

La escuela más allá de sus muros

Herramientas para una comprensión transformadora del contexto



La escuela más allá de sus muros

Herramientas para una comprensión
transformadora del contexto

Equipo Centro Cultural Poveda

Leopoldo Artiles Gil

Dinorah García Romero

Franklin Peralta

Raymundo González



Fe y Alegría - Santo Domingo, 2005

Autores: Equipo Centro Cultural Poveda

Leopoldo Artiles Gil
Dinorah García Romero
Franklin Peralta
Raymundo González

Diagramación y portada: Emilio Junior Hidalgo Pirón

Ilustraciones: Tomadas de las publicaciones "Preparación y Ejecución de Talleres de Capacitación" y "Diagnóstico Rural Participativo" del Centro Cultural Poveda.

Fotografías: Franklin Peralta

Corrección de textos: Sabina Barone, Elizabeth Riveros Serrato

Impresión:

Edita y distribuye: Fe y Alegría República Dominicana y
Federación Internacional de Fe y Alegría

©Fe y Alegría República Dominicana

Santo Domingo, República Dominicana
Julio 2005

Estudio y publicación realizados

con el financiamiento de la AECI - Agencia Española de Cooperación Internacional

Contenido

Presentación	5
Orientaciones para la utilización de este folleto	8
1. Contexto: una realidad dinámica, un concepto que nos interpela	12
1.1 Acercamiento a la noción de contexto.....	12
1.2 Razones para una caracterización dinámica del contexto	15
1.3 La relación contexto/escuela	16
1.4 La relación contexto/práctica educativa	17
1.5 Compromiso ético de la escuela frente al contexto	18
2. Momentos de la aplicación de la metodología	19
2.1 Sensibilización	18
2.2 Capacitación	20
2.3 Investigación	21
2.4 Seguimiento y acompañamiento	21
2.5 Evaluación	22
2.6 Sistematización	23
3. Herramientas	24
3.1 Recomendaciones	24

3.2	La observación guiada	26
3.2.1	Presentación	26
3.2.2	Conceptualización	26
3.2.3	Justificación	27
3.2.4	Objetivo	27
3.2.5	Diseño	27
3.2.6	Aplicación	29
3.2.7	Sistematización de la experiencia	29
3.3	El mapeo	37
3.3.1	Presentación	37
3.3.2	Conceptualización	37
3.3.3	Justificación	38
3.3.4	Objetivo	38
3.3.5	Diseño y aplicación del instrumento	39
3.3.6	Sistematización de la experiencia	41
3.3.7	Valoración del proceso	41
3.4	Grupos de diálogo reflexivo	43
3.4.1	Presentación	43
3.4.2	Conceptualización	43
3.4.3	Justificación	44
3.4.4	Objetivo	44
3.4.5	Diseño y dinámica	45
3.4.6	Aplicación y valoración del proceso	49
3.5	Árbol de problemas	52
3.5.1	Presentación	52
3.5.2	Conceptualización	52
3.5.3	Justificación	53
3.5.4	Objetivo	53
3.5.5	Diseño y dinámica	53
3.5.6	Aplicación y valoración del proceso	56
	Bibliografía	57
	Anexos	59
	Anexo 1: Datos del estudio piloto	
	Anexo 2: Experiencias desde las escuelas	

Presentación

Este folleto ofrece a los educadores de Fe y Alegría herramientas metodológicas para realizar una caracterización del contexto socio-cultural y económico en que los centros están ubicados. A través de estas herramientas se quiere estimular en nuestras comunidades educativas una mirada nueva, interesada e indagadora, hacia el entorno para que el centro interactúe con la realidad que le rodea y en que viven nuestros estudiantes y maestros.

La propuesta educativa de Fe y Alegría se orienta a la formación integral de las personas para que sean sujetos activos, autónomos y solidarios, dispuestos a aportar en las comunidades a que pertenecen. Detectar la complejidad del contexto, como lo son los contextos pobres y/o marginales, identificar las necesidades y escuchar los llamados que los miembros de la comunidad hacen a la escuela, son pasos fundamentales para poder impulsar una educación innovadora y transformadora de la realidad como es el propósito de Fe y Alegría.

Fe y Alegría resalta la importancia de los contextos concretos como factores determinantes de la educación, pues condicionan tanto los aprendizajes posibles de alcanzar como las estrategias pedagógicas a aplicar. Su conocimiento permite definir intervenciones que posibiliten una acción educativa vinculada a la comunidad con una intencionalidad transformadora, y aprovechar los elementos del entorno que pueden contribuir a potenciar dicha acción.

Para Fe y Alegría, la interacción de la escuela con su entorno es un componente esencial para construir una educación de calidad. En el XXXIV Congreso Internacional (Colombia, 2003), el compromiso educativo del Movimiento ha sido reafirmado como compromiso con la calidad de la

educación: «Educación de calidad, para Fe y Alegría, es la que forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades; es la que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa y humana».

El Movimiento Fe y Alegría se ha propuesto impulsar una estrategia integral de mejora de la calidad a través del desarrollo de herramientas y procesos evaluativos que ofrezcan insumos para formular planes de mejoramiento de los centros y programas educativos. En este marco se está elaborando un modelo de evaluación, coherente con los valores de la institución, que abarque la complejidad de las dimensiones en juego en el acto educativo. Este modelo contempla como dimensiones: (a) las estructuras, (b) los procesos, (c) los resultados y (d) los contextos concretos en que se da la educación. Es importante que las comunidades educativas puedan capacitarse para desarrollar una mirada evaluadora que comprenda todas estas dimensiones.

Las herramientas de este folleto constituyen una primera propuesta de instrumentos evaluativos para operativizar el modelo de evaluación arriba esbozado. Son el fruto de una elaboración que ha sido encargada al Centro Cultural Poveda, institución comprometida desde hace años en la promoción de la calidad de la educación en Rep. Dominicana, y han sido validadas en una serie de pruebas piloto que se han realizado en cuatro escuelas de Fe y Alegría en diferentes regiones de Rep. Dominicana, con diferentes tipos de contexto. Así que les estamos entregando una metodología probada y validada, coherente con la propuesta educativa de Fe y Alegría, que involucra a los educadores en la realización de procesos de investigación permanente y participativa.

Para construir una práctica educativa afincada en la realidad, los educadores requieren del dominio de una metodología que les ayude a contextualizarla. Creemos que todos los actores de la comunidad educativa de Fe y Alegría deban capacitarse y comprometerse en analizar el contexto y reconocer su realidad para, desde ahí, proyectar y organizar la acción educativa del centro.

Estamos poniendo en sus manos una manera de entender el contexto y unas herramientas que permitirán a los Equipos Directivos, a los maestros, a los estudiantes y en general a toda la comunidad educativa de Fe y Alegría caracterizar su entorno y tomarlo en consideración en la construcción de sus

planes anuales. Para nosotros es una necesidad y una urgencia que ninguna escuela de Fe y Alegría planifique sin antes reconocer su contexto. A través de la utilización y la asimilación de estas herramientas esperamos se genere una cultura de la evaluación y de la investigación en los centros de Fe y Alegría, cultura indispensable para construir una Educación Popular integral de calidad.

Agradecemos al Centro Cultural Poveda y a los centros educativos de Fe y Alegría por el laborioso trabajo y la dedicación con que han venido construyendo esta propuesta metodológica. También nuestro reconocimiento va a la Oficina Nacional de Fe y Alegría de Rep. Dominicana, a la Coordinación Internacional del Programa de Calidad de la Educación Popular y a la Oficina de Coordinación General de la Federación, por el apoyo ofrecido a lo largo de todo el proceso y por el paciente trabajo de revisión textual.

Que el Señor bendiga y haga fructificar el trabajo de nuestros educadores en beneficio de nuestros pueblos latinoamericanos.

Santo Domingo, 25 de julio de 2005

Jorge Cela
Coordinador General
de la Federación Internacional de Fe y Alegría

Orientaciones para la utilización de este folleto

Estimadas/os educadoras/res:

La creación de una metodología para la caracterización del contexto sociocultural y económico de los centros educativos de Fe y Alegría se relaciona con los diferentes esfuerzos que esta institución realiza para asegurar una educación de calidad para todos; pero con especial atención a los sectores empobrecidos y marginados de la sociedad. Queremos ofrecerles una metodología que les brinde la oportunidad de darle un seguimiento crítico a la realidad que rodea a sus centros educativos.

Por ello les presentamos esta folleto que contiene las herramientas metodológicas para la caracterización participativa del contexto sociocultural y económico de sus centros educativos. Estas herramientas comprenden un conjunto de técnicas e instrumentos de fácil aplicación y con un potencial motivador para la observación, exploración, conocimiento, análisis e interpretación de lo que acontece alrededor de sus centros educativos y que, de alguna manera, puede influir en el aprendizaje de las/os estudiantes, en la vida de la escuela, y en las relaciones de la escuela con otros espacios socioeducativos, así como en la vida de la comunidad misma. Asimismo, son herramientas que contribuyen al desarrollo de la función transformadora de la escuela en el contexto donde se realiza su actividad educativa.

La metodología propuesta tiene como objetivos:

- a) Propiciar una mirada reflexiva al contexto como un recurso que contribuye al establecimiento de una relación significativa entre aula y realidad, entre escuela y comunidad.

- b) Aportar herramientas teórico/metodológicas que le permitan a los centros una práctica educativa transformadora en su contexto, a la vez que, en un trabajo conjunto con otros espacios, impulsar una promoción social liberadora.
- c) Propiciar técnicas e instrumentos que se puedan utilizar en la vida cotidiana de los centros educativos, de manera que maestras/os, estudiantes y directivos, adquieran un mayor interés por la práctica investigativa de su contexto para un desempeño docente efectivo y un ejercicio ciudadano corresponsable.

Las orientaciones que aparecen a continuación constituyen una contribución para la comprensión y aplicación de los recursos educativos que aparecen en las distintas secciones de este folleto. Estas orientaciones pueden posibilitar el fortalecimiento de la función transformadora del centro educativo.

- 1. Las técnicas e instrumentos que se proponen requieren ante todo una lectura reflexiva, y si es posible en equipo, por el personal del centro educativo. Este procedimiento contribuye a que todas y todos adquieran una comprensión adecuada del sentido y del contenido de cada una de ellas.
- 2. Los centros educativos de Fe y Alegría, siempre que sea posible, abrirán espacios de formación para facilitar la comprensión práctica de las cuatro herramientas básicas que se describen en el folleto.
- 3. Proponemos el siguiente orden general de aplicación estas herramientas:
 - a) Observación Guiada
 - b) El Mapeo
 - c) Árbol de Problemas
 - d) Grupos de Diálogo Reflexivo

Recordamos que tanto el orden propuesto, como las herramientas en sí, son flexibles. Por lo que si una escuela tiene, por ejemplo, identificado un problema que amerita un Grupo de Diálogo Reflexivo, esta escuela puede aplicar directamente esta técnica sin necesidad de pasar antes por las anteriores en el orden, para tratar ese problema específico. Las técnicas e instrumentos **Observación Guiada** y **Mapeo** se recomiendan para trabajar en los primeros cuatro años de educación básica. Las técnicas **Árbol de Problemas** y el **Grupo de Diálogo Reflexivo** son aplicables en el segundo ciclo del nivel básico/secundaria inicial y nivel medio.

