

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO
PROFOCOM



Unidad de Formación No. 2

**Proyecto Comunitario de
Transformación Educativa I:
El Diagnóstico Comunitario Participativo**

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 2

Proyecto Comunitario de Transformación Educativa I: El Diagnóstico
Comunitario Participativo
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

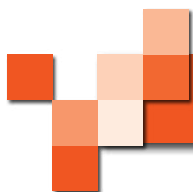
Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación No. 2. "Proyecto Comunitario de Transformación Educativa I: El Diagnóstico Comunitario Participativo"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

Franklin Nina

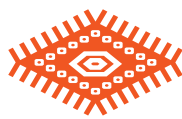
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

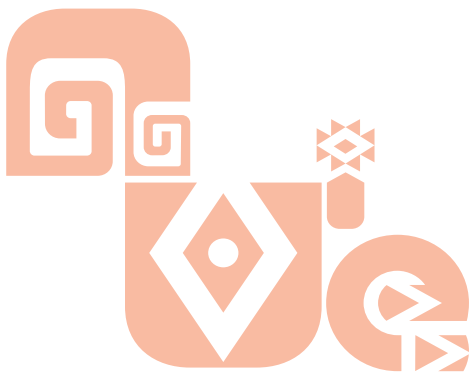
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2440815



Índice

Presentación.....	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación.....	6
Criterios de evaluación.....	6
Productos de la Unidad de Formación	7
Tema 1	
Construimos el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa	8
1.1. La transformación educativa	8
1.2. El Proyecto Comunitario de Transformación Educativa	9
Lecturas complementarias.....	11
Tema 2	
Preparamos el Diagnóstico Comunitario Participativo.....	18
2.1. Constitución de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE)	18
2.2. Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP)	28
Lecturas complementarias.....	38
Tema 3	
Realizamos el Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP)	48
3.1. Pasos Metodológicos del Diagnóstico Comunitario Participativo	48
Lecturas complementarias.....	55
Tema 4	
Elaboramos el Informe del Diagnóstico Comunitario Participativo	67
4.1. Esquema de informe final	76
Lecturas complementarias.....	77
Bibliografía	79







Presentación



El Ministerio de Educación presenta el siguiente trabajo cuyo tema central es el Diagnóstico Comunitario Participativo, que tiene la característica de ser flexible y compatible a las condiciones específicas de cada contexto, toma en cuenta el requerimiento de los distintos Centros de Educación Alternativa del país. Propone una guía orientadora del proceso de Diagnóstico Comunitario Participativo para elaborar el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.

En el desarrollo del Diagnóstico Comunitario Participativo se encuentran implicados en el proceso de diagnóstico tanto maestros y maestras como los miembros de las comunidades quienes la desarrollan de manera conjunta, generando opinión y validando sus decisiones para la concreción de los Proyectos Comunitarios de Transformación Educativa.

Para todas las actividades humanas es importante contar con un diagnóstico o conocimiento previo de la situación, para poder jerarquizar los problemas en el proceso educativo. Según las características de las diferentes situaciones existen diversos tipos de diagnóstico según su técnica, propósito y campo donde se realiza.

El Diagnóstico Comunitario Participativo es un proceso en el que se recolecta, ordena, analiza los datos que nos permite conocer mejor la realidad de la comunidad y del centro educativo, buscando dar propuestas a las posibles dificultades.

Es importante señalar, que es la propia comunidad y el centro educativo quienes determinarán cuáles son las necesidades primordiales por resolver, establecerán la jerarquización de las mismas y se podrán proponer las posibles soluciones.

Es un instrumento empleado por las comunidades tanto educativas como sociales, para la edificación en colectivo de un conocimiento sobre su realidad, en el que se reconocen los problemas que las afectan, los recursos con los que cuenta y las potencialidades propias de la localidad que puedan ser aprovechadas en beneficio de todos. Permite identificar, ordenar y jerarquizar los problemas comunitarios.

A través de esta herramienta se obtiene un espacio que sirve como base para que los miembros de la comunidad planifiquen colectivamente actividades que les permitan mejorar su situación actual.



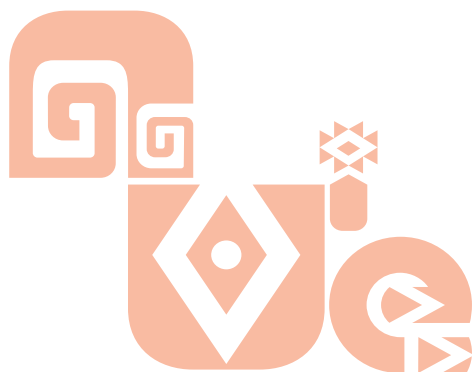
Los planes de acción y las soluciones suelen ser más apropiados y eficaces cuando se basan en un análisis de los problemas hecho por las personas afectadas. Es una actividad del colectivo comunal, sin embargo, es conveniente que la comunidad cuente con el apoyo de facilitadores para explicar la metodología adecuada al proceso investigativo llevado a cabo por los sectores populares.

La coordinación y, más que todo, la integración al trabajo educacional con diferentes instituciones sociales es fundamental para el cumplimiento de los objetivos de la Educación Alternativa y la puesta en marcha del proceso de transformación curricular de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Dicha integración implica la constitución de una sola organización, un solo cuerpo de trabajo solidario y fecundo, mirando el bienestar de todos, bajo la perspectiva de un proyecto emancipador que permita el crecimiento de todas las instituciones y organizaciones involucradas para el aprovechamiento de las potencialidades y la superación conjunta de las dificultades que se presentan en la comunidad.

El país vive momentos de grandes transformaciones en lo social, cultural y económico. El ámbito educativo es el encargado de consolidar las transformaciones a través de sus mecanismos operativos y está desarrollando la implementación del nuevo currículo educativo, donde uno de sus componentes es el PROFOCOM, para acompañar la consolidación de un Estado Plurinacional.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



En la primera unidad de formación hemos analizado las problemáticas de la educación en Bolivia, que pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

- Condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana.
- Condición de dependencia económica.
- Ausencia de valoración de los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originarios, campesinos y afrobolivianos.
- Educación cognitivista y desarraigada.

Estas condiciones y falencias no pueden, ni deben, permanecer como problemáticas irresueltas en el nuevo Estado Plurinacional que estamos construyendo; por tanto, se hace absolutamente necesaria la construcción de estrategias que respondan y den solución a dichas problemáticas. Una de las estrategias es la generación de un nuevo sistema de gestión participativa, democrática y comunitaria, que permita incorporar los componentes descolonizador, liberador, productivo, que recupere los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianos, y vincule la teoría con la práctica para alcanzar el “Vivir Bien”.

Un Proyecto Comunitario de Transformación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas es un instrumento que nos permite planificar acciones para resolver los problemas identificados en un Centro Educativo, desde una visión holística, tomando como base las expectativas, demandas, intereses y necesidades, así como las vocaciones y potencialidades productivas de la comunidad, el municipio y la región.

Una manera de identificar nuestros problemas, necesidades, expectativas y otros elementos que sirven de base para la elaboración de un proyecto educativo, es un proceso conocido como diagnóstico.

La Unidad de Formación N° 2, establece las premisas fundamentales para construir el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, donde la participación es requerida, necesaria y recupera las principales formas de organización y trabajo comunitario, en el cual todos los participantes tienen la misma oportunidad, responsabilidad y son capaces de identificar problemas, plantear soluciones y ponerlas en práctica.



La unidad está constituida por cuatro temas: el primero muestra los lineamientos básicos de la construcción de un Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (PCTE), enfatizado en la propuesta de Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP) e impulsa al análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa.

El segundo tema propone la organización de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPE), que tendrá a su cargo el proceso de transformación educativa, además de la planificación del Diagnóstico de Contexto y Diagnóstico de Centro.

El tercer tema desarrolla orientaciones para la realización del Diagnóstico Comunitario Participativo, con un componente de investigación acción, de acuerdo a las consideraciones propuestas en los temas anteriores.

Finalmente, el cuarto tema propone sistematizar el informe del Diagnóstico Comunitario Participativo, propuesta que se basa en la concreción del instrumento que servirá para planificar el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Analizamos crítica y constructivamente la realidad de nuestro Centro y su contexto, identificando problemáticas, necesidades/demandas y potencialidades, fortaleciendo los valores de respeto y trabajo comunitario, mediante la organización de Comunidades Educativas de Producción y Transformación y la realización del Diagnóstico Comunitario Participativo, para la transformación de los Centros Educativos desde la comunidad.

Criterios de evaluación

SABER: *Analizamos crítica y constructivamente la realidad de nuestro Centro y su contexto, identificando problemáticas, necesidades/demandas y potencialidades.*

- Conocemos el enfoque y practicamos la metodología del Diagnóstico Comunitario Participativo.
- Generamos conceptos propios de diagnóstico comunitario, basados en las propias experiencias del Centro y de la comunidad.
- Conocemos e identificamos las necesidades, problemáticas, vocaciones y potencialidades productivas de las comunidades.
- Identificamos a los sujetos sociales (mujeres, jóvenes, organizaciones sociales, instituciones y otros) y/o comunidades que existen alrededor del centro y sus características sociales, políticas, culturales, económicas y visión educativa.

SER: *Fortalecemos los valores de respeto y trabajo comunitario.*

- Trabajamos con actitud de respeto hacia la opinión de los demás.
- Responsabilidad y ayuda mútua en la realización del diagnóstico comunitario participativo.



Proyecto Comunitario de Transformación Educativa I: El Diagnóstico Comunitario Participativo

- Trabajamos brindando igualdad de oportunidades a todos los sujetos que participan en el diagnóstico comunitario.

HACER: *Mediante la organización de Comunidades de Producción y Transformación Educativas y la realización del Diagnóstico Comunitario Participativo.*

- Constituimos las Comunidades de Producción y Transformación Educativas.
- Planificamos la realización del Diagnóstico Comunitario Participativo.

DECIDIR: *Para transformar los Centros Educativos desde la comunidad.*

- Identificamos y priorizamos problemáticas y potencialidades a ser abordadas en el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.
- Decidimos las estrategias de solución a los problemas identificados.
- Asumimos las vocaciones y potencialidades productivas identificadas en el contexto.

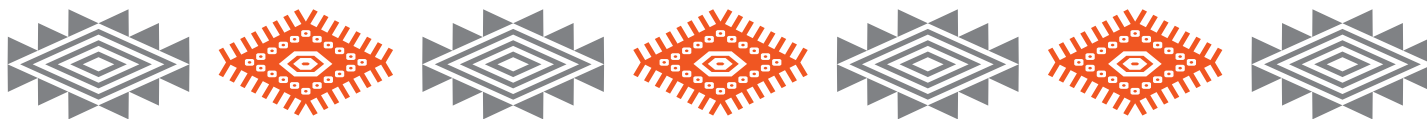
Productos de la Unidad de Formación

Los productos de la Unidad de Formación No. 2 son:

- Conformación de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa.
- Informe del Diagnóstico Comunitario Participativo (Diagnóstico de Contexto y Diagnóstico de Centro).

Lectura de la unidad de formación

MEJÍA Marco Raúl y AWAD Myriam (2010): **“Pedagogías y Metodologías en Educación Popular: Educación popular en tiempos de globalización”** Ministerio de Educación, VEAyE, La Paz.



Tema 1

Construimos el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa



Actividad I. De formación personal

Realice un registro de las actividades o experiencias, que tenga relación con la elaboración de Proyectos educativos institucionales, proyectos de innovación, proyectos productivos, diagnóstico, levantamiento de datos y otros.

Socialice en el aula/taller a través de un medio o recurso educativo.

1.1. La transformación educativa

Las bolivianas y los bolivianos, desde la pluralidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianos, han forjado una nueva visión de país orientado al logro del “Vivir Bien”, proyecto que está reflejado en la Constitución Política del Estado, que establece en el marco de los derechos, entre ellos la educación, que tiene como objetivo la formación integral de las personas, el fortalecimiento de la conciencia social crítica en la vida y para la vida, a través de una formación individual y colectiva que vincule la teoría con la práctica productiva.

En este marco, el Estado Plurinacional necesita una educación que acompañe los procesos de transformaciones estructurales que vive Bolivia, con una amplia participación social y comunitaria, explicitada en la Ley N° 070 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

Una propuesta educativa alternativa se construye reconociendo y respetando la pluralidad y la diversidad que existen entre culturas, pueblos, regiones, comunidades y personas, convirtiéndola en una oportunidad para enriquecer las vocaciones productivas y dinamizar las potencialidades productivas.

La transformación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas requiere asumir compromisos y responsabilidades con la comunidad, el centro y con uno mismo, significa compartir un ideal, un valor (ser), una experiencia y/o reflexión (saber), una acción (hacer) y un propósito (decidir).



Promover un proceso de transformación exige momentos previos de planificación, organización y creación de condiciones necesarias que contribuirán a concretar el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo.

El proceso de cambio busca construir un Estado Plurinacional, socio-comunitario, con una economía y justicia plural; respeto a una democracia directa y comunitaria; respeto a los derechos fundamentales, por esto se debe promover:

- *Una educación para interactuar con identidad y autonomía.*
- *Una educación para la transformación de la matriz productiva.*
- *Una educación para la inclusión y equidad.*
- *Una educación para el cuidado de la Madre Tierra.*

La Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, debe expresar de manera pertinente, la transformación educativa, a través de acciones que respondan a las demandas y necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

1.2. El Proyecto Comunitario de Transformación Educativa

El Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (PCTE) es la expresión objetiva del sentido de cambio educativo que debe responder a la comunidad; es una construcción colectiva de todos los sujetos que están involucrados en la comunidad con el propósito de consolidar la transformación de la práctica educativa de la EPJA.

El Proyecto Comunitario de Transformación Educativa orienta la gestión institucional, contiene en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la acción educativa, tiene como finalidad el mejoramiento progresivo de los procesos educativos en función a la realidad social, económica y cultural, considerando las vocaciones y potencialidades productivas de la comunidad, así como sus demandas, necesidades y expectativas.

Según Crespo A. (2010), existe una categoría especial de proyectos denominados proyectos comunitarios, los cuales se definen como “un conjunto de actividades concretas orientadas a lograr uno o varios objetivos, para dar respuesta a las necesidades, aspiraciones y potencialidades de las comunidades”.

En el desarrollo del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, se puede identificar los siguientes momentos:

- Organización de las Comunidades de Producción y Transformación Educativas
- Realización del Diagnóstico Comunitario Participativo.
- Elaboración del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (planeación y ejecución)
- Evaluación y seguimiento.



a. Organización de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE)

Para iniciar el proceso de transformación educativa es necesario organizarnos en función a objetivos comunes, para este propósito es importante conformar la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) entre todos los sujetos de la comunidad e identificar las acciones a realizar y establecer roles y responsabilidades.

b. Aplicación del Diagnóstico Comunitario Participativo

El diagnóstico inicia con el proceso de planificación del proyecto, es importante contar con información precisa de la situación interna y de contexto (del centro educativo), para alcanzar este propósito será necesario identificar los ámbitos o aspectos a diagnosticar, establecer tiempos, metodología y responsabilidades, entre otros. Plantear un diagnóstico requiere de planificación previa.

En este sentido, el Diagnóstico Comunitario Participativo constituye un momento necesario e importante para favorecer la participación y organización de la comunidad y promover solución a las problemáticas educativas.

c. Realización del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa

El Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, como propuesta o voluntad de cambio, expresa acciones concretas de la comunidad para mejorar la educación en todos los ámbitos, exige la participación de todos los sujetos que componen la Comunidad de Producción y Transformación Educativa, pues se debe tomar decisiones, asumir responsabilidades y plantear soluciones a los problemas educativos concretos del contexto; es actuar sobre una realidad para mejorarla.

Una vez establecida la situación interna y de contexto del centro, el siguiente paso es la planeación y la Ejecución del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.

La planeación es la acción de planificar para alcanzar los objetivos planteados, consolidando una serie de actividades pertinentes, sobre la base de la reflexión y mejora continua. Este proceso requiere de evaluaciones constantes para verificar la ejecución si se están logrando los efectos deseados o si se requiere realizar algunos ajustes al proyecto.

Para alcanzar los propósitos esperados, durante la ejecución es de vital importancia la participación, involucramiento directo y compromiso de toda la comunidad, ya que con esta condición será muy probable que el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa tenga éxito.

d. Evaluación y seguimiento

La evaluación y seguimiento es un proceso permanente y periódico, comprende acompañar la formulación, organización, ejecución y la propia evaluación del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.



Su objetivo es generar una permanente retroalimentación con elementos de reflexión, acción, identificación, valoración y aplicación. Asimismo, permite corroborar el logro de objetivos, la superación de dificultades y la utilidad del proyecto.



Actividad 2. De formación comunitaria

En grupo realiza un esquema ilustrativo que caracterize el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa, Comunidad de Producción y Transformación Educativa y Diagnóstico Comunitario Participativo.

Socializa en el aula/taller el esquema ilustrativo, través de un medio o recurso educativo.



Lecturas Complementarias

El arte de desaprender para volver a aprender

Pierre de Zutter. Extractado de un libro sin concluir (Diciembre de 2002)

Parte 2: Los (des)aprendizajes

Capítulo I

El arte de desaprender para volver a aprender

Cuando en cada uno de nosotros la práctica logra hacerse experiencia, nos brinda incontables aprendizajes que modifican y enriquecen nuestros conocimientos y desarrollan nuestras capacidades.

Esta segunda parte trata de aquello que creo haber aprendido a lo largo de estos años de experiencias diversas en el trabajo en desarrollo rural, en mi trabajo con campesinos, en mi trabajo con técnicos, profesionales y dirigentes que a su vez laboran con campesinos. Cabe explicar previamente, en este capítulo, ciertos alcances de aquello que voy a presentar, ciertas opciones a la hora de escoger la forma de presentar.

La experiencia, la práctica y el conocimiento

Es útil comenzar estableciendo una diferencia entre dos términos que solemos emplear como si fueran sinónimos, como si hablaran de lo mismo: la práctica y la experiencia. Hasta hace poco



tiempo yo mismo usaba uno y otro sin creer que fuera necesario distinguir. Ambos me servían esencialmente a marcar las distancias entre la acción y la reflexión, entre “la teoría y la práctica”, entre lo que se aprende del estudio y lo que surge del actuar.

Me empecé a sentir incómodo porque esto suponía una separación rígida entre acción y reflexión, en el mejor de los casos una alternancia. Mientras la realidad diaria del trabajo me enseñaba más bien la interrelación permanente entre ambas, su comunión en una labor bien hecha me enseñaba cómo se acompañan una a otra en la vida.

Retomé diccionarios y me impactó, en la definición de “experiencia”, la presencia de términos como “sentir”, como “vivido”, la referencia siempre a la persona que está al centro de la experiencia. También el hecho de que los antónimos propuestos fueran: teoría, razón, ignorancia e inexperiencia. Es decir que la experiencia se refiere al actor y al conocimiento, a “su” conocimiento, producto de la práctica, a un conocimiento distinto del puramente teórico.

Había pues una diferencia entre ambas. Desde entonces, tiendo a formularla de la manera siguiente:

- La práctica se refiere al hecho en sí, a lo que uno hace, a la acción.
- La experiencia se refiere al actor, a su forma de vivir la acción, a lo que aprende de ella.
- A partir de la práctica se puede producir conocimiento por la lógica del razonamiento que estudia lo que sucedió.
- La experiencia produce conocimiento a través de la confrontación: a través de las reacciones, de los impactos que tiene la práctica sobre el actor, sobre lo que éste creía o sabía.

Es decir que existen diversas formas de aprender de la práctica. Una de ellas consiste en estudiar los hechos con los métodos usuales. Otra pasa por el actor, su subjetividad, su cultura, sus conocimientos y convicciones previas, su sensibilidad en la confrontación con la realidad, en la acción.

Esto puede parecer una disquisición gratuita, sin mayor interés. A mí me sirvió mucho. La confusión usual explica por qué la mayoría de los intentos por elaborar y compartir los aprendizajes de la experiencia quedan tan chuecos: derivan en meros “estudios de casos”, con su exigencia de objetividad en los datos y de rigor científico en el análisis, y descuidan a los actores, sus vivencias, sus tropiezos, sus dudas, sus adquisiciones. Así no se puede aprender de la experiencia porque la experiencia nunca puede expresarse como tal. Muchos son los métodos y las guías propuestas para estudiar la práctica, pero los actores quedan librados a sí mismos a la hora de enfrentar su experiencia.

Me importaba, por tanto, lograr un poco más de claridad al respecto porque una de mis preocupaciones mayores es valorizar la experiencia como forma de adquirir o producir conocimiento; es ayudar a que se rescaten y aprovechen los frutos de las experiencias acumuladas por cientos de miles de actores en los últimos decenios de desarrollo rural en América Latina.



Tres fuentes de saber y una opción por la experiencia

Dedicarse a fomentar y valorar las lecciones de la experiencia es en mi caso una opción de larga data. En gran parte producto de mi juventud en Francia, cuando pude percibir el enorme bagaje de conocimientos producidos y manejados por los campesinos de mi infancia, las grandes dificultades de comprensión y colaboración entre ellos y los técnicos estudiados que venían a brindar sus prestaciones, la negación del saber campesino por la universidad durante mi breve paso por ella.

El recorrido hasta ahora fue largo y difícil. Pero me trajo una ilusión que orienta estas páginas, la posibilidad y la necesidad de un **diálogo y complementación entre las múltiples fuentes del saber**. Comúnmente digo que **son tres**.

La más conocida y que, desgraciadamente, tal como se difunde en la mayor parte de los centros educativos, aparece como excluyente, monopólica, al menos hegemónica, es la del **saber científico**.

La segunda corresponde al **saber de cada pueblo**, al elaborado, ordenado y reproducido por cada una de las culturas no-occidentales. Condenada como superstición por la sociedad moderna en su fase ascendente, despierta un interés cada vez mayor en estas épocas de crisis creciente. Muchos son los intentos actuales de relacionar diferentemente estas dos primeras fuentes entre ellas.

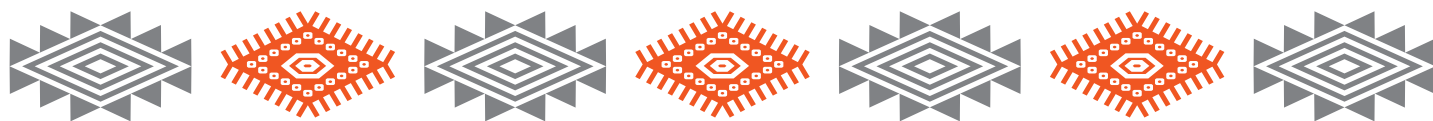
La tercera, **la experiencia**, es la más descuidada. Es la que engloba todo el potencial de aprendizajes que surgen de la práctica diaria, de la relación entre el actor y la acción, entre el actor y la realidad a la cual se confronta.

En la vida concreta se reconoce y valora la experiencia. A la hora de la verdad, la de las decisiones, la de las responsabilidades, se aprecia a la “gente con experiencia”. Gran parte de las habilidades que manejamos provienen sobre todo de la experiencia, desde la crianza de los hijos hasta el desenvolvimiento profesional. Pero la experiencia aparece como si fuera una nebulosa informal, o bien como el simple arte de usar adecuadamente conocimientos ya establecidos. Muy poca importancia y apoyo se le da como modalidad para producir y compartir conocimientos.

