

Significado del Hacer Docente en Familia y Comunidad, de la Atención Educativa no Convencional

Meaning of Teaching in Family and Community, of non-conventional Educational Attention

Autora

Sandra Geraldine Colina Rovero¹ 
sandradocente@gmail.com

RESUMEN

La educación inicial, a través de la vía de atención educativa no convencional, forma a los padres y adultos cercanos al niño menor de 6 años, actores educativos en el hogar, para que sean éstos quienes potencien el desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Se destaca que esta vía carece de un documento curricular, además los docentes no cuentan con una supervisión adecuada ni una formación permanente que fortalezca su trabajo. Es decir, existen vacíos que llevan a repensar la docencia no convencional, con el fin de orientar acciones para mejorarla, partiendo de un proceso de reflexión donde sea el mismo maestro quien construya su hacer a partir de la expresión de significados que permitan emerger nuevos elementos para optimizar la educación en los contextos familiares y comunitarios. De allí que, el propósito de esta investigación fue generar un corpus teórico para la atención educativa no convencional, sobre el significado del hacer docente en familia y comunidad. Como teoría de entrada presento la humanista de Carl Rogers (1961) y la comunicacional de Virginia Satir (1978). Seguí la metodología cualitativa, bajo el paradigma constructivista, a partir de la fenomenología hermenéutica de Heidegger (2000). Apliqué entrevistas en profundidad a docentes y coordinadores de familia y comunidad; luego, al analizar la data, los hallazgos me sugieren la revisión de los pensum universitarios, adecuación de variantes de atención y del uniforme docente, organización de horarios, inclusión de estrategias de desarrollo, resignificación de los rasgos del docente.

Palabras clave: Significado, Docente, Hacer docente, Docente en Familia y Comunidad, Atención Educativa No Convencional.

ABSTRACT

Initial education, through non-conventional educational care, trains parents and adults close to children under 6 years of age, educational actors in the home, so that they are the ones who enhance the development and learning of their children. It is highlighted that this path lacks a curricular document, and teachers do not have adequate supervision or ongoing training that strengthens their work. That is to say, there are gaps that lead to rethinking unconventional teaching, in order to guide actions to improve it, starting from a reflection process where the teacher himself constructs his work from the expression of meanings that allow new elements to emerge. to optimize education in family and community contexts. Hence, the purpose of this research was to generate a theoretical corpus for non-conventional educational care, on the meaning of teaching in family and community. As an entry theory I present the humanistic theory of Carl Rogers (1961) and the communicational theory of Virginia Satir (1978). I followed the qualitative methodology, under the constructivist paradigm, based on the hermeneutic phenomenology of Heidegger (2000). I applied in-depth interviews to teachers and family and community coordinators; Then, when analyzing the data, the findings suggest the revision of the university curricula, adaptation of attention variants and the teaching uniform, organization of schedules, inclusion of development strategies, resignification of the teacher's traits.

Keywords: Meaning, Teacher, Teaching, Family and Community Teacher, Unconventional Educational Attention.

¹ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Venezuela

1. Introducción

El trabajo desempeñado por el docente es realizado bajo una sustentación epistémica educativa y social, que permita construir el conocimiento hacia el niño que es gestado en una familia, pero partiendo de la formación de ese núcleo familiar, para sean ellos quienes se conviertan en los verdaderos maestros de sus hijos. En atención a ello, la génesis del hacer docente de la vía de atención educativa no convencional, pertenece a la educación no formal, y parte desde que el niño está en el vientre, percibiendo acciones, situaciones, sensaciones, sentimientos del mundo exterior, que le permiten crear mecanismos para formar parte de ese mundo a través de un aprendizaje incipiente que progresivamente se va posesionando de todo su ser en la búsqueda del conocimiento, cuando se enfrenta a todos los procesos de la vida.

Es aquí donde el docente, que voy a denominar comunitario, desempeña su rol, pues en Venezuela, se ha tomado conciencia de los procesos a través de los cuales el individuo aprende y en atención a ello, ha insertado en sus políticas educativas, la educación no formal o no convencional, con el fin de ofrecer atención integral al niño desde su gestación hasta los seis años, dando también oportunidad a insertarlo en la educación convencional en un espiral de continuidad que le facilita procesos educativos hasta la vida adulta.

Por esta razón, se requieren maestros comprometidos, capaces de interactuar en los entornos educativos, con familias y comunidades, reflexionando continuamente en su praxis docente para formar individuos desde su ser multidimensional, biológico, social, cultural, físico, que lleguen a ser creativos, participativos, críticos, parte de una sociedad cambiante y dinámica, de forma activa, armónica y con acción transformadora. Sin embargo, he evidenciado, después de realizar revisión documental, que hasta ahora, no existe un documento curricular específico para el hacer de este docente; sólo se especifican líneas, áreas de aprendizaje, componentes, finalidades, aprendizajes a ser alcanzados y estrategias bien definidas para la atención del niño en espacios institucionalizados;

pero fuera del recinto escolar, se desarrolla una educación no formal que adolece de concreción curricular para el hacer del docente.

Además de ello, en entrevistas informales a algunos docentes de esta vía, expresaron: “no nos toman en cuenta”, “como estamos en la comunidad, sólo se acuerdan de nosotras cuando nos ven llegar y no nos incluyen en los planes de formación”. Freire (2002) expresa que “No es posible hacer una reflexión sobre lo que es la educación sin reflexionar sobre el hombre mismo” (p. 7). En este sentido, el docente de atención educativa no convencional, en su hacer con los actores educativos, en la familia y la comunidad y con los niños menores de seis años, debe partir de su esencia como persona para entender su accionar docente, participando activamente de sus vivencias, conjugándolas con las propias y construyendo un entramado de saberes que potencien las localidades donde labora.

Viéndolo así, estoy de acuerdo con Escudero (2011) cuando expresa que “la investigación filosófica de la vida y de las vivencias sólo es posible desde el contexto significativo de la vida misma” (p. 222-223). Por esta razón, el presente trabajo tiene como propósito generar un corpus teórico para la atención educativa no convencional, desde el significado del hacer docente en familia y comunidad, del nivel de educación inicial. Busco que desde las propias vivencias del docente, de sus experiencias, inquietudes y saberes, emerjan nuevas situaciones, estrategias, modos de accionar en este nivel educativo, específicamente en la vía que se desarrolla en espacios de familia y comunidad, de tal modo que estos docentes tengan un basamento teórico para su hacer, a partir del cual ellos puedan desempeñar su labor en las familias y en las comunidades para potenciar a los niños de 0 a 6 años. Es así como el interés en realizar este estudio lo enmarqué en el orden académico-educativo, profesional y social.

En lo académico-educativo porque representa un aporte a la educación no formal, considerando elementos innovadores que puedan generar estrategias para la acción del docente que desempeña su labor con los adultos, fortaleciendo su ser, hacer y convivir en el ámbito donde se desenvuelven, para alcanzar en las comunidades a niños no escolarizados. En el orden profesional, me interesé en

conocer profundamente el contexto donde se desempeñan los docentes de la vía de atención educativa no convencional, pues su multidimensionalidad lo hace complejo y difícil de aprehender con los métodos convencionales, a partir de un simple abordaje pedagógico, requiriendo engranar aspectos sociales, biológicos, culturales, comunitarios, para llegar a construir un verdadero hacer, que cumpla con el propósito para el cual se ha pensado esta vía de atención.

El trabajo se desarrolló en los supuestos básicos de la fenomenología, desde un enfoque cualitativo, amparado en el paradigma constructivista, para generar un cuerpo teórico de la atención educativa no convencional, a partir del significado del hacer del docente que se desempeña en espacios de familia y comunidad. Posee una orientación ontológica emergente, cambiante, subjetiva, interrelacionada y múltiple, construida en ambientes específicos donde el docente de la vía de atención educativa no convencional ejerce su labor. La orientación epistemológica partió de la interacción intersubjetiva que tuve como investigadora con los informantes clave, en una relación dialéctica que permitió que emergieran los significados del hacer docente.

Por otra parte, la investigación presenta una orientación metodológica basada en la fenomenología hermenéutica de Heidegger, que busca que los propios actores saquen a la luz la esencia del ser, su Dasein, para que se pueda comprender e interpretar los significados que desde sus vivencias, expresen de su hacer los docentes. Para alcanzar la comprensión del ser, realicé entrevistas en profundidad a los docentes que se desempeñan en espacios de familia y comunidad del municipio Miranda, del estado Falcón. De allí, partiendo de la vivencia de los informantes, se generó una interacción dialógica y dialéctica que estuvo orientada hacia la descripción de su ser, convivir, aspectos relevantes de su experiencia, cambios o innovaciones que ellos visualizaron en su hacer o algún otro aspecto que emergió en la interacción dada.