4. El uso de estos recursos estará en función de las necesidades del centro y de una educación cada vez más comprometida con el mejoramiento del contexto en que está ubicado. Cada centro educativo decidirá cuál o cuáles de estas técnicas e instrumentos se adapta a su realidad y a sus capacidades.
5. La aplicación de cualquiera de estas técnicas y de los instrumentos requiere comprensión individual y colectiva; planificación y trabajo en equipo; elaboración de diario y/o memoria del proceso; seguimiento y monitoreo de las actividades que se organizan; evaluación participativa de las actividades, y sistematización de la experiencia en la que se recogen los cambios observados y los nuevos desafíos que plantea la experiencia al centro educativo.
6. El proceso de caracterización del contexto socio-cultural y económico de los centros tratará de tener en cuenta, en cada una de sus fases, aquellos criterios que contribuyan a una educación integral de las personas y de las instituciones implicadas en la caracterización. En este sentido el proceso debe ser:
 - a) **Participativo**, pues posibilita una construcción compartida, en equipo;
 - b) **Integral**, ya que toma en cuenta las diferentes dimensiones y aspectos en los procesos y en las acciones;
 - c) **Justo**, porque busca el reconocimiento y la aplicación de los derechos y responsabilidades de los sujetos y de las instituciones;
 - d) **Crítico**, en cuanto puede ayudar al desarrollo de la conciencia crítica de los sujetos y por tanto a una toma de posición ante los hechos y experiencias relacionadas con el proceso de caracterización del contexto
 - e) **Para la toma de decisiones**, en el sentido de comprometerse con las transformaciones sociales al alcance de los centros.
7. La caracterización del contexto de los centros educativos demanda una formación permanente para la comprensión crítica y adecuada aplicación de las técnicas y de los instrumentos. Estos procesos formativos fortalecen el ejercicio de una ciudadanía consciente y por tanto, el compromiso con los cambios que demanda el contexto sociocultural y económico de los centros educativos de Fe y Alegría.
8. La caracterización del contexto de los centros educativos, se realizará en clave investigativa. Esto implicará un énfasis en la pregunta razonada, la observación, la confrontación de ideas, el análisis y la búsqueda de

alternativas de solución a las problemáticas, teniendo en cuenta los diversos puntos de vista y los diversos procedimientos que podrían ser utilizados.

El folleto empieza con una breve justificación de la metodología que explica el sentido y la importancia que tiene la caracterización del contexto de los centros educativos, para promover experiencias y procesos educativos con significado para los diferentes actores.

Se ofrecen enseguida algunos aportes teóricos para fundamentar la caracterización del contexto. De igual manera, se indican los momentos más importantes en la estructura de la metodología, enseñando la articulación entre cada uno de esos momentos aunque cada uno conserva su propio valor. La metodología contiene también varios instrumentos que pueden facilitar la caracterización del contexto.

Finalmente, se aportan algunas orientaciones que destacan la importancia que tiene la especificación de criterios para la puesta en práctica del seguimiento y monitoreo, así como la evaluación en el proceso de caracterización del contexto.

I.- Contexto: una realidad dinámica, un concepto que nos interpela

¹ Tomás Austin,
Cultura y contexto
cultural (en línea).
Disponible en: [http://
galeon.com/
tomasaustin/
index.html](http://galeon.com/tomasaustin/index.html)

1.1.- Acercamiento a la la noción de contexto

Las palabras contexto, ambiente y entorno nos resultan familiares porque hacemos uso de ellas con cierta frecuencia tanto al hablar como en la práctica cotidiana de nuestras actividades educativas y comunitarias. Es importante y necesario clarificar cada uno de estos conceptos e indicar la relación y la diferencia que puede existir entre ellos.



Estos tres conceptos (contexto, ambiente y entorno) muchas veces son utilizados en el ámbito educativo como sinónimos. En esta propuesta metodológica, nos referiremos al contexto como el espacio que tiene sentido para unos individuos y unos grupos sociales concretos. El contexto es el entorno significativo en que las personas desarrollan su vida. Aquí entran las infraestructuras y los recursos que llamamos naturales, pero también las costumbres y las creencias que sirven de redes de comunicación entre las personas y el espacio que las rodea. Estas redes comunicativas y significativas son las que definen el contexto cultural de los grupos sociales. Citando al educador Tomás Austin, "el contexto cultural es todo aquello que forma parte del medioambiente o entorno y que resulta significativo en la formación y desarrollo de un grupo humano específico".¹

Hoy en día, el contexto sociocultural de los centros educativos que atienden a la población empobrecida está experimentando nuevos desafíos, derivados del proceso de globalización y de los difíciles procesos que las sociedades latinoamericanas han sufrido y siguen sufriendo, a partir de las experiencias de ajustes económicos y financieros. Asimismo, estos países sienten el desafío que la globalización está suponiendo a escala mundial, con la hegemonía del mercado que deja a un lado al ser humano integral. Esto influye para que los centros educativos no presten importancia a la formación en valores auténticamente humanistas y la construcción de conciencia crítica ciudadana, dedicándose por el contrario a una formación centrada en la formación laboral bajo el argumento de que lo que se necesita es formar sólo sujetos "competitivos" y capaces de afrontar los retos de la globalización.

El proceso de globalización se articula con un proceso de fragmentación de las comunidades y formas tradicionales de vida de las sociedades latinoamericanas; profundizando el despoblamiento de las áreas rurales, la sobrepoblación de las áreas urbanas y de los movimientos migratorios de poblaciones desesperanzadas, creando serias situaciones de desproporción entre las demandas de la gente y la capacidad del Estado para responder a dichas demandas. Un Estado debilitado por los efectos de la globalización carece cada vez más de las posibilidades de ofrecer una educación pública de calidad para todos/as los/as estudiantes y para todos/as los/as ciudadanos y ciudadanas.



La escuela pública de las sociedades latinoamericanas se ve ante un desafío de múltiples dimensiones: el desafío del contexto internacional en el cual obran los poderes que impulsan la globalización; el del contexto nacional caracterizado por el incremento de la desigualdad y la exclusión que acompañan la fragmentación; y el del contexto local habitado por familias y comunidades que han sido dejadas a su suerte para el empeño de su articulación social, cultural y política. En esta situación cabe la intervención de Fe y Alegría con su propuesta de formación social destinada a servir de apoyo a la iniciativa de maestros/as, padres, madres y estudiantes para enfrentar dichos desafíos. Tal y como se expresa en la concepción de Fe y Alegría, la promoción social tiene por objeto

dotar a las poblaciones empobrecidas de las mismas oportunidades que tienen las poblaciones privilegiadas de formar capacidades en el orden científico y técnico, pero además inspirar en estas poblaciones los valores de solidaridad, compromiso e identificación con un proyecto humano liberador.

En síntesis, plantearnos la caracterización del contexto del centro educativo implica partir de la realidad de los sujetos, del escenario económico y sociocultural en el que éstos están ubicados y donde actúa el centro educativo. Además del escenario inmediato, nos referimos a una relectura crítica y permanente de los fenómenos, acontecimientos, hechos y situaciones que aunque percibidos en primera instancia como fenómenos puramente locales, tienen realmente relación con una globalidad de hechos y situaciones a nivel nacional e internacional.

Ámbitos que componen el contexto; a tener en cuenta para realizar la caracterización del contexto:

- ***Ámbito Social:*** Relaciones y convivencia en la comunidad. Familia; realidad familiar en la comunidad; tipos de familias; estrato social (alto, mediano, bajo); redes de pertenencia; hábitos de consumo (alimentos, ropa, bebidas); servicios que recibe la comunidad (agua, luz, vivienda, apoyo a la salud y a la seguridad social).
- ***Ámbito Económico:*** Producción de la comunidad; condiciones de producción: recursos agrícolas, recursos técnicos, infraestructura vial; fuentes de trabajo; ocupación laboral; ingresos estimados de los pobladores de la comunidad; empleos; desempleo; trabajo por cuenta propia, trabajo informal en la calle; problema del hambre; impuestos que pagan los pobladores de la comunidad.
- ***Ámbito cultural:*** Valores característicos de la comunidad, nivel educativo, estilo de vida de la comunidad (alto, mediano, bajo); expresiones religiosas; otras actividades culturales (deportes, música, arte, cine, radio, televisión, Internet, prensa, libros, bibliotecas, fiestas); identidad comunitaria (marginal, céntrica, alta, mediana, baja), tradiciones culturales importantes para la comunidad; utopías/visión de futuro de la comunidad.



- **Ámbito Político:** Instituciones principales de la comunidad; organizaciones comunitarias, populares o partidarias más influyentes en la comunidad; formas de ejercer y distribuir el poder en la comunidad; relaciones entre las diferentes instituciones, organizaciones y personas de la comunidad; atención y respeto a los derechos de las personas y de las organizaciones.



En estos cuatro ámbitos siempre será importante tener en cuenta al menos tres perspectivas importantes: una se refiere a la perspectiva de género; pero también la perspectiva ecológica que implica las relaciones del ser humano y las instituciones con su medio. Y tercero, la perspectiva histórica que se refiere a los tiempos en que surgen estos ámbitos y los cambios que experimentan en su dinámica.

1.2.- Razones para una caracterización dinámica del contexto

Las razones para la caracterización del contexto son diversas en su naturaleza y en sus enfoques. En esta propuesta de caracterización del contexto, las razones más relevantes hacen referencias a:

La función socializadora de la escuela. Esta institución tiene una gran responsabilidad en el proceso de socialización de las niñas/os. La socialización es el proceso que pone en contacto a los niños/as con otros/as niños/as al tiempo que se le enseñan las normas básicas de conducta social y se les va preparando para la vida. Los centros educativos además contribuyen para que las/os estudiantes vayan entrando en relación con otras realidades que están más allá de la propia escuela. Así empiezan a darse cuenta de lo que pasa en la zona donde está ubicada la escuela; de lo que pasa en su zona de residencia y en otros espacios sociales y educativos de la localidad y del país.

Por definición a la escuela le corresponde, además de su papel en la socialización primaria del/la niño/a (recordemos que la intervención de la escuela se inicia hoy con la educación inicial), también un papel en la socialización secundaria, que supone interiorizar normas y roles correspondientes a las relaciones sociales que abarcan la construcción de amistades fuera del entorno familiar, la familiarización con otros órdenes de jerarquía y autoridad y la integración a ambientes más formalizados de relación

² Tomamos esta noción de socialización secundaria del texto de Peter Berger y Thomas Luckmann (1968: 174-175), *La construcción social de la realidad*: «La socialización secundaria es la internalización de ‘sub-mundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento. (...) La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de ‘roles’, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional».

que le abren otro horizonte al desarrollo identitario de los/as niños/as y de los/as jóvenes que habrá de culminar en la formación de hombres y mujeres adultos capaces de asimilar cambios y responder adecuadamente a situaciones diversas y nuevas.²

Otra razón para caracterizar el contexto es la **importancia que tiene la relación entre la escuela y la comunidad**. Este diálogo deberá ser permanente, reflexivo y con la posibilidad de generar buenos frutos para la escuela y para todo y todos los que le rodean. Desde esta perspectiva, el contexto sociocultural y económico deberá reconstruirse a partir de indicadores que permitan apreciar no sólo cuán adecuado es el desempeño de los centros educativos en la satisfacción de las necesidades que éstos están supuestos a satisfacer, sino cuáles son aquellos problemas que, al afectar a la comunidad y a los estudiantes, deben ser tomados en cuenta para diseñar estrategias ajustadas a un proyecto educativo de calidad.