Más bien, cuando se habla del conocimiento, del saber, se tiende a descartar la experiencia, reduciéndola a “empirismo”: a algo espontáneo, a algo que no toma en cuenta la razón, ni los datos de la ciencia, a algo poco digno de confianza, poco riguroso.

Una opción por la experiencia significa, por tanto, ocuparse de una de las fuentes más importantes del conocimiento y tratar de aprovechar sus incontables aportes. Pero exige un doble esfuerzo: no basta con intentar apoyar la elaboración de lo que los actores puedan aprender de su vivencia en la práctica, de tal forma que sea compatible; también se necesita trabajar, cuestionar, mejorar las relaciones entre la experiencia y las demás fuentes de saber.

En el trabajo de desarrollo rural se requiere una atención especial a las relaciones entre saber científico y experiencia, porque el personal involucrado soporta a diario el choque entre lo apren-



dido en institutos y universidades, las respuestas de la realidad y las reacciones de la población local que a menudo tiene otra cultura, otra cosmovisión, otra organización del conocimiento.

Dada la forma cómo se transmite y aprende el saber científico dentro de las instituciones educativas comunes, un mejor aprovechamiento de la experiencia exige cuidar particularmente el proceso personal de quienes trabajan en terreno: ahí el conocimiento científico ya no es visto solamente como una información o herramienta a usar de acuerdo a la realidad concreta, es también (¿y sobre todo?) fuente de prestigio social y de oportunidades laborales; entonces, tiende a volverse convicción, a transformarse en una verdad a aplicar, “a pesar de la realidad”, podría decirse. Valorar la experiencia y sus aportes obliga a muchos cuestionamientos, a muchos esfuerzos para desaprender y volver a aprender.

Los procesos de aprendizaje

Todo lo planteado sobre las tres fuentes de saber y las relaciones entre ellas podría ser rebatido: “así no es; ésta es una visión deformada de lo que es la ciencia”. Quizás. Pero así es cómo se lo vive en el terreno; así es cómo llega, cómo se le asume y practica en la realidad. Eso es por tanto lo que importa a la hora de trabajar la experiencia y sus potenciales, de trabajar con los actores.

Lo que importa son los procesos concretos de aprendizaje, de eventual mal aprendizaje anterior, de probable desaprendizaje si se quiere cultivar las lecciones de la vida, de la práctica.

A diferencia del sistema educativo escolarizado en el que el conocimiento pretende acumularse en capas sucesivas y cada vez más refinadas, la experiencia es un proceso de cuestionamiento permanente: se piensa o se actúa de acuerdo a algo que se cree saber; la realidad da respuestas diferentes o contradictorias; eso obliga a profundizar lo previo, modificarlo o dejarlo temporalmente de lado, para buscar un conocimiento más adecuado, más acertado.

La experiencia no es pues un mero proceso de aprendizaje, tiene una de sus claves en el arte de desaprender. Si bien las adquisiciones de conocimientos desde la experiencia pueden ser alentadores y agradables, cada quien suele encontrarse muy solo, muy inerme, a la hora de cuestionarse lo que antes le aparecía como un saber válido, legítimo; a menudo se trata de una situación penosa, traumática, porque obliga a revisarlo todo: convicciones, roles, valores...

De ahí que en estas páginas insisto en mi propio proceso de **desaprender**. Pretendo ayudar a otros a comprender que éste es algo normal, necesario, por el que pasamos casi todos. Por tanto, vale la pena tomar distancia: **no es la manifestación de un fracaso, es la base para aprender**.

Desaprender como proceso consciente y permanente

Cada proceso de desaprender es diferente. No existe una norma. Depende de cada quien (y de los contextos). Es algo bastante personal. A veces es individual (en este caso se necesita muchísima fuerza para continuar largo tiempo por esta senda); otras veces se tiene la suerte de poder vivirlo en grupo, con intercambios enriquecedores y que brindan mayor fuerza, mayor



confianza. Algunos son violentos, provocados por un choque muy grande (basta como ejemplo el desaprender ideologías que muchos han vivido -o evitado- en el transcurso de los dos últimos decenios). Otros son paulatinos, con pausas y aceleraciones, pero sin trauma mayor.

Para mejorar dicho proceso, hacerlo más fructífero, menos desgarrador, es importante reconocerlo, aceptarlo, legitimarlo, hacerlo consciente. Porque una de las principales dificultades encontradas a la hora de desaprender proviene de la negación por parte de colegas que rechazan esa posibilidad. El desaprender en soledad, peor aún bajo el sarcasmo, la satanización, es algo muy duro. Desaprender en equipo se vuelve una aventura exigente pero exaltante por todos los aprendizajes que viene a ofrecer.

Personalmente tuve la suerte de poder hacer equipo con muchos grupos y amigos para acompañarnos en este esfuerzo de desaprender y volver a aprender, en distintas partes del continente, alrededor de prácticas y realidades muy diversas, al ritmo de avances y tropiezos innumerables. Eso es lo que me permite la osadía de contar mis aprendizajes y desaprendizajes, pensando que muchos pueden encontrarse y sentirse estimulados con algunos de ellos.

Saber que desaprender es un proceso común, compartido con muchos otros, aunque no estén muy cercanos, debe ayudar a disminuir la tensión, la angustia que surge en el momento en que aparece la necesidad de cuestionar tal o cual cosa que se sabía, que se creía saber. Vale pues la pena recalcarlo nuevamente: **desaprender es un proceso normal, común, necesario.**

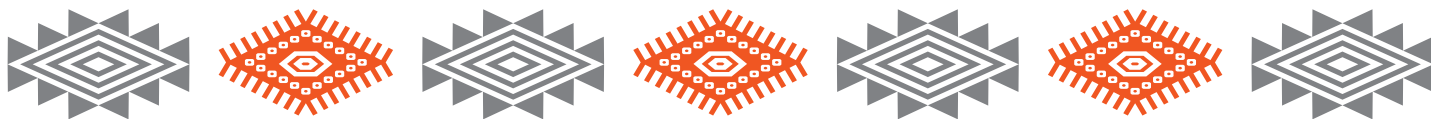
Más bien se requiere admitirlo, hacerlo consciente. Eso permite ganar tiempo. Porque la realidad, la práctica, nunca enseñan directamente, nunca dan una respuesta directa. Lo que hacen es proveer con elementos para cuestionarnos lo anterior y, sobre esta base, permitirnos elaborar una nueva respuesta. Una nueva respuesta que quizás tengamos pronto que volver a desaprender. Porque el proceso es permanente. Sobre todo en la época actual en que el planeta entero está marcado por la precariedad en todos los ámbitos: en lo económico, en lo social, en los valores, en las reglas de juego, en el saber...

Desaprender, no para negar sino para recomponer

Desaprender es un arte, poco reconocido, insuficientemente practicado. Porque lo más que se suele hacer es reemplazar un conocimiento por otro. Si una “verdad” parece ya no funcionar, se adopta otra “verdad”. Se pasa de una a otra sin el necesario proceso de desaprender, más bien con el mismo dogmatismo que se tenía con la anterior. Todos tenemos ejemplos, en nuestro propio recorrido y en el de los colegas, también de mucha gente famosa, de tales saltos de un extremo a otro.

Esto sucede porque se confunde desaprender con negar lo que falló, descartarlo totalmente, de plano. Negar no es desaprender, por tanto no es aprender.

No significa que siempre haya que dedicarse a desmenuzar sesudamente todas las causas e implicancias de tal o cual reacción de la realidad contraria a nuestras propuestas y expectativas. Como actores de la realidad no tenemos por lo general mucho tiempo para ello. Además, dicha reacción de la realidad sirve sobre todo para llamar nuestra atención sobre elementos que no



conocíamos, que nos eran invisibles o incomprensibles. Reconocerlos y tomarlos en cuenta requiere también tiempo. Si la reflexión acompaña la acción en vez de estar separada de ella, la propia práctica irá brindando pistas.

Quizás podría decirse que ***nos equivocamos cuando creemos que el conocimiento guía la acción. El que debe guiar la acción es el actor.*** A él le corresponde emplear los conocimientos existentes. Y no está solo: ¡la realidad lo acompaña!

Una clave para la riqueza de dicho proceso consiste en no obsesionarse con lograr rápidamente un nuevo conocimiento que sustituya al anterior; un nuevo equilibrio estable, con aspiraciones a ser definitivo. Se necesita vivir el desaprender para abrirse cada vez más. Porque el saber es global y cada conocimiento refleja la coherencia o incoherencia del conjunto. Por tanto, no se trata de piezas mecánicamente intercambiables. Cuestionar uno de ellos, por mínimo que sea, debe necesariamente llevar a un esfuerzo de revisión y recomposición del conjunto.

Esto es a menudo lo que asusta y lleva a querer refugiarse en otra propuesta, en otro modelo, a fin de escapar a lo que parece ser un vacío. Porque la recomposición es paulatina, es lenta. Pero respetar su ritmo es indispensable para avanzar hacia un resultado útil, valioso. Un resultado que aproveche tanto los aportes del conocimiento anterior como las pistas señaladas por la realidad, por la práctica. Un resultado, además, que nadie podrá alcanzar aisladamente, como genio iluminado, sino que será una construcción entre todos.

Desaprender y aprender: una separación artificial

En las páginas que siguen, intento presentar separadamente mis desaprendizajes y mis aprendizajes. Se trata evidentemente de algo artificial. En la práctica diaria ambos están estrechamente vinculados. Con ello, mi propósito es simplemente facilitar el reconocimiento de lo importante que es desaprender, resaltar la cantidad de cosas que hemos de desaprender.

Supongo que esto podría ser útil para estudiantes deseosos de tener una idea de aquello que les espera, luego de obtener su diploma bajo las reglas de juego de sus instituciones, cuando tengan que confrontarse a la realidad, a la práctica. En muchos casos, el proceso de desaprender podría verse menos duro y más acelerado.

Supongo también que puede ser una ayuda para los actores de terreno, a fin de que hagan más consciente y fructífero su propio proceso de desaprender, a fin de que se sientan menos solos en esta situación, a fin de que cultiven su capacidad de compartir lo que van aprendiendo.

Efectivamente, he podido comprobar muchas veces que las lecciones de la experiencia son difíciles de explicar a otros, difíciles de compartir, cuando el proceso de desaprender ha quedado frustrado: los aprendizajes de la experiencia se vuelven entonces meros “trucos” del oficio, útiles pero irrepetibles.

Ojalá estas páginas contribuyan también a motivar a otros sectores, a fin de que podamos avanzar hacia un mejor diálogo entre fuentes de saber, a una complementación. No se trata de



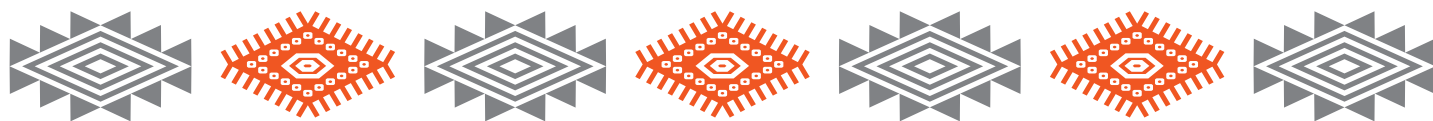
buscar una mezcla entre ellas. Simplemente de reconocer que cada una tiene algo que aportar. Simplemente de no poner a los actores de terreno en situación de tensión permanente por la tendencia a exigirles que opten y excluyan.



Actividad 3. De formación personal

Realiza la lectura del texto en el momento de concreción y construcción crítica.

Presenta el resumen a través de un mapa mental o mapa conceptual en el momento de socialización.



Tema 2

Preparamos el Diagnóstico Comunitario Participativo

“Para que el Diagnóstico Comunitario represente a la comunidad, debe ser un reflejo de las demandas comunitarias que hayan sido discutidas en colectivo y culminen en acuerdos acerca de las mismas”.
s/d.

Iniciar el proceso de transformación de la educación de personas jóvenes y adultas requiere que los centros de educación alternativa, se constituyan en espacios comunitarios impulsores de la transformación social, cultural y económica, para esto, es importante conformar las Comunidades de Producción y Transformación Educativas (CPTE), desafío que nos plantea a directores, facilitadores, personal administrativo y comunidad en su conjunto, realizar dos acciones iniciales importantes:

- La constitución de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE).
- Planificación y ejecución del Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP).

2.1. Constitución de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE)

De manera recurrente, movimientos sociales, organizaciones sindicales, naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianos, reclaman el “divorcio” entre el sistema educativo y la sociedad, según la CSUTCB, (1991) “la educación no es tarea exclusiva de las autoridades educativas o de los docentes, sino es tarea de toda la sociedad”, “... debemos preocuparnos [...] por saber qué y cómo están aprendiendo nuestros hijos e hijas”.

Al respecto, Rosa María Torres (2000) señala: *“Prejuicios, mutuos recelos y desconocimiento operan de lado a lado entre las instituciones y los agentes vinculados a estos dos submundos de la educación: los que lidian con ella desde adentro del sistema escolar, y los que lidian con ella desde la familia y el hogar, la organización comunitaria, campesina, barrial, cooperativa, de mujeres, el club juvenil o deportivo, la radio, etcétera. Institucionalidades, lógicas, conocimientos, ideologías y sentidos comunes construidos y alimentados a lo largo de décadas operan como dispositivos para legitimar y mantener de lado a lado dichos divorcios”.*



La relación entre el centro educativo y la comunidad ha estado caracterizada por categorías según: el origen social de los estudiantes, el lugar de residencia y procedencia, nivel económico, el nivel educativo de los padres y otras variables; las instituciones educativas son categorizadas en función de la composición de su matrícula, su ubicación geográfica, su dependencia pública o privada, y las características del plantel docente.

Actualmente, esta relación centro educativo y comunidad se encuentra en un proceso de cambio y transformación, la Comunidad de Producción y Transformación Educativa debe aportar a este propósito.



Actividad I. De formación comunitaria

En grupo reflexionamos sobre la base de las siguientes preguntas:

- ¿Qué comprendemos por comunidad?
- En tu centro, ¿existe el espíritu de comunidad? Si existe, ¿cómo se expresa?
- ¿Por qué es importante que trabajemos desde el CEA con la comunidad?
- ¿Qué rol desempeñan los integrantes que la conforman?

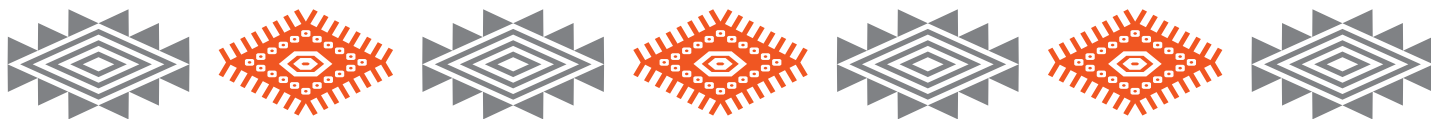
La tendencia actual de trabajo de los centros educativos y la comunidad se traduce en el tratamiento de temas referidos a infraestructura escolar, administración de fondos económicos y equipamiento, entre otros, siendo el aspecto pedagógico/andragógico, la gestión y las demandas de la comunidad local lo que menos se atiende.

Esta práctica, centrada y limitada a los aspectos administrativos de los Centros, redujo el rol importante que juegan los miembros de una comunidad dentro los procesos educativos; sin embargo, se contrastaron con experiencias educativas que lograron generar espacios, mecanismos, metodologías y otros, para que la comunidad participe y logre niveles de empoderamiento de la educación como un instrumento para el desarrollo personal y social.

En ese entendido, con la constitución de las Comunidades de Producción y Transformación Educativas (CPTE) se busca dinamizar el desarrollo educativo de los centros transformando su propia práctica educativa y respondiendo a las necesidades locales, sociales, comunitarias sobre la base de una institucionalidad fundamentada en la comunidad.

2.1.1. Sentido de comunidad

Por naturaleza humana, las personas vivimos en comunidad (familia, organización, centros educativos y todo lo que nos rodea), cada comunidad tiene sentido según los fundamentos y las intencionalidades que la constituyen.



Una comunidad es un conjunto de personas que comparten formas de vida, valores, tradiciones, cultura y otros que proporciona cohesión, integración e identidad, una comunidad puede o no compartir un espacio geográfico.

“Ser” y “vivir” en comunidad es un valor que enriquece a cada uno de sus miembros, por tanto, enriquece a todo el grupo; busca siempre relacionar el “yo” con el “nosotros”, en una actitud de reciprocidad y complementariedad permanente, valores muy arraigados en nuestras naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianos. El aporte de cada miembro a la comunidad, para alcanzar el bien común, incide en su calidad y consolidación.

En coherencia con lo anterior Parra Garcés (1999) escribía: *“Sólo existe el nosotros. Ese nosotros que nos incluye a todos. Ese nosotros que nos habla de que somos la totalidad de la especie, que nos enseña que en cada uno de nosotros está la totalidad de esa inmensa e infinita sinfonía de la vida”*

Conformar la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) requiere de condiciones pedagógico/andragógicas, conceptuales, éticas, políticas, culturales y actitudinales diferentes a las existentes en los modelos educativos tradicionales.

2.1.2. Intencionalidad de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa

La Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) busca consolidar que la educación sea realmente un derecho fundamental al cual deben acceder todas las personas sin discriminación alguna, pero no se refiere a cualquier educación, sino a aquella de calidad y pertinencia, que posibilite la inclusión y la equidad de todas las personas, que contribuya a la formación integral, a vivir con dignidad y a la autorrealización como persona y como comunidad.

A través de la CPTE, se pretende contribuir al desarrollo de una formación integral y la conciencia crítica de las organizaciones de la comunidad, mediante proyectos educativos ligados a la vida cotidiana, sustentados en concepciones y relaciones interculturales de participación social y comunitaria.

Constituir la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) es transformar la propia práctica educativa, para contribuir a la transformación social de nuestro país, desde nuestras comunidades, zonas, barrios o vecindarios, en sus múltiples ámbitos: cultural, social y económica, entre otros, a través de un Proyecto Comunitario de Transformación Educativa definido por la comunidad. Este es el sentido y la intencionalidad de aportar al cambio de nuestros Centros Educativos.

En ese marco, asumir esta opción en nuestros centros no es sólo para mejorar los aspectos pedagógicos/andragógicos, metodologías o contenidos; es también, para generar y vivir una nueva dinámica educativa que trascienda a la vida de la comunidad para convertirse en un motor dinamizador, capaz de contribuir al logro del “Vivir Bien”, desde una nueva visión y posicionamiento personal y comunitario.



2.1.3. Contexto de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa

Las experiencias desarrolladas en nuestro país y los marcos normativos, como la Constitución Política del Estado Plurinacional, la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, proporcionan el sustento y el sentido de la constitución de una Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE).

2.1.3.1 Experiencias de Comunidades de Producción y Transformación Educativas

Si bien la teoría sobre la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) es un insumo necesario que debemos tomar en cuenta a la hora de encaminarnos en esta dinámica, un punto de partida son nuestras propias experiencias, que surgen desde nuestra realidad histórica, contextual y cultural.

En esa perspectiva, podemos rescatar la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata (1931-1941) que concibió la educación como un derecho humano, como un instrumento de transformación y liberación, como un motor para la producción y como un eje dinamizador de la vida en comunidad, desde la misma comunidad.

La Escuela Ayllu no solamente era parte de la comunidad, además estaba destinada a superar los problemas de la comunidad y contribuir en su desarrollo. Esta misión transformadora era la fuerza para ser persistente en la lucha, persistente como persona y como colectividad.

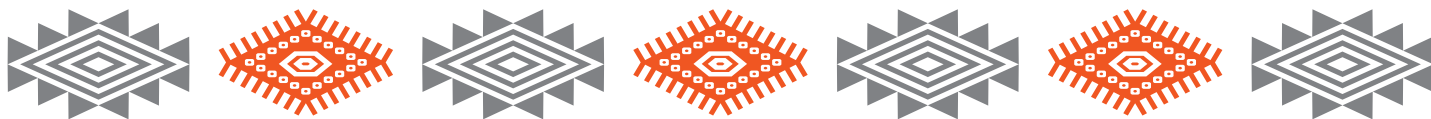
“Nuestro horario de trabajo no era ciertamente como para dedicarse al ocio; todo lo contrario. Desde las cinco de la mañana empezábamos a acumular arena, ... en dos carretillas, una a cargo del Director y la otra llevada por De la Riva y un llokalla... Desde las ocho hasta que oscurecía todos permanecíamos en nuestros puntos de trabajo...”

“Nadie podía estar desocupado y para cada uno había alguna actividad, de acuerdo a sus aptitudes y a sus energías”.

“Notoriamente se desarrollaba un extraordinario sentido de responsabilidad individual y colectiva, de orden y de organización”.

El texto en el recuadro nos ilustra el esfuerzo, compromiso y el rol que cada miembro de la comunidad desempeñó en la acción educativa desarrollada; por otro lado, muestra la existencia de un grado de organización basado en los valores culturales y organizativos de las comunidades indígena originario campesinas, como el ayni, mink’a, jayma, el servicio, corresponsabilidad personal y comunitaria, la participación plena de todos y todas (niños/as, adolescentes, jóvenes, varones, mujeres, adultos/as, autoridades y comunidad en general).

La Escuela Ayllu de Warisata constituía una Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE), en la que la espiritualidad era la fuerza dinamizadora, fortalecía el compromiso de todos y todas para alcanzar su utopía; la participación de los sabios de la comunidad, los “amaut’as”, portadores de experiencia y saber, contribuyó a la lectura permanente de su realidad, desde la revitalización de su memoria histórica como pueblo y cultura.



“El Consejo de Amaut’as se convirtió en el organum de la escuela, el motor que daría fuerza y orientaría actividades. Las reuniones se sistematizaron, se sujetaron a un orden impuesto por el propio indio. En ellas se planeaba el trabajo, se nombraba comisiones y se establecían turnos para la elaboración de adobes u otros trabajos. ... se organizó una maquinaria productiva que funcionaba sin fallar”.

“Todo como resultado de un proceso de autodeterminación”.

“En el Consejo de Amaut’as se invertían los papeles, pues éramos nosotros, los maestros, quienes aprendíamos. Así fuimos forjando el sentido de nuestros criterios históricos y filosóficos, de nuestros planes de organización y de trabajo, de nuestro gobierno y administración”.

Respecto a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, desde varios años atrás los centros que trabajan generando espacios para que la comunidad no sólo participe, sino realmente logre niveles de empoderamiento de la educación. Entre ellos están los Centros Integrados (CI) y los Centros de Educación Técnica Humanística Agropecuaria (CETHA).

Los Centros de Educación Técnica Humanística Agropecuaria (CETHA), surgidas en la década de los 70, en su proceso histórico han generado modelos de Comunidades Educativas donde la participación democrática, las relaciones interpersonales, los valores comunitarios, los valores culturales, la familiaridad, el sentido de equipo, de comunidad, la corresponsabilidad y la capacidad de escucha permanente y abierta, son las principales características.

En estos centros, la participación comunitaria es extensiva a sujetos (sectores y personas) que, aparentemente, pero en la práctica forman parte de los servicios educativos del Centro, tal como se muestra en el gráfico.