2. Metodología

El estudio está enmarcado en la investigación cualitativa, referida por Taylor y Bodgan (1987) como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias

palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 21). De este modo, al realizar el estudio, interactué con los informantes de modo natural, en una relación dialógica, intersubjetiva, dejando de lado mis propias creencias o preconcepciones, para interpretar y comprender la información que ellos me ofrecían.

Guba y Lincoln (2002), expresan que en el paradigma constructivista “la voz del investigador es la de un “participante apasionado” activamente comprometido a facilitar la reconstrucción de “múltiples voces” de su propia construcción, así como las de todos los otros participantes” (p. 139). Se infiere de esto, que el diseño es abierto, flexible y emergente, donde se construyen realidades, que se van refinando y haciendo más sofisticadas y complejas, surgiendo como hallazgos a partir de las obras creadas por los propios actores, que en este caso son los docentes de la vía de atención educativa no convencional.

Siguiendo el método fenomenológico propuesto por Heidegger (2005), recorrí el camino de la pre-comprensión, orientando la mirada hacia el método, hacia el ser del ente, es decir, a la cosa misma, de antemano entendiendo que como investigadora ya tenía una idea de lo que trata, de lo que los informantes clave iban a expresar, pero a su vez comprendiendo que iban a surgir nuevas ideas de ese foco de estudio.

Luego continué con el momento metódico preteorético, el cual me presentó la esencia originaria del fenómeno, en un sentido del ser, ontológico. Esto corresponde a la reducción hermenéutica. Al respecto Heidegger (2000:159) expresa que esto es “reducir la visión a lo que se muestra en cuanto tal... a fin de hacer, por medio de la reducción explícita de la mirada, que lo patente se manifieste explícitamente en su determinación”. Partiendo de lo manifestado por el autor, cada corpus o expresiones de los informantes, se sometió a un análisis en el que se extrajo lo significativo sobre lo expresado por los docentes de atención educativa no convencional acerca de su hacer cotidiano.

Posteriormente fui a una construcción fenomenológica o reconstrucción, la cual me orientó la mirada hacia la comprensión del ser, develando las tendencias dominantes de la situación. Este es el momento de la fenomenología hermenéutica

como tal, en la que Heidegger (2000) aclara que “La fenomenología del Dasein es hermenéutica, en la significación originaria de la palabra, significación en la que designa el quehacer de la interpretación” (p. 37). Por ello, de la expresión de los informantes clave, se desprendió la comprensión del ser, en este caso del hacer de las docentes de atención educativa no convencional, la esencia de su Dasein, el auténtico sentido del ser y sus estructuras fundamentales.

Seguidamente pasé a la destrucción fenomenológica o deconstrucción crítica, la cual permitió destruir los preconceptos que tenía al inicio y emerger la interpretación conceptual del ser y de sus estructuras. La destrucción permite deshacer el contenido tradicional de la ontología antigua, para exponer las experiencias originarias del ser. Al avanzar en el proceso investigativo, se requiere destruir la cubierta endurecida que se visualiza en lo expuesto por los informantes clave, para poder llegar a la profundidad de su ser y comprender el significado del hacer docente, pero desde su realidad, experiencias vividas.

Finalmente, sigue la penetración, la cual surge de la destrucción. Heidegger (2000) acota que la penetración implica el acceso a la comprensión del ser. Con ello busqué penetrar de manera crítica, en los entes encubridores que acompañan a toda investigación, permitiendo distinguir entre fenómenos verdaderos y encubridores, entre el ente y la apariencia del ser, para llegar a la comprensión del ser. Esto no es más que una discusión de la investigación con sus conceptos, modos de ver, con su historia.

La técnica utilizada para la recolección de la información en esta investigación fue la entrevista en profundidad, la cual sigue, según Taylor y Bogdan, (1992) “el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas...el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un...formulario... implica...obtener respuestas, aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (100). Por ello, es preciso dirigirse a la entrevista con una actitud abierta, flexible, dispuesto a escuchar con atención y a intervenir sólo cuando sea necesario, más para incentivar al entrevistado a continuar, que a emitir cualquier tipo de opinión u objeción en relación a su conversación.

Por otra parte, como instrumento para la recolección de información se utilizaron las notas de campo y los registros tecnológicos, con el fin llevar de manera apropiada el registro de todos los acontecimientos, a tal punto que los detalles, percepciones o actitudes que no haya podido grabar durante la entrevista, queden escritos como notas de campo que puedan servir para clarificar o entender aspectos relevantes para los hallazgos definitivos de la investigación. Con relación a los registros tecnológicos, se utilizó la grabadora, con el objeto de captar imagen y voz de los informantes clave y tener una descripción más clara, amplia y fidedigna de la situación.

Una vez transcrita la data, realicé las lecturas de la narrativa, luego el proceso de saturación, el cual permitió corroborar la información obtenida de los docentes que se desempeñan en espacios de familia y comunidad. Finalmente, fui al proceso de teorización y luego, para analizar la información obtenida de los informantes clave, desarrollé cuatro procedimientos básicos, a saber, la Categorización, estructuración, contrastación y teorización.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

Una vez realizada la reducción fenomenológica, y establecidas todas las categorías, las agrupé en cinco dimensiones, que considero globalizan el hacer del docente que se desempeña en los espacios de familia y comunidad al entrelazarse en una marejada de relaciones de todos los elementos que las conforman (Ver Figura N° 1).

Figura 1. Dimensiones emergentes



Fuente: Elaboración propia (2023)

La dimensión **hacer docente con el niño de 0 a 3 años** describe el hacer docente en su interacción con los niños menores de 3 años, para su potenciación a través de la formación de la familia. Esta dimensión está conformada por la macrocategoría atención del niño menor de 3 años, referida al desarrollo de actividades individuales y grupales, planificadas dentro de una rutina, en la que semanalmente, en un tiempo de una hora aproximadamente, el docente acompaña al actor educativo para que éste aplique estrategias para la potenciación a sus hijos en el hogar. Esta macrocategoría está conformada por una mesocategoría denominada docente potenciador, integrada por las categorías potenciación evolutiva, potenciación temprana, potenciación contextual y formación para la potenciación, que encierran la mediación realizada por el adulto en diferentes tiempos y contextos para guiar al niño de un nivel potencial a uno real de desarrollo.

La dimensión denominada **hacer docente en el contexto de la AENC** describe el hacer docente en el ámbito familiar y comunitario. Está conformada por la macrocategoría organización contextual, referida a la organización de los espacios familiares y comunitarios, así como la organización del tiempo dentro de las acciones en la atención educativa no convencional. Dentro de esta dimensión se describen dos mesocategorías, la primera denominada contexto comunitario, con tres categorías, la primera contexto comunitario y la segunda categoría lleva por nombre aprovechamiento de los espacios comunitarios. La tercera categoría es llamada selección de espacios comunitarios. Por otra parte, en la segunda mesocategoría, denominada contexto familiar, están incluidas las categorías andragogía familiar en la AENC y andragogía docente en la familia. La primera describe las subcategorías fortalecimiento de la familia, responsabilidad del adulto, trabajo cooperativo, atención del niño menor de 2 años en ambientes familiares y comunitarios y valoración al niño por parte de la familia.

La dimensión denominada **Ser Hacer Docente**, describe la esencia del docente de atención educativa no convencional, en su hacer como persona y como profesional. Posee tres macrocategorías. La primera se denomina estrategias de