Esta relación desarrolla la necesaria capacidad de apertura de la escuela a los problemas, procesos y vivencias de la comunidad y de ésta hacia la realidad escolar con todas sus tensiones, propuestas y realizaciones. De esta forma se establece una relación de apoyo recíproco para la transformación de sus propios contextos más allá de los muros de la escuela y de la comunidad misma.

Una tercera razón se refiere a **la ubicación de la escuela en un contexto social que empieza a reconocer su complejidad** y que por tanto requiere modos de actuación que tomen en cuenta la diversidad y la necesidad de relaciones inclusivas. Por esto, el accionar de la escuela demanda la elaboración de un análisis permanente de la realidad que le permita una toma de postura ante los fenómenos sociales.

1.3.- La relación contexto/escuela



La educación es un proceso humano y social que requiere articulación permanente entre lo que acontece al interior de la escuela, y el entorno que la rodea. Tanto los sujetos como las instituciones necesitan vías de comunicación y de relación más sostenida con otros actores y espacios, para procurar corresponsablemente su propio desarrollo y el de aquellos con los que establecen vínculos.

Esta relación cobra más sentido cuando se ve que el desarrollo de la vida de la escuela se da al mismo tiempo en que se producen cambios rápidos que ocurren a escala mundial y local en la llamada sociedad del conocimiento y de la información. Por ello, esta situación demanda de la escuela una nueva manera de mirar y problematizar la realidad; una nueva manera de dialogar y mantener el contacto con el mundo exterior. Para formar sujetos, "los problemas de la sociedad circundante no se pueden dejar a la puerta de la escuela..." (Delors, 1996: 159), tienen que convertirse en textos fundamentales para propiciar el aprendizaje individual e institucional; para propiciar la construcción de una visión más plural y un sistema educativo más inclusivo.

Esta influencia del contexto puede provocar en los actores de la comunidad educativa una abierta confrontación y hasta la reorientación de su cultura personal e institucional. Por ello, Santos Guerra, (1989: 10) afirma que "el contexto... ha de ser tenido en cuenta para explicar interna y externamente el funcionamiento de la institución" escolar.

1.4.- La relación contexto/práctica educativa



La relación entre la escuela y el contexto adquiere un sentido pleno en los procesos que se promueven y desarrollan en y desde el aula. Estos procesos se promueven con el trabajo corresponsable de las/os educadoras/es, la participación activa de los estudiantes así como con otros agentes de la comunidad.

Las/os educadores son invitados por Giroux (1993: 296-299), a poner en práctica una pedagogía crítica que se preocupe fundamentalmente por la experiencia de los estudiante, tomando como punto de partida sus problemas y necesidades. En esta forma de pedagogía a los estudiantes se les estructuran conocimientos dentro de su lenguaje y sus historias, y no fuera de la historia". Desde esta clave, la comunidad se convierte en el primer "libro de texto". A partir de los problemas detectados, y a través de una estrategia investigativa, por ejemplo: los proyectos de aula, se impulsa la construcción del conocimiento, el diálogo de saberes y las propuestas de incidencia para mejorar o superar problemáticas detectadas de manera compartida.

Por ello, compete a los educadores comprometerse con una práctica educativa transformadora. Y este espíritu de transformación deberá extenderse

a todos los actores del centro educativo. Así la escuela se convierte en un agente de transformación de las condiciones socioculturales y económicas de su contexto.

1.5.- Compromiso ético de la escuela frente al contexto

La metodología que se propone, en coherencia con los valores de Fe y Alegría, intenta fortalecer también el compromiso ético de cada uno de los actores de los centros educativos. Es importante tener en cuenta que las realidades en que vive la mayoría de la población del continente latinoamericano, y en las que se desenvuelven las prácticas educativas del movimiento Fe y Alegría, corresponden a contextos socialmente caracterizados por la pobreza y la desigualdad. Por lo que se ve necesario enfatizar el compromiso ético en el actuar de los centros educativos con sus contextos.

³ Freire, Paulo y Ana María Araujo Freire (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Se trata de un compromiso ético que nos invita a construir un sentido pedagógico que parte de la indignación y de cuestionamiento a esta realidad de pobreza al tiempo que afirma la esperanza, como planteaba Paulo Freire³. Esta pedagogía de la indignación nos impulsa al cultivo de los valores y en particular de los derechos humanos como valores universalmente aceptados en el presente. Pero no basta con indignarnos, es necesario que nos demos cuenta de que es posible construir otro mundo más humano a través de nuestra actividad y la de los demás. Ese otro mundo posible es el que nos propone construir el mismo Freire desde una pedagogía de la esperanza. Esta dinámica de indignación-esperanza dinamizada por los derechos humanos, nos permitirá encuadrar el sentido de la acción de los centros educativos hacia el contexto.

2.- Momentos de la aplicación de la metodología

La metodología está compuesta por diferentes momentos que tienen estrecha interrelación porque son complementarios. Estos momentos son: sensibilización, capacitación, investigación, seguimiento y acompañamiento, evaluación y sistematización.

2.1.- Sensibilización

La sensibilización hace relación a estar sensible, estar interesado en, sentir deseos de, identificarse con los propósitos y las acciones que implique la caracterización del contexto. Por ello, los participantes en el proceso, a partir de un diálogo reflexivo y de un amplio consenso tendrán que construir y recorrer un camino que posibilite la adhesión y cohesión de la comunidad educativa para emprender de forma corresponsable el trabajo que supone la caracterización del contexto sociocultural.



Esta fase inicial mueve las voluntades de los miembros de la comunidad educativa, prepara el ánimo de todas y todos; orienta aportando las informaciones iniciales y generales del trabajo a realizar. Asimismo, facilita el conocimiento y la comprensión de los objetivos, de la importancia y de los posibles resultados a que se aspira. De este modo, los miembros de la comunidad educativa, además de quedar informados, van tomando posición para un involucramiento activo, consciente y responsable.

La sensibilización dinamiza todo el proceso de construcción y aplicación de la metodología. Implica el uso de estrategias que faciliten la construcción compartida, el estudio y análisis del trabajo a realizar, la discusión, la negociación para la articulación de fuerzas, y la libre expresión de los miembros de la comunidad educativa para la clarificación y el fortalecimiento de la propuesta de trabajo.

2.2.- Capacitación

Este componente posibilita que los participantes del proceso de caracterización del contexto sociocultural se apropien de forma consciente y práctica de las informaciones y los conocimientos que sirven de soporte a la propuesta metodológica de trabajo.



El proceso de capacitación implica un trabajo formativo sistemático, promovido y organizado desde el propio centro educativo. De este modo se organiza la formación en centros, al darle prioridad a las estrategias formativas que se construyen de forma participativa y consensuada desde la institución misma.

Los enfoques a priorizar en el proceso de capacitación de los actores de los centros educativos se relacionan con la educación socio - crítica y el constructivismo. Los propósitos y los contenidos de esta capacitación pondrán énfasis en el conocimiento del contexto desde diferentes puntos de vista y aproximaciones teóricas. De igual modo, aportarán referentes, estrategias e instrumentos metodológicos para posibilitar la construcción colectiva y la concreción práctica

2.3.- Investigación

Este componente posibilita que las educadoras y los educadores se acerquen con una actitud de indagación, de exploración reflexiva y sistemática a los diferentes fenómenos que acontecen en el contexto sociocultural en el que se ubican los centros educativos.

Desde esta perspectiva, las educadoras y los educadores desarrollan una actitud de observación activa y una mayor capacidad para plantearse nuevas preguntas ante los problemas y acontecimientos. Este componente contribuye al desarrollo de la capacidad crítica y posibilita una práctica educativa más innovadora. Esta perspectiva innovadora le permite avanzar en la construcción de situaciones de aprendizaje significativas y gratificantes para las niñas y los niños.

La investigación es el centro del proceso de caracterización del contexto: no sólo permite la comprensión de los problemas, sino que puede incentivar en los educadores el desarrollo de una cultura reflexiva y una visión más integral de la realidad en que vive la escuela. Por ello, cobra fuerza la búsqueda del por qué de los fenómenos así como la construcción de nuevas alternativas de solución a situaciones problemáticas que caracterizan el contexto sociocultural de la escuela.

2.4.- Seguimiento y acompañamiento

La caracterización del contexto sociocultural de las instituciones educativas de Fe y Alegría requiere una estrategia de seguimiento de las diferentes acciones y de los procesos específicos que se vayan desarrollando. El seguimiento es una herramienta de ayuda y de acompañamiento pedagógico; demanda un trabajo colaborativo y un sentido claro de las implicaciones de la caracterización del contexto. Los centros educativos determinan los criterios de seguimiento que podrían ayudarles a avanzar en la comprensión del proceso de caracterización, en la construcción de nuevos conocimientos y en el desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje individual e institucional.



En esta propuesta metodológica, el seguimiento se entiende como un proceso orientado al acompañamiento, asesoría e impulso de los actores implicados en el trabajo de caracterización del contexto. Los criterios importantes a tener en cuenta se relacionan con la calidad del proceso de caracterización. Para ello es necesario:

- cuidar los procedimientos, los contenidos, los procesos, el desarrollo de la creatividad y de la innovación en los centros implicados;
- propiciar prácticas creativas e innovadoras;
- estimular el sentido crítico de los sujetos y de los centros participantes;
- establecer y mantener el diálogo entre la escuela y la comunidad.

2.5.- Evaluación



El proceso de caracterización del contexto requiere de una evaluación por parte de los centros implicados, y de los equipos responsables de coordinar y animar las diferentes actividades. La evaluación constituye una oportunidad para obtener informaciones útiles sobre las acciones y los procesos específicos que se van desarrollando. Estas informaciones pueden contribuir a toma de decisiones necesarias para el fortalecimiento o la reorientación de las prácticas.

Los participantes, de forma colaborativa, determinan cuáles son los criterios que van tener en cuenta para realizar la evaluación, es decir las orientaciones que señalan su carácter y alcance.

Para iluminar las decisiones de las instituciones educativas al momento de seleccionar los criterios de evaluación, les recordamos que el proceso de evaluación se caracteriza por ser:

- **Educativo:** una evaluación que ayude al desarrollo integral de las personas y de las instituciones implicadas.
- **Participativo:** una evaluación inclusiva, que toma en cuenta los aportes de todas y todos para la construcción y realización del proceso.
- **Integral:** toma en cuenta la diversidad de dimensiones y de aspectos en los procesos y en las acciones, pone atención a la relación entre los procesos y los resultados.

- **Justo:** busca el reconocimiento de los derechos de los sujetos y de las instituciones sin obviar sus responsabilidades. Este criterio permea las diferentes acciones de una evaluación que pretende aportar a la formación de sujetos y de actores responsables en la escuela y en la comunidad.
- **Crítico:** en cuanto que puede ayudar al desarrollo de la capacidad de valoración y toma de posición ante los hechos y las experiencias relacionadas con el proceso de caracterización del contexto, para tomar decisiones de compromisos con los cambios posibles, en los que se puedan involucrar la comunidad y la escuela.