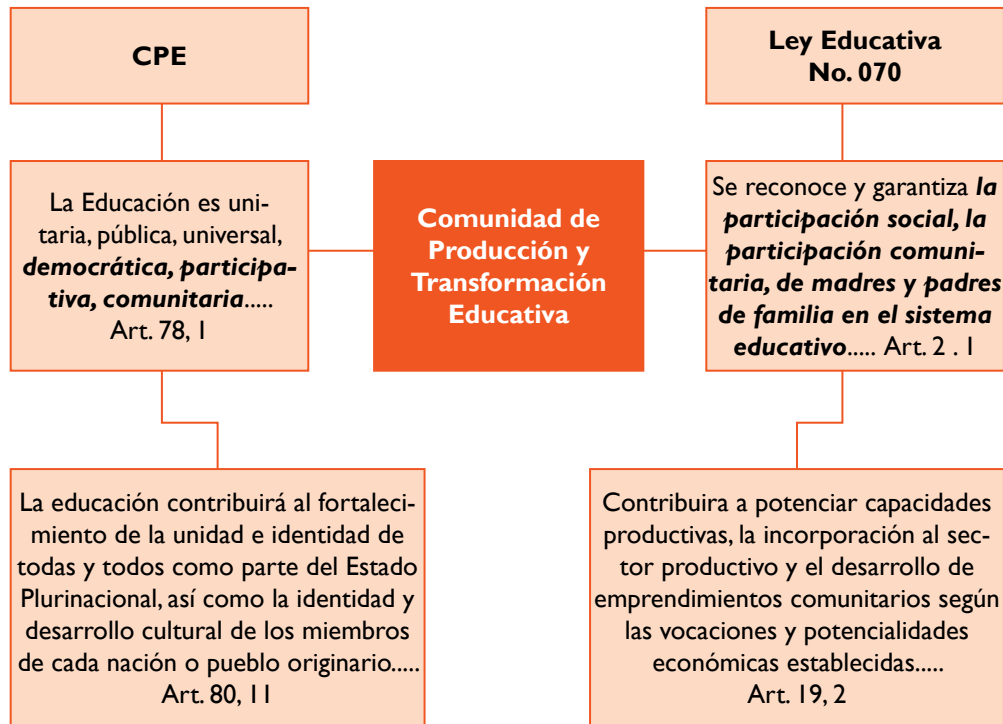
Por otro lado, los Centros de Educación Técnica Humanística Agropecuaria (CETHA) construyeron metodologías orientadas a cultivar el espíritu comunitario transformador y liberador, con actividades, momentos, temáticas y recursos específicos, como por ejemplo en varios de los CETHAs se implementaron: días comunitarios, jornadas de convivencia, participación en los eventos de la comunidad, el trabajo comunitario (jayma, faena), entre otros.

Las experiencias descritas enseñan que el punto de partida para constituir una Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPE) es la firme decisión que debe tener el centro para organizar y trabajar con los miembros de la comunidad, cultivando el sentido de escucha y aprendizaje, implica planificar el proceso de transformación que oriente su práctica educativa.

2.1.3.2. Marco normativo

Se plantea la conformación de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa en los Centros de la EPJA para hacer realidad el mandato constitucional (Art.77) y la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (Art. 2), referido a que la educación –como derecho humano fundamental– llegue a toda la sociedad boliviana con pertinencia y calidad sobre la base de la participación y la responsabilidad colectiva para contribuir a los grandes propósitos del nuevo Estado Plurinacional y, fundamentalmente, responder a las demandas educativas sociales, desde los espacios locales concretos hasta los niveles nacionales.

Enfatiza la participación en educación desde una perspectiva de convivencia entre personas, organizaciones y la naturaleza en el marco del respeto, la complementariedad, la reciprocidad y la pluralidad, para mejorar la calidad de los servicios educativos:



Otro de los aspectos que favorece a la constitución de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE), es la toma de conciencia de la sociedad civil en sus diferentes niveles y sectores para participar en la organización y definición del tipo de educación que sueñan para niños, niñas, jóvenes, adultos/as y para la misma comunidad, aunque esta participación en la mayoría de los casos se centra en los aspectos administrativos. Es un desafío para nuestros Centros incidir en que la misma trascienda especialmente a los aspectos educativos desde un sentido de corresponsabilidad y servicio.

2.1.4. Potencialidades y retos

Como se señaló en párrafos anteriores, asumir la decisión de construir la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) supone asumir retos personales, comunitarios, institucionales y aquellos que provienen del contexto local y nacional:

Potencialidades

- Las comunidades y organizaciones sociales, valores, sabiduría, experiencia organizativa, la toma de decisiones comunitarias, son elementos que pueden contribuir a la dinamización de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE).
- Conciencia social de participación en educación que fue creciendo gradualmente en nuestro país, a pesar de las múltiples dificultades y limitaciones.
- Presencia de marcos normativos que promueve la participación corresponsable de la educación.

Retos

- Generar cambios desde diferentes ámbitos: el cambio personal, el cambio de la comunidad y el cambio en nuestra relación con la Madre Tierra y el Cosmos, expresada en una mentalidad diferente, una nueva actitud, una mirada amplia de la educación.
- Asumir que el Centro Educativo no es el único lugar donde se puede aprender, sino reconocer que existen otros espacios educativos presentes en la misma comunidad, como la familia.
- Valorar y potenciar a plenitud la diversidad cultural, regional, de género, generacional, y otros de nuestro entorno local, como riqueza y fuente de identidad de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE).
- En un contexto donde la cultura del individualismo, de la violencia, de la exclusión, de la inequidad, de la injusticia social y de la agresión a la Madre Tierra y madre naturaleza, nuestro reto es crear una cultura de convivencia comunitaria entre personas, la comunidad y todo lo que nos circunda, sobre la base de los valores propios de cada cultura.

2.1.5. Características de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa.

Una Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) tendrá características propias de acuerdo a su naturaleza, los principios de vida, al tipo de relaciones entre sus miembros, al



sentido de convivencia que cultiva, las cuales se concretan en la misión, visión y práctica educativa que desarrolla el centro.

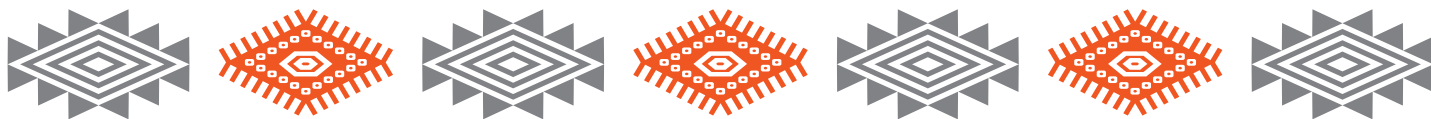
La Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE), además de ser un espacio donde juntos aprendemos, debe constituirse en una comunidad de empoderamiento social donde:

- Exista conciencia y actitud abierta para replantear la práctica educativa y satisfacer necesidades de la comunidad.
- La participación de la comunidad se constituya en principio de la gestión educativa.
- Las decisiones acordadas y definidas sean producto del consenso comunitario e incidan en la calidad de la propuesta pedagógico/andragógica.
- Todos los/as miembros se identifiquen y comprometan con el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.
- Se genere cultura de construcción de propuestas pertinentes a las expectativas de la Comunidad.
- Exista capacidad de involucrar a la comunidad e instituciones (identificadas y pertinentes) para el desarrollo comunitario.
- Se cultive una convivencia basada en valores de respeto, complementariedad, cooperación y corresponsabilidad.
- Exista posibilidad de crecer y aprender de la convivencia e interrelación comunitaria.
- Las personas desarrollen capacidades, valores, conocimientos y habilidades para formar su identidad personal y comunitaria.

Esta modalidad de vínculo entre la comunidad y el centro educativo parte de la certeza, que en los nuevos escenarios sociales, los nuevos sujetos sociales han tomado un rol protagónico en la comunidad y por lo tanto deben ser incluidos como parte comunidad educativa. En este sentido y en palabras de Neirotti y Poggi (2004): *“El sistema educativo formal no monopoliza el proceso de aprendizaje ni son los docentes los únicos que enseñan. Las organizaciones comunitarias y los espacios públicos locales son ámbitos donde los sujetos aprenden, incorporando valores y hábitos, desarrollando capacidades (sean éstas para producir bienes o servicios o para ejercer sus derechos y responsabilidades ciudadanas). Las comunidades, a su vez, cuentan con sus propias instituciones y agentes de enseñanza y aprendizaje: familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, mercados, fábricas, organizaciones productivas. En consecuencia, resulta necesario observar qué se aprende en esta comunidad donde la escuela es un actor más y quiénes son los actores de este proceso de aprendizaje”*.

2.1.6. Integrantes de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa

Una Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE), desde el análisis que venimos planteando, está compuesta por todas las personas involucradas en el proceso educativo



del centro, quienes podrán ser sujetos individuales o colectivos. Por lo general, dicha comunidad tendrá como integrantes a:



La composición de la CPTe debe estar necesariamente inspirada en el cumplimiento del mandato constitucional que le asigna a la educación, garantizar la participación social, la participación comunitaria, la participación plena a todos los habitantes en los procesos educativos (Ley de la Educación N° 070, Art. 2 y 4).

2.1.7. Roles de los integrantes de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa

Una vez constituida y organizada la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTe), un proceso fundamental es la definición de roles y tareas específicas de cada integrante, evitando duplicidad de funciones, que genere conflictos, incumplimiento de metas, susceptibilidades u otras situaciones, que desvirtúen la convivencia comunitaria y sus acciones. Los acuerdos deben concluirse en un acta de entendimiento que norme las acciones y participación de sus integrantes. Para ello, la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTe) recurrirá al uso de instrumentos y procedimientos consensuados.

Los instrumentos deben posibilitar una buena gestión, trabajo en equipo, coordinación, consenso, fluidez de la comunicación, confianza, autonomía y responsabilidad. Los instrumentos más usuales son: el organigrama donde se visualice las relaciones entre todos y todas, el manual de funciones y el reglamento interno o manual de procedimientos.





Actividad 2. De formación personal

Realiza las siguientes actividades:

- Elaborar un organigrama que refleje la organización de su CPTE.
- Establezca los niveles de coordinación y las formas de comunicación entre los miembros de su CPTE.

Socializa en el aula/taller a través de un medio o recurso educativo.

2.1.8. Organización de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa

La primera tarea de una Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) es constituirse, rompiendo y superando formas organizativas que tienden a mantener o profundizar desigualdades, discriminaciones y toma de decisiones unipersonales.

La Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) deben asumir nuevos modelos de organización basados en la participación democrática, compromiso y la corresponsabilidad de todas las personas e instancias que la constituyen, empezando desde lo concreto, nivel donde se desarrollan procesos de aprendizaje tanto dentro como fuera del centro, pasando por el nivel institucional para trascender hacia la comunidad.

Recuperando los aportes de Rosa María Torres (2001), las primeras acciones de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) consisten en:

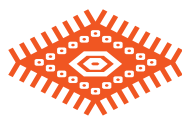
- Identificar el espacio territorial en el que se ubica nuestro centro.
- Construir sobre procesos que ya están en marcha.
- Planificar, ejecutar, acompañar y evaluar participativamente el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.
- Articularse y vincularse entre todos/as los/as involucrados/as.
- Identificar los elementos comunitarios y culturales en los que se fundará la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE).
- Priorizar a las personas, a la comunidad y el medio ambiente como ejes del desarrollo integral de la CPTE.
- Renovar la práctica educativa, velando por la calidad de los procesos formativos.



Actividad 3. De formación comunitaria

De manera colectiva, en el centro se construirá la propuesta de organización de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE), para lo cual se sugiere realizar las siguientes actividades:

- Identificar a los miembros y/o integrantes que deberían formar parte de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE).



- Reunión entre los miembros y/o integrantes de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE).
- Elaborar el acta de constitución de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE).
- Construir un documento de establecimiento de roles/tareas que deben desempeñar cada uno de los miembros, cuidando duplicidad de funciones.
- Difundir los documentos a nivel de nuestro CEA, exponerlo en un lugar visible del centro, y presentarlo en la clase presencial de socialización del PROFOCOM.

Orientaciones para la sesión presencial

Realizar la lectura al cuadro orientador y reflexionar a partir de las preguntas problematizadoras con el apoyo del facilitador/a:

Preguntas Problematizadoras	Lecturas de Apoyo
¿Cómo son las relaciones interpersonales que se establecen al interior de tu centro educativo? ¿Planificamos juntos? ¿Trabajamos coordinadamente? ¿Reflexionamos juntos? ¿Evaluamos entre todos y todas?	Torres, Rosa María: Comunidad de aprendizaje. Una comunidad organizada para aprender. Encontrar el documento en la siguiente dirección: http://www.documentacion.edex.es/docs/0403ARGesc.pdf
¿Cómo son las relaciones que el centro mantiene con la comunidad de su entorno? ¿Cuáles son las expresiones concretas de esta relación? ¿Cuál es el grado de participación y aporte de los miembros que conforman la comunidad educativa de tu centro?	Torres, Rosa María. Comunidad de aprendizaje. Una comunidad organizada para aprender. Encontrar en la siguiente dirección: http://www.documentacion.edex.es/docs/0403ARGesc.pdf

2.2. Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP)



Actividad 4. De formación personal

Responde a las siguientes interrogantes.

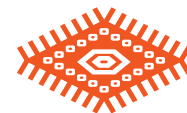
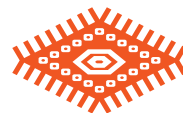
¿En la historia de vida institucional del CEA, cuántas veces se han realizado un diagnóstico?

¿Cuáles fueron los propósitos de la aplicación del diagnóstico?

¿Cuáles son los momentos de reflexión sobre la situación del CEA?

¿Cómo definirías al Diagnóstico Comunitario Participativo?.

Socializa tus respuestas y tu definición, con tus compañeros/as de sesión.



La transformación de la realidad de un centro educativo, implica un conocimiento del mismo “para transformar es necesario conocer”, no solamente sus características físicas, estado de la infraestructura, número de participantes, número de maestros y maestras, equipamiento, recursos económicos disponibles, entre otras cosas, sino también, conocer a las organizaciones y personas de la comunidad, que tienen relación con esa realidad del centro, especialmente aquellas que juegan un papel muy activo, no cabe la menor duda que la gente involucrada en el centro y la comunidad son quienes mejor conocen la realidad.

Es necesario aclarar, existe necesidad de la información estadística, pero, debe dejar de confundirse el diagnóstico con la exclusiva acumulación de información sobre datos cuantitativos, el Diagnóstico Comunitario Participativo es esencialmente educativo, cultural, político y socio-económico, orientado al protagonismo de las comunidades en la construcción del conocimiento sobre su misma realidad.

Esta construcción colectiva de conocimiento, constituye un hecho político porque implica participación y empoderamiento de la comunidad, además, la construcción del conocimiento es también un hecho cultural, las personas de la comunidad logran una nueva idea, una nueva visión, sobre sí mismos, no como individualidades sino como sujetos colectivos, “es el paso de la conciencia del soy a la conciencia del somos”, de la “simple participación a la participación en comunidad”.

Por otro lado, es importante resaltar que el Diagnóstico Comunitario Participativo no debe en ningún momento expresar el punto de vista de agentes externos, sino, que el resultado debe ser un acuerdo entre los miembros de la comunidad (CPTE), un consenso y una síntesis colectiva, porque sólo en la medida que los autores y sujetos de lo que contenga el diagnóstico, estarán en condiciones de disponibilidad para la participación.

2.2.1. Definición de Diagnóstico Comunitario Participativo

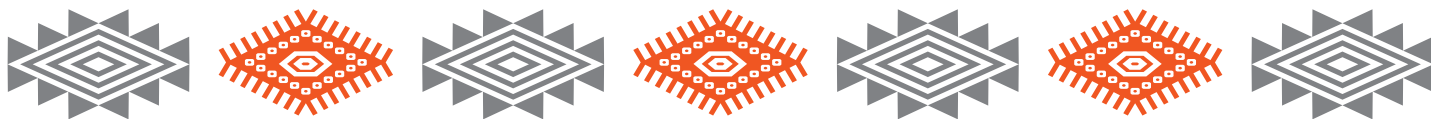
El diagnóstico tradicional ha venido actuando de manera excluyente, unos “expertos”, determinan y definen el conocimiento de la realidad, mientras que el resto de la comunidad debe aceptar pasivamente las verdades que esas minorías académicas decidan.

En cambio, el Diagnóstico Participativo Comunitario, - sin negar el aporte técnico y político de los científicos sociales u otras áreas del conocimiento- privilegia la participación de los miembros de la comunidad en la construcción colectiva del conocimiento sobre la realidad, estableciendo una relación de intercambio democrático, participativo, holístico, integral y equitativo, entre los maestros/as, participantes y los habitantes de la comunidad, a partir de un espíritu de diálogo de saberes.

El Diagnóstico Comunitario Participativo es una opción para cambiar la relación de los centros educativos con las comunidades y viceversa, transformar métodos de trabajo e incorporar saberes y experiencias de las comunidades.

Definiendo al Diagnóstico Comunitario Participativo:

“Es un proceso de reflexión crítica y social que permite conocer y jerarquizar las necesidades, problemas y potencialidades productivas de la comunidad y el centro, mediante



el autoreconocimiento y participación colectiva, para promover y priorizar las acciones educativas alternativas”.



El DCP es una oportunidad de “mirar” y “mirarnos”, de reflexionar y reconocer nuestra realidad como sujetos de la comunidad y como institución.

2.2.2. Objetivo del Diagnóstico Comunitario Participativo

El objetivo del DCP es que el centro y la comunidad reflexionen, analicen y comprendan colectivamente mejor su realidad, identificando los problemas y potencialidades para establecer las prioridades y acciones. El DCP orienta a que los miembros de la CPTE, planifiquen colectivamente actividades que les permitan mejorar la situación actual del Centro a través del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa.

2.2.3. Secuencia del Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP)

El Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP) tiene la siguiente secuencia:

Etapas	Actividades*	Subactividades**
1) Planificación	- El diseño del Diagnóstico	- Reunión del equipo dinamizador.
2) Preparación de condiciones para el DCP	- La motivación. - La capacitación y la elaboración de instrumentos.	- Reunión con la comunidad - Taller comunitario (comunidad y CPTE) - Taller con la CPTE
3) Ejecución o realización del DCP	- Recojo de la información. - Proceso de la información. - Análisis e interpretación de la situación. - Valoración de tendencias de la situación. - Toma de decisiones sobre la situación detectada.	- Trabajo de campo - Taller comunitario - Reunión comunitaria - Asamblea comunitaria
4) Elaboración del informe del DCP	- Sistematización de la información recolectada. - Identificación, priorización de situaciones detectadas (potencialidades y problemáticas). - Socialización de la información a la CPTE.	- Trabajo de gabinete - Taller comunitario - Asamblea comunitaria

(*)(**) Son sugerencias para explicar la secuencia del DCP.



Etapa 1: Planificación

La primera actividad es la planificación del Diagnóstico Comunitario Participativo por un equipo conformado con miembros de la CPTE, se debe aclarar que la conformación de la CPTE, es anterior a la planificación del diagnóstico. El resultado de esta instancia es una planificación para el diagnóstico del centro y el diagnóstico de contexto.

La siguiente actividad es el diseño del diagnóstico, es el momento en el que la Comunidad de Producción y Transformación Educativa, diseña la aplicación del Diagnóstico Comunitario Participativo. Para su elaboración se requiere de motivación y decisión para hacerlo. Esto supone tener un camino previo de intereses e inquietudes definidas comunitariamente.

En síntesis, el diseño del DCP es un “mapa” que orienta a la CPTE en la aplicación del diagnóstico, aunque es importante aclarar que el “mapa” no define todos los detalles, pero sí permite orientarnos en la ejecución del diagnóstico, que se va adecuando durante el proceso.

Para el diseño proponemos responder a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué haremos el diagnóstico?
- ¿Para qué servirá el diagnóstico?
- ¿Qué diagnosticar?
- ¿Cuánto tiempo durará el diagnóstico?
- ¿Quiénes serán los responsables?
- ¿Cómo lo haremos?

Etapa 2: Preparación de condiciones

Previamente a la aplicación del Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP), es necesario preparar las condiciones básicas tales como: motivación e información a la comunidad y elaboración de instrumentos.

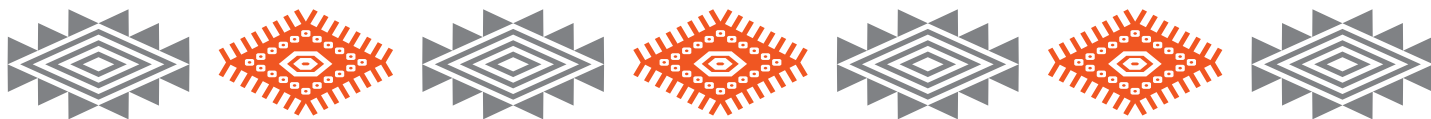
La motivación e información es responsabilidad de los miembros de la CPTE, específicamente, los maestros/as del CEA deben motivar e informar a la comunidad. La elaboración de instrumentos será resultado del consenso y el compartimiento de criterios metodológicos del equipo de la CPTE.

Etapa 3: La ejecución o realización del Diagnóstico

La etapa de ejecución inicia con el recojo de la información, a través de los instrumentos diseñados, la descripción, análisis e interpretación de la situación por el equipo de la Comunidad de producción y Transformación Educativa.

Etapa 4: Elaboración del informe

La última etapa del DCP consiste en sistematizar la información recolectada, identificar y priorizar potencialidades y problemáticas, y finalmente, la actividad de socialización de la información por la Comunidad Producción y Transformación Educativa (CPTE) a la comunidad.



2.2.4. Partes del Diagnóstico Comunitario Participativo

Son dos las partes del DCP, el Diagnóstico de Contexto y Diagnóstico de Centro ambos aspectos estructuran la extracción de información de la comunidad y del centro en plena complementariedad.

2.2.4.1. El Diagnóstico de Contexto

En el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, el Centro debe salir del espacio físico educativo hacia la comunidad, logrando relaciones sólidas de coordinación con las instituciones, organizaciones, sectores productivos, con la finalidad de fortalecer la identidad cultural, generar la consolidación de las estructuras económicas de la familia y la comunidad, teniendo como fin último el “Vivir Bien”.

La planificación del Diagnóstico de Contexto, es el espacio en el cual, el equipo dinamizador de la CPTe, de trabajo decide cómo convocar a la comunidad, qué información se requiere recoger, qué técnicas se pueden utilizar y qué instrumentos pueden servir.

El equipo de la CPTe convoca a la comunidad para motivar e informar a través de asambleas, reuniones, talleres, conversatorios, presentaciones artísticas o cualquier otra estrategia que de acuerdo a las características de la comunidad se crea más efectiva. Es importante para el momento de la planificación y el intercambio de experiencias tener en cuenta algunas observaciones:

- Es preciso tener claridad con respecto a la secuencia y etapas del diagnóstico y las acciones a desarrollar, a fin de presentar una propuesta coherente.
- Establecer los criterios para la identificación y jerarquización de las necesidades, expectativas, problemas, vocaciones y potencialidades productivas.
- Se debe tomar en cuenta que la información que se desea recoger para conocer y comprender son: las necesidades, expectativas, problemas, vocaciones y potencialidades productivas de la comunidad, además, es sumamente importante identificar la relación y vinculación que tiene la comunidad con el centro educativo y viceversa.
- Para la elaboración del Diagnóstico de Contexto existen muchas técnicas e instrumentos que son de gran utilidad. Sin embargo, se consideran las más frecuentes para el estudio de la realidad de la comunidad, las siguientes: la observación participante, las entrevistas participativas y los conversatorios problematizadores.
- En relación al alcance y cobertura del Diagnóstico de Contexto, podría ser el municipio la comunidad, la zona, el barrio, es decir, donde el CEA tenga su radio de acción o su área de influencia que en algunos pueden ser transterritoriales.