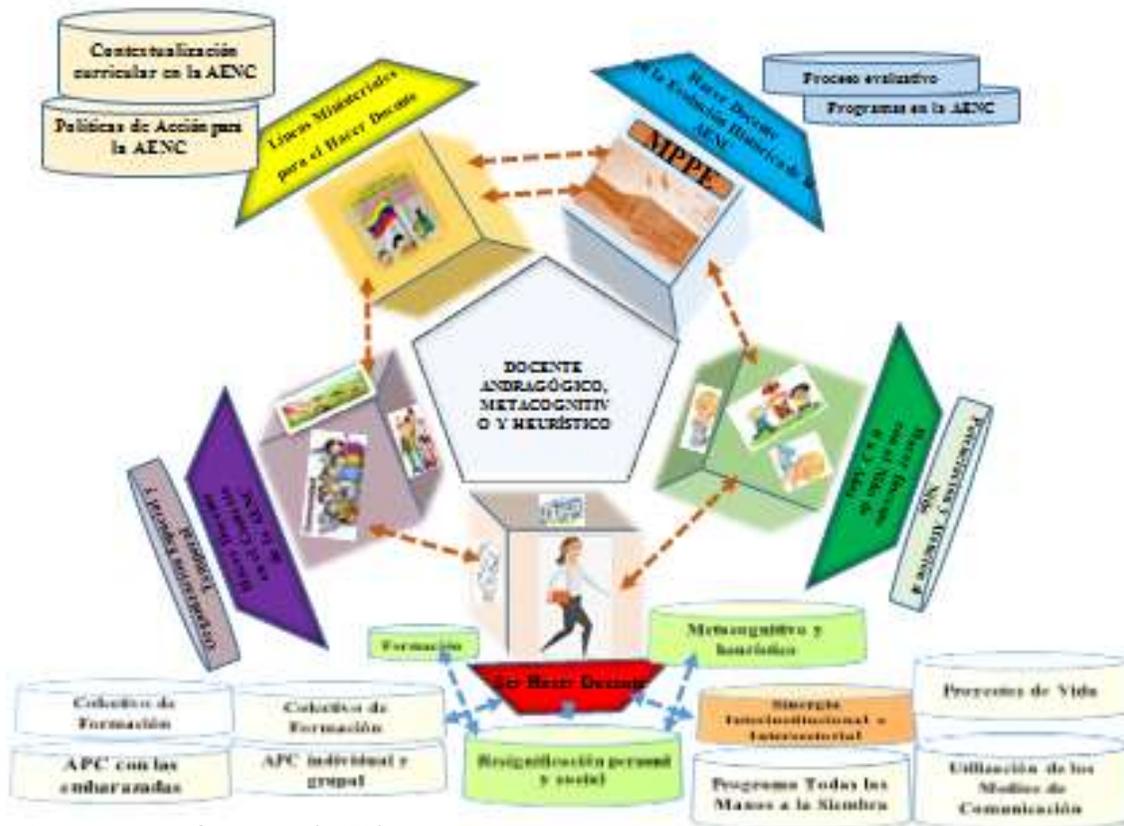
acción docente, referida a la diversidad de acciones que realiza dentro de la vía para desempeñar sus funciones con el niño, la familia y la comunidad. La segunda macrocategoría, denominada existenciales del docente, es referida a los rasgos que caracterizan, estructuran el ser del docente como persona y como profesional. Por otro lado, la tercera macrocategoría de la dimensión ser hacer docente, lleva por nombre sinergia, la cual describe la mancuerna entre el docente, la familia y la comunidad para que el trabajo en la vía de atención educativa no convencional se desarrolle adecuadamente con gran sentido de corresponsabilidad y de respeto.

La dimensión **líneas ministeriales para el hacer docente** se refiere a las acciones pertinentes para un currículo de la vía de atención educativa no convencional, partiendo de políticas educativas y líneas del Ministerio de Educación. Está conformada por la macrocategoría redimensión de la AENC, la cual describe la proyección que pudiera tener la atención educativa no convencional dentro de un ideal educativo, con unas líneas que partan desde niveles de gerencia superior, para darle una dimensión diferente, asertiva, real y transformadora al hacer docente y a todos los elementos que constituyen esta vía.

La dimensión **hacer docente en la evolución histórica de la AENC** está relacionada con el acontecer histórico de los programas no convencionales que han marcado la pauta para la atención educativa no convencional en la actualidad. Por esta razón, está constituida por la macrocategoría historicidad de la AENC, relacionada con las especificaciones, acción docente, cambio de denominaciones y acciones de los programas. Posee una única mesocategoría, denominada programas en la AENC, la cual está constituida por dos categorías denominadas programa familia e historicidad de los programas.

Considero que las cinco dimensiones presentadas en párrafos anteriores, globalizan el hacer del docente que se desempeña en los espacios de familia y comunidad al entrelazarse en una marejada de relaciones de todos los elementos que las conforman (Figura N° 2).

Figura 2. Entramado de relaciones entre las dimensiones emergentes



Fuente. Elaboración propia (2023)

Describo de este modo, el entramado de relaciones entre estas dimensiones, partiendo del hacer docente en la evolución histórica de la AENC; orientadora de las acciones que a lo largo de la historia se han tomado desde el Ministerio de Educación, para la conformación de la atención educativa no convencional. Es una dimensión que debe considerarse porque se basa en la evaluación de los programas no convencionales y permite hacer un seguimiento para tomar acciones que puedan mejorar la vía en la actualidad, evitando cometer errores que ya fueron superados.

De la misma manera, la dimensión líneas ministeriales para el hacer docente, que se transforma en una continuación de la dimensión anterior; pues es una evaluación actualizada de la atención no convencional, de manera que el Ministerio de educación pueda incorporar elementos fundamentales dentro de las políticas educativas, para optimizar las acciones que se están realizando en cada región del país. A partir de una asertiva intervención del Estado venezolano, se puede dar continuidad a esta vía de

atención; reflejada en la cuarta dimensión emergente, hacer docente con el niño de 0 a 3 años, que enmarca el propósito final de la vía de atención educativa no convencional; pues se busca que el niño menor de 3 años sea potenciado desde la gestación en su desarrollo evolutivo, de manera que cuando ingrese a la vía institucionalizada posea un bagaje de desarrollo y aprendizaje para el desenvolvimiento armónico en su entorno.

Para que este propósito se cumpla, se requiere que el docente desarrolle su hacer en los contextos familiares y comunitarios, desplegando todas las estrategias potenciadoras de los actores educativos; los cuales en un trabajo sinérgico, serán formados por un docente que a su vez se forme en su ser personal y profesional, con características humanísticas, aprendiendo a escuchar al adulto, siendo amistoso, receptivo, respetuoso, empático, investigador, creativo, gestor de las acciones que le permitan la consecución de recursos para el trabajo que le corresponde desempeñar. Es importante destacar que, todo este despliegue personal y profesional que caracteriza a un docente en la vía de atención educativa no convencional, son rasgos que llevan a resignificar su hacer; considerándolo a la luz de todas estas dimensiones y elementos categoriales, como un docente andragógico, cuya función básica es el trabajo sinérgico con adultos para que éstos formen a sus hijos.

Pero también es un docente metacognitivo y heurístico, capaz de crear, reinventar, descubrir, desde una acción reflexiva, la forma de aplicar estrategias, formar al adulto para potenciar al niño y conseguir los recursos necesarios que le permitan realizar su labor aun careciendo de líneas curriculares precisas para la vía en la cual trabaja, material concreto para guiar la formación que debe ofrecer y orientaciones para la potenciación que debe dar a conocer.

4. Discusión y Recomendaciones

De esta manera, en el análisis e interpretación de los resultados, surgieron elementos a través de los cuales pude describir la situación del hacer docente de familia y comunidad en cada uno de los contextos donde se desarrollan las acciones de la vía de atención educativa no convencional. Las entrevistadas, en relación a la matrícula que atienden, consideran que atendiendo una población tan numerosa,

en aras de ampliar la cobertura de atención a la población menor de 6 años, no se justifica la desvalorización que tiene la vía no convencional; cuando desde la dirección dan mayor importancia a los niños institucionalizados, teniendo los de la comunidad los mismos derechos y la misma necesidad de potenciación.

La atención brindada al niño por las docentes de familia y comunidad, a pesar de que legalmente va dirigida a niños de 0 a 6 años, la matrícula inscrita es en su mayoría menor de 3 años y atienden la población infantil no escolarizada desde que están en el vientre de sus madres. A estas últimas le brindan orientaciones a través de la variante de atención pedagógica conjunta, formándolas en relación al desarrollo del niño, a los cuidados durante la etapa prenatal, hábitos de alimentación e higiene. Reciben además el apoyo del personal de salud, quienes, por ser especialistas en el área, socializan en los colectivos de formación, sobre diversos temas relacionados con la mujer durante el embarazo, el niño en el período de gestación y los cuidados que deben darle al nacer.

De la misma manera, las docentes de familia y comunidad, para el niño de 0 a 3 años, de acuerdo a sus características, deben diseñar estrategias potenciadoras de su desarrollo, más que de aprendizajes, por lo cual requieren ser formadas en el conocimiento de estos aspectos, con el fin de favorecer el avance de los infantes hacia niveles cada vez más consolidados. Es de hacer notar que el hacer docente en la AENC se desarrolla en la familia y la comunidad, para lo cual, se requiere una búsqueda minuciosa de espacios adecuados que estén disponibles y reúnan las condiciones requeridas en la atención de la familia y sus hijos. Por ello, el docente debe apoyarse en los líderes de la comunidad, quienes al conocer la disponibilidad y estado de cada lugar, pueden servir como enlaces en la obtención del permiso respectivo para el uso educativo de los espacios.