Una evaluación que está orientada por criterios claros y asumidos de forma consciente y corresponsable por los sujetos y las instituciones implicadas, constituye una oportunidad para el aprendizaje individual y colectivo.

2.6.- Sistematización

La sistematización es un componente que pretende aportar orientaciones pedagógicas y herramientas prácticas que les permita a los participantes del proceso analizar e interpretar críticamente la experiencia y los procesos desarrollados en la caracterización del contexto sociocultural de las instituciones educativas del Fe y Alegría.



Este componente contribuye también a que los participantes del proceso trabajen de forma colaborativa y descubran conjuntamente, el significado de las experiencias que desarrollan para cada uno. De este modo, aprenden también a reconstruir crítica y creativamente las intervenciones educativas y a valorar los posibles impactos que estas intervenciones puedan tener en su propia práctica, en el centro y en la comunidad.

La lógica metodológica a su vez supone la selección de estrategias y técnicas adecuadas para la reconstrucción de la experiencia y la valoración crítica y propositiva de los elementos significativos, de los elementos deficitarios y de las nuevas demandas de calidad y de incidencia transformadora que presenta la experiencia globalmente.

3.- Herramientas

A tono con los objetivos que Fe y Alegría se ha propuesto en términos de lograr una educación de calidad para la población pobre, se ve como indispensable el que los centros educativos posean y usen herramientas adecuadas que les permitan recoger, organizar y analizar las informaciones relativas al contexto socio-cultural y económico. Con esta finalidad, el equipo de investigación del Centro Cultural Poveda preparó una batería de herramientas que fueron validadas y probadas en cuatro centros educativos, representativos de distintos contextos. Es a partir de las experiencias concretas de trabajo con los centros educativos que podemos afirmar la idoneidad de estas herramientas para lograr un diagnóstico sociocultural y económico del contexto. Estas herramientas además aportan pistas de acción para una intervención transformadora del contexto desde la escuela.

3.1.- Recomendaciones

Antes de pasar a presentar las herramientas, creemos pertinente proponer las siguientes recomendaciones a todos los que se pongan a realizar la caracterización del contexto de su centro educativo. Se trata de indicaciones, que resultan de nuestra experiencia de validación, sobre los pasos a dar para utilizar correctamente las herramientas.

- 1.- Como paso previo a la construcción y adopción de nuevas herramientas de caracterización del contexto, se debe hacer un diagnóstico tanto de las experiencias como de las habilidades, investigativas y profesionales, que los maestros y maestras de los centros poseen para aplicar las herramientas. Durante la prueba de los instrumentos comprobamos que en las escuelas

bajo estudio había maestros/as con habilidades específicas para construir y aplicar instrumentos propios de conocimiento del contexto. Se constató inclusive que en uno de los centros estas aplicaciones eran sistemáticas. Esto constituye un capital cultural existente en los centros educativos de Fe y Alegría que debe ser tomado en cuenta, constituyendo un potencial humano no siempre aprovechado, pero aprovechable.

- 2.- Se debe estimular la participación de los/as estudiantes en los procesos de aplicación de los instrumentos de caracterización de contexto. La prueba de los instrumentos demostró que cuando los/as estudiantes se involucran en el proceso no sólo la calidad de la información arrojada por la aplicación de los instrumentos se enriquece, sino que la experiencia de participación contribuye a que los estudiantes adquieran habilidades ciudadanas a la vez que de observación y de crítica. Además, el trabajo conjunto de maestros/as y estudiantes refuerza la cultura de la participación y de la democracia en los centros educativos.
- 3.- Se debe ofrecer mayor apoyo bibliográfico sobre herramientas de comprensión del contexto a docentes y estudiantes para estimular su reflexión, favoreciendo con ello que puedan en algún momento construir nuevos instrumentos de comprensión y caracterización del contexto. Se recomienda que las Coordinaciones Pedagógicas Nacionales de Fe y Alegría acompañen y asesoren sistemáticamente a los centros en este proceso.
- 4.- Es recomendable conformar equipos de docentes, estudiantes y, posiblemente, miembros de la comunidad interesados, que adopten como misión la organización y realización de los procesos de caracterización del contexto.
- 5.- Se recomienda a Fe y Alegría organizar el seguimiento de la aplicación de los instrumentos de caracterización para garantizar su aprovechamiento y aplicación efectiva.
- 6.- Se recomienda a Fe y Alegría proponerse en el mediano y largo plazo desarrollar un trabajo comparativo de las características de los contextos de los distintos centros educativos con el fin de elaborar una visión global y compartida. Esta visión comparada de los contextos puede ser de mucha utilidad para trazar planes de acción generales y específicos.

Proponemos como orden general de aplicación de los instrumentos el siguiente: a) Observación Guiada; b) El Mapeo; c) Árbol de Problemas; d) Grupos de Diálogo Reflexivo. Recordamos que tanto el orden propuesto, como los instrumentos en sí, son flexibles.

3.2.- La observación guiada

3.2.1.- Presentación



La observación guiada puede ser de gran utilidad para los maestros/as y directivos de centros escolares interesados en involucrarse e involucrar, si es necesario, a sus estudiantes en un proceso de descubrimiento y reconocimiento de ciertas condiciones del contexto que afectan el funcionamiento del centro y el proceso educativo mismo. La observación guiada descansa fundamentalmente en un entrenamiento crítico de la mirada sobre aspectos de la realidad que resultan de relevancia para comprender hechos y procesos de la vida de los estudiantes y educadores y que afectan de una manera u otra la calidad del proceso educativo. Su aplicación no resulta especialmente complicada en sentido técnico.

3.2.2.- Conceptualización

Entendemos por observación esa orientación crítica de la mirada que busca dar cuenta de la realidad. La expresión "observación guiada" puede ser entendida de diversas maneras, entre las cuales figuran las siguientes:

- a) Es una observación que sigue una guía sobre la manera de observar, el orden en que observamos las cosas y qué tipos de cosas observamos.
- b) Es una observación hecha por parte de una persona o un grupo que es guiada/ o por otra en el entorno que se desea observar.
- c) De manera más general, con acompañamiento o no, la idea de observación "guiada" nos remonta a la noción de hacer observación de cosas, organismos, gentes y procesos, siguiendo algunas preguntas relevantes o alguna teoría sobre la realidad que nos guiará hacia ese o esos aspecto(s) de la realidad que nos interesa conocer. O sea, aquí la guía es el interés del observador.

El instrumento que se propondrá en el presente texto tiene algo de estas tres definiciones, pues la observación guiada podrá:

- a) Tener o no tener acompañantes, por lo que el instrumento dispondrá de una casilla para especificar esta característica.
- b) Tener una guía conceptual, o tener un(a) guía personal, o ambas cosas, lo cual también se especificará en una casilla.

c) La observación se guiará con criterios respecto a:

- ¿Qué se quiere observar?
- ¿Para qué se quiere observar lo que se observa?
- Una "teoría" o explicación muy inicial y provisoria sobre los comportamientos, situaciones o cosas que se habrá de observar



3.2.3.- Justificación

La observación es la técnica más básica de todo proceso de estudio o investigación de la realidad. Es por ello que, inclusive en la actividad científica e investigativa más compleja, no puede faltar la observación, pues la mirada atenta, selectiva y rigurosa de los fenómenos es el primer paso que los seres humanos damos en el camino hacia el conocimiento.

Por ello los centros educativos, que ya no pueden considerarse como meros centros de transmisión de un conocimiento pre-hecho, sino como instituciones que producen nuevos conocimientos con el fin de mejorar la calidad del servicio educativo, necesitan asimilar la observación como herramienta clave en todo esfuerzo de diagnóstico de la realidad.

La aplicación de este instrumento se justifica cuando los docentes y directivos del centro escolar advierten que necesitan comprender mejor ciertas conductas y procesos problemáticos que tocan al estudiante y sus familias, mediante una exploración directa y expedita de los fenómenos y situaciones que, teóricamente, podrían explicar dichas conductas y procesos.

Por otro lado, es un instrumento que ayuda a elaborar lecturas críticas de una realidad cada vez más complejas y conflictivas.

3.2.4.- Objetivo

Posibilitar la recogida sistemática de evidencias y datos sobre los problemas de la escuela y la comunidad, con el fin de que esas evidencias sirvan para fundamentar mejor los análisis que se realicen de los problemas identificados.

3.2.5.- Diseño

La observación guiada tiene que descansar en formatos y reglas sencillas de aplicar. Por ello, el instrumento contendrá las casillas correspondientes que señalen los sujetos (en caso de que los haya) que guíen o acompañen la

observación, es decir, ayuda de guías personales y/o acompañamiento de observadores. Para facilitar su uso se dispondrá de dos formularios:

- 1) El formulario de la pre-observación, en el cual se verterá información sobre las explicaciones y preguntas tentativas que los usuarios tienen sobre el problema. Las preguntas que guían la observación, tienen entradas para señalar:
 - día, hora y lugar,
 - los conceptos que están en relación,
 - la explicación teórica provisoria.

- 2) El formulario de la observación guiada de campo. Este formulario contiene casillas para los siguientes criterios:
 - Día y hora de inicio y final de la observación guiada, con una provisión que permita dar la información sobre fecha y hora si se trata de una observación de varios días.
 - Ruta de la observación guiada, señalando los lugares claves que se visitarán o que se visitan.

A seguidas el formulario contiene dos campos:

- a) El campo destinado a contener los datos de la observación, con espacios numerados para las observaciones particulares.
- b) El campo destinado al registro de lo que se oye durante el proceso de la observación, sea esto el resultado de una pregunta que el observador formule, o sea un comentario casual hecho por algunos de los sujetos que comparten la experiencia.

Por último el formulario contiene cuadros y tablas de indicadores para sistematizar la información, y que se enmarcan en los términos siguientes:

- a) Información de carácter económico-ocupacional, o sea, principalmente sobre la condición laboral del sujeto (o los sujetos observados), centrándose en lo que el sujeto (o los sujetos) hacen para ganarse la vida. En este marco podemos utilizar cualquier vocablo que defina o aclare la ocupación laboral, como serían los siguientes: vendedor pequeño, pequeño comerciante, obrero(a) fabril, obrero(a) agrícola, ama de casa, traficante, militar de bajo o alto rango, policía, limpiabotas, trabajadora sexual, plomero, carpintero, etcétera.
- b) Información de carácter social que ofrezca evidencia sobre la condición familiar, comunitaria, de clase social, vinculación política, hábitos de consumo (alimento, ropa, bebida).

- c) Información cultural que ofrezca evidencias sobre la condición educativa aparente, el estilo de vida (alto, mediano, bajo), la identidad religiosa aparente, consumo cultural (deportes, cine, radio, televisión, prensa, libros, biblioteca), identidad comunitaria (marginal, céntrica, alta, mediana, baja).

La estructura del diseño del instrumento quedará reflejada en los formularios que acompañarán al presente documento.