Se trata de contar con una información básica del contexto, que puede realizarse a través de la revisión selectiva y basarse en estudios y documentos al alcance de todos.

2.2.4.2. El Diagnóstico de Centro

En algún momento de su historia, los centros educativos en el país han desarrollado un diagnóstico - con distintas metodologías (FODA u otras) - consideramos indispensable



que se adopte el Diagnóstico de Centro como una herramienta fundamental de los equipos del CPTe, para construir y recrear un conocimiento sobre su realidad como institución.

Comprendemos el Diagnóstico de Centro como el proceso a través del cual la comunidad educativa, en su conjunto, realiza una actividad de investigación de su propia realidad institucional que le permite conocer a profundidad la forma como se desarrolla la gestión educativa de su centro y contrastarla con la comunidad que la rodea.

El Diagnóstico de Centro dará origen a identificar y jerarquizar las necesidades, problemas y potencialidades, que contribuyen al logro de los objetivos que se plantea el centro educativo. La discusión y conclusiones a que llegue el equipo de la comunidad –CPTe- permitirán que se tenga una mayor claridad para la construcción del PCTe.

Es importante para el momento de la planificación tener en cuenta algunas observaciones:

- La metodología que se propone tiene por objeto que todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa se miren en un “espejo”, como si fueran observadores externos, todos los aspectos de la gestión educativa de su centro y tengan así elementos para reflexionar colectivamente sobre su realidad.
- Se sugiere hacer uso de distintos instrumentos de investigación: observación, autoregistro, entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos internos y externos o cualquier otro medio que les permita reconocer y “aprehender” integralmente la realidad del centro educativo y del contexto en el cual se encuentra.

2.2.5. Orientaciones para realizar el Diagnóstico Comunitario Participativo

Es imprescindible puntualizar algunos aspectos necesarios para realizar el Diagnóstico Comunitario Participativo.

Responsable del Diagnóstico Comunitario Participativo

Los/as responsables del diagnóstico, son todas las personas participantes del equipo dinamizador.

Estrategia metodológica y recolección de información.

Para que el diseño del Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP) se materialice en información, es necesario construir una estrategia metodológica, que permita articular y dar coherencia entre el objetivo del diagnóstico y las técnicas e instrumentos que aportarán a su construcción. El equipo que dinamizará el diagnóstico deberá elegir las técnicas e instrumentos más apropiados, para establecer categorías, caracterizar aspectos y elaborar preguntas guía que orienten la obtención de la información, además de un plan de recolección de información.



La formulación de preguntas guía

La construcción de preguntas guía permiten delimitar mejor el objeto de estudio es importante formular una serie de preguntas que ayuden a comprender el estado de situación y construir conocimientos sobre la realidad diagnosticada y que las preguntas reflejen preocupaciones de los integrantes del centro y la comunidad.

Para ello se sugiere trabajar en la formulación de una pregunta generadora del diagnóstico, la cual debe tener las siguientes características:

- Estar escrito claramente y de manera concreta, para que el Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP) no genere confusión y evite la dispersión.
- Recorte de la realidad de manera concreta, en cuanto a sujetos y lugares sobre los cuales se realizará el diagnóstico.

Plan de recolección de información

La información puede ser recolectada de dos tipos de fuentes: primarias y secundarias. Las primarias corresponden a la realidad concreta y a las personas que viven esa realidad, implica el diálogo y contacto directo con la gente, las secundarias comprenden libros, investigaciones, mapas, entre otros, que tratan de la zona o esa realidad donde se encuentra el centro.

2.2.5.1. Orientaciones para el Diagnóstico de Contexto

El siguiente cuadro nos ayudará a ordenar, definir y precisar qué categorías, aspectos y preguntas guía se pueden considerar en el diagnóstico de contexto.

Cat.	Aspectos	Preguntas Guía
1. Social y Político	<p>Características del lugar (nombre y ubicación, altitud, extensión del Municipio o Pueblo Indígena).</p> <p>Aspectos demográficos (población, distribución de la población y características básicas de las familias, comunidades o barrios).</p> <p>Acceso a infraestructura básica (vial, agua para consumo, vivienda, saneamiento ambiental y salud). Organización social (existencia de organizaciones).</p> <p>Flujo migratorio.</p>	<p>¿Cuáles son las principales características socio-demográficas de la comunidad?</p> <p>¿Cuáles son las principales organizaciones sociales presentes?</p> <p>¿Cómo se expresan los conflictos y tensiones de grupos sociales en la región, comunidad, o barrio?</p> <p>¿Cuáles son sus motivos y sus consecuencias?</p> <p>¿Cómo se presentan los flujos migratorios y qué consecuencias tienen para las familias, la comunidad y los pueblos?.</p>
2. Cultural	<p>Idiomas que hablan la población, expresiones culturales en la región características y expresiones espirituales y religiosas.</p> <p>Como se manifiestan las actividades culturales, como: fiestas, artes, música, otros.</p> <p>Las instituciones de apoyo a actividades culturales como: teatros, museos, escuelas de danza u otros.</p>	<p>¿Cuáles son las características culturales de la comunidad?</p> <p>¿Cuál es la identidad cultural de la comunidad?</p> <p>¿Qué expresiones culturales son propias de las comunidades? ¿Qué expresiones culturales son ajenas a la región, pueblo o comunidad? ¿Cuáles son las características lingüísticas de la comunidad?</p>



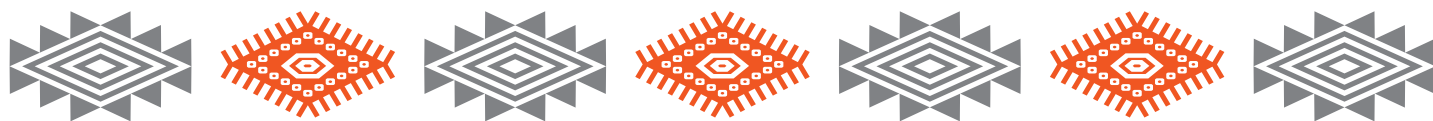


	La situación sociolingüística de la comunidad, municipio o barrio.	<p>¿Cómo las familias o comunidades producen cultura?</p> <p>¿Cuáles son las características de la espiritualidad en la comunidad, pueblo o barrio?</p> <p>¿Qué papel juega la religión en la vida familiar y de la comunidad?</p> <p>¿Cómo contribuye el Centro en el desarrollo de la identidad cultural de la comunidad?</p> <p>¿Cómo contribuye el Centro en el desarrollo lingüístico de la comunidad?.</p>
3. Económico -productivo	Potencial de los principales recursos naturales (tierra, agua, forestal, minería, lagos, otros). Actividad económica principal de las familias y personas (agricultura, ganadería, comercio, artesanías, servicios, otros). Vocación productiva del Municipio. Fuentes de ingreso (agricultura, ganadería, comercio, artesanías, salario mínimo). Comercialización (número y tipo de mercados, ubicación de mercados, tipos de productos comercializados, precios promedios de los productos, periodos de mayor comercialización, canales de comercialización). Características agro-socioeconómicas (uso actual de la tierra, rendimientos en la producción, niveles tecnológicos, tenencia de la tierra, tamaños de la parcelas). Seguridad alimentaria (canasta básica, cantidades de consumo y necesidades prioritarias en el área).	<p>¿Cuáles son las principales características físicas? (clima, fisiografía, topografía, suelos, aguas)</p> <p>¿Qué recursos naturales tienen? ¿Cuál de ellos es el que genera mayor riqueza?</p> <p>¿Cómo se explotan esos recursos?</p> <p>¿Cómo se controlan esos recursos y su explotación? ¿Cómo son las formas de propiedad: comunal, privada, estatal, transnacional?</p> <p>¿A dónde se destina la producción? ¿Al mercado local, regional, nacional, internacional?</p> <p>¿Dónde y en quiénes se concentra el poder económico? ¿En comerciantes, industriales, agricultores, terratenientes, otros?</p> <p>¿Qué características tienen la economía familiar y comunal, urbana y rural?.</p>
4. Educativo	Registro de las instituciones educativas de la comunidad, barrio o zona. Población en situación de analfabetismo en el Municipio. Nivel de escolaridad de la población. Centros de Educación y Capacitación presentes en el barrio o comunidad.	<p>¿Cuál es la visión educativa de la comunidad?</p> <p>¿Cómo es la educación en la comunidad?</p> <p>¿Quiénes son los o las educadoras en la comunidad?</p> <p>¿Qué relación existe entre la visión educativa de la comunidad y la visión educativa del Centro?.</p>

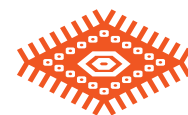
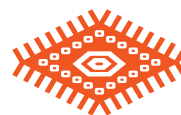
2.2.5.2. Orientaciones para el Diagnóstico de Centro

El siguiente cuadro nos ayudará a ordenar, definir y precisar qué categorías, aspectos y preguntas guía se pueden considerar en el diagnóstico de centro. Es nuestra mirada al Centro de Educación Alternativa para comprender su situación interna.

Cat.	Aspectos	Preguntas Guía
	El currículo. Se refiere a la organización del proceso educativo, a los planes y programas, metodologías, recursos educativos y sistema de evaluación, considerando la pertinencia que tienen los programas curriculares en las características sociales, culturales y económicas de la región, comunidad barrio o ciudad.	<p>¿Los planes y programas actuales responden a las necesidades, demandas, expectativas de los participantes, comunidades o barrios?</p> <p>¿Los procesos educativos del CEA contribuyen a fortalecer la identidad cultural de los participantes? ¿Mediante qué acciones?</p>



<p>1. Pedagógico / Andragógico Curricular</p>	<p>Los Participantes o estudiantes del CEA. Nivel de escolaridad (primaria, secundaria). Idiomas que habla (castellano, aymara, guaraní, moxeño, quechua, otros). Ocupación (agricultor, panadero/a, carpintero/a, otros). Edad. Años que dejó de estudiar antes de ingresar al CEA.</p> <p>El maestro/a. El rol y función del maestro/a en el proceso educativo: su formación. Experiencia en el área docente. Otras ocupaciones laborales complementarias a la docencia. Producción intelectual.</p>	<p>¿La educación que ofrece el CEA permite el desarrollo integral de la persona y la comunidad? ¿Cómo?</p> <p>¿Qué relación existe entre la oferta formativa y de capacitación del Centro y las vocaciones y potencialidades económico-productivas de la comunidad, el Municipio o la Región?</p> <p>¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del CEA donde trabajan?</p> <p>¿Qué motivaciones o intereses tiene para estudiar?</p> <p>¿El horario y días para los talleres y cursos programados se adecuan la disponibilidad de tiempo con que cuenta?</p> <p>¿El clima institucional del CEA es favorable para su aprendizaje?</p> <p>¿Qué motivaciones tuvo en el momento de decidir su profesión como “maestro/a”?</p> <p>¿Cuáles son sus grandes satisfacciones como maestro/a?</p> <p>¿Qué percepción tiene de la Educación Alternativa del CEA donde trabaja?</p> <p>¿Qué factores han influido (favorablemente o desfavorablemente) en su desempeño como educador/a alternativo?</p>
<p>2. Análisis interno</p>	<p>Una manera sencilla y didáctica consiste en construir los siguientes indicadores: matrícula, tasa de efectividad, tasa de abandono, tasa de aprobación, tasa de reprobados, tasa de promoción, relación maestro/estudiante (según la matrícula, los efectivos, los aprobados y/o promocionados).</p>	<p>¿Qué factores influyen para que la matrícula suba o baje en el CEA? ¿Cuál es el comportamiento de la matrícula según niveles: primario, secundario, técnicas? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuál es el comportamiento de la tasa de efectividad y abandono? ¿Cómo se interpreta y explica?</p> <p>¿Cuál es el comportamiento de las tasas de aprobación y promoción? ¿Cómo se explica e interpreta?</p> <p>¿Cuál es la relación maestro, maestra / estudiante?</p>
<p>3. Gestión y Organización</p>	<p>Estructura organizacional del CEA. Clima institucional. Organización de maestros/as. Organización de estudiantes/participantes.</p> <p>Relaciones del CEA. Relacionamiento con la comunidad u organizaciones sociales, productivas, Municipio y otros.</p> <p>Se entiende por relacionamiento con la comunidad la planificación, organización y toma de decisiones que existe entre el centro educativo con las organizaciones, instituciones y pobladores de la región, respetando su forma de organización de la comunidad.</p>	<p>¿Cuál es el clima institucional del CEA?</p> <p>¿Qué tipo de relaciones tiene el CEA, con qué organizaciones o instituciones? ¿Cuáles son favorables y cuáles desfavorables?</p> <p>¿La estructura orgánica del CEA permite y garantiza la participación de todos los maestros/as?, ¿de los estudiantes?, ¿de la comunidad o las organizaciones sociales y productivas? ¿Cuál el rol de las autoridades de la comunidad en la gestión del Centro?</p> <p>¿Cuáles son las instancias de decisión en el CEA?</p>





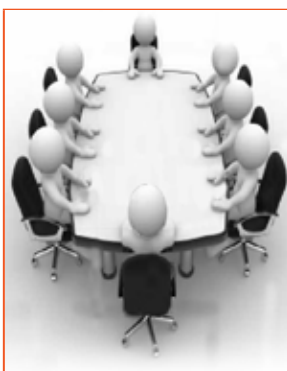
Actividad 4. De formación personal

El DCP promueve la participación directa de los miembros del centro y de la comunidad, es necesario construir el plan de recolección de información en la que se identifique la fuente, la técnica e instrumento.

Completa el siguiente cuadro y socializa en tu CPTE.

Plan de Recolección de Información: Diagnóstico de Centro

Categorías	Aspectos	Información existente	Fuente	Técnica e instrumentos
1. Pedagógico/andragógico curricular				
2. Análisis interno				
3. Gestión y organización				



Actividad 5. De formación comunitaria

En grupo completar el cuadro de diseño de diagnóstico y socializar en la sesión y/o la CPTE.

Cuadro de diseño del DCP

Etapas	Actividades	Participantes	Responsables	Cronograma
Planificación				
Preparación de condiciones para el DCP				
Ejecución o realización del DCP				
Elaboración del informe del DCP				





Lecturas Complementarias

Comunidad Educativa de Producción y Transformación (CEPT)

Comunidad de aprendizaje

Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje

Rosa María Torres. (www.slideshare.net/Valfh/comunidad-de-aprendizaje-rosa-mariatorres), págs. 1-5

Una *Comunidad de Aprendizaje* es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

La única posibilidad de asegurar educación para todos y aprendizaje permanente y de calidad para todos es haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos, desarrollando y sincronizando los recursos y los esfuerzos de la comunidad local, con un fuerte apoyo de los niveles intermedios y el nivel central a fin de asegurar condiciones de viabilidad, calidad y equidad.

El término “*Comunidad de Aprendizaje*” (“*Learning Community*”) se ha extendido en los últimos años con acepciones diversas que han dado lugar también a políticas y programas muy diversos en todo el mundo, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo.

La diversidad de usos de la noción *Comunidad de Aprendizaje* (en adelante CA) está atravesada por tres ejes fundamentales: el eje escolar/no-escolar o extra-escolar, el eje real/virtual, y el eje que hace a la gran gama de objetivos y sentidos atribuidos a dicha CA. Así, la CA remite en unos casos al contexto escolar y, más específicamente, a la escuela o incluso al aula de clase; en otros, a un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad); en otros, a una realidad virtual y a la conectividad mediada por el uso de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (redes de personas, de escuelas, de instituciones educativas, de comunidades profesionales, etc.). Por lo general, sobre todo en los países desarrollados, la noción de CA viene aplicándose a comunidades y realidades urbanas. Asimismo, unos vinculan la CA a procesos de desarrollo económico, desarrollo de capital social o de desarrollo humano en sentido amplio; otros ponen el acento en torno a categorías de ciudadanía y participación social. En general, lo que predomina hasta hoy es la noción de comunidad más que la de aprendizaje. De hecho, salvo quizás por algunas versiones de CA más apegadas al ámbito escolar, hay escasa atención sobre los aspectos pedagógicos.

La “*Comunidad de Aprendizaje*”, en diversas acepciones y enfoques, resulta reconocible como aspiración y como experiencia histórica en todos los países. No obstante, su reactivación y expansión en el contexto actual se explica por un conjunto de factores, entre otros:

- La tendencia a la “globalización” (globalización y su impulso contrario, la localización) y, en ese contexto, el resurgimiento/remozamiento de lo local y del llamado “desarrollo comunitario”.



- El achicamiento del Estado y de su papel, y el acelerado proceso de descentralización, junto con la complejización de la sociedad civil, la activación de alianzas entre diversos sectores y actores, y el ensanchamiento de la participación ciudadana en diversos ámbitos, el educativo uno de ellos.
- El surgimiento y expansión acelerada de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).
- La renovada importancia dada a la educación y el énfasis sobre el aprendizaje, y sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida como eje organizador de la sociedad del futuro, definida como una “sociedad del conocimiento”, una “sociedad del aprendizaje”.
- El reconocimiento creciente de la diversidad y de la necesidad de propender a diversificar la oferta educativa, a la innovación y a la experimentación de modelos diferenciados, sensibles a las realidades y requerimientos de cada situación concreta.
- El desencanto con el sistema escolar y con los reiterados intentos de reforma educativa (escolar), y la búsqueda de vías y modos nuevos para pensar la educación escolar y la educación en general (emerge por todos lados el reclamo por un “cambio de paradigma” para la educación).

La *propuesta de Comunidad de Aprendizaje* que exponemos aquí sintéticamente integra educación escolar y no-escolar, recursos reales y virtuales, en un ámbito territorial determinado (urbano y/o rural), abrazando de este modo las diferentes nociones de CA mencionadas antes. Se inspira en el pensamiento más avanzado y la mejor práctica de la “educación comunitaria” y de movimientos como la Educación Popular en América Latina, y toma asimismo elementos de la “visión ampliada de la educación básica” propuesta en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” (Jomtien, Tailandia, marzo 1990). No se plantea como un modelo cerrado, limitado al ámbito local, deslindado del Estado e incluso pensado como alternativo a éste, sino expresamente como una propuesta de política educativa, centrada alrededor de una estrategia de desarrollo y transformación educativa y cultural a nivel local, con protagonismo ciudadano y teniendo en la mira el desarrollo local y el desarrollo humano. Como tal: – la Comunidad de Aprendizaje forma necesariamente parte de, y debe articularse con, un proyecto de desarrollo local y nacional, integral e integrador, lo cual implica romper con la sectorialidad estrecha, y concertar alianzas operativas y estratégicas tanto a nivel micro (CA) como macro (política educativa, política social, política económica); – la CA asume una visión integral y sistémica de lo educativo, pensado desde el aprendizaje y el mundo de la cultura en sentido amplio (satisfacción de necesidades de aprendizaje de la población y desarrollo de una *nueva cultura general* sintonizada con los requerimientos de una ciudadanía plena), y articulando lo que ha tendido a separarse, entre otros: educación formal, no-formal e informal; escuela y comunidad; política educativa, política social y política económica; educación y cultura; saber científico y saber común; educación de niñas y niños y educación de adultos; reforma e innovación (cambio “de arriba para abajo” y cambio “de abajo para arriba”); gestión administrativa y gestión pedagógica (en la institución escolar, en el sistema escolar, en la política educativa, en la formación de recursos humanos, etc.); los pobres –los grupos “desfavorecidos” o “en riesgo”– y los demás (en el marco de una noción de “alivio de la pobreza” y “focalización en la pobreza” que se plantea como discriminación positiva pero que puede terminar reforzando el asistencialismo y la exclusión social); lo global y lo local. En particular, construir una *Comunidad de Aprendizaje* implica revisar la distinción convencional entre escuela y *comunidad*, así como



entre *educación formal, no-formal e informal*, y los modos convencionales de ver y concretar las vinculaciones entre ellas. La escuela es, por definición, parte de la comunidad, se debe a ella, está en función de ella; docente y alumnos son al mismo tiempo agentes escolares y agentes comunitarios. La familia tiene valor por sí misma, y no se subsume en “la comunidad”. Por otra parte, y puesto que la escuela no es la única institución educativa, la necesidad de la articulación se extiende a todas las instancias educativas, entre ellas y con el conjunto de instituciones presentes a nivel comunitario. La *Comunidad de Aprendizaje*, así, no resulta de la suma de intervenciones aisladas, o incluso de su articulación, sino que implica la construcción de planes educativos territorializados.

Técnicas e instrumentos para realizar Diagnósticos Comunitarios Participativos

Miguel Expósito Verdejo. *Diagnóstico Rural Participativo: Una guía práctica*. 2003, pp. 41-73

Observación participante

Un objetivo central del Diagnóstico Rural Participativo (DRP) es comprender la percepción de la realidad de la comunidad. Es crucial entender por qué actúan de esta u otra manera antes de opinar y de proponer “la solución lógica”. Muchas veces el comportamiento de las y los campesinas/os es mucho más lógico de lo que parece inicialmente, solamente que no sabíamos el “por qué”. Éste frecuentemente lo descubrimos cuando participamos en las tareas cotidianas. Por estas razones la convivencia en algunas tareas cotidianas puede aclarar muchas veces más que decenas de cuestionarios. En fin, la observación participante no propone más que “andar con los ojos abiertos” y aprovechar las posibilidades de compartir algunos momentos de cotidianidad con el grupo meta.

Cuándo utilizarla: es claramente una herramienta para la primera fase de investigación. Sirve sobre todo para conocer la realidad de la comunidad y crear cierta confianza por compartir tiempo con los comunitarios.

Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas desempeñan un papel muy importante en el DRP. Se trata de una entrevista que se guía por 10-15 preguntas clave fijadas anteriormente. Esta herramienta facilita crear un ambiente abierto de diálogo y permite a la persona entrevistada expresarse libremente sin las limitaciones creadas por un cuestionario. La entrevista semiestructurada se puede llevar a cabo con personas clave o con grupos.

Cuándo utilizarla: se puede utilizar tanto en la primera como en la segunda fase de investigación, ya que sirve tanto para conocer las limitaciones de la comunidad como para discutir sobre posibles soluciones.

Algunas indicaciones para su aplicación

Se deben seleccionar cuidadosamente a las personas entrevistadas, así como el lugar y el momento para la entrevista, preferentemente en un ambiente familiar, en casa o en el campo y de



ninguna manera en un momento del día en el que la entrevista perturbe seriamente el trabajo de la persona entrevistada.

Es preferible realizar la entrevista con dos personas, una para llevar la entrevista y otra que se encargue exclusivamente de las anotaciones.

La entrevista debe empezar con las formas tradicionales de salutación y una presentación de las personas que la realizan.

El arte de preguntar

Uno de los puntos clave al comienzo de la entrevista es mostrar que no se trata de un interrogatorio, sino de aprender de los conocimientos de la persona entrevistada. Hay ciertos tipos de preguntas que ayudan en el proceso de la entrevista:

Preguntas abiertas: “¿Cuál es su opinión sobre...?”

Preguntas estimulantes: “¿Cómo ha logrado un jardín tan precioso?”