De este modo, el docente aplica estrategias diversas tales como actividad pedagógica conjunta (APC) individual y grupal, en la que se recibe al adulto con su niño y se sigue una rutina previamente establecida. Estas APC las realizan tanto en los hogares como en los simoncitos comunitarios, dependientes del SENIFA (Servicio Nacional Autónomo de Atención Integral a la Infancia y a la Familia). Cabe señalar además que, las informantes clave plantean la necesidad de la rotación de los espacios. Ellas consideran que no es conveniente tener un espacio por años para la AENC, puesto que se convertiría en atención convencional y hace tedioso el trabajo. Por otro lado, sí consideran que debe haber un espacio permanente para

las actividades especiales, con el que se pueda contar para reunir a todas las familias en los colectivos de formación, proyectos de vida, actividades culturales o algún otro evento que sea pertinente realizar.

Durante estas actividades la familia (en los hogares) o las madres integrales (en los simoncitos comunitarios), observan la demostración del docente y en una interacción dialógica se plantean las orientaciones para que el actor educativo potencie al niño en el hogar, utilizando recursos y materiales que posean en sus casas, del mismo quehacer diario. Es decir que, pueden utilizar los utensilios de la cocina para preparar recetas sencillas o darle oportunidad al niño pequeño de amasar cuando su mamá cocina, los implementos de limpieza para fomentar hábitos, la ropa del mismo infante para ordenar y agrupar, piedritas para contar, granos para escoger, entre otros. De la misma manera, las docentes deben propiciar la consecución de recursos a través de autogestión e incentivando a los actores educativos a realizar jornadas para su elaboración, utilizando materiales reusables.

Además de las APC individuales y grupales, se realizan APC con las madres embarazadas, siguiendo una rutina semejante, pero con el propósito de darle al niño una potenciación temprana desde la gestación, guiando a la madre durante su embarazo, con el apoyo de especialistas en el área, para que mantenga una adecuada salud, alimentación e higiene durante el embarazo y puerperio. Conviene detenerse también en otras variantes de atención mencionadas por las informantes clave, que constituyen parte de su hacer. Entre ellas están los colectivos de formación (círculos de estudio), en los cuales se socializan saberes acerca de temas de interés a la familia y a la comunidad y que son importantes para la formación del adulto que atiende al niño en los hogares.

De este modo, los colectivos de formación que puedan brindar una atención adecuada y oportuna a la población infantil en relación al desarrollo del niño, salud, cultura, recreación, deporte, saneamiento ambiental u otros de interés para mejorar la ecodiversidad de los ambientes donde el niño se desenvuelve y pueda favorecerse una convivencia armónica en el hogar y en toda la comunidad. Los proyectos de vida también se presentan como variante de atención, contruidos por la familia bajo la orientación del docente de la vía de atención educativa no convencional, quien brinda confianza, amistad a sus miembros para que valoren cada potencialidad que posean y las aprovechen en pro de mejorar sus condiciones de vida, realizando planes de acción a corto y mediano plazo que favorezcan no sólo su hogar y todos sus habitantes sino también a toda la colectividad.

De la misma manera, como variante de atención y como recurso para el aprovechamiento familiar y colectivo, está el programa todas las manos a la siembra, a través de los huertos familiares y comunitarios y de los conuquitos maternos (en los simoncitos comunitarios), en los que se busca utilizar las semillas que se obtienen en la elaboración diaria de los alimentos, seguir el procedimiento de recolección, separación, limpieza y siembra, para que no sólo ahorren en la adquisición de las hortalizas y legumbres sino que también pueda servir de aprendizaje a los niños en los diversas áreas de desarrollo y aprendizaje, al fomentar en ellos la participación en los procedimientos de recolección de semillas, en la siembra, riego, cuidado de las plantas y de su ambiente en general.

Existen dos variantes de atención que son subutilizadas por las docentes que se desempeñan en los espacios familiares y comunitarios, me refiero a la utilización de los medios de comunicación (radial, televisivo y prensa escrita) y a las ludotecas. Ambas variantes, a pesar de ser de fundamental importancia en el desarrollo de la vía no convencional, son utilizadas de manera muy limitada por las docentes. Con relación a los medios de comunicación, bajo la excusa de no estar ninguno de ellos cercano o dentro de la comunidad, se abstienen muchas veces de difundir información valiosa o de formar a las familias por esta vía, limitándose a radiar las actividades especiales que serán realizadas en fechas emblemáticas como el día de la madre o del padre.

En consecuencia, los medios televisivos y la prensa escrita no son aprovechados y el periódico comunitario, aunque consideran es un recurso valioso, tampoco es tomado en cuenta dentro de la cotidianidad del hacer docente. Por otro lado, las ludotecas han ido desapareciendo, sólo utilizan la itinerante, minimizándola a algunos recursos que llevan en un bolso o morral cuando van a realizar las APC. Lo que queda de ellas se ha dejado guardado, bajo la excusa de que se han dañado los recursos por acción del tiempo, del uso y no se han ocupado en recuperarlos. Es también importante destacar que la inscripción de la matrícula de la AENC, aunque pertenece a la institución, pues se arroja en las estadísticas que se rinden al Ministerio para el Poder Popular de la Educación, debe realizarse en los espacios familiares y comunitarios puesto que es allí donde se desarrolla la labor del docente, no siendo propicio el espacio institucional para realizarlas.

Este proceso debe planificarse conjuntamente con el director de la institución, quien dará el apoyo y la orientación requerida al caso. Debo agregar que, las docentes de

atención educativa no convencional, en su cotidianidad, siguen una rutina enmarcada en el propósito de las variantes de atención que aplican durante su hacer. Esto quiere decir que organizan su tiempo en un horario de 7 a 12 del mediodía para realizar su planificación y salir a la comunidad a formar a los actores educativos con el fin de que adquieran herramientas, habilidades y conocimientos que les permitan potenciar a sus hijos y aprovechar los recursos que tienen a su disposición para mejorar su calidad de vida y la de los suyos.

Deben ajustar el tiempo que tienen disponible en su horario laboral, el de las instituciones comunitarias y el de las familias, de tal manera que pueda haber una distribución equitativa para hacer las visitas una vez a la semana a los hogares, una vez cada quince días a las madres embarazadas, realizar los enlaces con las fuerzas vivas de la comunidad a través del enfoque interinstitucional e intersectorial, realizar los micros radiales, televisivos, trabajar con el programa todas las manos a las siembra, socializar en los colectivos de formación las temáticas que hayan visualizado como necesarias para las familias, hacerle seguimiento a los proyectos de vida, trabajar con la comunidad y las familias en la elaboración y consecución de recursos necesarios para el trabajo con sus hijos, entre otras actividades que le corresponda realizar.

Es sabido, por ejemplo, que muchos de los actores educativos son amas de casa, quienes deben atender su hogar en el horario matutino y esto hace que el acoplamiento de horarios se dificulte. En relación a ello, una de las informantes sugiere que si se pudiera considerar el horario de la tarde para esta vía de atención, pudiera facilitarse el trabajo y la realización de cada una de las actividades para cumplir con los propósitos planteados en ella y a su vez que cada uno de los actores educativos dentro del núcleo familiar tome conciencia de su rol como maestro en su hogar, mantenga la motivación, responsabilidad y el trabajo cooperativo como norte en esta tarea.

Hay un aspecto muy importante que no se debe descuidar, es que el docente ha de ayudar a la familia a desarrollar una inteligencia emocional para que no sólo esté sana en lo físico, y esté fortalecida en conocimientos, sino que emocionalmente muestre actitudes positivas hacia sí misma y hacia sus hijos, dominando y canalizando sus emociones, siendo consciente de ellas, pues de ello depende el equilibrio emocional de todos en el núcleo familiar.

Por otra parte, el docente en su hacer, realiza diariamente una labor de investigación permanente, pues en su planificación requiere de estrategias, desarrollos a ser alcanzados,

finalidades, componentes que no están en el currículo de educación inicial diseñados específicamente para la vía en la cual se desempeña, por lo cual hace uso del conocimiento que obtuvo en la universidad y de una labor indagatoria ardua, profunda, aplicando metacognición, la cual según Álvarez y Bisquerra (1996) se entiende como el “conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos al realizar una actividad determinada” (p. 153). Es decir que, través de ella se hace consciente de su pensamiento y conocimiento, reflexionando y buscando lo que requiere para ejercer su funciones con la familia, la comunidad y con el niño menor de 6 años.

Esto hace que día a día deba aplicar la creatividad, reinventar su labor en cuanto a la planificación, organización del tiempo, de los espacios, para abordar la población que atiende, con el fin de cumplir con los propósitos que le corresponde alcanzar. Cuando se visualiza desde esta óptica la labor del docente, queda claro que ante la carencia de un currículo con elementos propios de la vía, además de un adecuado acompañamiento y seguimiento por parte del directivo, la responsabilidad se acrecienta y también el compromiso, pues corresponde que la búsqueda para cumplir con las tareas, debe ser desarrollada heurísticamente, a profundidad, realizando una investigación abierta, indagando no sólo desde la teoría sino también desde su accionar cotidiano.