3.2.6.- Aplicación

Dependiendo del carácter del problema, la observación guiada se ejecutará con o sin guía personal que oriente al docente o el directivo del centro escolar por los espacios que se habrá de observar. Por ejemplo, podría ocurrir que una parte de los estudiantes afectados por el problema detectado provengan de un barrio riesgoso, que el/la maestro/a no conozcan y por el cual teman andar. En este caso, entre los estudiantes y los padres/madres pueden surgir los(as) guías personales que orientarán al docente por dicho espacio. También podría ser necesario que además de los(as) guías personales, el docente se haga acompañar por estudiantes y padres que jueguen el rol de observadores(as), como un medio de aprendizaje sobre el terreno, que los iría capacitando como observadores(as) de su propio entorno y de su propia práctica.

En todo caso, independientemente de que el/la maestro/a tome o no como guía a una persona, tiene que llevar consigo la guía propia, consistente en el instrumento en el cual habrá de verter los datos de su observación, con arreglo a las preguntas que haya formulado. Si es posible, el uso de una grabadora puede ser oportuno, en la medida en que los observadores consideren más fácil verter la información en la cinta magnetofónica, señalando la categoría o indicador al que corresponda, para transcribir posteriormente la información obtenida. Aún más, la observación guiada también puede reforzarse con la fotografía, las cuales, guardadas en archivo pueden servir como documento de prueba o de contrastación de la información recogida.

3.2.7.- Sistematización de la experiencia

Como ocurre con todos los instrumentos y herramientas contenidos en este folleto, siempre es conveniente realizar una sistematización final de lo que se ha realizado con la herramienta, en este caso con la observación. Esto significa revisar el proceso completo de la observación, comprobar si se han cumplido los objetivos formulados, y si se han aplicado bien los recursos a la observación de los fenómenos seleccionados.

PRIMER FORMULARIO
FORMULARIO DE LA PRE-OBSERVACION

Las siguientes preguntas y explicaciones deben ser trabajadas antes de salir al terreno de la observación

Día: _____

Hora: _____

Lugar: _____

El fenómeno/problema que quiero observar:

1) La explicación provisional e inicial que tengo es la siguiente:

2) ¿Por qué y para qué deseo observar lo que he decidido observar?

3) ¿Qué preguntas claves tengo para:

3.1 ...distinguir los aspectos más importantes del fenómeno o del espacio que observo y los aspectos menos relevantes? Por ejemplo, si quiero observar condiciones en la comunidad que pueden estar provocando una baja motivación para el estudio en la escuela, ¿qué aspectos de la realidad de la comunidad deben llamar más mi atención?

3.2.-...distinguir aspectos referidos al ejercicio del poder en la comunidad y la escuela. Por ejemplo, si quiero observar condiciones que tanto en la escuela como en la comunidad están provocando conductas violentas entre los/as alumnos/as, ¿qué aspectos relativos a las relaciones de influencia y poder entre estudiantes, profesores/as/estudiantes, padres/madres/hijos debo yo observar, en contextos espaciales (aula, patio, calle, casa) para explicar los conatos de violencia entre los/as estudiantes?

4) ¿Qué conceptos o nociones estratégicas aparecen en mis preguntas claves para observar?

Si tomamos como referencia los problemas aludidos en nuestros ejemplos, vemos que aparecen las siguientes nociones: motivación para el estudio, violencia, poder e influencia.

Nota: de ser necesario pueden agregarse al instrumento preguntas de otras dimensiones, como son: relaciones humanas, valores, datos, etcétera

7) Principio de sistematización de la observación: hacer una narración breve sobre qué y cómo se observó el fenómeno, haciendo énfasis en lo encontrado en los puntos clave del recorrido.

3.3.- El mapeo

3.3.1.-Presentación

El instrumento que presentamos a continuación está pensado para responder a las necesidades y a las características presentes en los distintos contextos donde están ubicados los centros de Fe y Alegría. El mapeo es una herramienta que no necesita de grandes ni costosos recursos para su aplicación y que a su vez se desarrolla en una lógica de participación y cooperación entre los integrantes del grupo escolar.

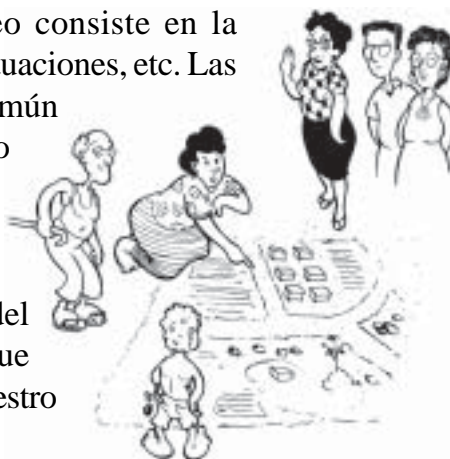


Esta práctica denominada "mapeo" está muy en boga en los últimos tiempos. Si hacemos una rápida búsqueda de bibliografía, nos sorprendería la cantidad de información existente sobre ella. Junto con la gran cantidad de información, sorprende también la diversidad de usos que de dicha práctica se hace. Desde mapeo con electricidad del cerebro humano, pasando por el mapeo de tendencias en el comportamiento del mercado de valores, hasta el uso que de esta herramienta se hace en las ciencias sociales. Y claro está, es en este último uso en el que se inscribe esta propuesta.

3.3.2.-Conceptualización

Si partimos de que un mapa es una representación gráfica y convencional de un territorio, podemos acercarnos con buen pie a la definición del instrumento que aquí nos ocupa. Las condiciones clave para esta representación es que sea gráfica (dibujos, construcciones, etc.) y convencional; es decir, que el grupo se ponga de acuerdo, a través del diálogo razonable, sobre qué se va a representar y cómo se va a representar.

Como su nombre lo indica, el mapeo consiste en la creación de mapas de lugares, relaciones, situaciones, etc. Las posibilidades son muchas, pero el factor común a todas está en el hecho de que es necesario construir una representación de algo o alguien y que esta representación se debe hacer de forma participativa y con los recursos que se tienen a mano. La técnica del mapeo nos permite cualificar la mirada que hacemos sobre nuestra comunidad, sobre nuestro contexto.



3.3.3.-Justificación

Este instrumento puede brindar muy buenos resultados en el proceso de caracterización del contexto, por estar enfocado precisamente a construir una mirada común sobre el espacio en que nos desenvolvemos. Su practicidad, su adaptabilidad a diferentes momentos del desarrollo cognitivo de los y las estudiantes, así como sus muchas posibilidades a la hora de su aplicación, lo convierten en un instrumento de sobrada justificación para conocer nuestras comunidades y sus particularidades.

El mapeo de la comunidad es una herramienta muy idónea para una primera etapa de sensibilización y reconocimiento de la realidad. Esos mismos mapas pueden ser utilizados en posteriores ejercicios para indicar las zonas prioritarias en las que habría que incidir o de las que se podrían obtener recursos. Estos mapas también pueden ayudar para visualizar cómo debería verse nuestra

comunidad de forma ideal; despertando en los y las niñas el sentido de pertenencia a su comunidad y de compromiso a trabajar por la misma.



Maqueta realizada por estudiantes de 8^{vo} grado de la escuela de Los Mameyes, Santo Domingo, República Dominicana. Se observa la calle y el edificio de la escuela en forma de L con la iglesia al centro.

3.3.4.-Objetivo

Realizar una mirada crítica sobre nuestro contexto para plasmar sus principales características en un documento gráfico que nos permita identificar y estudiar las ventajas y fortalezas del contexto, así como sus puntos críticos y/o problemáticos.

3.3.5.-Diseño y aplicación del instrumento

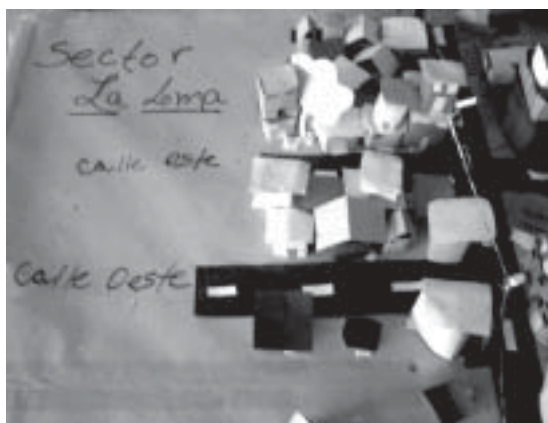
El mapeo es una herramienta muy didáctica, porque permite utilizar los recursos que existen en el medio. Por ejemplo, los mapas de la comunidad o entornos geográficos del centro educativo se pueden realizar sobre papel y cartulina, pero también se puede crear un mural en las paredes o en la verja de la escuela o incluso en las mismas paredes del interior de la escuela. Pero si el centro cuenta con mucho terreno, se puede recrear el mapa de la comunidad en el suelo, utilizando piedras, palos, semillas y hasta las cajas de la leche del desayuno escolar para representar las casas de la comunidad. Cuando un niño o una niña visualiza su construcción de muchas piedras o cajitas pegadas representando su casa y la de sus vecinos y visualiza grandes cantidades de tierra delimitadas por palitos representando las fincas de los grandes propietarios, les pueden surgir preguntas muy interesantes sobre cómo están distribuidos los bienes materiales de su contexto.



Maqueta realizada por estudiantes de 8^{vo} grado de la escuela de Los Mameyes, Santo Domingo, República Dominicana. Se identifican los puntos de distribución de drogas en el barrio.

Dentro de las posibilidades de mapeo de la comunidad se pueden enfocar distintas modalidades específicas o una combinación de las mismas. Entre estas modalidades está la construcción de un mapa de los recursos naturales (su uso

y abuso), un mapa social (las condiciones de vida de la gente, su acceso a los servicios públicos, etc.), mapas de flujos económicos (de dónde vienen los productos y dineros a la comunidad y hacia dónde salen) o mapas migratorios (de dónde vienen las personas que llegan a la comunidad y hacia dónde van las personas que salen de la comunidad), etc.; mapa de las "posibilidades" (como la forma de identificar las potencialidades o fortalezas del contexto).



Maqueta realizada por estudiantes de 8^{vo} grado de la escuela de Los Mameyes, Santo Domingo, República Dominicana. Se observa el sector "La Lomita", la parte más pobre del barrio.

Los pasos metodológicos esenciales que debemos dar para trabajar con esta herramienta son los siguientes⁴:

- a) *Presentación a los y las estudiantes de la técnica del mapeo.* Especificar que se trata de un ejercicio que se debe realizar entre todos y todas y que se busca representar nuestra comunidad. Los y las estudiantes son sujetos claves en la realización de un mapeo del contexto de la escuela, por lo que se deben responder a todas sus preguntas e inquietudes cuando se les presente este instrumento. Si tenemos un alto grado de participación de los y las estudiantes, tendremos muy buenos resultados en este trabajo.
- b) *Acuerdos preliminares.* Que el grupo, estudiantes y educador/a, se pongan de acuerdo sobre qué quieren representar de su comunidad (recursos naturales, los problemas, lugares favoritos, condiciones de los servicios públicos, etc.). Las experiencias de trabajo con la técnica del Mapeo han mostrado la importancia de hacer un recorrido previo de observación por la comunidad, de forma tal que los sujetos puedan "refrescar" la organización de la misma y puedan escoger qué quieren representar de los elementos observados.