Preguntas dignificantes: “¿Usted que tiene tanta experiencia en el cultivo de... qué me puede decir en cuanto a..?”

Preguntas sobre eventos clave: “¿Cómo lograron recuperar fuerza después del terremoto?”
“¿Cuáles fueron las innovaciones en la producción de... en los últimos años?”

Además es importante retro-alimentar y confirmar. Retro-alimentar significa mostrar que está escuchando; puede ser con palabras o gestos.

Confirmar significa repetir algunas respuestas (¡no todas!) que no quedaron claras, con sus propias palabras para asegurarse de que las entendió bien.

Hay ciertas “reglas éticas” por las que se guía el/la entrevistador/a:

- Explica sus intenciones y busca la aprobación de la persona entrevistada.
- Toma en cuenta los deseos de la persona entrevistada sin imponer sus criterios.
- Respeta el conocimiento de la persona entrevistada sobre el tema.
- Respeta la opinión de la persona entrevistada sin necesariamente compartirla.
- Escucha atentamente, ya que la persona entrevistada ha puesto a disposición su tiempo. Finalmente, hay algunas preguntas que no sirven, como las preguntas sugestivas o manipuladoras: ¿No es cierto que usted prefiere la agricultura orgánica?

Mapa futuro

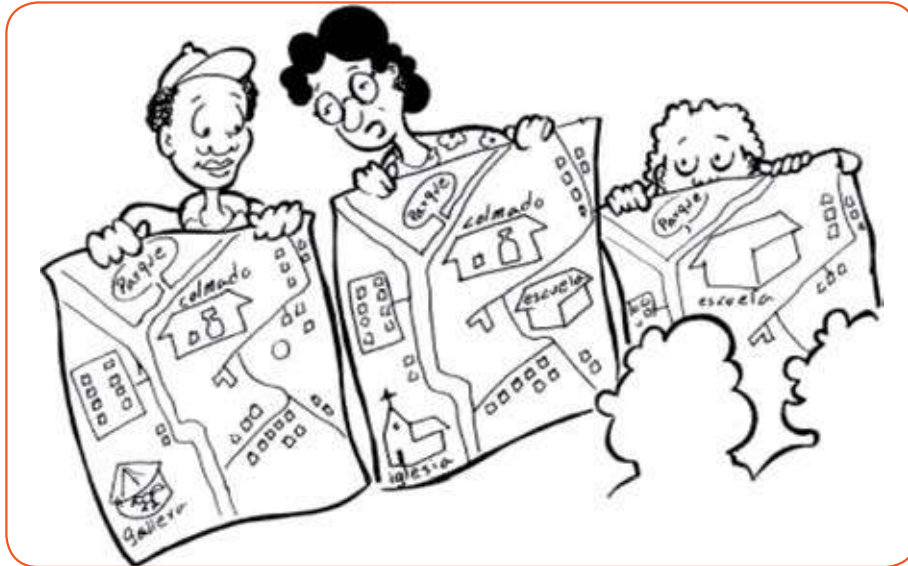
Tema: El Mapa Futuro es una proyección de lo que será nuestra comunidad en el futuro, si logramos superar los problemas actuales. También es posible hacer dos mapas, uno con la situa-



ción deseada y otro que muestra la situación futura de la comunidad en el caso de que no se resuelvan los problemas.

Propósito: Genera la discusión sobre las amenazas y oportunidades en el futuro. Facilita visualizar y compartir miedos y visiones.

Tiempo: 1-2 horas.



Materiales: Pliego grande de papel, lápiz, marcadores, crayones o con todo tipo de material (plantas, piedras, semillas, etc.) sobre el suelo.

Cómo se hace: Partir del Mapa de Recursos Naturales, Social o de la Comunidad. Rehacer el Mapa según las propuestas (proyecciones) de los y las participantes. Apoyar con preguntas como “Y aquí, donde botan la basura, cómo les gustaría que se usara ese terreno en el futuro?”.

Árbol de problemas

Tema: Se trata de analizar la relación causa-efecto de varios aspectos de un problema previamente determinado (por ej., en el mapa de la comunidad, corte transversal, etc.). Las raíces del árbol simbolizan las causas del problema; el problema mismo se ubica en el tronco; las ramas y hojas representan los efectos.

Propósito: La intención es identificar y analizar un problema con la finalidad de identificar las causas primarias. Estas causas primarias serán el punto de partida para la búsqueda de soluciones.

Tiempo: aprox. 2 horas.

Material: Papel, marcadores, tarjetas (o papel cortado en trocitos pequeños), marcadores y pegamento.



Cómo se hace: Formar un grupo y explicar la técnica. Se comienza dibujando un árbol y ubicando el problema identificado previamente en el tronco del árbol. En la discusión se van rellenando cartas con posibles causas y efectos del problema, las cuales se van colocando en las ramas o raíces del árbol (el papel con el árbol se encuentra en una mesa o el suelo). Una vez coleccionados todos los elementos, se discute si verdaderamente son causa o efecto y si es necesario se cambian de la raíz a las ramas o a la inversa. Cuando el grupo esté de acuerdo con la colocación de las tarjetas, éstas se pegan con cola en el papelógrafo. En la discusión final se discute cuáles de las causas pueden ser eliminadas o controladas por actividades de la comunidad.

El juego de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas

Objetivo:

Analizar participativamente las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que existen en la realidad de las personas jóvenes y adultas que participan en nuestros CEAs.

Factores de protección sobre los cuales incide este juego:

- ◆ Autoestima.
- ◆ Manejo de la presión de grupo.
- ◆ Proyecto de vida.
- ◆ Tiempo libre y recreación.
- ◆ Comunicación asertiva.
- ◆ Resistencia a las frustraciones.
- ◆ Toma de decisiones.
- ◆ Formación de criterio sobre las drogas.
- ◆ Resolución de conflictos.

Tiempo: 1 hora, 30 minutos

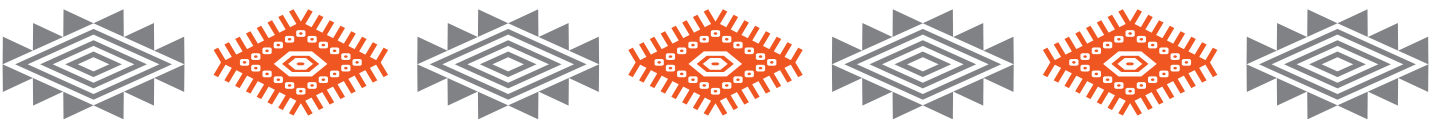
Educadores y educadoras

Debido a que este juego favorece varios factores de protección, es conveniente contar por lo menos con dos personas que coordinen esta actividad, para apoyar el proceso de manera individual o grupal. Se recomienda apoyar en el método del juego y la generación de confianza. Es importante no inducir las respuestas. También es recomendable utilizar los códigos de lenguaje que utilizan las personas que participan en el juego. De lo contrario se puede simplificar para que lo aplique una sola persona.

Materiales:

Para jugar en ambientes abiertos o cerrados (sala) se requieren estos materiales:

- ◆ Tarjetas en blanco
- ◆ Tarjetas con textos como éstos: “he fumado”, “he robado”, “he tomado alcohol”, “he peleado”, etc. (dependiendo del contexto de trabajo)



- ◆ Lanas (no imprescindible)
- ◆ Masking
- ◆ Marcadores

Para jugar en mesa se requieren estos materiales:

- ◇ Una cartulina para dibujar los caminos
- ◇ Tarjetas en blanco
- ◇ Tarjetas con textos como éstos: “he fumado”, “he robado”, “he tomado alcohol”, “he peleado”, etc. (dependiendo del contexto de trabajo)
- ◇ Marcadores

Procedimiento:

Paso I: Escribiendo mis metas

En plenaria se reparten 5 tarjetas a cada una de las personas participantes, todas del mismo color.

Se pide a las personas participantes que anoten, en una de las tarjetas, la meta más importante que desean conseguir en su vida.

Paso II: Mostrando mis metas

Las tarjetas, con metas, se ubican en un lugar visible. Se las puede colocar a una altura cómoda para leerlas. Es útil cuando se las coloca como si fuera ropa secando al sol.

Paso III: Reconociendo mis debilidades y fortalezas personales

Se pide que cada persona escriba la DEBILIDAD que más le molesta de su persona. Luego se les pide que escriban, en otra tarjeta, la FORTALEZA que más les da confianza.

Paso IV: Descubriendo las oportunidades y las amenazas de la comunidad

Se pide que cada persona escriba la AMENAZA que más le preocupa de la sociedad. Luego se les pide que escriban, en otra tarjeta, una OPORTUNIDAD que encuentran en la sociedad y pueden aprovecharla para su beneficio.

Paso V: Caminos para alcanzar mis metas

En la sala o el espacio en los que se desarrolla la actividad, utilizando lanas, se dibujan cuatro caminos que se dirigen hacia las metas. Es más conveniente si los caminos se cruzan.

Se mezclan todas las tarjetas de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, y también las que han sido escritas por los educadores/as, las cuales se las coloca en el camino una tras otra.



De esta manera, cada tarjeta se convierte en un paso del camino.

Paso VI: Avanzando hacia mis metas

Se forman grupos de acuerdo a la similitud de sus metas. Cada persona busca a las personas que tienen metas similares. Para ello se desplazan en la sala y conversan. Una vez formados los grupos se puede iniciar el juego.

Cada grupo escoge un camino y una persona que los representa.

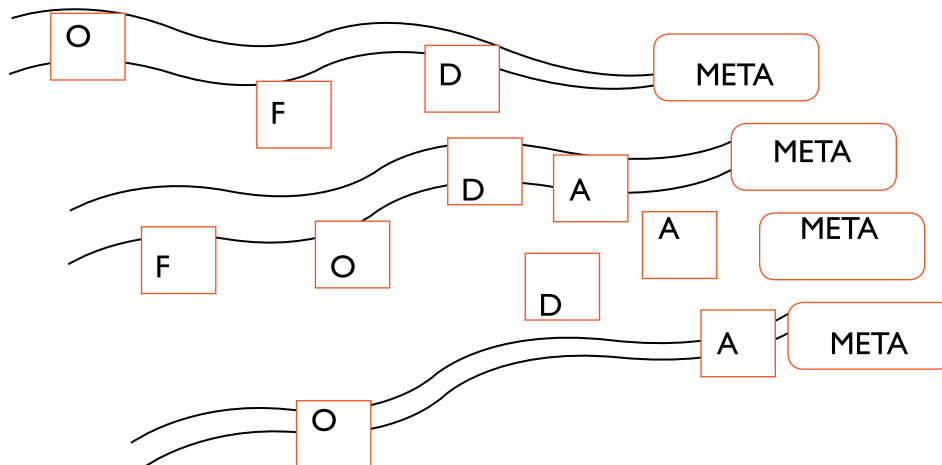
Cada grupo por turno lanza un dado. De acuerdo al número que salga, avanza en el camino que escogió. Cuando llega a una de las tarjetas, la levanta y lee en voz alta. Para avanzar o retroceder deben seguir estas reglas:

- ◆ Si la tarjeta es de fortaleza, avanza un lugar.
- ◆ Si la tarjeta es de debilidad, el grupo elabora una fortaleza y avanza un lugar.
- ◆ Si la tarjeta es de oportunidad, el grupo elabora una fortaleza y avanza un lugar.
- ◆ Si la tarjeta es de amenaza, el grupo elabora una recomendación para superarla y avanza un lugar.
- ◆ Si la tarjeta es de una falla (ejemplo, “he tomado alcohol”) el grupo regresa al principio del camino.

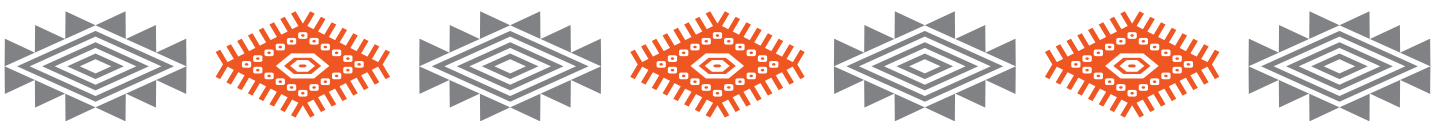
Cuando se encuentran con una intersección de caminos, el grupo decide seguir por cual camino.

El juego termina cuando alguno de los grupos llega a la meta. No existen ganadores. Si las personas participantes lo piden, se puede continuar el juego.

Forma de organizar los caminos



La aplicación de esta técnica, de acuerdo a las experiencias realizadas, mostró que se pueden obtener datos sobre las características de los/as estudiantes, al mismo tiempo que se desarrollan procesos de autoconocimiento y autovaloración de las personas, así como la identificación de sentidos de vida.



“Diagnóstico rural participativo”, manual dirigido a la comunidad

Luis Ramiro Barrios de León, 2009, pp. 12 - 25

Calendario histórico

Se realiza una recopilación de los hechos históricos más trascendentales que han sucedido en la comunidad y que de una u otra forma han influido en ella. Aquí es importante tomar en cuenta a las personas con mayor edad ya que el aporte que ellos dan es sumamente valioso. La actividad se realiza aproximadamente en 1 hora; se necesitan pliegos de papel, lápiz, lapiceros, crayones, marcadores.

Las organizaciones dentro y en relación con la comunidad

Este gráfico mostrará la organización que se tiene dentro y con otras comunidades.

Se da a conocer el detalle sobre la forma en que funcionan las organizaciones, los conflictos, dependencias, acciones, proyectos, apoyos institucionales, posibilidades de coordinación, integración, necesidades de fortalecimiento, etc.

Regularmente esta actividad la realizan las personas que pertenecen a organizaciones dentro de la comunidad y líderes comunitarios; sin embargo, si hubiera otras personas interesadas en participar lo pueden hacer. La actividad dura aproximadamente entre 1 y 2 horas; se necesitan pliegos de papel, lápiz, lapiceros, crayones, marcadores.

Qué comemos y bebemos en la comunidad

Existe una herramienta que se utiliza para poder definir qué es lo que se come en la comunidad; ésta se llama “la olla”. Aquí se dibuja una olla y en la parte de arriba se describe qué es lo que en promedio se desayuna, en la parte media qué es lo que se almuerza y en la parte baja qué es lo que se cena. De la misma forma se hace con lo que se bebe, solamente que aquí se dibuja una “jarrilla”. Esta información es bastante útil en programas de seguridad alimentaria y nutricional.

Salud y enfermedad comunitaria

En un Diagnóstico Rural Participativo no debe faltar esta herramienta, ya que la frecuencia y cantidad de enfermedades que atacan a determinadas comunidades pueden determinar el tipo de vida que lleven. Aquí es muy importante involucrar a los promotores en salud, comadronas, mujeres, etc. La actividad dura aproximadamente 1 hora; se necesitan pliegos de papel, lápiz, lapiceros, crayones, marcadores.

Enfermedades en la Comunidad

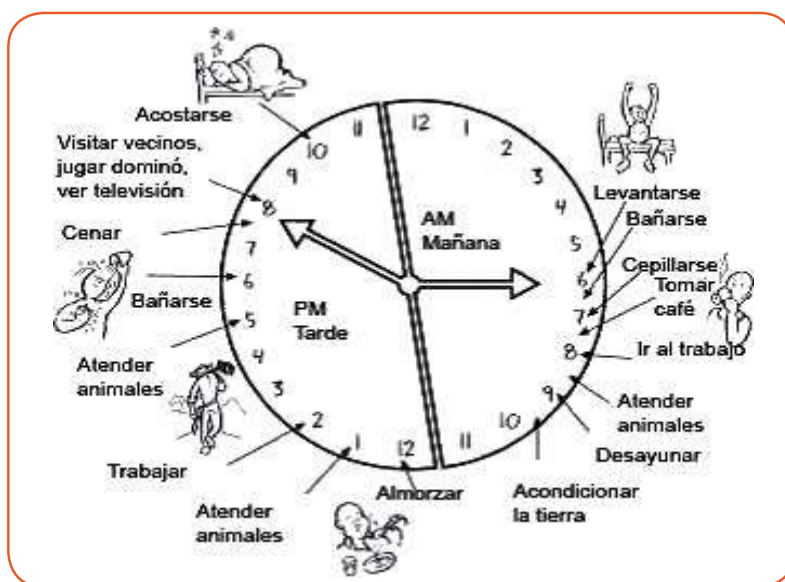
Enfermedades mas frecuentes en la comunidad	Causas y época	Qué hacen para curarlas o prevenirlas
---	----------------	---------------------------------------





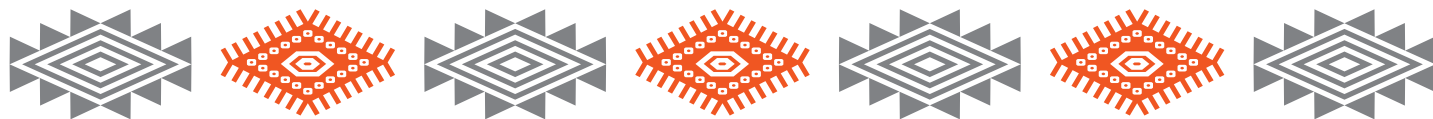
Reloj de 24 horas

Esta actividad se efectúa con hombres, mujeres y niños. Constituye una herramienta específica para análisis de género y definición de roles en el hogar. Cada grupo describe y dibuja lo que ellas, ellos o los niños hacen durante un día normal. Luego se comparan los trabajos de cada grupo; muchas veces se llega a discusiones fuertes e interesantes entre los integrantes del grupo.



La actividad dura aproximadamente entre 1 y 2 horas; se necesitan pliegos de papel, lápiz, lapiceros, crayones, marcador.

	<p>Actividad 6. De formación personal</p> <p>Realiza la lectura del texto en el momento de concreción y construcción crítica.</p> <p>Presenta un resumen escrito en el momento de socialización..</p>
--	--



Tema 3

Realizamos el Diagnóstico Comunitario Participativo (DCP)

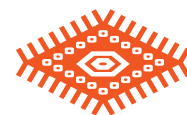
“Sólo al tomar conciencia de su realidad, el hombre puede Convertirse en el agente y sujeto de los cambios que en ella se dan”. CREFAL (1989)

Recordemos que el Diagnóstico Comunitario Participativo significa una mirada atenta, sincera y comprometida al contexto y a nuestro Centro para identificar la situación con referencia a sus potencialidades y problemáticas.

Asimismo, confirmar que el Diagnostico de centro es el proceso a través del cual la Comunidad de Producción y Transformación Educativa realiza actividades de registro, ordenamiento, análisis, interpretación y valoración crítica respecto a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas que desarrolla el CEA en una Comunidad, Pueblo Indígena, zona o barrio para contribuir al proceso de transformación y construcción del Estado Plurinacional.

3.1. Pasos Metodológicos del Diagnóstico Comunitario Participativo

Los pasos metodológicos que debemos seguir para construir el Diagnóstico Comunitario Participativo, son los siguientes:



3.1.1. Recogemos la información (Paso 1)

En este paso recolectamos toda la información posible para el Diagnóstico de Contexto y Diagnóstico de Centro, tomando en cuenta las categorías, aspectos y las preguntas orientadoras planteadas en el diseño del DCP. Se sugiere que, al inicio de la recolección de la información, se utilice técnicas participativas, para luego trabajar con informantes clave o grupos de discusión.

Técnicas de recolección de información del Diagnóstico Comunitario Participativo

El Diagnóstico Comunitario Participativo debe recuperar el legado de métodos, técnicas e instrumentos utilizados en nuestras comunidades, en equilibrio con los elementos de investigación de otras culturas universales; por ejemplo, los cabildos, las reuniones y asambleas comunales o barriales donde se analiza la situación de la comunidad y se toman decisiones a partir de ellas.

El siguiente cuadro orienta cómo podría seleccionarse las técnicas y/o instrumentos más pertinentes para realizar nuestro Diagnóstico Comunitario Participativo.

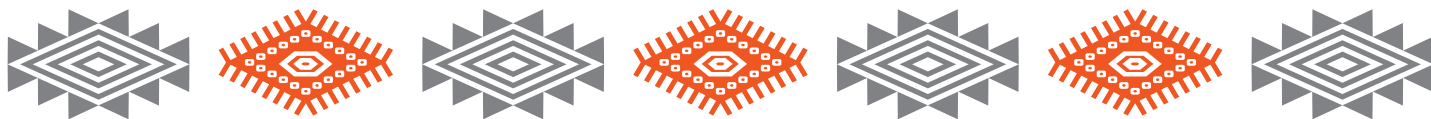
Cuadro de Técnicas y/o Instrumentos de Recolección de Información

Técnicas y/o instrumentos	¿Para qué?	¿A quiénes?	¿Con cuántos?
Entrevistas	Conocer la percepción de la comunidad sobre la educación alternativa.	Dirigentes, representantes de organizaciones comunales y vecinales, representantes de organizaciones económicas y otros.	15 personas
Reunión con la Comunidad	Enriquecer la visión de la educación alternativa.	Miembros de la comunidad o barrio.	Al menos 50
Entrevista en profundidad	Conocer la visión de los productores sobre determinado programa de formación técnica - productiva alternativa.	Productores en algún rubro económico.	20 productores
Revisión documental	Obtener información de contexto.	Instituciones especializadas, como bibliotecas, centros de documentación, actas de reuniones, documentación del CEA y otros.	1 o 2
Encuestas	Tener una percepción sobre la formación que reciben en el Centro y la utilidad para sus comunidades.	Participantes del Centro	Al menos 20

Insertemos más filas para ampliar o modificar lo que consideres pertinente para la recolección de información.

a) Entrevista de profundidad

Tomando en cuenta que la guía de entrevista orienta el abordaje en temáticas centrales que nos interesa recoger de la comunidad, es importante centrarnos en temas definidos.



Cuadro: Ejemplo de Guía de entrevista

“ La comunidad y el centro ”

1. ¿Qué rol cumple la Educación Alternativa en la comunidad?
2. ¿Cómo se manifiesta la relación del centro con la comunidad?
3. ¿Qué actividades realiza el centro y tiene impacto en la comunidad?
4. ¿Cuál es el aporte de la comunidad?
5. ¿.....?

Completemos o modifiquemos con preguntas para ampliar de la entrevista.

b) Revisión Documental

Cuadro: Guía para la revisión de documentos

Documento	
Título	
Autor(es)	
Lugar y fecha	
Número de páginas	
Contenido	(Describir el contenido en una síntesis)

Revisemos los documentos previamente seleccionados para la recolección de la información en el DCP.



Actividad I: De formación comunitaria

A partir del cuadro de técnicas y/o instrumentos planificados para la recolección de información del DCP de tu Centro, realiza una investigación y elabora los siguientes instrumentos:

- Guía de entrevista en profundidad con productores o personas que ofertan servicios.
- Guía de encuesta con participantes del Centro y guía de reunión con la comunidad.

No olvidemos que las técnicas y los instrumentos que diseñemos deben ayudarnos a recoger información cualitativa y cuantitativa.





3.1.2. Procesamos la información (Paso 2)

El proceso de información es muy importante, debido a la dinámica que representa involucrar a las organizaciones que se vinculan con la comunidad en la temática educativa, genera abundante información, es imprescindible que se asuman metodológicamente acciones para organizar la información del estado situacional del Contexto y del Centro, por ejemplo de transcribir la entrevista, de tabular los datos de la encuesta aplicada y otros, El propósito es tener los datos clasificados y organizados detalladamente para iniciar luego el siguiente paso del DCP, el análisis de dicha información.