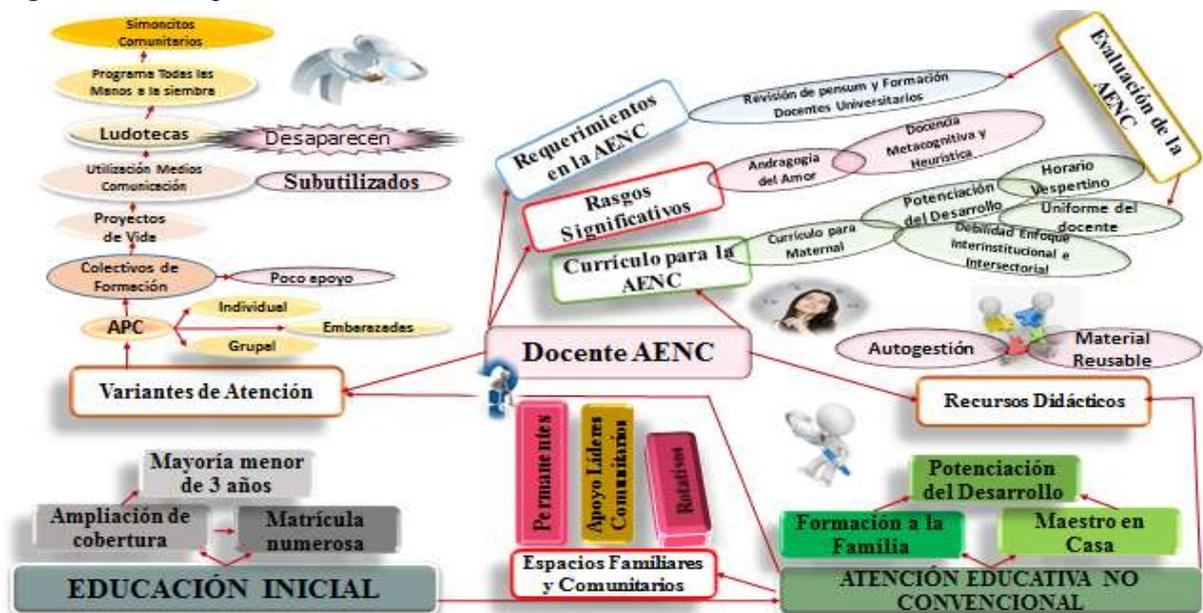
Al respecto Ugas (2005) define a la heurística como el “arte de inventar o crear; estimula la exploración y el descubrimiento” (p. 48). La heurística entonces, le da otra visión a la investigación, rompiendo los esquemas de esperar que el conocimiento llegue de niveles centrales, para promover la innovación e invención; que le lleve a encontrar nuevas estrategias para su labor andragógica, la consecución de recursos, el rescate de la sinergia perdida entre la familia, la comunidad y el docente, además de recuperar las ludotecas como recurso y estrategia en su labor, las cuales hasta ahora están desapareciendo. Sin embargo, con toda la responsabilidad que posee el docente ante las situaciones que se le presentan, muchas veces se siente desvalorizado, pues en las comunidades se enfrenta a la apatía de los actores educativos, aunado a la delincuencia que asecha permanentemente. Muchas veces la familia no valora su trabajo y esfuerzo, no asiste a las actividades periódicamente.

De la misma manera, hay ausencia del acompañamiento y seguimiento de la acción docente por parte del personal directivo, no es tomado en cuenta para las formaciones, esto hace que se sienta desmotivado y que no se sienta parte de la institución educativa. Al respecto, es preciso acotar otro aspecto que incide sobre el hacer docente, me refiero a la

formación universitaria que ha recibido durante su formación profesional; los facilitadores en las universidades no poseen la formación necesaria para el trabajo con la familia y la comunidad. En cuanto a los pensum de la carrera educación inicial, según las informantes clave, requieren una revisión; pues los profesionales egresan con poca formación en el área comunitaria, mucho menos para trabajar con personas adultas, ya que se enfocan más hacia la pedagogía (trabajo con niños) que hacia la andragogía (trabajo con el adulto) y enfatizan en la atención del niño mayor de 3 años más que en la potenciación temprana que debe recibir desde la gestación hasta antes de cumplir 3 años.

Noto, en este sentido, una contradicción en el hacer del docente, pues si su labor está centrada en formar a los actores educativos para que éstos formen al niño, entonces la orientación filosófica de su labor es andragógica, fundamentándola en las características de una educación de adultos basada en el respeto, la responsabilidad, la motivación, la promoción de valores de trabajo cooperativo, unión, reflexión y juicio crítico. Una formación basada en la conciencia de sus propias potencialidades, fortaleciéndose en sus saberes, buscando responsablemente, con ayuda del docente, la ayuda necesaria para que cada niño que está bajo su cuidado pueda sentir no sólo el amor filial sino el amor honesto, solidario, auténtico que le lleve de la mano hacia un desarrollo progresivo y armónico. En atención a ello, surgen hallazgos importantes de la investigación (Ver figura No. 3).

Figura 3. Hallazgos



Fuente Elaboración propia (2023)

Tales hallazgos deben ser considerados en la labor dentro de la vía de atención educativa no convencional; en primer lugar, los rasgos significativos del docente que se desempeña en los espacios de familia y comunidad. Ellos enfatizan que el amor es fundamental, por supuesto que la responsabilidad, honestidad, compromiso es básico; pero la receptividad que se le da al actor educativo, la comunicación empática, las muestras de amistad sincera, son las que van a marcar el éxito de esta vía. Goleman (1996) indica que “El nuevo paradigma nos obliga a armonizar cabeza y corazón” (p. 49), es decir que no es sólo tomar en cuenta lo cognitivo, lo intelectual, sino que debe haber una conjugación entre la razón y los sentimientos, las emociones, la expresión del amor, la amistad, la empatía.

Por supuesto que el docente debe ser un líder participativo, formador, promotor social, que trabaje con las comunidades, apoyándolas en todo momento, con una sinergia permanente para la consecución de los recursos, la realización de estrategias y la transformación de las familias hacia niveles positivos de convivencia y beneficio social. Pero si ese liderazgo no se ejerce desde la esencia del ser, como persona, con amor, entusiasmo, confianza, tolerancia, en sana convivencia, hermandad, solidaridad, unión y amistad, todo sería infructuoso.

Debo agregar que, las informantes clave también expresan que a pesar de que debe existir una corresponsabilidad entre los actores educativos, las fuerzas vivas de la comunidad, la familia y el docente como institución educativa, para que se desarrollen las acciones pertinentes a la vía de atención educativa no convencional, realmente esta sinergia, esta unión, traducida en el enfoque interinstitucional e intersectorial, no existe, pues ellos no cuentan con el apoyo de las instituciones y sectores de la comunidad. En su labor diaria se sienten desprotegidos al caminar por cada localidad, a expensas de la delincuencia y pocas veces reciben el apoyo para la realización de los colectivos de formación, para la ejecución de las actividades o para la utilización de los medios de comunicación.

Se debe considerar en un currículo para la vía de atención educativa no convencional la inclusión de elementos teóricos, filosóficos, conceptuales, así como también tomar en cuenta las condiciones de trabajo del docente, entre las que cuenta el uniforme escolar y las medidas de seguridad del docente para que pueda laborar en un clima adecuado. Las informantes clave piensan que en el currículo debe quedar establecido que el docente que sale a la comunidad debe usar franelas mangas largas y una gorra para protegerse del sol, pues su salud está en riesgo cuando no se cubre adecuadamente.

De la misma manera se deben prever medidas de seguridad, garantizando que cuando recorran la comunidad, estén acompañadas por personas que les brinden apoyo. En cuanto a las políticas educativas, orientadas en las líneas de Ministerio del Poder Popular para la Educación, se precisa la incorporación del fortalecimiento de la atención educativa no convencional, con una evaluación permanente de las acciones que se realizan en esta vía, a fin de mejorar las variantes de atención y crear líneas que permitan el mejoramiento progresivo de los niños, la familia y comunidad que atiende. En este sentido es importante la construcción de un currículo para la etapa maternal, tomando en cuenta la igualdad de derechos que tiene tanto la población institucionalizada como la comunitaria.