- c) *Identificación de los recursos con que se cuenta para la construcción del mapa.* Recuerden que se puede hacer en dibujos (sobre papel, cartulinas, paredes) o sobre el terreno (utilizando piedras, semillas, maderas, etc.).

- d) *Organización del grupo.* Para dar mayor participación a todos los estudiantes, se puede dividir la clase en pequeños grupos, para que cada grupo dibuje o construya partes distintas de la comunidad. Luego se juntan las partes y se crea el mapa completo. Otra opción es que los y las estudiantes dibujen la misma comunidad, pero cada grupo poniendo atención en detalles distintos: recursos naturales, servicios públicos, lugares de peligro, etc. También se recomienda que los y las estudiantes se organicen tomando en cuenta el lugar de procedencia, porque así podrían trabajar sobre una visión común de la comunidad.
- e) *Motivación para iniciar.* Para impulsar que el grupo empiece el trabajo es bueno que el o la maestra motive a comenzar por elementos de referencia; por ejemplo, que pregunte dónde se ubicaría la escuela o la iglesia.

⁴ Para una mejor comprensión de este instrumento es de ayuda el libro de Miguel Expósito (2003) *Diagnóstico Rural Participativo. Una guía práctica.* Centro Cultural Poveda, Santo Domingo.



f) *Creación de la leyenda.* El mapa debe contar con una leyenda. Es decir, un pequeño escrito que normalmente se coloca en una esquina o fuera del mapa, y que explica el significado de los signos y símbolos utilizados en el mapa (tipos de dibujo, números o letras, etc.). La leyenda en los mapas es fundamental para que otros y otras puedan "leer" toda la información sistematizada en los mapas.

g) *Duración de la actividad.* La creación del mapa puede realizarse en un lapso de dos a tres horas; siempre que se dialogue antes de iniciar a pintar/construir sobre lo que va a ser representado.

Es importante que el grupo reflexione sobre el proceso vivido: ¿cómo se han organizado?, ¿cómo se han sentido?, ¿qué dificultades han experimentado?, ¿cómo han solucionado esas dificultades?.

Y una vez que se construya el mapa, ¿qué? Veamos el siguiente apartado.

3.3.6.-Sistematización de la experiencia

El mapa es ya una sistematización de la información. Se trata de un gran documento que contiene unas informaciones de mucha valía para la escuela y para la misma comunidad que quizás en ningún otro sitio se haya visto "retratada" de esta forma. Es, si se quiere, una forma de mirarnos detenidamente al espejo y analizar la imagen que nos devuelve.



Con los y las estudiantes, tanto los que hayan construido/dibujado el mapa, como con aquellos(as) que lo observen y estudien con posterioridad, se puede extraer mucha información sobre cómo ellos y ellas ven su comunidad, dónde ubican los sitios "agradables", dónde ubican los sitios "peligrosos", qué cosas les gustaría cambiar de su comunidad, qué cosas no les gustaría que se pierda de su comunidad, etc.

Para realizar esta sistematización, presentamos al final de este documento una matriz que nos permita organizar las informaciones contenidas en el mapa. Esta matriz puede ser rellenada por cada uno y una de los y las estudiantes, o se puede completar en un plenario con la clase completa.

3.3.7.-Valoración del proceso



Entendemos la valoración como un componente importante del instrumento. La valoración aquí propuesta es una mirada crítica sobre la herramienta del mapeo, que debe hacerse desde el primer momento; de forma tal, que se pueda ir corrigiendo sobre la marcha las posibles limitaciones del instrumento e ir haciendo las adaptaciones que demanda cada contexto particular.

Matriz para sistematizar las informaciones recogidas en el mapa de la comunidad	
¿Qué me gusta de mi comunidad? (Fortalezas)	¿Qué no me gusta de mi comunidad? (Debilidades)
¿Cómo puedo proteger lo que me gusta de mi comunidad?	¿Cómo puedo cambiar lo que no me gusta de mi comunidad?

3.4.- Grupos de diálogo reflexivo⁵

3.4.1.-Presentación

La técnica grupos de diálogo reflexivo forma parte de la diversidad de recursos investigativos para la caracterización del contexto. Por su naturaleza más conceptual, se aconseja el uso de esta herramienta en el segundo ciclo de nivel básico/secundaria inicial y en el nivel medio.

3.4.2.-Conceptualización

Grupos de diálogo reflexivo es una técnica de recolección de información que propicia la comunicación abierta de los participantes sobre un tema-problema objeto de investigación. Esta técnica implica la reunión de personas que tienen conocimiento y experiencia sobre el tema-problema que se investiga. Esta comunicación se caracteriza por la reflexión y el diálogo entre todos los participantes. La interacción del grupo está orientada a compartir, clarificar y aportar desde la experiencia personal, datos e informaciones del contexto en que está ubicado el centro educativo.

El número de personas que participa del diálogo reflexivo oscila de 6 a 12. Se recomienda que el número de personas no se incremente para que todos los que forman parte de los Grupos de diálogo reflexivo puedan participar y aportar sus ideas y experiencias. De esta manera se contribuye a la construcción de comunidades participativas y colaborativas en las que los participantes aprenden de forma conjunta y ponen en común sus informaciones, experiencias y aprendizajes, a la vez que contribuyen al desarrollo de los procesos investigativos de los centros educativos con los que están relacionados, y de las comunidades en las que están insertos.



⁵ Grupos de Diálogo Reflexivo es una adaptación de la técnica Grupos focales, por parte del Equipo de Investigación del Centro Poveda para la caracterización del contexto de las instituciones educativas de Fe y Alegría.

democracia participativa y la libertad de expresión, individual y colectiva al interior del grupo.

3.4.3.-Justificación

La técnica de grupos de diálogo reflexivo es muy importante para los centros educativos interesados en desarrollar el espíritu investigativo de las educadoras, educadores y de los estudiantes a través del diálogo y la reflexión. Además de ser una técnica sencilla y económica es al mismo tiempo un recurso valioso para obtener información significativa sobre las características del contexto en que está ubicado el centro educativo. Esta técnica se justifica también porque la educación es un hecho comunicativo que demanda de los individuos y de las instituciones un mayor desarrollo de su capacidad de comunicarse y de pensar con otros y otras a favor de la comunidad. De igual manera, esta técnica contribuye a que los participantes aprendan a indagar y buscar conjuntamente alternativas de solución desde una participación consciente y dialógica sobre los problemas más relevantes de la comunidad.

3.4.4.-Objetivo

Propiciar un espacio de diálogo y reflexión en torno a un problema relevante del contexto en que se ubica el centro educativo, de forma que le permita una caracterización actualizada de la realidad comunitaria, y un compromiso mayor con la transformación y mejora de la comunidad.



3.4.5.-Diseño y dinámica

- Datos de identificación general	
Fecha _____/_____/_____	Hora _____
Nombre del centro educativo _____	
Nombre de la comunidad _____	
Nombres de los participantes _____ _____ _____	
Nombre del moderador o de la moderadora _____	
Nombre del relator o relatora _____	

⁶ personas significativas de la comunidad, profesores, estudiantes, madres, padres

- Momentos metodológicos

- a) *Constitución del grupo de diálogo reflexivo.* Selección, por parte del centro educativo, de las personas de la comunidad con las que se quiere realizar el grupo de diálogo reflexivo. Se espera que sea un grupo de personas representativas de la comunidad, por tanto un grupo heterogéneo que refleje pluralidad y conocimiento situado de la realidad de la comunidad. Asimismo, un grupo conformado por un número de 6 a 12 personas (personas significativas de la comunidad, educadores, estudiantes, madres, padres)⁶ como máximo.

Enseguida proceder a la selección de un moderador o moderadora del grupo de diálogo reflexivo, por parte del centro educativo, para que oriente y conduzca el desarrollo del tema-problema, así como un relator o relatora. En este momento también es importante recordar que en la convocatoria para participar en el grupo de diálogo reflexivo se debe aportar informaciones que aclaren lo que se pretende realizar. Esto puede ayudar a una participación consciente y organizada.

- b) *Especificación del rol del moderador o moderadora.* En el desarrollo del tema - problema, el moderador o moderadora tiene la responsabilidad de facilitar la participación libre, dialógica y reflexiva de cada uno de

los participantes tratando en todo momento de que los aportes de cada uno estén referidos al tema-problema central del diálogo reflexivo.

El moderador/a está atento para facilitar la palabra de todas y todos los/las que deseen expresarse respecto al tema-problema que se dialoga reflexivamente. Asimismo, puede iniciar el diálogo reflexivo con algunas preguntas relacionadas con el tema-problema y que permitan una participación ágil y razonada. De igual manera, el moderador o moderadora



en todo momento motiva la participación del grupo, a la vez que ayuda para que el diálogo avance y se mantenga la coherencia entre el objetivo que se han trazado y los aportes de las/os participantes. El moderador o moderadora, también va realizando pequeñas síntesis de las ideas que se aportan para contribuir a que todas y todos estén conscientes de lo que se va planteando y puedan intervenir con nuevas ideas y propuestas.

Al final de la actividad, el moderador o moderadora en un trabajo coordinado con el relator o relatora, realiza una breve síntesis verbal, de los elementos más significativos del diálogo reflexivo y de las propuestas para continuar el proceso de reflexión y acción respecto al tema-problema seleccionado.

- c) *Especificación del rol de la relatora o relator.* En el desarrollo del tema- problema, la relatora o relator, tiene la tarea de registrar los aportes de las/os participantes en el grupo de diálogo reflexivo. Asimismo, de facilitar la realización de la síntesis de los aportes que consideren más relevantes y que pueden contribuir a la comprensión y solución de la situación que se reflexiona.



d) *Especificación del contenido: Selección de temas-problemas para el diálogo reflexivo.* Los temas-problemas para el diálogo reflexivo los selecciona el centro educativo basándose en la realidad y en las necesidades del centro mismo y de la comunidad. De igual modo, el desarrollo del diálogo reflexivo se produce a partir de preguntas significativas planteadas por el moderador/a. Son preguntas que expresan problemas relevantes de la comunidad. Las áreas de atención prioritaria para el diálogo reflexivo son definidas por el centro educativo. Estas áreas están referidas al ámbito social, económico, educativo-cultural y político u otra que el centro considere pertinente tomar en cuenta.

- *Ámbito social, relaciones.* Convivencia en la comunidad. Familia: realidad familiar en la comunidad; tipos de familias; estrato social (alto, mediano, bajo); redes de pertenencia; hábitos de consumo (alimentos, ropa, bebidas); servicios que recibe la comunidad (agua, luz, vivienda, apoyo a la salud).
- *Ámbito económico:* producción de la comunidad; fuentes de trabajo; ocupación laboral, ingresos estimados de los pobladores de la comunidad; empleos; desempleo; trabajo ocasional por cuenta propia; problema del hambre; impuestos.
- *Ámbito cultural:* expresiones culturales de la comunidad; nivel educativo, estilo de vida de la comunidad (alto, mediano, bajo); expresiones religiosas; consumo cultural (deportes, cine, radio, televisión, prensa, libros, bibliotecas, fiestas); identidad comunitaria (marginal, céntrica, alta, mediana, baja).
- *Ámbito político:* instituciones principales de la comunidad; organizaciones comunitarias, populares o partidarias más influyentes en la comunidad; formas de ejercer y distribuir el poder en la comunidad; relaciones entre las diferentes instituciones, organizaciones y personas de la comunidad; atención y respeto a los derechos de los sujetos y de las instituciones.