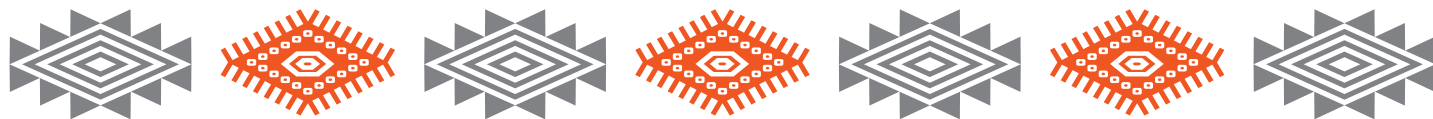
Cuadro: Ejemplo Análisis de Información

Instrumento	Para qué sirve	Resultados
Ficha de transcripción de entrevista	Para identificar la información de acuerdo a las categorías que posteriormente servirán para el análisis.	Información organizada identificando categorías para el análisis.
Cuadro de doble entrada para tabulación de datos	Para organizar la información de acuerdo a las categorías que posteriormente servirán para el análisis.	Información organizada identificando categorías para el análisis.

A partir del cuadro trabajado para la planificación de técnicas de recolección de información, completa los instrumentos adecuados para la organización de la información para el DCP de tu centro.

Cuadro: Ejemplo de Organización de Información “Entrevista en Profundidad”

Nombre del entrevistado:	
Nombre del entrevistador(a):	
Lugar, fecha y hora:	
Realización de la Entrevista	Transcripción y Análisis
<ul style="list-style-type: none"> Elegir el lugar adecuado para la realización. Crear la situación adecuada (aislamiento, contacto visual...) Hacer preguntas comprensibles. Introducir los temas gradualmente. Dejar hablar y saber escuchar. Dar tiempo, pero no perderlo. 	<ul style="list-style-type: none"> Una vez concluida la entrevista, se transcribe íntegramente en papel. La transcripción es fundamental hacerla cuando el analista no es el mismo profesional que ha hecho la entrevista. Es importante que esa reproducción en papel sea lo más exacta posible que contenga exactamente todas las expresiones tal y como se han producido, incluso cuando han sido incorrectas o cuando son interjecciones. Para realizar el análisis de las entrevistas, es conveniente utilizar el guión con el que se realizaron.



- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atención total. • Ser, o parecer, espontáneo y franco. • Tener paciencia y comprensión. • Tratar en términos de igualdad y respeto. • No dar consejos, ni emitir juicios. • No contradecir, ni discutir. • Hacer registro inmediato, discreto, fiel, completo y veraz. | <ul style="list-style-type: none"> • Tras una serie de lecturas globales que permiten conocer el desarrollo general de cada entrevista, se van analizando los diferentes temas planteados, primero de cada una de ellas y, posteriormente, de forma integrada para todas las que se hayan hecho con similares objetivos. • Analizar los discursos emitidos en las entrevistas en profundidad es una tarea compleja, similar en muchos sentidos al análisis de los discursos grupales, e implica una labor de clasificación, interpretación e integración de toda la información emitida por los entrevistados. |
|--|--|

3.1.3. Describimos, analizamos e interpretamos la información (Paso 3)

El Diagnóstico Comunitario Participativo en su accionar proporcionará suficiente información procesada vinculada con la comunidad en la temática educativa. Para ello, se hace imprescindible que se asuman metodológicamente acciones para analizar la información.

Entre las técnicas que el Diagnóstico Comunitario Participativo incorpora para el análisis de la información está la descripción, interpretación, valoración y toma de decisiones.

a) La descripción

Para realizar la descripción, se agrupa toda la información y los datos recogidos, a través de los cuales se va relatando la situación diagnosticada. Este es el momento en que pone el énfasis a los datos emergentes de la realidad del contexto y del Centro, sin interpretaciones.

La redacción es meramente descriptiva y suele responder al conjunto de características o rasgos que se identificó al diseñar el plan de recolección de información, es decir que la información se agrupa en relación a los temas y aspectos señalados en el diseño del diagnóstico.

Aquí, como en todo proceso de diagnóstico, no existen recetas, depende del estilo y creatividad de cada equipo de trabajo. Los instrumentos de ordenamiento de la información serán claves para este momento.

b) La interpretación y explicación

Luego de realizar la descripción de la situación diagnosticada, ésta debe ser analizada. Para ello se interpreta los datos organizados que tienen similitudes, se busca responder a las preguntas guía planteadas en el diseño del plan de recolección de información y su ordenamiento.

El análisis tiene que ser interpretativo y explicativo, se trata de un ejercicio de construcción y deconstrucción de conocimientos a partir de la situación diagnosticada.



Existen diferentes maneras de incorporar en la redacción el análisis propio:

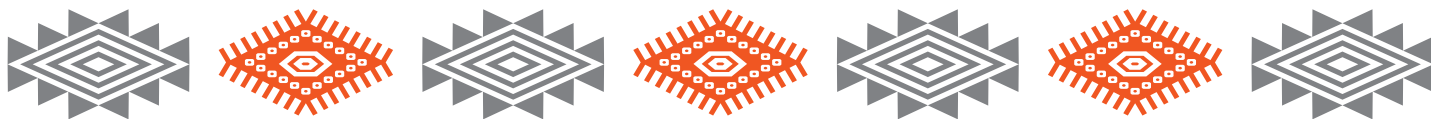
- i) Luego de cada dato que se incorpora una interpretación o explicación de los mismos. Por ejemplo: después de un dato de la tasa de matrícula recogida se incorpora uno o dos párrafos interpretando y explicando la información.
- ii) Otras personas prefieren incorporar el análisis al final de cada grupo de datos similares. Por ejemplo: después de todos los datos sobre la oferta de educación alternativa (número de centros, características, matrícula...) se puede elaborar las interpretaciones o explicaciones fruto del análisis de cada dato y la interrelación entre los mismos.
- iii) Tercero, al final del texto descriptivo se realiza el análisis en conjunto y se interpreta cada uno de los datos y sus relaciones. En este caso hay todo un capítulo de interpretaciones que va luego de los datos descriptivos.

El proceso de análisis e interpretación de la información recogida y organizada (procesada) requiere de procedimientos básicos que ayudan a llegar a reflexiones individuales, grupales y colectivas, a través de la triangulación de información emergente del contexto, otros diagnósticos y los criterios propios de quienes formamos parte del diagnóstico.

Miremos, a manera de ejemplo, una interpretación realizada:

Situaciones identificadas

- Pocos participantes en el nivel primario de EPJA.
- Materiales y recursos educativos poco pertinentes para EPJA.
- Municipio no apoya a la Educación de Adultos.
- Maestros/as no quieren capacitarse, ni actualizarse.
- Tecnología obsoleta en la capacitación técnica.
- Tiempo muy largo en la capacitación técnica.
- Maestros que faltan mucho a su trabajo.
- Transporte irregular a la ciudad.
- Poco compromiso de la comunidad con el Centro de Educación Alternativa.
- Calendario poco adecuado para la población adulta.
- CEA no responde a las necesidades de formación de los Pueblos Indígenas.
- Programas de los CEAs desactualizados e impertinentes.
- Personas sin trabajo en la comunidad o municipio.
- Jóvenes y adultos que migran al exterior.
- Sistema de evaluación tradicional y discriminador.
- Participantes no cuentan con documentación personal.
- Elevado abandono de participantes.
- EPJA no contribuye a fortalecer la identidad cultural de los pueblos.



Situaciones Clasificadas

Se puede clasificar en categorías y aspectos.

- **ECONOMÍA/PRODUCCIÓN**
Jóvenes desempleados en la comunidad.
Producción baja en rubros clave de potencialidad regional.
- **PEDAGÓGICO/ANDRAGÓGICO CURRICULAR**
Elevado abandono de participantes.
Horarios poco adecuados para los participantes.
Maestros desmotivados y cansados en el tiempo pedagógico del CEA.
- **INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO**
Infraestructura inadecuada para EPJA
Equipamiento obsoleto para la capacitación.
- **ORGANIZACIÓN**
Clima institucional bueno y favorable para el trabajo.
Buenas relaciones con la comunidad y el CEA.

Situaciones Relacionadas

La anterior clasificación puede relacionarse de la siguiente manera:

CURRÍCULO DE EPJA

- Materiales y recursos educativos poco pertinentes para EPJA.
- Calendario poco adecuado para la población adulta.
- Programas de los CEAs desactualizados e impertinentes.
- Sistema de evaluación tradicional y discriminador.
- CEA no responde a las necesidades de formación de los Pueblos Indígenas.

MAESTROS/AS

- Maestros/as no quieren capacitarse, ni actualizarse.
- Maestros/as que faltan mucho a su trabajo.

ESTUDIANTES

- Pocos participantes en el nivel primario de EPJA.
- Participantes no cuentan con documentación personal.
- Elevado abandono de participantes.

Situaciones sintetizadas

La situación sintetizada, emergente de los datos del Diagnóstico Comunitario Participativo, puede resumirse en:

- Programas de los CEAs desactualizados e impertinentes.
- CEA no responde a las necesidades de formación de las personas Jóvenes y Adultas.
- Personas sin trabajo en la comunidad o municipio



3.1.4. Valoramos las tendencias (Paso 4)

El Diagnóstico Comunitario Participativo podría terminar en la fase anterior, pero como nos interesa intervenir en la realidad y no sólo conocerla, es importante que avancemos un poco más.

Al respecto, sólo señalaremos la importancia de identificar algunas tendencias que aparecen como fruto del diagnóstico. Se trata de identificar colectivamente dos o tres escenarios posibles que pueden suceder en la realidad del contexto analizado.

Las tendencias son los posibles caminos que seguirá la realidad, es el hacia dónde se dirige esa realidad conocida a partir del diagnóstico. Para ello se observa las conclusiones a las que se arribó y también el comportamiento de los datos recogidos e interpretados. A partir de esa observación minuciosa del documento final del estado de situación diagnosticada, se puede prever algunas tendencias posibles.

3.1.5. Toma de decisiones (Paso 5)

Frente a los posibles escenarios detectados, la comunidad debe tomar posición o decidir. Nuestra intención transformadora es intervenir en la realidad y no sólo comprenderla o conocerla por conocer. Por ello, este es el momento de las opciones éticas y políticas para la toma de decisiones.

Se trata de escribir algunos párrafos con nuestra posición, preferentemente es con participación de toda la comunidad, respecto a los resultados del diagnóstico realizado. Esa posición, ética y política, será la que nos guiará para redactar el Proyecto Comunitario de Transformación Educativa para intervenir en la realidad diagnosticada, en este caso de la comunidad y de nuestro centro educativo.

Aquí no hay reglas, las posiciones son tomadas por cada persona, grupo o comunidad, desde sus opciones éticas y políticas, sus creencias y valoraciones, sus concepciones del mundo y la vida, sus experiencias de vida y subjetividades y otros.



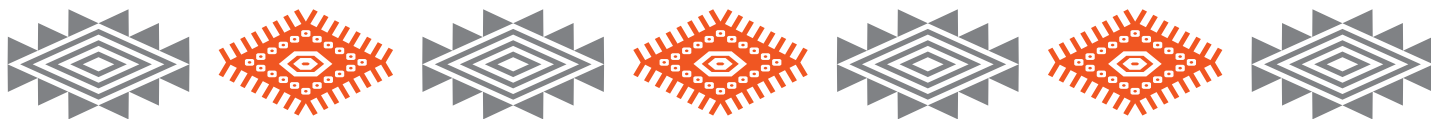
Lecturas Complementarias

Acción, estructura y sentido en la investigación diagnóstica (parte II)

Mercedes Escalada, Silvia Fernández Soto, María Pilar Fuentes

Introducción

La relación entre la estructura y la acción social ha dado lugar a un largo debate en las ciencias sociales como problema en sí, y en el Trabajo Social en términos particulares, agregándosele a



este campo disciplinar específico la indudable necesidad de intentar resolverlo en su práctica profesional concreta. En general, se puede decir que con la afirmación de algunas tendencias en las ciencias sociales, como el estructuralismo o el funcionalismo, por un lado, y la filosofía de la acción, por el otro, el desarrollo de la teoría social, más que constituirse en una solución, logró disolverlo como problema en muchos casos.

Entendemos que esta problemática, la relación entre estructura y acción social, es una cuestión central a desentrañar en la elaboración de investigaciones diagnósticas concebidas como momento de la intervención social; el objetivo que se persigue en este trabajo es realizar una presentación de la perspectiva teórica de la estructuración, prestando especial atención al modo como se sitúa la misma respecto a la mencionada problemática. Esta teoría, desarrollada principalmente por el pensador inglés Anthony Giddens, forma parte de un abanico de distintas aproximaciones teóricas que se han dado en las últimas décadas, entre cuyos autores más destacados se puede mencionar, junto con el mismo Giddens, a Pierre Bourdieu con su teoría de la praxis y a Jürgen Habermas con la teoría de la acción comunicativa.

En el nuevo escenario pos-empirista, a partir de los años 1960, se puede afirmar sin temor de equivocación, que el desarrollo de una matriz comprensivista de la ciencia social cobra renovadas fuerzas. Existe un debate que tiene como uno de sus ejes el objetivo de pensar, bajo nuevos parámetros, la relación entre una realidad construida por los sujetos y la acción de los mismos sujetos, lo cual remite al problema de la producción y reproducción de la sociedad. También es posible afirmar que muchas de las nuevas aproximaciones al tema se plantean como reacción a la “desaparición del sujeto”, propuesta en las teorías funcionalistas y estructuralistas dominantes en la ciencia social durante gran parte del siglo XX.

Es preciso aclarar que no se pretende analizar el conjunto de las principales soluciones propuestas sobre la relación entre acción y estructura en el transcurso histórico de la teoría social - algo que queda por completo fuera del alcance de este trabajo-sino sólo plantear el desarrollo de algunos ejes teóricos centrales, para lo cual es necesario establecer los distintos conceptos utilizados y el significado atribuido a los mismos, para a partir de allí establecer posibles relaciones y aportes al campo de las investigaciones diagnósticas.

En primer lugar, planteamos sintéticamente qué entendemos por investigación diagnóstica y cómo esta concepción se articula con la problemática entre estructura y acción social.

Posteriormente, detallamos los principales elementos conceptuales involucrados en la perspectiva teórica de la estructuración, tratando de establecer las conexiones lógicas de un conjunto de conceptos que, como el mismo Giddens lo aclara, cambian de sentido o constituyen neologismos respecto al vocabulario común entre los científicos sociales, utilizados hasta el momento.

En un tercer momento, trataremos de esclarecer cuáles son las críticas que el mismo Giddens realiza a las corrientes denominadas estructuralistas y funcionalistas, las que han levantado su edificio conceptual asignando un lugar preponderante a la estructura, logrando como resultado prácticamente la desaparición del sujeto activo. En su recorrido crítico por sobre estos enfoques importantes en la teoría social, Giddens define algunos de los conceptos fundamentales de su propia perspectiva teórica.





En la parte final del trabajo intentaremos desde una perspectiva crítica, sintetizar los aportes centrales de la teoría de la estructuración al desarrollo de investigaciones diagnósticas, intentando superar el tradicional dualismo entre acción y estructura presente en muchas concepciones teórico-metodológicas.

En este sentido, con el desarrollo del trabajo intentamos responder a un conjunto de interrogantes que interpelan las prácticas científicas, particularmente en este caso, la práctica que supone el desarrollo de la investigación diagnóstica.

¿Con qué concepción de sujeto se realizan las investigaciones diagnósticas? ¿Cómo se interpretan los problemas sociales? ¿Qué relaciones se establecen con respecto a la estructura social? ¿Se interpreta esta estructura como un hecho abstracto, anterior a la práctica humana, con capacidad de determinar totalmente el destino de las personas? ¿O por el contrario, se interpreta la estructura social en términos procesuales, con capacidad estructurante, pero al mismo tiempo estructurado por la acción de los sujetos?

Entendemos que es imperioso dilucidar estas cuestiones para llevar adelante investigaciones diagnósticas. Estas investigaciones no perseguirán los mismos fines si responden de una manera u otra a estos interrogantes. En este trabajo pretendemos construir aproximaciones en términos de respuestas, intentando hacer más consciente y rico nuestro proceso de investigación diagnóstica en particular y nuestra práctica profesional en general.

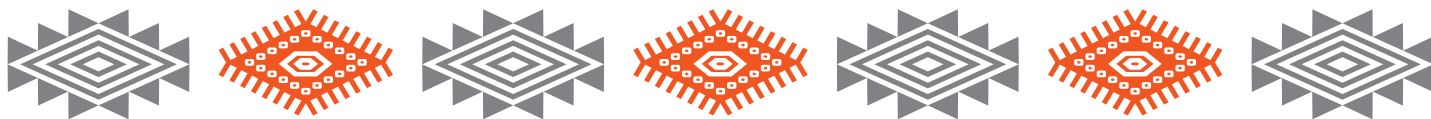
I. La investigación diagnóstica y el análisis de la situación

La investigación diagnóstica supone análisis de situaciones. El análisis de la situación es un momento complejo que nos desafía a conocer lo que está sucediendo en una determinada representación de la realidad que denominamos situación, incluyendo lo que está sucediendo a quienes están actuando sobre y dentro de los límites de esa realidad¹. La investigación diagnóstica como momento privilegiado de articulación entre conocimiento e intervención contiene en su definición las complejas relaciones entre sujetos (actores), prácticas (acción) y escenario (estructura).

El análisis situacional implica un conjunto de procesos específicos (Róvere: 1993), los cuales se articulan en la totalidad del proceso de investigación diagnóstica.

1. Identificación de la problemática que emerge de la realidad y que constituye el objeto global de transformación del proceso de intervención.
2. Delimitación del campo que contiene esa problemática.
3. Ubicación de las manifestaciones y/o características de esa problemática en el punto de partida, de sus rasgos o indicadores y de toda información cuali-cuantitativa que se posea sobre ella.
4. Identificación de los actores sociales relevantes que concurren a ella: nos referimos a personas o fuerzas sociales que puedan intencionalmente permitir o impedir que se alcancen los objetivos.
5. Análisis de la problemática desde el código operativo de los otros actores: posición del actor, recursos de poder que controla, valores, intencionalidad, experiencia.
6. Observación de la correlación de fuerzas de cada uno de los actores identificados.

1. Aquí se sigue básicamente el planteamiento de análisis de situación desarrollado por M. Róvere (1993); véase también el artículo de Fernández Soto en la Tercera Parte de este mismo libro.



7. Análisis sincrónico de cómo es que la situación llegó hasta el punto que se examina y qué dinámica puede seguir. Es decir, interpretar el movimiento de la situación y su desarrollo tendencial.

La investigación diagnóstica es un tipo específico de investigación empírica, que nos permite comprender los hechos sociales “situados” o “contextuados”, brindándonos un doble resultado. Por un lado una cosmovisión orgánica y dinámica de los problemas sociales y las determinaciones de éstos, precisando la magnitud cuali-cuantitativa de los mismos, desde los cuales se pretende generar un proceso de intervención profesional. Por otro lado, la investigación diagnóstica nos brinda una delimitación de los espacios estratégicos para la acción. Esto supone el análisis de la acción de los actores sociales involucrados, históricamente contextuados.

En este sentido, la investigación diagnóstica que supone la evaluación situacional, nos permitirá:

- Priorizar problemas
- Identificar actores y fuerzas sociales
- Detectar contingencias y condiciones a tener en cuenta.
- Realizar un análisis situacional, coyuntural, tendencial.

Desde esta perspectiva de Investigación Diagnóstica, se entiende por problema social a una “brecha entre una realidad o un aspecto de una realidad observada y un valor o un deseo de cómo debe ser esa realidad para un determinado ‘observador’ sea éste individual o colectivo” (Rovere: 1993, 13). En este sentido, los problemas para ser considerados problemas sociales, exigen ser problematizados por los sujetos sociales. Como consecuencia, afirmamos que la condición para aceptar el concepto de problema no radica exclusivamente en la existencia de determinantes estructurales, sino también y necesariamente en la intervención de elementos subjetivos.

Una vez que el problema ha sido identificado y delimitado, necesitamos una definición precisa y operativa del mismo. Enfrentar esto supone una clara referencia espacio-temporal y la precisión de para quién es un problema. Aquí se nos presenta nuevamente el problema de la concepción que se utiliza en el proceso de investigación diagnóstica, de la dimensión estructural y las relaciones (de sobredeterminación y subdeterminación) que se establecen con las prácticas sociales.

II. La teoría de la estructuración: conceptos generales

Son diversas las definiciones conceptuales que es preciso realizar para lograr una explicitación clara de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens². La principal dificultad de la tarea reside en el contenido relacional de los conceptos involucrados. Así, si bien es posible tratar por separado y aprehender el contenido conceptual de cada uno de los elementos que forman

2. La presentación de la teoría de la estructuración de Giddens se basa en sus libros: Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1971; La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1995; y los textos: “Acción, estructura y poder” y “Hermenéutica y teoría social”, ambos en su libro Profiles and critics in social theory, Los Ángeles, UCR 1982. Se han utilizado también otros trabajos, del autor o de comentaristas de su obra: “El estructuralismo, el pos-estructuralismo y la producción de la cultura”, de A. Giddens en el libro de Giddens, Tumer y otros: La teoría social hoy, Madrid, Alianza, 1990, pp. 254-289; y del mismo libro el artículo de Ira J. Cohen sobre la teoría de Giddens, “Teoría de la estructuración y praxis social”, pp.351-397; y el trabajo de Josep Picó: “Anthony Giddens y la teoría social”, en Zona Abierta, N° 39-40, abril-septiembre de 1986, pp. 199-223.





la teoría, el contenido relacional de los conceptos obliga a tener en cuenta, al mismo tiempo, a otros elementos del corpus teórico, a fin de deslindar el lugar de cada uno de ellos en la teoría de la estructuración.

Es preciso aclarar que se tratará de establecer sólo el contenido y el lugar que ocupan algunos de los conceptos que a nuestro entender son claves para comprender el tratamiento de la problemática relación entre acción y estructura; también se hará referencia sólo a algunas de las derivaciones que se pueden establecer, las que son muchas y han abierto interesantes polémicas en la ciencia social³. Comenzaremos definiendo el concepto de acción en Giddens. La argumentación sobre la acción se centra en que “los agentes sociales son conocedores de las condiciones de la reproducción social con la que día a día se entretienen sus actividades”⁴, las cuales tienen el carácter de recursivas, ya que continuamente los agentes reproducen las condiciones que las hacen posibles. Este “conocer” de los agentes involucra dos componentes de la conducta humana:

1. la “capacidad”, con lo cual se quiere significar que en la acción humana existe la posibilidad de que el agente actúe de otras maneras, con lo cual se vincula lógicamente al concepto de poder (como veremos más adelante);
2. y la “cognoscibilidad” de los agentes, es decir, todas aquellas cosas que conocen acerca de la sociedad y las condiciones de su actividad dentro de ella.

En su “modelo de estratificación” de la acción, se pueden distinguir tres elementos:

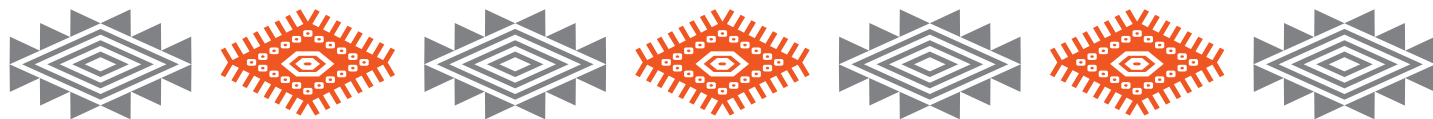
1. Racionalización de la acción,
2. Registro reflexivo de la acción,
3. y la motivación de la acción.