Expreso por otra parte que, en el proceso de reclutamiento y selección debe establecerse un perfil exclusivo para las docentes comunitarias, en el que se tomen en cuenta los rasgos personales y profesionales que le permitan laborar en ambientes diferentes a los institucionales, con características específicas y particulares, sin las cuales no sería pertinente reclutar y seleccionar el personal para desempeñar estas funciones. Como aspecto final dentro de los hallazgos, se presenta la evolución histórica de la educación no formal; la cual ha permitido la evaluación de las acciones históricamente realizadas hasta el presente y que permiten a todo docente reflexionar acerca de su hacer; para evitar cometer errores que ya se han cometido y reinventar día a día una atención educativa no convencional proactiva, que vaya mejorándose con la participación de todos.

Conviene subrayar aquí la importancia de que el Ministerio de Educación retome la evaluación de otrora y revalorice esta vía de atención; pero también todo docente debe valorarse a sí mismo como tal y conocer la historicidad de la AENC, resaltando hechos que marcan el hacer docente desde sus inicios, tomando de ellos aspectos importantes para aplicarlos en la actualidad; canalizando acciones para transformar esta vía de atención, conformando equipos interdisciplinarios desde la gerencia ministerial hasta los niveles meso gerenciales e institucionales. Con ello se entiende que el rescate de esta vía de atención es una tarea que sólo puede lograrse con el esfuerzo de todos.

4.1. Triangulación

La reflexión a partir de los hallazgos, me lleva a considerar los elementos que a lo largo del proceso investigativo han ido emergiendo a cada paso, desde las inquietudes que fueron tomando forma en la idea inicial, luego al describir el fenómeno de estudio con las primeras interrogantes, perfilando propósitos que me llevaron a realizar una revisión teórica de entrada para luego ir a una interacción de subjetividades con las informantes clave, a quienes realicé la pregunta por el sentido del ser en cuanto el hacer docente de familia y comunidad y con sus expresiones lo fueron presentando desde la esencia de su Dasein.

Después del análisis de cada verbatimum y de que emergieran las categorías y dimensiones, la acción indagatoria me guio a tomar en cuenta elementos teóricos para contrastar los hallazgos y finalmente, aplicando la metacognición, tomé conciencia del corpus teórico que comenzaba a emerger, en una acción reflexiva permanente. Todo ello, me orienta hacia una triangulación a partir de la cual pude contrastar reflexiones y teorías, entendiéndose, según Rojas (2014:121), que se realiza para “interpretar las acciones de los sujetos desde varias perspectivas”. En este sentido, a continuación, contrasto las teorías de entrada y salida con las expresiones de las informantes clave y mi reflexión como investigadora (Ver Figura N° 4).

Figura 4. Triangulación



Fuente Elaboración propia (2023).

4.2. Aseveración emergente de la triangulación

El hacer docente de familia y comunidad se desarrolla en contextos que requieren la consideración de los principios de una teoría humanista (Rogers, 1961) desde la cual el actor educativo reciba una formación bajo un clima de respeto, valores de comportamiento social, empatía, amor, consideración al otro ser, permitiendo que emerjan conocimientos subjetivos, objetivos y fenomenológicos desde la interacción dialógica y dialéctica con los sujetos. La conjugación de estos conocimientos conforma la labor del docente con los actores educativos, pues todo el saber teórico que ha adquirido durante su profesionalización lo ha internalizado en sus estructuras cognitivas, a partir de procesos metacognitivos que engrana con su experiencia como persona que en su mundaneidad le ha correspondido vivir.

Además, todo ello le prepara para enfrentar el mundo a su alrededor, en este caso, el ambiente familiar y comunitario donde se encuentra con diferentes experiencias, caracteres de las personas, quienes se expresan de diferentes formas ante la diversidad de situaciones en las que se desenvuelven. Sucede pues que, el

docente como profesional actúa adecuándose a cada vivencia de esos actores, quienes en un interactuar dialógico y dialéctico, comienzan a expresarse y a permitir que emerjan sentimientos, saberes, inquietudes, opiniones, que de otro modo quedarían ocultos y no podrían ser aprovechados en beneficio de ellos mismos y de sus propios hijos. Es el docente, en esa interacción, quien se vale de sus habilidades comunicativas, brindando confianza a los adultos, madres, padres, hermanos mayores, tíos, abuelos o algún otro familiar del niño, para que éstos sean potenciados en su propio contexto familiar, aprovechando al máximo el talento humano que existe en cada comunidad.

De la misma manera, atendiendo a la teoría de Satir (1978), el docente debe ver al adulto como un ser con potencialidades para aprender, con posibilidades de sacar lo positivo, lo que beneficie al entorno y las personas que están en él para mejorar cada día y ayudar a su hijo a avanzar progresivamente en su desarrollo. Pero para extraer la potencialidad del ser humano se precisa de habilidades para las relaciones humanas, muestras de respeto, responsabilidad, cooperación, empatía, unión; que el otro ser humano observe el clima de confianza brindado por el docente, para darse por entero y expresar lo que dentro de él se encuentra y que puede ser tomado en cuenta como un recurso, estrategia, aporte para darle a su vida un nuevo giro, un nuevo proyecto, en el que sus saberes, dedicación, disposición al trabajo y sus ganas de salir adelante, puedan ser el motor para mejorar su calidad de vida y la de sus hijos.

Sobre la base de las ideas expuestas, en función de la postura de los autores, existe coincidencia con la de los informantes clave, quienes tienen expresiones como: “más humano...escuchar...ponerse en el lugar de ellos”, “esas tres palabras, amor, responsabilidad y compromiso”, “todo va a depender... de la manera que... lo integres...lo llames y lo enamores”, “tu entras a ese hogar y...enamoras a esa familia en la parte emocional” y “hacerlo con amor, tener vocación... todo con amor y con paciencia”. Entiendo entonces que mientras más humano sea el docente, más podrá enrumbarse al logro de los propósitos que se trace en su labor, creando un ambiente apropiado en el que los actores educativos abrirán sus puertas y estarán

dispuesto a ser formados y a asistir a las actividades que se les ofrezcan para potenciar a sus hijos.

Queda claro que en la actualidad no es fácil enfrentar la desconfianza que generan las conductas mal sanas del ser humano, agrediendo unos a otros, guiándose por intereses individuales más que por los colectivos. Ello complica el hacer del docente en las comunidades. De allí que, es tan importante el crear un clima de bondad, seguridad, verdad, honestidad, sinceridad y amor, en el que los actores educativos sientan que el docente es un verdadero amigo en el que se puede confiar y de ese modo, crear las condiciones para que la formación de la familia fluya satisfactoriamente y los niños, lleguen a ser potenciados en su desarrollo y aprendizaje con responsabilidad y respeto.

Esto lo logra el docente al valorar al ser humano representado en cada actor educativo, buscando establecer relaciones positivas que ayuden a emerger la fuerza, el empuje, el potencial que poseen y ser aprovechado al máximo para llegar a alcanzar el propósito de la AENC. Algo semejante se puede visualizar, al contrastar lo planteado, con la postura de Assmann (2002) acerca de la necesidad de educar en un ambiente de placer y ternura; se observan acuerdos en magnificar el amor, la paciencia, la amistad antes de impartir conocimientos que no serán recibidos con aperturidad si no se ha acondicionado un ambiente receptivo, empático, lleno de confianza. Pero un ambiente con estas características debe partir desde la esencia del ser del docente y de su hacer, en el que la educación sea parte de sus prioridades, ser agente de aprendizaje para los adultos que atienden día a día al niño en las comunidades.