Todos los temas-problemas no tienen que abordarse en un sólo grupo de diálogo reflexivo. Pueden realizarse dos o tres sesiones con un mismo tema-problema. Asimismo, pueden organizarse grupos de diálogos reflexivos diferentes, según la diversidad de áreas de diálogo y análisis.

e) *Dinámica interna del grupo de diálogo reflexivo.* Es importante, que los aportes de cada uno de los participantes del grupo de diálogo reflexivo sean escuchados por los demás con atención y respeto ya que la persona expresa su particular punto de vista, creencia, experiencia. El grupo de diálogo reflexivo no tiene que llegar a consensos ni establecer acuerdos. Como su nombre lo dice, interesan las opiniones, los puntos de vista, las informaciones, las experiencias que hayan tenido los participantes respecto a la problemática que se dialoga.

f) *Duración del grupo de diálogo reflexivo.* La duración del diálogo reflexivo es de una hora y media. Este tiempo se aprovechará de tal manera que pueda obtenerse la mayor cantidad de información acompañada de calidad en cada uno de los aportes.

g) *Organización y análisis de los datos.* Los datos obtenidos del trabajo realizado por el o los grupos de diálogo reflexivo, se organizan a partir de los criterios que el mismo centro haya acordado. Algunos criterios que podrían tomarse en cuenta están referidos a:



- Datos que forman parte de una misma área de análisis
- Según el tipo de datos: estadístico, experiencial...
- Según el período en que se ubican los datos

Este es un trabajo que demanda la acción de un equipo. El trabajo colaborativo facilita la organización y un análisis más realista de los datos obtenidos.

h) *Valoración del proceso.* El equipo de trabajo comprometido con la organización y realización de los grupos de diálogo reflexivo, tendrá la oportunidad de intercambiar y expresar su valoración respecto al trabajo realizado por el grupo y también, sobre el trabajo realizado por el equipo responsable. Es importante identificar:

- Fortalezas del trabajo realizado
- Limitaciones más relevantes y estrategias para enfrentar y /o superar esas limitaciones

- Aspectos concretos que demandan mejora
- Retos a enfrentar para una mayor calidad de las acciones y de los procesos relacionados con la caracterización del contexto sociocultural y económico del centro educativo

3.4.6.-Aplicación y valoración del proceso

La aplicación de la técnica dependerá de la decisión que tome el centro educativo. Se sugiere su aplicación en situaciones que demanden la participación directa de informantes clave y siempre que se deseen informaciones directas y plurales de los actores de la comunidad para la caracterización del contexto.



CARATERIZACIÓN DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y ECONÓMICO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE FE Y ALEGRÍA

**GRUPO DE DIÁLOGO REFLEXIVO
INSTRUMENTO**

I. Datos de identificación general

a) Nombre del Centro Educativo que organiza el Grupo de Diálogo Reflexivo

b) Fecha c) Hora de inicio d) Hora de finalización

e) Nombre de la Comunidad _____

f) Nombre de las y los participantes:

g) Nombre del moderador o de la moderadora

h) Nombre del relator o relatora

g) Identificación del tema - problema seleccionado

II. Dinámica de los Grupos de diálogo reflexivo. Momentos metodológicos

- 2.1 Organización de los/las participantes en el grupo de diálogo reflexivo en un espacio que facilite la actividad.
- 2.2 Especificación del rol de la moderadora o del moderador.
- 2.3 Especificación del rol del relator o de la relatora
- 2.4 Selección del tema - problema sobre el que se dialogará de forma reflexiva.
- 2.5 Diálogo reflexivo sobre el tema - problema desde las diferentes áreas o ámbitos de análisis (social, cultural, económico, político y otros).
- 2.6 Organización y análisis de los aportes de las/os participantes por parte de un equipo seleccionado para esta tarea.
- 2.7 Sistematización de la experiencia con la ayuda de las siguientes pautas:
 - Elaboración de una síntesis de los aportes de las/os participantes en el Grupo de diálogo reflexivo en la que aparecen:
 - Las ideas y propuestas más importantes que aportaron las/os participantes sobre el tema - problema
 - Identificación de los nuevos aportes del grupo del diálogo reflexivo sobre el tema - problema que se reflexiona
 - Identificación de los nuevos procedimientos a tener en cuenta para enfrentar el tema - problema que se dialoga reflexivamente
- 2.8 Valoración del trabajo realizado por el grupo de diálogo reflexivo con el apoyo de las siguientes pautas:
 - Indicar de forma breve:
 - a) Fortalezas del proceso de trabajo;
 - b) Aspectos del proceso que son mejorables;
 - c) Lecciones aprendidas

3.5.- Árbol de problemas⁷



⁷ Esta versión es una adaptación del texto original de Miguel Expósito (2003) *Diagnóstico Rural Participativo. Una guía práctica*. Centro Cultural Poveda, Santo Domingo.

3.5.1.-Presentación

La técnica árbol de problemas es una herramienta de fácil utilización para educadores y estudiantes del Nivel Medio. Requiere atención y sobre todo, un marcado interés por la exploración de las problemáticas que afectan a la comunidad y a la escuela. Es un recurso interesante para una caracterización del contexto de forma participativa, plural y realista. Este documento ofrece elementos sobre la conceptualización de la técnica, algunas razones que justifican su utilización, del objetivo principal y los aspectos más relevantes del diseño. Educadoras, educadores y estudiantes pueden modificar esta técnica cuando consideren oportuno introducir o suprimir elementos que no contribuyen a un conocimiento claro, situado y ayudador del contexto socio-cultural y económico en que está ubicado el centro educativo.

3.5.2.-Conceptualización

El árbol de problemas es una técnica que nos permite analizar los diferentes factores causales que influyen en el surgimiento de una situación problemática, y las consecuencias o efectos que puede producir esta situación. Las partes principales del árbol se aprovechan para representar la realidad problemática. Desde esta perspectiva, las raíces del árbol simbolizan las causas de la situación problemática; las ramas y las hojas representan las consecuencias o efectos y el tronco representa el problema. Esta técnica requiere la designación de un moderador o moderadora que contribuya al logro de los objetivos que el grupo se haya propuesto y que se desarrolle una interacción entre los participantes que les permita pensar en los problemas y construir alternativas de solución a esos problemas.

3.5.3.-Justificación

Las razones que justifican la utilización de esta técnica son varias. Una de estas razones se relaciona con la necesidad que tienen los centros educativos de fortalecer su capacidad de investigación y análisis de los conflictos, de las situaciones problemáticas que día a día se producen en el contexto en que está ubicada la escuela. De igual modo, esta técnica se justifica porque los centros educativos, tienen la responsabilidad de educar a su personal para que aprendan a mirar y a pensar de forma crítica y propositiva, los problemas que afectan a la comunidad y sobre todo, para que aprendan a tomar decisiones encaminadas a un conocimiento mayor de los problemas del contexto para mejorarlos y si es posible, transformarlos a favor del bienestar de la comunidad. Todo esto requiere análisis reflexivos, tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Otra de las razones que justifican la utilización de esta técnica es que los problemas del contexto son complejos, son cotidianos, y al mismo tiempo tienen incidencia fuerte en la vida de la escuela y de la comunidad en la que se ubica la escuela. El árbol de problema puede contribuir no sólo al conocimiento de factores causales y consecuencias de los problemas, ayuda al desarrollo de la cultura de la pregunta, de la búsqueda de razones, de la valoración de decisiones y actuaciones fundamentadas.

3.5.4.-Objetivo

Posibilitar el análisis de un problema de la comunidad, de la escuela con la finalidad de identificar los factores causales, las consecuencias del problema y las soluciones más adecuadas a la situación problemática.

3.5.5.-Diseño y dinámica

- Datos de identificación general	
a) Nombre de la institución que convoca	_____
b) Nombre de las/os participantes	_____
c) Fecha en que se realiza la actividad	_____
d) Tiempo para el desarrollo de la actividad	_____
e) Moderador o moderadora de la actividad	_____
f) Relator o relatora de la actividad	_____

- Momentos metodológicos

- a) *Identificación del tema-problema.* El centro educativo identifica el problema que considera necesario analizar. El problema seleccionado afecta a la comunidad. Interesa conocer cuáles son los factores que lo provocan y cuáles son las consecuencias que ha generado el problema en la comunidad, en la escuela.
- b) *Constitución de los grupos de trabajo.* Para analizar el problema, el centro educativo organiza grupos conformados por 10 participantes. Pueden formarse tres grupos de 10 participantes para analizar el problema de forma simultánea. Los tres grupos cuentan con las orientaciones del moderador o moderadora. Al interior de cada grupo debe seleccionarse un facilitador o facilitadora y un relator o relatora. En la fase inicial del análisis es interesante la utilización de la técnica lluvia de ideas pues de este modo se aportan argumentos y contraargumentos que pueden ser ayudadores.
- c) *Especificación de la función del moderador o moderadora.* El moderador o moderadora ayuda a que el grupo o los grupos se organice(n) y desarrolle(n) el trabajo que se le ha asignado. De igual forma colabora para que el grupo tenga orientaciones claras y los materiales necesarios para la realización de la actividad. Asimismo, contribuye para que los participantes en la aplicación del árbol de problemas, aproveche la oportunidad para detectar los problemas que afectan a su comunidad, que afectan a la escuela y a ellas y ellos como actores del centro educativo y pobladores de las comunidades. El moderador o moderadora apoya el trabajo de los colaboradores al interior del grupo de análisis. Estos colaboradores son el facilitador o facilitadora y el relator o relatora. El facilitador/a es elegido por el grupo y su función es contribuir a que todos los participantes puedan aportar sus ideas activamente durante la realización del análisis. A su vez, el moderador/a es el responsable de que el grupo o todos los grupos hayan podido realizar la actividad conforme al objetivo que se hayan planteado.
- d) *Especificación del rol del moderador o de la moderadora.* El moderador o la moderadora tiene la tarea de registrar los aportes de las/os participantes en el desarrollo de la técnica el árbol de problemas. Asimismo, conjuntamente con el moderador o moderadora, contribuye para que en el desarrollo de la actividad haya una participación activa de todas y todos.
- e) *Especificación del tiempo o duración de la actividad.* El moderador se encarga de orientar sobre el tiempo en que se realizará la actividad. Esta

actividad está pautada para una hora y treinta minutos o dos horas de forma que el análisis pueda realizarse con profundidad y amplitud.