Con las dos primeras nociones se refiere al carácter intencional del comportamiento cotidiano de los agentes, carácter entendido como proceso. Respecto a la motivación de la acción, es entendida también como un término procesal, y refiere a las necesidades que impulsan la acción. En sus palabras, “si razones denotan los fundamentos de la acción, motivos denotan los deseos que la mueven” (Giddens: 1995, 43-44) Por lo tanto, los motivos sólo en circunstancias excepcionales, en situaciones de quiebre de rutina, alcanzan dominio directo sobre la acción, la cual en general permanece dominada por el momento racional y reflexivo de la actividad. Estamos, entonces, en presencia de una definición de acción en Giddens ligada principalmente con la capacidad que tienen los sujetos para hacer las cosas.

Si por un lado Giddens plantea que se da un “monitoreo reflexivo de la acción” y una “racionalización de la acción”, como etapas de la misma que marcan el carácter intencional de la acción, no se limita la acción a los “motivos” conscientes, sino que también se le da lugar a los impulsos

3. Realizamos esta aclaración porque indudablemente la riqueza de lo aportado por Giddens puede comprenderse si contemplamos la amplia variedad de planos en los que incurre, incluso involucrando temáticas que hasta el momento aparecían como “cotos de caza” de alguna otra disciplina social. Algunos de los debates abiertos debido al aporte de Giddens se mencionan en los artículos de Picó y Cohen citados anteriormente; de todas maneras se puede pensar que su tratamiento del tiempo y el espacio, sus críticas al evolucionismo, al materialismo histórico, etc., merecen, cada uno de ellos, un tratamiento especial.

4. A. Giddens: 1982 (a), 2.



inconscientes. Pero la conceptualización de la cognoscibilidad de los actores sociales va más allá de la distinción entre lo que es consciente o inconsciente, ya que los agentes son capaces de conocer el medio social en dos sentidos o niveles, que Giddens define como “conciencia discursiva” y “conciencia práctica”. La conciencia discursiva, abarca todo lo que se tiene en mente y que puede traducirse en expresión verbal; involucra todo lo que los actores son capaces de decir sobre su actividad; pero lo que son “capaces de decir” sobre su actividad no es todo lo que saben sobre su medio y su actividad; hay una “conciencia práctica” de los actores, que involucra todo el conocimiento sobre cómo proceder en los distintos contextos de la vida social, y que no se es capaz de formular discursivamente.

Giddens rompe así con la idea de la cognoscibilidad limitada a lo consciente, a la “capacidad de dar cuenta”, y agrega a lo que los actores son capaces de decir sobre su actividad, todo aquello que si bien no puede ser expresado, forma parte de la práctica como habilidad para llevarla adelante.

Aquí es importante la precisión de Giddens sobre la rutinización. La vida social se fundamenta en la posibilidad de las rutinas cotidianas, las cuales constituyen la mayor parte de las actividades de los agentes. “La rutina es el fundamento material de lo que denomino la naturaleza recursiva de la vida social” (Ibídem, 24). La rutina, a través de la conciencia práctica, se interpone así entre el inconsciente del individuo y su reflexibilidad en la acción.

La cognoscibilidad de los agentes, noción fundamental en la teoría de la estructuración, se desarrolla enmarcada entre, por un lado, las condiciones no reconocidas de la acción y, por otro, las consecuencias no deseadas que involucra la misma. En el proceso general de reproducción de las instituciones, las consecuencias no intencionadas de la acción se encuentran sistemáticamente involucradas en el proceso de reproducción social, transformándose en condiciones de acción.

Las actividades se desarrollan en el contexto de instituciones, entendidas éstas como prácticas sedimentadas en un largo período de tiempo. Las instituciones principalmente actúan de una manera conservadora, reproductoras del statu-quo.

La capacidad de los agentes de “actuar de otra manera” se vincula lógicamente con el poder si se define a éste como la capacidad de lograr resultados. Utiliza la noción de “recursos” como medios a través de los cuales el poder se emplea cotidianamente. “Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de “producir una diferencia”, o sea, de ejercer alguna clase de poder” (Ibídem, 51). Estos “recursos” se encuentran constituidos como estructuras de dominación; si bien son utilizados en la acción social cotidiana, rutinaria, en donde se emplea poder, son al mismo tiempo elementos estructurales de los sistemas sociales, reconstituidos en la interacción social. Surge de aquí la noción de “dialéctica de control” en los sistemas sociales: “El poder en sistemas sociales que disfrutan de cierta continuidad en tiempo y en espacio presupone relaciones regularizadas de autonomía y dependencia entre actores o colectividades en contexto de interacción social. Pero todas las formas de dependencia ofrecen recursos en virtud de los cuales los subordinados pueden influir sobre las actividades de sus superiores” (Ibídem, 52)



Al hacer mención de los recursos como medios a través de los cuales el poder se emplea en la vida cotidiana, ya estamos tratando con uno de los elementos centrales que conforman la estructura en el planteo de Giddens.

La estructura es entendida como el conjunto de reglas y recursos que recursivamente intervienen en la reproducción de sistemas sociales. Se debe entender en esta definición que una estructura existe sólo como huellas mnémicas, es decir, tiene sólo una existencia virtual, y es tanto el medio como el resultado de prácticas sociales que ella organiza recurrentemente. La estructura sólo existe como “propiedades estructurales”. Las reglas involucran elementos normativos y códigos de significación. Giddens encuentra el uso analíticamente más eficaz de la noción de “regla” en teoría social, en la naturaleza de las fórmulas matemáticas, las cuales permiten realizar generalizaciones dado que son aplicadas a diversos contextos y situaciones, y conllevan la noción de procedimiento, al facilitar la continuación metódica de una secuencia establecida. Así, las reglas que pueden reconocerse en la vida social, pueden considerarse como “técnicas o procedimientos generalizables que se aplican a la escenificación/ reproducción de prácticas sociales” (Ibídem, 56-57).

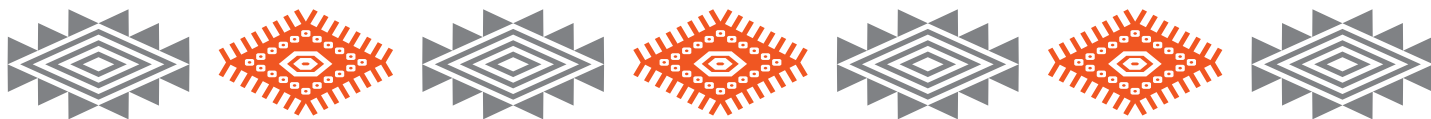
Por su parte, los recursos también son de dos tipos diferentes: por un lado, hay “recursos de autoridad”, los cuales surgen en la coordinación de la actividad de los agentes; y también hay “recursos de asignación”, que provienen del control sobre productos materiales o sobre aspectos del mundo material.

Reglas y recursos no deben ser interpretados como elementos aislados el uno del otro: las reglas están implicadas en conflictos, y la posibilidad de transformación de las reglas, de elaborar interpretaciones alternativas, se dan siempre en la vida social, lo cual implica la utilización de distintos recursos a fin de facilitar el ejercicio del poder.

Es de notar que esta definición de estructura como “reglas y recursos” se aleja considerablemente de la conceptualización habitual de estructura, lo cual comentaremos más adelante. Con la introducción de los conceptos de “sistema social” y de “estructuración”, se conserva en parte el sentido tradicional dado a la noción de “estructura” por otras teorías sociales.

Un sistema social es definido como patrones reproducidos de relaciones sociales: “el diseño de relaciones sociales por un tiempo y un espacio, entendido como prácticas reproducidas” (Ibídem, 399). En esta conceptualización, los sistemas sociales no son en sí mismo estructuras, sino que ellos tienen estructuras o exhiben propiedades estructurales. Las estructuras son, en un sentido lógico, propiedades de los sistemas sociales o de las colectividades, no de las actividades situadas de los sujetos. Los sistemas sociales sólo existen en y a través de la estructuración, como resultado de las acciones contingentes de una multiplicidad de actores; la estructuración debe entenderse como las “condiciones que gobiernan la continuidad o transformación de estructuras y por lo tanto la reproducción de sistemas” (Giddens, A.: 1982 (a), 5).

Las reglas y recursos que se aplican a la producción y reproducción de una acción social son, al mismo tiempo, los medios para la reproducción sistémica, lo que define la dualidad de la estructura. Las reglas y recursos se dan como “fuera” del tiempo y el espacio, y son las que permiten



o producen sistemas sociales, como conjuntos de relaciones entre actores o colectividades situadas, reproducidas por un tiempo y un espacio. En esta conceptualización, las instituciones constituyen a los sistemas sociales, y se pueden considerar como prácticas regulares estructuradas, extendidas considerablemente en el espacio durante un tiempo muy largo.

Queremos subrayar la potencialidad de estas precisiones conceptuales para la investigación diagnóstica. En este sentido, puntualizamos los siguientes aspectos teórico-metodológicos que los consideramos ejes del proceso de investigación diagnóstica:

- La identificación de los actores centrales involucrados en la situación analizada;
- La definición de la capacidad y cognoscibilidad de los mismos,
- La especificación de la/s racionalidad/es de la/s acción/es que realiza/n, el/los registro/s reflexivos y la/s motivaciones que las impulsan;
- La identificación y comprensión de los procesos de rutinización y los espacios posibles de quiebre de los mismos;
- En relación al aspecto anterior, las relaciones de poder que se establecen;
- La delimitación de las reglas y recursos que “estructuran” las prácticas de los actores sociales y la identificación de los conflictos que se engendran y expresan en relación a ellas;
- La delimitación de cómo participan las instituciones involucradas en los procesos de estructuración social;
- La precisión de cómo se relacionan estas instituciones con la rutinización, con los procesos de quiebre y con los cambios sociales;
- La identificación de espacios institucionales de quiebre con lo instituido.

III. Estructura y construcción estructural

El intento de Giddens de establecer una nueva relación entre acción y estructura social se basa en la idea de la estructura no sólo constriñendo la acción, sino también facilitándola. Sobre esta idea surge la noción de la “dualidad de la estructura”⁵.

En esta definición de la relación, Giddens discute con dos expresiones del dualismo subjetivismo/objetivismo: por un lado, con quienes asignan la primacía a la acción humana sobre la estructura social, en donde se ubican quienes desarrollan un análisis filosófico de la acción, preocupados por el concepto de acción en sí, por las intenciones, las razones y los motivos; estos enfoques asignan demasiado peso al sujeto activo; en palabras de Giddens, estos desarrollos otorgan “fuerza en la acción, debilidad en las instituciones” (Ibídem, I). Y por otro, existe un conjunto de enfoques en la ciencia social que se agrupa en lo que denomina “sociología estructural”, basando su análisis en la primacía de la estructura o el sistema social sobre el actor social, estableciendo el peso del análisis en lo que Giddens llama condiciones no reconocidas de la acción y

5. No confundir dualidad con dualismo. A continuación expresamos las críticas vertidas por Giddens a las concepciones teóricas basadas en dualismos.





consecuencias no intencionadas de la misma. En este campo ubica al estructuralismo y al funcionalismo, señalando al mismo tiempo considerables diferencias en el tratamiento del tema, por parte de ambas corrientes de pensamiento.

Respecto del estructuralismo y posestructuralismo, Giddens piensa que son “tradiciones de pensamiento muertas” (Giddens, A.: 1990, 254), aunque haya partes de su legado aprovechables en el desarrollo de la teoría social. En particular, rescata su insistencia en exigir una “teoría del sujeto” en lugar de la hipótesis de que la subjetividad es el fundamento inmediato de la experiencia, pero lo corrige al establecer la necesidad de hablar de “agente” y no de “sujeto social”, y de “agencia” en lugar de la “subjetividad”. Según su análisis, el estructuralismo “tiende a operar en términos de un contraste entre lo consciente y lo inconsciente” (Ibídem, 278), lo cual debe superarse mediante la introducción de las nociones de conciencia práctica y contextualidad de la acción, definidos como se explicitó anteriormente. Se pone énfasis, entonces, en el control de la práctica que ejercen los agentes, aunque de ordinario ese control no pueda ser expresado discursivamente, lo cual se plantea como una característica constante de las actividades humanas; por otro lado, la contextualidad hace referencia a los distintos contextos donde tienen lugar las relaciones humanas, los cuales constituyen las “situaciones” de acción que se presentan como esenciales para la estructuración que poseen tanto la vida social como el lenguaje.

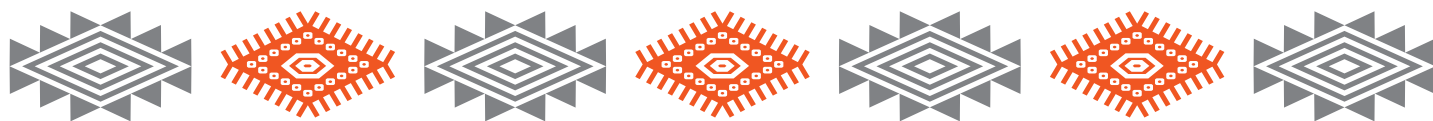
Su definición de estructura tiene afinidades con la utilizada por el estructuralismo, como una relación dialéctica entre presencia y ausencia, a través de la lingüística de Saussure, diferenciándola de la idea de órgano de un cuerpo y la totalidad del organismo:

“(… cuando enuncio una oración, o doy sentido a una oración enunciada por alguien, recorro a un ‘corpus ausente’ de reglas sintácticas y semánticas. Las relaciones sintagmáticas entre las palabras enunciadas existen en un contexto espacio-temporal, pero las propiedades

del lenguaje, como características de una comunidad de hablantes de un lenguaje, no. Estas propiedades sólo tienen una ‘existencia virtual’”. Esta idea de “presencia/ausencia” es rescatada por Giddens, planteando de igual modo la existencia virtual de la estructura. (Giddens, A.: 1982, 4)

Respecto al funcionalismo, Giddens confronta básicamente con la idea de estructura como equivalente a constricción, sobre lo cual E. Durkheim ha dado la versión clásica, estableciendo la acepción de algo parecido a las vigas de un edificio o a la anatomía de un cuerpo, o como un “diseño” de relaciones sociales o de fenómenos sociales. La estructura sería así algo externo a la acción social, que provoca una restricción del accionar del agente.

La preocupación de Giddens por reconocer la articulación de relaciones sociales, lo lleva a realizar una diferenciación entre los conceptos de “estructura” y “sistema” en su teoría de la estructuración. La idea de patrones reproducidos en el tiempo y el espacio, que tiene que ver con la primera noción de estructura como diseño realizada por la corriente funcionalista, es cubierta por Giddens con la noción de “sistema”, y utiliza una noción de estructura más cercana a la de la tradición estructuralista en la idea de dar cuenta de lo “ausente” y lo “presente” al momento de la práctica social.



La superación del dualismo preexistente en el tratamiento del tema se logra estableciendo al sujeto social como “agente o actor”, es decir, con capacidad cognitiva en la práctica que produce y reproduce la sociedad. La estructura está a la vez permitiendo y constrictiendo, por lo cual es necesario entender cabalmente qué significa la estructuración, la cual comprendería tanto “Las formas más revolucionarias de cambio social, como las formas más estables de reproducción social” (Ibídem, 6-7).

Ahora bien, podría suponerse que su avance contra la “sociología estructural” lo lleva a eliminar todo aspecto constrictivo de la estructura, por lo cual es necesario aclarar los distintos sentidos de constrictión a la acción social que admite: constrictión material, constrictión ligada a las sanciones y constrictión estructural.

Con el primer tipo de constrictión entiende lo que se deriva del carácter del mundo material y de las cualidades físicas del cuerpo; por constrictión ligada a las sanciones entiende lo que se deriva de las acciones de unos agentes sobre otros; y por constrictión estructural hace referencia a lo que se deriva de la contextualidad de la acción, del carácter de las propiedades estructurales frente a los actores.

De esta manera se posiciona en contra del otorgamiento de sentido unitario a la constrictión en el análisis social, destacando la diversidad en que la misma se manifiesta y la igualdad de importancia en todas sus formas para el análisis social. Por este camino llega a defender la inexistencia de una “explicación estructural”. En sus palabras, “(...) no existe una entidad tal como un tipo especial de ‘explicación estructural’ en las ciencias sociales; todas las implicaciones suponen una referencia al menos implícita tanto a la conducta intencional, racional de agentes, cuanto a su intersección con aspectos constrictivos y habilitantes de los contextos sociales y materiales de esa conducta” (Giddens, A.: 1995, 199-200).

Pero descartar la primacía de la “explicación estructural” no implica negar el uso de nociones que permiten hablar de estructura. Según el autor, se pueden establecer distintos niveles de abstracción en el análisis de las características estructurales de los sistemas sociales, sin que existan puntos de separación entre ellos:

- 1) en el nivel más alto de abstracción, ubica el análisis de los “principios estructurales”, entendiéndolos como los “principios de organización que dan lugar a formas discerniblemente consistentes de distanciamiento espacio-temporal sobre la base de precisos mecanismos de integración societaria” (Ibídem, 211);
- 2) en un nivel de abstracción inferior ubica el análisis de los “conjuntos estructurales (estructuras)”, que importa el reconocimiento del conjunto de reglas y recursos como relaciones de transformación-mediación, que intervienen en la reproducción social; y finalmente,
- 3) en el nivel de análisis más concreto se trata de establecer los “ejes o elementos de la estructuración” en el “examen directo de la copresencia” (Ibídem, 218) que se establecen entre los actores en la interacción social.

En base al análisis de los principios estructurales, el autor plantea que es posible discernir distintos tipos de sociedades a través de la historia, diferenciadas según el eje estructural pre-



ponderante: “tribales”, en las que el principio estructural organizador se da entre parentesco y tradición; “sociedades divididas en clases”, organizadas en base al eje urbano-rural, incluyendo aquí ciudades-estado, imperios antiguos y sociedades feudales; y “sociedades de clases, del capitalismo industrial”, organizadas en base a la relación entre las instituciones estatales y las instituciones económicas⁶.

IV. Consideraciones finales: Relaciones entre acción, estructura, reflexividad y sentido en los procesos de investigación diagnóstica

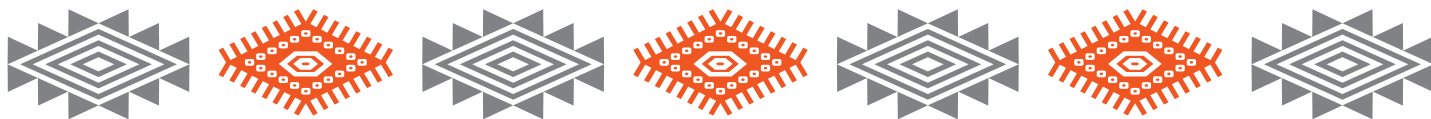
En base a lo desarrollado, entendemos que cualquier conexión que se ensaye con los conceptos de acción, estructura, reflexividad y sentido en el momento de investigación diagnóstica, en el marco de la práctica profesional en general, debe partir de considerar un sujeto activo. Esto significa que no se puede pensar, al estilo del funcionalismo parsoniano o del estructuralismo-corrientes de gran preponderancia en el conocimiento científico social durante gran parte del siglo XX-que los actores sociales son sólo poseedores de relaciones sociales que les son dadas y que reproducen en su accionar, sin posibilidad de modificarlas. Las condiciones dadas establecerían así rígidamente los límites de la acción social.

El avance de las ciencias sociales en la matriz comprensivista ha permitido establecer con gran fuerza, que la realidad también se compone de las representaciones que los mismos sujetos sociales actuantes realizan sobre sus acciones, las que en su contexto tienen un sentido, un significado, para dichos sujetos. La reconstrucción de este sentido se puede indicar como el primer paso en la investigación social: a diferencia de lo que ocurre en las ciencias naturales, el investigador social se encuentra con una realidad simbólica-mente preestructurada, con un sentido interno que se debe dilucidar. Se puede hablar de “descripción densa”, intentando esclarecer cuál es la tarea del científico si quiere conocer esta realidad simbólicamente estructurada, a la cual el científico intenta penetrar, tarea que sólo logrará si “comprende” el sentido, si establece con su objeto una relación tal que pueda identificar sus códigos y esclarecerlos en el análisis, tarea imprescindible para todo el proceso de intervención social⁷.

La noción de sentido, un eje sobre el cual giran las ciencias sociales en la actualidad, remite a que los sujetos actuantes re-flexionan sobre sus posibles movimientos, las alternativas o elecciones, las distintas variables que entran en juego, y también sobre las posibles acciones de los restantes sujetos del medio. Es esta dimensión la que incorpora toda la perspectiva estratégica en la investigación diagnóstica de situaciones sociales. Esta reflexividad social se da en gran medida incrementada por la complejización de la sociedad moderna y puede decirse que al finalizar el siglo XX, incluso se trastocaron indicadores tradicionales espacio-temporales del contexto de la acción.

6. La necesidad del autor de establecer esta clasificación de acuerdo al principio estructural dominante surge de su crítica al evolucionismo y al estructuralismo, lo cual plantea un eje de análisis específico, no desarrollado en este trabajo que se dedica sólo a los aspectos más generales de la teoría de la estructuración.

7. Habermas dice que el científico sólo puede llevar adelante esta tarea estableciendo una “comunicación” con los sujetos que conforman su objeto de estudio. Este desarrollo genera un nuevo problema para la teoría social, el que tiene que ver con la relación entre el lenguaje científico y el lenguaje de la vida cotidiana, tema crucial en la práctica del trabajador social. Véase Habermas (1989).



Es sobre la base de esta noción de reflexividad que en la ciencia social se comienza a dejar de lado la dicotomía entre acción y estructura, poniendo el acento en la posibilidad de acción que se da en relación con las estructuras sociales recibidas, pero que son las mismas acciones las que las terminan reproduciendo o transformando.

Existen en la actualidad distintos enfoques superadores de la tradicional dicotomía que mantienen las corrientes funcionalistas y estructuralistas, por un lado, y la filosofía de la acción por el otro, entre los cuales se pueden citar a Habermas y la teoría de la acción comunicativa, A. Giddens y la teoría de la estructuración, y también a Pierre Bourdieu y la teoría de la praxis. En todos los casos se observa con claridad un doble esfuerzo del pensamiento científico: por un lado, intentar superar el funcionalismo y el estructuralismo imperante en las ciencias sociales, enfoques en los que los sujetos aparecen como meros epifenómenos de las estructuras que los constriñen, y que en algún sentido sólo reproducen; y por otro, lógicamente relacionado con el primero, la posibilidad de cambio que implica la noción de los sujetos sociales como agentes reflexivos de su acción en sociedad, lo cual posibilita no sólo la reproducción social, sino también el cambio estructural.

Es evidente que no es sencillo establecer el instrumental metodológico y conceptual para abordar una realidad construida por los sujetos y donde estos mismos sujetos llevan adelante sus acciones. Según Giddens, existe una “dualidad de la estructura”, descartando así el tradicional dualismo estructura/ acción; en esta dualidad, las propiedades estructurales de los sistemas sociales en los que actúan los agentes, se consideran no sólo como medios para la acción, sino también como resultados de las prácticas de los sujetos.

