórico; por ello queda como perspectiva la labor de muchas pioneras quienes nos antecedieron con su tesón y labor empírica pensando en generar oportunidades de inclusión para quienes nunca las tuvieron.

Solo resta mantener y generar nuevas alternativas de sistematización y contrastación teórica de esta área de conocimiento que toma cada vez

mayor identidad propia en la medida que se ejercita en las personas que se animan a **prestar un servicio** como el educativo.

REFERENCIAS

- Aguirre Batzán, A. (1997): *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. Alfaomega. México
- Barroso, M. (1987): *Autoestima: Ecología o Catástrofe*. Galac. Barcelona.
- Barroso, M. (1999): *Autoestima del Venezolano: Democracia o marginalidad*. Caracas, Venezuela: Caracas.
- Casado, E. (1991): *Entrevista psicológica y comunicación social*. Trópicos. Caracas
- Cortázar, J. (1993): *Los Estudiantes de las Carreras Docentes*. Fondo Editorial de Humanidades. U.C.V. Caracas.
- Dubois, M. (1987): *El Proceso de la Lectura: de la Teoría a la Práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Espinoza, H. (2000): *Estrés y Comprensión de Lectura. Un estudio etnográfico*. Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Ferreiro, E. (1981): "Efectos de la privación familiar y social en la educación primaria". Ponencia presentada en la III Asamblea Mexicana de Pediatría
- Flores, M. (2004): "Aprendizaje Cooperativo de los esquemas de comprensión y producción de textos: una experiencia protagónica" Tesis de maestría . AEP- UC
- _____ (2006): "Los obstáculos epistemológicos en el lenguaje de la Posmodernidad" Mat. mim.
- Fullana, J. (1999): "La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar". En Bordón: Sociedad Española de pedagogía. Vol. 48, Nº 2.
- García Jiménez, E. (1994): "Investigación Etnográfica". En V. García Hoz (dir.) *Problemas y Métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid, España: Rialp

- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988): *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid, España: Morata
- Goodman, K. (1990): *Lenguaje Integral*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana. Mérida.
- Lacueva, A. y Manterola, C.(1991): *Textos y Escuela..* Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades. U.C.V.
- Lerner, D. (1 987): *La Lectura: Conceptos Teóricos y Perspectivas Pedagógicas*. Caracas, Venezuela: U.P.E.L. Editorial
- _____ (1 993): "Capacitación en Servicio y Cambio en la Propuesta Didáctica Vigente". En *Lectura y Vida*. Año15. N° 3. Buenos Aires.
- López, M. (1995): *El Especialista en Preescolar: el que tenemos y el que necesitamos*. Caracas, Venezuela: Fundapreescolar-Fundación Polar. Centro de Investigaciones Culturales y Educativas.
- Martínez, M. (1991): *La Investigación Cualitativa Etnográfica en la Investigación Educativa. Manual Teórico-Práctico*. Caracas, Venezuela: Litexsa.
- Martínez, M. (1 993): *El Paradigma Emergente*. Gedisa. Barcelona.
- Manterola, C. (1995): La Formación Docente: Un Reto Imprescindible. En *PLANIUIC*. Año 14. N° 21. Valencia., Venezuela: Universidad de Carabobo-CODECIH.
- _____ (1998): ¿Qué pensamiento epistemológico usas en tus clases? En *Educación*. Año LIX, N° 183.
- Méndez Castellano, H. (1984): "El crecimiento del niño venezolano". En *Retardo Mental*. Caracas, Venezuela. AVEPANE.
- Moreno, M. (1993): *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Caracas, Venezuela: CIP.
- Pérez Serrano, G. (2002): *Elaboración de proyectos sociales*. Madrid, España: Narcea.
- Perls, F. (1975): *Yo, Hambre y Agresión*. México: F.C.E.
- Postlethwaite, J. Y Ross H. (1992): *Effective Schools in reading*. Hamburg: IAEEA

Powdermaker, H. (1966): *Stranger and Friend*. En Aguirre Batzán (eds.) *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. México: Alfaomega.

Satir, V. (1983): *Psicoterapia familiar conjunta*. México: Prensa médica Edit.

Stevens, J. (1978): *El Darse Cuenta*. Santiago, Chile: Cuatro Vientos.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Woods, P. (1998): *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.

Zinker, J (1979): *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Otros documentos: Programas Analíticos de las asignaturas:

1) Abordaje del Niño en su realidad socio-cultural (2001) Autora: Prof. Mitzy Flores

2) Realidad Familiar y sociocultural del Niño (2002). Autoras: Prof. Shirley Gómez, Esther Caricotte, Silvia Aldana y Mitzy Flores.

Perfil del Egresado de la mención Educación Inicial y primera Etapa de Educación Básica (s/f)