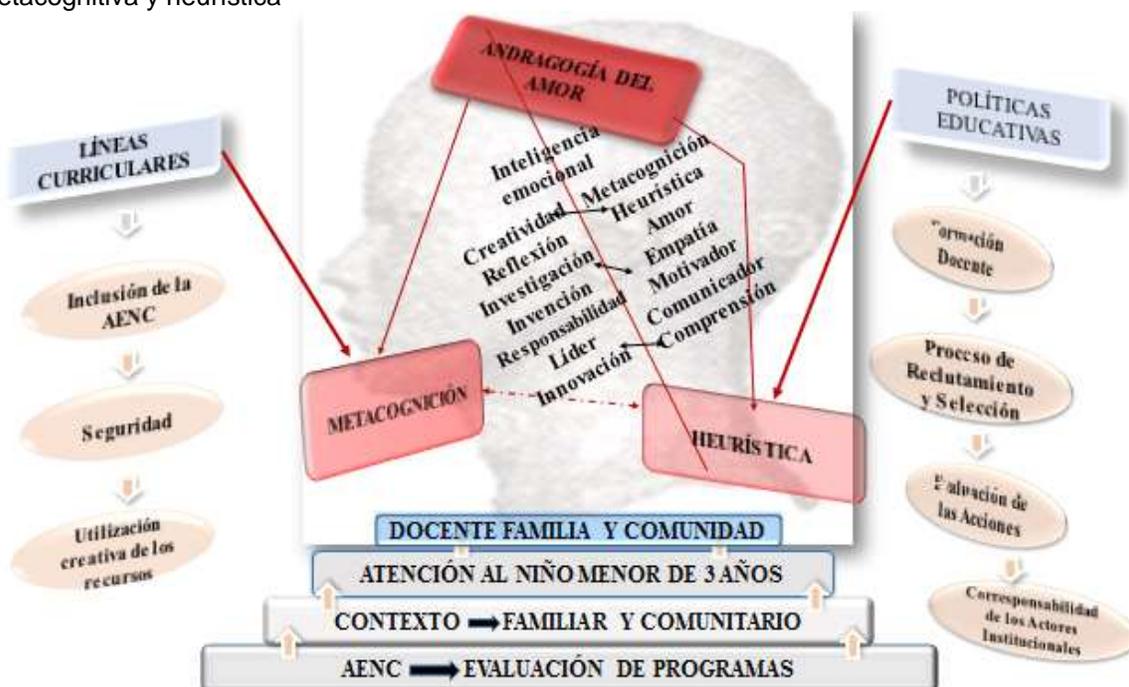
Coincido de este modo con lo que los autores y las informantes expresan, apoyando un clima educativo en el hacer docente de familia y comunidad, facilitando conocimientos al adulto, relacionados con el desarrollo evolutivo del niño, con diversidad de temas de salud, ecológicos, culturales, para que la infancia sea formada por sus padres; pero fundamentalmente antes de comenzar una formación teórica, es prioritaria la adecuación emocional de los actores educativos y del mismo docente, favoreciendo la aperturidad, la disposición a la afectividad, al amor,

respeto, solidaridad. Sólo en ese momento comenzará la verdadera educación del ser.

4.3. Presentación y Argumentación del Corpus Teórico

Es importante destacar que, los hallazgos parten de una búsqueda sistemática en la que utilicé procesos abductivos a través de la reflexión, construcción y reconstrucción de ideas, argumentos, significados que le otorgaron las informantes a su experiencia vivida en relación al hacer docente en familia y comunidad, permitiendo la generación del corpus teórico, el cual se denomina, Andragogía del Amor desde una docencia metacognitiva y heurística. (Ver Figura 5)

Figura 5. Representación gráfica del corpus teórico: La andragogía del amor desde una docencia metacognitiva y heurística



Fuente. Elaboración propia (2023)

En esta construcción se comprende que los docentes de familia y comunidad, desde las características del entorno donde les corresponde desempeñarse, su hacer debe tener un significado amplio, especial, muy particular, que no encaja con el hacer de un docente de la vía convencional; porque no va a ejercer su labor sólo sobre el niño, sino fundamentalmente sobre el adulto, para alcanzar al niño. Es lo

que puede definirse como el efecto rebote, lanzar la acción sobre el adulto para que caiga sobre el niño.

Entonces, ¿cuál es el verdadero significado del hacer de ese profesional?; la respuesta estriba en un docente que desarrolle la andragogía del amor, desde la metacognición y la heurística. Bajo estas consideraciones, lo planteado en el párrafo anterior se puede visualizar, en su conjunto, a partir de un enfoque humanista, promulgado por Rogers (1961), en el que el ser humano se considera el centro del hacer educativo; con potencialidades, conocimientos que comparte en un interactuar dialógico y dialéctico desde las vivencias en su cotidianidad, expresando sus sentimientos y saberes en el convivir con otros seres humanos. De la misma forma, se hacen presentes los fundamentos de la psicología comunicacional de Satir (1978), quien magnifica el potencial que posee cada persona como fuente para impulsar sus propias acciones físicas, mentales, sociales hacia su interacción creativa, motivadora y socializadora con su ser y con otros seres.

Lo dicho hasta aquí, supone que el docente de atención educativa no convencional, al interactuar con el adulto a quien dirige su acción formadora dentro de la familia y de la comunidad, tiene la posibilidad de orientar sus acciones hacia favorecer el clima en su entorno laboral; motivando a los actores educativos a darle sentido de oportunidad a sus vidas y motivándolos a usar su potencial en beneficio de sus hijos y de ellos, como personas integrantes de una sociedad que tiene las puertas abiertas al amor, participación, integración, cooperación y unión de todos, como ciudadanos sensibles ante los otros seres, coherentes, creativos, innovadores, proactivos y humanos por excelencia.

En este sentido, es necesario mencionar que al considerar como corpus teórico para la vía de atención educativa no convencional a la andragogía del amor desde una docencia metacognitiva y heurística, presento a la andragogía, como una educación aplicada al adulto y gestada desde la esencia del ser, de sus emociones, de la amistad, entendimiento mutuo, que requiere que el docente al conjugar los saberes teóricos con la experiencia vivida por la persona a quien guía, lo haga poniéndose en el lugar del otro, de modo tal, que éste pueda encontrar un sentido

cotidiano a lo que aprende y pueda internalizar más fácilmente y con agrado, lo que de otro modo se transformaría en conocimiento sin aplicación ni sentido y el hacer educativo se convertiría en un proceso tedioso e infructuoso.

En este caso, es el docente quien ejercerá su papel de motivador, mostrándole al actor educativo las bondades de un aprendizaje que redunde en el beneficio de sus hijos. Es decir que, cuando se trata de la vía de atención educativa no convencional, la andragogía debe ser reinventada, redimensionada, partiendo de las características del adulto, propiamente dicho, pero más de los rasgos del ser humano que la sociedad actual cobija. Así lo asevera una de las informantes clave al expresar “que el docente de familia y comunidad esté sano desde adentro, porque si yo estoy enferma emocionalmente, si yo vivo de rencores, si yo vivo de rabias, si yo vivo de odio, eso es lo que transmito”. Es decir que, la andragogía debe partir de un ser, social, física y mentalmente sano, que pueda ayudar a sanar al adulto que atiende y no que lo contamine con actitudes desvalorizantes que lo conduzcan a deformar la educación de sus hijos en lugar de formarlos como seres humanos de bien.

En esta andragogía el docente ofrece un amor filial, incluso kinestésico (roce de una mano sobre la espalda, un apretón de manos, un abrazo), donde se generen sentimientos y emociones de un ser humano a otro, como parte de una familia y una comunidad armónica en la que las palabras de reconocimiento emergen cuando se ven los logros alcanzados así como las palabras de aliento cuando el desánimo hace presa de una madre, de un padre, del adulto que atiende al niño, y allí el docente muestra su aperturidad apoyando, valorando, ofreciendo amistad, cariño e inclusive exhortando a hacer las cosas cada día mejor a pesar de las dificultades que indiscutiblemente siempre se encuentran en el camino.

De la misma manera, el actor educativo a quien le corresponde atender este docente, está ávido de otro ser humano que aplique los principios de una andragogía en la que le ofrezca simpatía, bondad y amor, que sepa reconocer sus logros con honestidad y sinceridad, sin exageraciones, ayudando a minimizar sus errores desde la introspección, sin menoscabo de sus cualidades. A pesar de que,

en estos espacios, el panorama pareciera hacerse álgido, poco esperanzador, pues pudiera pensarse que el docente que trabaja en el área familiar y comunitaria tiende a ser menos apegado a quienes le corresponde formar, el llamado es a propiciar aprendizajes que den alegría y no se transformen en tediosos, que propicien la convivencia armónica, la adquisición de saberes en un clima agradable, de confianza, amor y amistad.

Esto es lo que propongo en este corpus teórico, una andragogía que favorezca los procesos de aprendizaje en la atención educativa no convencional, la comunicación empática, donde el educador aprenda a valorar las potencialidades del adulto para que las coloque al servicio de él mismo, de sus hijos y de su entorno. La andragogía propuesta se trata de una andragogía del amor, en la que el amor sea visto como la bondad que fluye desde el interior de las personas, con sinceridad, honestidad, donde el sentir de uno sea el del otro. A este respecto, Assman (2002) asegura que “La educación se enfrenta a la apasionante tarea de formar seres humanos para quienes la creatividad y la ternura sean necesidades vitales y elementos definitorios de los sueños de felicidad individual y social” (p. 28).

Esto afianza aún más la idea de una andragogía del amor, con docentes creativos, amorosos, que busquen heurísticamente, como si fuera el último propósito en su existir, la manera de llegar al conocimiento del ser adulto para que partiendo de allí, puedan en un clima de comprensión, respeto y solidaridad, encontrar la forma de que alcancen los aprendizajes que le prepararán para guiar a sus hijos, a potenciarlos en su desarrollo, pero también, para ayudarse a sí mismos, a su entorno inmediato y a su comunidad. Es decir que, desde la andragogía del amor, se puede dar una relación multidireccional, donde prevalecen respeto, honestidad, responsabilidad, amistad, comprensión al otro ser, en la que cada parte (docente-actores educativos) posee una cuota de participación y corresponsabilidad en la educación.