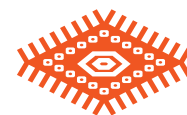
Pero también es cierto que la balanza se puede inclinar por el lado del subjetivismo: si bien es necesario recuperar la estructura simbólicamente preestructurada por los agentes sociales, el investigador social debe ir más allá, en una tarea que Bourdieu denomina “el momento objetivante”, intentando demostrar que la descripción densa es sólo un momento de la tarea científica y que la realidad no se compone sólo de las representaciones que de ella tienen los mismos sujetos. Se deben reconstruir las estructuras objetivas de la sociedad que dan el “fundamento” al conjunto de representaciones que construyen y tienen los sujetos sociales.



Actividad 2. De formación personal

Realiza la lectura del texto impreso en el momento de concreción y construcción crítica.

Presenta uno o más mapas conceptuales que reflejen la lectura.



Tema 4

Elaboramos el Informe del Diagnóstico Comunitario Participativo

En este sentido, hay que tener en cuenta que un diagnóstico participativo “no se hace sólo por la necesidad de dar inicio a un proceso (formativo) sino que, a lo largo del trabajo educativo, ese conocimiento se constituye en insumo básico del proceso mismo de reflexión, construcción y producción de sentido con los sujetos participantes”.
(MEJÍA y AWARD, 2007, pág. 176).

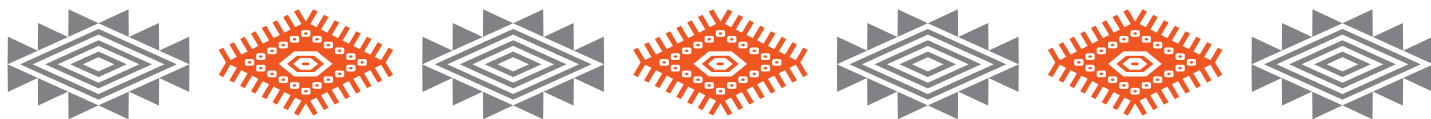
El informe del Diagnóstico Comunitario Participativo es la evidencia objetiva del análisis, interpretación e identificación de problemas, necesidades, potencialidades y vocaciones productivas del contexto y el centro. Una vez recolectada toda la información, procedemos a sistematizarla (organizarla para su análisis e interpretación).

La redacción del informe final del Diagnóstico Comunitario Participativo, además de constituirse en el producto de la Unidad de Formación N° 2, es el resultado de la siguiente secuencia de actividades:

- Recolección de la información.
- Proceso y sistematización de la información.
- Descripción, análisis e interpretación de la información (cuantitativo y cualitativo).
- Valoración de las tendencias a través de la identificación y jerarquización de problemas y potencialidades.
- Toma de decisiones
- Socialización de la información a la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE).

Este informe deberá ser estructurado de la siguiente manera:

El documento inicia con una carátula –que contiene los datos institucionales y logotipo–, el índice y una breve introducción del contenido del informe, donde se presentan los datos generales y la nómina de la conformación del equipo comunitario dinamizador, respaldado por el Acta de Conformación de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (CPTE) del Centro Educativo.





Actividad I. De formación comunitaria

El equipo dinamizador de la CPTE. deberá realizar el informe final del DCP para ello sugerimos los siguientes cuadros:

Cuadro No. I

I. Datos Generales

Nombre del CEA:	
Código SIE:	Servicio educativo:
Código RUE:	Fiscal <input type="checkbox"/> Convenio <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>
Dirección del CEA:	
Distrito Educativo:	
Departamento:	
Provincia:	
Municipio:	
Localidad:	
Comunidad / Barrio:	
Fechas de realización del DCP:	
Nombre del Director/a del CEA:	Correo electrónico: Teléfono: Celular:
Modalidades de atención:	Presencial: <input type="checkbox"/> Semipresencial: <input type="checkbox"/> A distancia: <input type="checkbox"/>
Modalidad de tiempo:	Semestralizado: <input type="checkbox"/> Anualizado: <input type="checkbox"/>

- Llenar los datos que correspondan y con los que se cuenten realmente.

Equipo comunitario dinamizador

Registrar a las personas que conformaron el equipo comunitario dinamizador

Cuadro No. 2

Nombre Completo	Cargo	Organización/Institución

- Inserte las filas que requiera.

- Acta de Conformación de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa (presentar el original en anexos).



La **primera parte** desarrolla el Diagnóstico de Contexto, en el que se muestran los datos obtenidos sobre las categorías: social, política, cultural y económica productiva. En cada una de ellas se incluyen datos que se obtuvieron en la recolección de la información. La priorización e identificación del o los problemas principales detectados son el producto de esta primera parte.

2. Diagnóstico contexto

Categoría: Social y Política

Cuadro No. 3

Identificar y analizar las características de la realidad social del contexto

Identificar y analizar las características de la realidad organizacional de la comunidad

- Realizar la identificación y el análisis en los cuadros respectivos.

Categoría: Cultural y Educativa

Cuadro No. 4 Cultura, Lengua y Espiritualidades

Identificar y analizar las características socio lingüísticas de la realidad del contexto

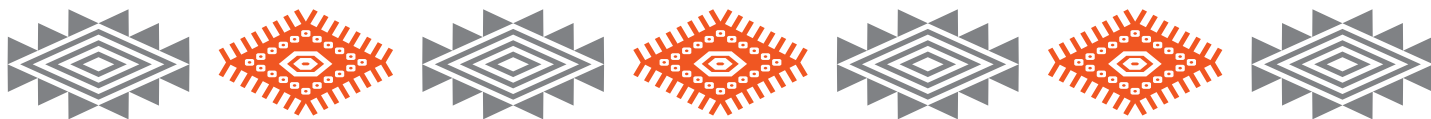
Identificar y analizar las principales manifestaciones culturales y artísticas de la comunidad

Identificar y analizar las principales manifestaciones espirituales y religiosas de la comunidad

- Realizar la identificación y el análisis en los cuadros respectivos.

Cuadro No. 5 Comunidad y Educación

Aspectos	Análisis
Actividades del Centro Educativo en relación a la comunidad: <ul style="list-style-type: none"> • Responde a las características socioeconómicas comunitarias del contexto. • Responde a los intereses y demandas de la comunidad. • Responde a las vocaciones productivas de la comunidad. • Responde a las potencialidades de la comunidad. • Responde al desarrollo integral de la comunidad. 	



<p>Actividades de la comunidad en relación al Centro Educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En qué aspectos se relaciona la comunidad con el centro. • Cómo apoyan las instituciones u organizaciones de la comunidad al centro. • Cuáles son las instituciones u organizaciones que tiene relación con el centro. 							
<ul style="list-style-type: none"> • Cursos o talleres realizados por el centro educativo en relación con la comunidad. • Demandas de cursos o talleres de la comunidad. 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Curso o Taller</th> <th>Tema</th> <th>Duración</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>• Necesidades de capacitación específica:</p>	Curso o Taller	Tema	Duración			
Curso o Taller	Tema	Duración					
Actividades curriculares o extracurriculares realizadas por el centro en la comunidad	Describir el impacto en la comunidad						

Categoría: Económica Productiva

Cuadro No. 6

Vocaciones Productivas del Contexto (lo que se produce)	Procesos Educativos Productivos Comunitarios	
	Existen	No existen
Identificar una lista de actividades económicas y de servicio del contexto.	¿Cómo se dan estos procesos?	¿Por qué no existen?
Potencialidades Productivas del Contexto (lo que se puede producir)	Procesos Educativos Productivos Comunitarios	
	¿Por qué y para qué deberían existir?	¿Qué pasaría si no existieran?
Identificar una lista de posibles actividades económicas y de servicio del contexto.		

- Realizar la identificación y el análisis en los cuadros respectivos.

- Los cuadros propuestos son sugerencias, pueden ser modificados en cuanto a la forma.

Identificación y priorización de tendencias (potencialidades y problemáticas)

La identificación de potencialidades y problemáticas se registran en el siguiente listado.

Cuadro No. 7

Categoría	Registro de Problemas Detectados o Potencialidades Identificadas
Social	
Político	



Cultural	
Educativo	
Económico	
Otros	

- Utilizar el cuadro de acuerdo a la dimensión diagnosticada.

La selección y análisis de cada potencialidad o problema debe respaldarse de la siguiente manera:

Cuadro No. 8
Priorización de Problemáticas y Potencialidades

Problema/Potencialidad	Magnitud				Impacto				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	

La **segunda parte** exhibe los resultados cuantitativos y cualitativos del diagnóstico de Centro en sus categorías: pedagógico/andragógico curricular y gestión institucional. También se muestran los resultados de los aspectos en las categorías que operativizaron el diagnóstico. Aquí también se exterioriza la identificación y la jerarquización de los problemas principales detectados por el autodiagnóstico.

El informe del diagnóstico de centro se realizará en los siguientes esquemas sugeridos. Cada uno de ellos se debe interpretar cualitativamente y apoyar con gráficos que ayuden a comprender el mismo.

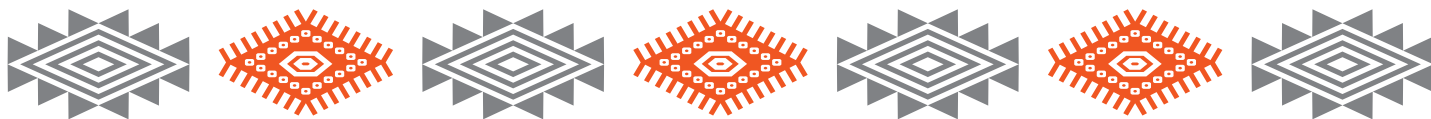
3. Diagnóstico de Centro

Categoría: Pedagógico/Andragógico Curricular

Currículo

Cuadro No. 9

Aspectos	Análisis y Reflexión
Currículo de centro	
Planes y programas (humanísticos)	
Planes y programas (técnicos)	



Cuadro No. 10
Maestros/as: Formación del Maestro/a

Formación	Sexo		Total
	Fem.	Masc.	
N° de maestros/as normalistas humanísticos			
N° de maestros/as normalistas técnicos			
N° de maestros/as titulados por antigüedad			
N° de maestros/as interinos con título profesional en otra área			
N° de maestros/as interinos con experiencia en el área y sin formación académica concluida			
Otros (especificar)			
Total			

- La interpretación cualitativa debe ir después de cada cuadro, los gráficos en anexos.

Estudiantes/Participantes:

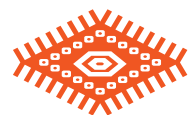
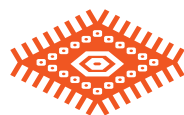
Cuadro No. 11
Demandas de formación

Participantes/Estudiantes	Demandas de Ofertas de Formación Humanística	Demandas de Ofertas de Formación Técnica
EPA		
ESA		
ETA		

Categoría: Análisis Interno

Cuadro No. 12
Matrícula de Participantes del Área Humanística - Técnica

NIV	Ciclo/etapa	Gestión 2011								Gestión 2012								
		Inscritos		Abandono		Postergados		Promovidos		Inscritos		Abandono		Postergados		Promovidos		
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
EPA	Ap. Elementales																	
	Ap. Avanzados																	
	Total																	



ESA	Ap. Aplicados																
	Ap. Complementarios																
	Ap. Especializados																
	Total																
ETA	T. Básico																
	T. Auxiliar																
	T. Medio																
	Total																
Total General																	

La interpretación cualitativa debe ir después de cada cuadro y apoyados por gráficos. Para el análisis, el cuadro ayuda a construir los indicadores de tasa de matrícula, tasa de abandono, tasa de efectividad y tasa de promoción. Se sugiere que para analizar la tendencia se tome en cuenta al menos los últimos tres a cinco años.

Cuadro No. 13
Estudiantes inscritos según sexo y edad (Gestión 2012)

RANGO DE EDAD	2011		2012		Total
	F	M	F	M	
Menor a 15 años					
De 15 a 20 años					
De 21 a 30 años					
De 31 a 40 años					
De 41 a 50 años					
De 51 a 60 años					
De 61 a adelante					
Total (N°)					

- La interpretación cualitativa debe ir después de cada cuadro, los gráficos en anexos.



Categoría: Gestión y Organización Institucional

Cuadro No. 14
Relación Estadística del Personal Docente, Administrativo y de Servicio
(Gestión 2012)

Función	Fuente de Financiamiento					Total
	TGN	Gobernación	Municipio	Fundación/ONG	Otro	
No. de directores/as						
No. de maestros/as						
No. de personal administrativo						
No. de personal de servicio						
Total						

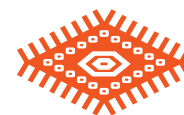
Cuadro No. 15
Situación Legal e Institucional

Detalle	Códigos/Fecha	Observaciones
SIE		
RUE		
Fundación		
Descripción de la situación legal del CEA		
Situación de la Infraestructura		
Reseña histórica del centro educativo:		
Realizar croquis del centro y la comunidad:		

- Llenar los datos que correspondan y se cuenten en la actualidad.

Cuadro No. 16
Reglamentos y Manuales

Documento	Existe (se aplica)	No Existe (porqué)	Observaciones
Reglamento Interno			
Manual de funciones			
Manual de procedimientos			
Organigrama			
Otros			



Cuadro No. 17
Clima Institucional

Factor	Valoración
Liderazgo	
Organización Interna	
Comunicación	
Motivación	
Confianza	
Relaciones interpersonales	
Otros	

- En la columna 1 están las sugerencias; se puede modificar de acuerdo a los resultados del diagnóstico de centro.
- En la columna 2 realizar la identificación y explicación.

Relaciones con la Comunidad

Cuadro No. 18
Descripción de las instituciones y organizaciones

Instituciones u Organizaciones de la Comunidad	Relaciones			Tipo			Observaciones
	Existen	No Existen	En Proceso	Deportivas	Culturales	Pedagógicas	

- Se pueden modificar las columnas y las filas de acuerdo al requerimiento.

Cuadro No. 19
Relaciones del CEA con la Comunidad

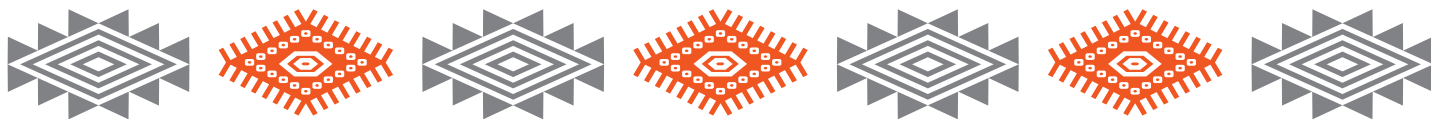
Institución u Organización	Tipo (Deportivo, indical, ONG, Otro)	Relaciones con el Centro

- Insertar filas de acuerdo a requerimiento.

Identificación y Priorización de Tendencias (Potencialidades y Problemáticas)

Cuadro No. 20
Clasificador de problemas y potencialidades

Ámbitos	Registro de Problemas/Potencialidades Detectados
Currículo	
Maestros/as	



Participantes/estudiantes	
Relación con la comunidad	
Gestión institucional	
Clima institucional	
Otros aspectos	

- En la columna 1 están las sugerencias; se puede modificar de acuerdo a los resultados del diagnóstico de centro.
- En la columna 2 realizar la identificación y explicación.

Jerarquización de problemas

De las siguientes tablas de definición de jerarquización problemas y priorización, puede utilizar la que más se adecue a sus necesidades de evidenciar el problema.

Cuadro No. 21
Tabla para Priorización de Problemas

Problema	Magnitud				Impacto				Total
	1	2	3	4	1	2	3	4	

Cuadro No. 22
Tabla 2 para Priorización de Problemas

Problema	Valor	Sin Importancia (0)	Muy poco Importante (1)	Poco Importante (2)	Mediana Importancia (3)	Bastante Importante (4)	Muy Importante (5)
Problema 1							
Problema 2							

La **tercera parte** contiene los anexos, las recomendaciones, las fuentes de verificación, fotografías y los gráficos estadísticos de las diferentes partes del Diagnóstico Comunitario Participativo.

4.1. Esquema de informe final

Para la presentación del informe final, sugerimos el siguiente esquema:

Carátula
Índice
Introducción
Datos Generales
Equipo Comunitario Dinamizador



Parte I
Diagnóstico Contexto
1.1. Social y Político
1.2. Cultural
1.3. Económico Productivo
1.4 Identificación y Priorización de Tendencias (Potencialidades y Problemáticas)
Parte II
Diagnóstico Institucional del CEA
2.1. Pedagógico/Andragógico Curricular
2.1.1. Currículo
2.1.2. Estudiantes/Participantes
2.1.3. Maestras/os
2.2. Gestión Institucional
2.2.1. Estructura Organizativa
2.2.2. Relaciones Institucionales
2.2.3. Identificación y Priorización de Tendencias (Potencialidades y Problemáticas)
Parte III
3.1. Conclusiones
3.2. Recomendaciones
Anexos
Fuentes de verificación
Fotografías
Gráficos estadísticos

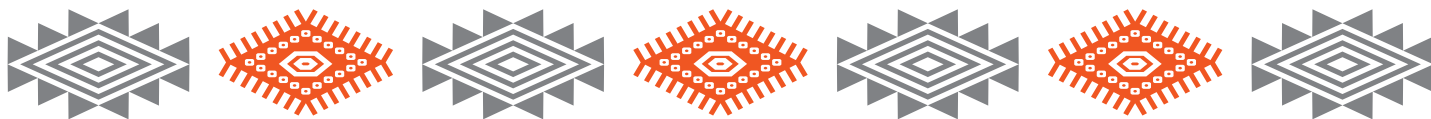
La presentación del informe final es el producto de la Unidad de Formación No.2 y los resultados del Diagnóstico Comunitario Participativo guiarán el inicio de la próxima Unidad de Formación No.3 en el Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras en Ejercicio para la Educación Alternativa.



Lecturas Complementarias

Gestión educativa como participación comunitaria

Desde esta perspectiva, el vocablo 'gestión' entre la amplitud de significados y dimensiones, y de manera muy concreta, significa: participación. La gestión supera el protagonismo individual, jerárquico o de equipos reducidos; es una actividad de actores colectivos, los involucra y compromete en el emprendimiento de estrategias de acción para lograr alcanzar las metas del proyecto educativo a nivel macro y micro de la organización educativa. La gestión educativa puede entenderse como aquellas acciones desarrolladas por los gestores que abarcan amplios espacios organizacionales. Los docentes y los componentes de una organización educativa ya



no son meros ejecutores, cobran protagonismo, son actores que toman decisiones permanentemente.

Desde un punto de vista, más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es un conjunto de procesos teóricos-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales que se expresan en las bases y fines de la educación y en el proyecto educativo de la organización.

En este marco, 'gestión' tiene que ver con la gobernabilidad de la organización educativa y se encuentra ligada a las integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en los procesos educativos. Sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión. Toda acción educativa es un acto político. Articula los procesos teóricos y prácticos para dar sentido y razón de ser a la gobernabilidad para el mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación de todos los niveles del sistema educativo.

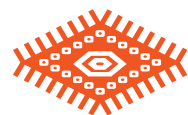
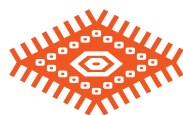
En realidad, todas estas ideas forman parte del concepto de gestión; por eso se dice que es un concepto amplio, multidimensional y globalizador. La administración de los recursos, la planificación, la organización, la participación, la dirección, etc., integral de la gestión educativa, entre todas existe una interdependencia y complementariedad. Sin embargo, es importante destacar que si bien en los enfoques críticos ponen al centro al actor social, no está claro que el actor social es también un colectivo perteneciente a una cultura en particular.

Los diferentes modelos de gestión, incluyendo los más críticos, no han introducido un enfoque intercultural. La diversas culturas, sus propios modos de convivir con el centro educativo, sus prácticas organizativas, sistemas normativos e imaginarios sobre la educación son aspectos que son invisibilidades en el diseño de modelos de gestión educativa de sociedades multiculturales y con mayoría poblacional indígena, lo que irremediamente plantea el desafío de diseñar sistemas educativos descentralizados que respondan de manera pertinente a la diversidad cultural



Actividad 2. De formación personal

Realiza la lectura del texto y en el momento de concreción y construcción crítica. Presenta un mapa conceptual que refleje la lectura.





Bibliografía

BERLANGA Gallardo. (2003): La educación como relación pedagógica para la resignificación del mundo de vida; la propuesta educativa de Comunidades de Aprendizaje. Cuadernos de ideas.

CETHA Emborozú. (1999): Educación y Vida, Sistematización de la experiencia educativa 1993 - 1999. La Paz.

COLL, César (2001) Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas. Universidad de Barcelona, Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona.

CREFAL (1989): "El diagnóstico situacional en áreas rurales", CUADERNOS DE CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán. México.

CRESPO A. Marco A. (2010): Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico (Conceptos esenciales y aplicaciones) ed. revisada. Caracas.

CSUTCB, Hacia una educación intercultural bilingüe, Raymi 15, Centro Cultural Jayma. 1991.

DGEA - AAEA (2009). Alternativa para la educación de personas jóvenes y adultas, N° 9. La Paz.

ESCALADA, Mercedes y otros (2004): El Diagnóstico Social. Proceso de conocimiento e intervención profesional. Espacio Editorial. Buenos Aires.

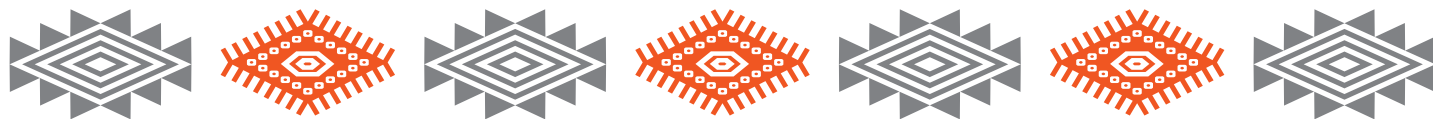
IRIARTE, Gregorio, OMI. (2009) Educando con fábulas, parábolas, historietas y cuentos. Cochabamba.

MEJÍA Marco Raúl y AWAD Myriam (2010): "Pedagogías y Metodologías en Educación Popular: Educación popular en tiempos de globalización" Ministerio de Educación, VEAyE. La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): "Gestión y Planificación Educativa" Dirección General de Formación de Maestros. La Paz – Bolivia.

PARRA GARCÉS Luis Ángel, GÓMEZ DUARTE Andrea, GÓMEZ DUARTE Silvia (1999): Gestión Pedagógica y Dimensión Participativa de los Proyectos Educativos Institucionales. Pasto-Colombia.

RODRÍGUEZ, Mario. Eje metodológico para la realización de Diagnósticos Participativos. INFE, La Paz. 2003.



SALINAS M., MARCA M. y otros (1998): Educación para el siglo XXI. CEBIAE, La Paz.

TÓRREZ, Rosa María. Comunidad de Aprendizaje, Una comunidad organizada para aprender. Buenos Aires, 1999.

NEIROTTI, N., POGGI, M. (2004) Alianzas e Innovaciones en Proyectos de Desarrollo Educativo Local. Evaluación Integral de la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje. Buenos Aires.

<http://www.documentacion.edex.es/docs/0403ARGesc.pdf>







MINISTERIO DE
educación
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

“Juntos Implementamos el Currículo e Impulsamos la Revolución Educativa”