5. Conclusiones

Después de haber sometido la data que emergió de la entrevista a las informantes clave, a una analítica existencial, en la que analizo los existenciaros

del Dasein de los docentes de atención educativa no convencional, me ubico en los propósitos de la investigación y reflexiono sobre los hallazgos que a cada paso fueron emergiendo.

El primer propósito de esta investigación pude alcanzarlo verdaderamente cuando las informantes clave comenzaron a mostrar el sentido del ser de su hacer docente, descubriendo la mundaneidad que como ente con una realidad óptica dentro de la vía de atención educativa no convencional, tienen una existencia en la que un mundo de posibilidades la definen ontológicamente y que ha guiado su accionar en los contextos familiares y comunitarios en los que laboran. Pude entender como investigadora, que la perspectiva que se puede tener de una persona desde su Das Man, no es la misma que muestra desde su Dasein cuando comienza a comprender el significado del sentido de su ser, como parte de un mundo en el que en el día a día pareciera actuar sin tomar conciencia de lo que hace, hasta que ocurre un quiebre, una brecha que le indica hacer un alto en el transitar de su vida fáctica.

Pude darme cuenta que en medio de la coexistencia con los actores educativos, han ido adquiriendo herramientas y habilidades que les han fortalecido para hacer frente a las brechas y vacíos que han tenido desde que iniciaron su recorrido en esta vía de atención. Evidentemente que en sus primeras experiencias han tropezado muchas veces y probablemente lo seguirán haciendo, pero ellas mismas han construido un hacer docente que les ha permitido permanecer allí, armar una temporeidad que hoy las caracteriza no con propiedades estáticas, sino con posibilidades dinámicas que ofrecen a las autoridades educativas, un camino para mejorar las futuras acciones que pueden ser incorporadas en las políticas de estado.

En su hacer docente, la carencia de un currículo ha impulsado a las docentes comunitarias a ser investigadoras, a no conformarse con un documento guía del cual carecen, sino a innovar, crear, inventar y reinventar su labor, es decir que las dificultades encontradas, lejos de detenerlas en espera de que les den orientaciones o de que sean creadas las condiciones idóneas para ejecutar sus acciones, más

bien esto se ha convertido en un propulsor para la búsqueda de conocimientos, herramientas, recursos, ideas, apoyo documental y experiencial para ejercer la docencia desde los contextos familiares y comunitarios, con la mejor y mayor calidad posible.

Me sorprende al comprender que, uno de los aspectos que ha sido factor desmotivante para las docentes, es la apatía de la familia y su desvalorización hacia la vía de AENC; sin embargo, ellas han encontrado una solución para potenciar la participación activa de los actores educativos, mostrando una actitud abierta, empática, amistosa, ofreciendo amor donde encontraban indiferencia y escuchando, siendo receptivas y amables, aún ante la negación y la falta de compromiso de las familias. La aperturidad del ser de las docentes, enfocándose en un coestar con las personas de su entorno, ayuda a cambiar el estado de ánimo y la expresión de emociones negativas no sólo en los adultos, sino también en ellas, pues su actitud positiva actúa como boomerang; potenciando una convivencia armónica, optimizando las condiciones para que se lleven a cabo las acciones educativas que permitan formar a las familias a fin de que ellas a su vez favorezcan el desarrollo de sus hijos.

Es importante destacar, que apoyada en el paradigma constructivista, desde una postura fenomenológica, este proceso investigativo ha permitido que desde las propias informantes clave emerja la construcción de un nuevo significado del hacer docente de familia y comunidad, el cual devela una nueva visión de la vía de atención educativa no convencional en el contexto de la educación inicial. Esto dio paso a la generación de un corpus teórico que pueda ser considerado por las autoridades ministeriales, para ser incorporado como política educativa de estado, que dé inicio a un cambio de perspectiva en esta vía de atención, de modo que forme parte del proceso evaluativo que a lo largo de la historia se ha hecho, pero que hasta ahora no se le ha dado la importancia que reviste un accionar educativo en los espacios familiares y comunitarios.

Adicional a todo ello, he comprendido con esta investigación que, no basta con que el Ministerio de Educación construya un equipo evaluativo y se sistematicen las

acciones que se vayan desarrollando en el proceso, pues esto se ha hecho desde que se comenzó a trabajar la educación no formal, con el programa familia, hasta llegar a la vía de atención educativa no convencional, y aún no ha podido consolidarse. Qué sucede entonces, pues no es tan sólo emanar líneas desde nivel central, es construir un hacer educativo desde el significado que le den los propios actores involucrados; es el docente quien conoce su realidad, el que desde su Dasein, mostrará el verdadero sentido del ser docente de familia y comunidad. Sus vivencias abrirán caminos para que se construya un corpus teórico de una vía de atención hasta hoy desvinculada del verdadero quehacer educativo.

Comprendo que el propósito fundamental de la educación inicial es la potenciación del niño menor de 6 años a través de la acción familiar; pero si no se toma como fundamento la andragogía del amor, desde una docencia metacognitiva y heurística, para que el adulto sea formado en un clima de amor, sana convivencia, empatía, respeto, solidaridad y honestidad, con conciencia y apropiación de saberes, así como con el compromiso de una acción innovadora y creativa, con el fin de que adquiera no sólo conocimientos sobre el desarrollo infantil sino valores fundamentales para la educación de sus hijos; entonces no podrá cumplirse el propósito de atender a una población infantil no escolarizada que requiere ser potenciada por adultos responsables desde el hogar.

Conviene subrayar que, lo que se requiere es una reformulación de la visión educativa que se posee al definir las políticas educativas de estado, en las cuales ciertamente es necesario que prevalezca la responsabilidad social como norte de toda acción, además de la consideración de los aspectos presupuestarios, la mejora de infraestructuras y la dignificación del docente como profesional y como persona. Todo este conjunto de reivindicaciones es importante para que la calidad educativa mejore en cualquier nivel, etapa o vía de atención educacional; pero cuando magnificamos estos aspectos descuidando la esencia del ser docente, minimizando su hacer, su sentir, partiendo de los existencialistas que lo caracterizan, entonces el trabajo realizado no tiene sentido y carece de la verdadera esencia del humanismo.

El amor es lo esencial, porque el amor es apertura y aceptación del otro y de sí mismo. Realizando una labor andragógica desde el amor, teniendo sentido de responsabilidad al reflexionar metacognitivamente sobre su labor y buscando incesantemente todas las posibilidades de proyectar su hacer, en una búsqueda heurística, interactuando, comunicándose efectiva y eficazmente, desde la empatía y el amor, podrá alcanzar el verdadero significado de su hacer en la vía de atención educativa no convencional.

6. Referencias

- Alvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). **Manual de Orientación y Tutoría**. Editorial Praxis: Barcelona.
- Asmann, H. (2002) **Placer y Ternura. Hacia una sociedad aprendiente**. Narcea, S.A. de Ediciones: Madrid
- Colina, S. (2020). **Significado del Hacer Docente en Familia y Comunidad: Un Corpus Teórico para la Atención Educativa No Convencional**. Tesis presentada para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación: Falcón, Venezuela.
- Escudero, J. (2011). **El Joven Heidegger Y Los Presupuestos Metodológicos De La Fenomenología Hermenéutica**. Thémata. Revista de Filosofía. Número 44. Universidad Autónoma de Barcelona
- Freire, P. (2002). **Educación y Cambio**: Buenos Aires.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. Javier Vergara Editor S.A.: Buenos Aires, Argentina.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002) **Paradigmas en Competencia en la Investigación Cualitativa**. En Denman, C y J.A. Haro (Comps). Por los Rincones. Antología de los Métodos Cualitativos de la Investigación Social. Hermosillo: México.
- Heidegger, Martín. (2000). **Ser y tiempo**. [Libro en línea]. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera Disponible: <http://www.philosophia.cl> [Consulta: 2017, Octubre 31]
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). **Educación inicial. Bases curriculares**. Editorial Noriega: Caracas.

Rogers, C (1974). **El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica.** Edit. Paidós, 2º edición: Buenos Aires.

Satir, V. (2002). **Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar.** Editorial Pax México.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.** Ediciones Paidós Ibérica S.A.: Barcelona.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). **Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.** Ed. Paidós: España.

Ugas, G. (2005). **Epistemología de la educación y la pedagogía.** Ediciones del taller permanente de estudios epistemológicos en ciencias sociales: Táchira, Venezuela.