- f) *Especificación de los materiales que se van a utilizar.* Se recomienda la utilización de materiales que permitan la visualización del árbol tales como: cartulinas, papel tarjetas, marcadores, pegamento y otros.
- g) *Construcción del árbol de problemas.* En la construcción del árbol de problemas se realizan varios pasos:
- Conformación de un grupo o de dos o tres grupos
 - Identificación del problema
 - Orientaciones generales sobre el modo de utilización de la técnica
 - Dibujo de un árbol y ubicación del problema identificado en el tronco del árbol. Colocación del árbol en la pared o en una mesa o en el suelo
 - Especificación de las áreas desde las cuales analizarían el problema: área educativa y cultural, económica y política. En cada una de estas áreas, se presta atención a situaciones que se relacionan con el problema central de análisis
 - Identificación de factores causales y de consecuencias o efectos del problema los cuales se identifican con tarjetas y éstas se colocan en las ramas o en las raíces del árbol.



a las ramas. En este momento lo importante es clarificar cuáles son factores causales y cuáles son consecuencias.

- Análisis para determinar si los factores causales identificados realmente lo son o si son consecuencias. De igual forma se hace con respecto a las consecuencias para verificar si realmente lo son o son factores causales. Previo al análisis es aconsejable la realización de una lluvia de ideas en la que se aportan argumentos favorables y o desfavorables sobre el problema. En el análisis, las tarjetas se van moviendo de las ramas a las raíces o de las raíces

- Cuando el grupo llega a acuerdos, las tarjetas se colocan de forma definitiva en el árbol de problemas
- En el proceso de análisis, los grupos podrán identificar aquellos factores causales que pueden ser eliminados o controlados por la comunidad o por la escuela
- El grupo elabora propuestas de solución al problema analizado
- Sistematización de la experiencia. El grupo responsable de la actividad, realiza una sistematización de la experiencia teniendo en cuenta los aspectos que se especifican a continuación:
 - Elaboración de una breve síntesis de los factores causales y de las consecuencias más relevantes del problema analizado
 - Identificación de los principales actores y escenarios que están presentes en el problema analizado
 - Especificación de las principales alternativas de solución que se aportaron para superar el problema

h) Valoración del proceso por parte del equipo responsable

En este momento se sugiere una evaluación que ayude a:

- Identificación de las fortalezas que se detectan en el proceso del grupo y del desarrollo de la actividad
- Identificación de aquellos aspectos que son mejorables
- Identificación de las lecciones aprendidas

3.5.6.- Aplicación y valoración del proceso

Esta técnica se aplicará cuando el centro educativo lo considere conveniente. Se recomienda su utilización en el nivel medio en aquellas situaciones que ameriten una investigación asumida a nivel institucional. Esta aplicación requiere espacio y tiempo adecuados para que los participantes piensen y analicen las situaciones problemáticas que afecten al contexto en que está ubicado el centro educativo.

Una vez terminada la actividad, recomendamos la realización de una valoración crítica de lo realizado con la comunidad educativa del centro. Verificar fortalezas, debilidades y retos a enfrentar para una mejora significativa del proceso que el centro educativo haya planificado promover a partir de la caracterización del contexto.

Referencias Bibliográficas

Alsinet, Jose, Ribera, Monserrat. (2000). "La relación entre los centros educativos y su entorno". En: Aldániz - Echevarría, M., et al. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.

Austin, Tomás. Cultura y contexto cultural, visitada el 3 de marzo 2005, en: <http://galeon.com/tomasaustin/index.html>

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Cuarta edición.

Carr, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Delval, Juan. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata (segunda edición).

Expósito Verdejo, M. (2003) *Diagnóstico rural participativo. Una guía práctica*. Santo Domingo: Ediciones Centro Cultural Poveda.

Federación Internacional de Fe y Alegría, (2000). *Educación Popular y Promoción Social. Propuesta de Fe y Alegría*. Federación Internacional de Fe y Alegría, Caracas.

- Federación Internacional de Fe y Alegría**, (2005). "Revista Internacional Fe y Alegría", No.5. *Calidad de la Educación Popular*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Freire, Paulo** (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata
- Freire, Paulo y Ana María Araujo Freire** (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gairín, Joaquín**. (1999). *La Organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: La muralla.
- Giroux, Henry**. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Krueger, Richard A.** (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Osorio Marques, Mario**. (1996). "10 anos de reinventar caminhos". *Contexto & Educação*, n. 41, enero, pp. 7-16.
- Santos Guerra , M. A.** (1989). *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Schön, Donald A.** (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

1. Datos del estudio piloto

Las escuelas que participaron en el estudio piloto que permitió validar las herramientas propuestas en este folleto fueron las siguientes:

- 1) Centro "San José" de Pantoja, Santo Domingo, el contexto que le corresponde es de "ciudad: área urbanizada", con niveles de pre-escolar, básica y media.
- 2) Escuela "Los Mameyes", ubicada en el barrio del mismo nombre en Santo Domingo Este; el contexto respectivo es "ciudad: área barrial", con niveles de pre-escolar y básica.
- 3) Escuela "Virgen de la Caridad del Cobre" del municipio Ingenio Quisqueya, San Pedro de Macorís; el contexto respectivo es "área rural en centro poblado", con niveles de pre-escolar y básica.
- 4) Liceo "La Presentación", de Comedero Arriba, provincia Sánchez Ramírez; el contexto respectivo es "área rural aislada", con nivel de educación media.

El equipo de Centro Poveda sostuvo un total de 12 encuentros con los cuatro centros que participaron en el estudio. Estos encuentros se dividieron en tres rondas correspondientes a: a) primer contacto y observaciones; b) encuentros para la validación de los instrumentos; y c) encuentros para la prueba de los instrumentos.

De forma general podemos decir que las constantes durante todo este proceso de validación y prueba de los instrumentos fueron las siguientes:

- Una positiva aceptación del estudio por parte de todos los y las participantes, que en todos los casos manifestaron su aprobación a un proceso de esta naturaleza que quiere dar cuenta de la realidad que rodea a la escuela.
- Quedó evidenciada la capacidad de los y las docentes para llevar a cabo, con el apoyo de la dirección, un proceso de caracterización del contexto sociocultural y económico donde está ubicada su escuela.
- La necesidad de trabajar directamente con los sujetos que serán los responsables de caracterizar su contexto, para que los mismos puedan adueñarse de los instrumentos y, como quedó demostrado en todo este proceso, puedan mejorar y adaptar dichos instrumentos.

2. Experiencias desde las escuelas

A continuación presentamos algunas de las experiencias vividas por los miembros del Equipo de Investigación del Centro Cultural Poveda en la realización de los encuentros de prueba de las herramientas contenidas en esta propuesta de caracterización del contexto. Vale recordar que en dichos encuentros de prueba de las herramientas, el Equipo de Investigación de Poveda fungió solamente como observador del trabajo realizado por los sujetos participantes en este estudio; y que se trata sólo de algunas pinceladas del enriquecedor proceso vivido, que por cuestiones de espacio nos es imposible contar todo aquí. Relatamos estas breves memorias con el interés de comunicar a las y los sujetos que trabajarán con esta propuesta metodológica todo el entusiasmo y la aceptación que dicha propuesta tuvo en los centros y en las personas que participaron del estudio piloto.

La primera experiencia que queremos comunicarles corresponde a la prueba del instrumento Observación Guiada, realizada en la Escuela Virgen de la Caridad del Cobre, Ingenio Quisqueya. Un detalle significativo es que los dos maestros/as involucrados/as en la observación manifestaron que aunque ellos suponían que conocían bien el barrio Pueblo Nuevo, en esta ocasión pudieron observar/confirmar aspectos de la vida del barrio que daban por supuestos, pero que no habían comprobado. Un aspecto interesante es que ambos participantes en la prueba reconocieron estudiantes de la tanda vespertina en actividades de trabajo, ayudando a sus padres/madres en el trabajo informal (venta de comestibles).

Fue muy interesante ver cómo los niños y niñas y los mismos padres se acercaban a saludar a los maestros «que han venido al barrio».

Por otro lado, la experiencia que tenemos de la Escuela San José de Pantojas es que la prueba del instrumento de Grupos de Diálogo Reflexivo fue tomada muy en serio; pues se aprovechó para tratar con profundidad un tema de alta relevancia para la comunidad. En este orden, se vertió información sobre las carencias experimentadas de la comunidad, y de la propia escuela, para tratar con un problema de la magnitud de la delincuencia juvenil. Es bueno resaltar la conciencia que iban tomando los participantes del grupo de diálogo reflexivo de que ellos mismos poseían muchas informaciones sobre el tema-problema tratado, y sobre todo, que cada persona tiene buenas y acertadas ideas de cómo enfrentar el problema.

En la escuela de Los Mameyes, Santo Domingo Este, los y las estudiantes de octavo grado nos explicaron todo el proceso participativo de construcción del mapa de la comunidad. Durante el encuentro, nosotros intervenimos al final del mismo para probar con los y las estudiantes la última parte del instrumento de El Mapeo: una matriz para sistematizar la experiencia realizada. A la pregunta ¿qué es lo que más me gusta de mi comunidad?, tuvimos respuestas que resaltaron la solidaridad, el compartir, que la gente de mi comunidad se ayuda mucho, es muy solidaria. Lo que no les gusta de su comunidad es que hay puntos de drogas, que hay delincuencia, bandas juveniles que provocan conflictos dañinos. Les preguntamos ¿cómo protejo lo que me gusta de mi comunidad?, y una joven nos respondió: «Hay que prevenir, por ejemplo, yo pondría un grupo juvenil donde está un punto de drogas». Y a la pregunta ¿cómo cambiar lo que no me gusta de mi comunidad?, las jóvenes mostraron una actitud de búsqueda de soluciones a los problemas. Por ejemplo, una joven nos contaba que en la comunidad hay muchos problemas con la basura y que no basta con ponerla en una esquina lejos de la casa, hay que «inventar un sistema de paso de un camión dos veces al día».

La última experiencia que queremos destacar aquí fue la vivida en el Liceo La Presentación, Provincia Sánchez Ramírez, donde volvimos a probar el instrumento de Grupos de Diálogo Reflexivo, pero ahora en un contexto definido como rural aislado. Podemos destacar la disposición de la Dirección y del equipo docente de participar en proyectos y acciones que estén orientados a la búsqueda de soluciones a sus problemáticas. En el Grupo de Diálogo Reflexivo se trató el tema-problema del mal estado de los caminos vecinales y cómo sus consecuencias se reflejan en la acentuación del ausentismo escolar, la calidad

de los aprendizajes y la emigración de los pobladores de las distintas comunidades hacia centros urbanos donde esperan tener una vida más digna. Uno de los hechos que más nos impactó, y queremos dejar constancia del mismo, es la respuesta dada por los sujetos de las distintas comunidades a la convocatoria a este encuentro. Varias mujeres y un hombre se desplazaron muchos kilómetros por caminos en muy mal estado para asistir al liceo, donde se iba a hablar precisamente de este problema que tanto les afecta a ellas/os y a sus hijos e hijas. Y donde se iba a dialogar y a coordinar esfuerzos para buscar una solución a dicho problema.

Fe y Alegría resalta la importancia de los contextos concretos como factores determinantes de la educación, pues condicionan tanto los aprendizajes posibles de alcanzar como las estrategias pedagógicas a aplicar. Su conocimiento permite definir intervenciones que posibiliten una acción educativa vinculada a la comunidad con una intencionalidad transformadora, y aprovechar los elementos del entorno que pueden contribuir a potenciar dicha acción.

Para construir una práctica educativa afincada en la realidad, los educadores requieren del dominio de una metodología que les ayude a contextualizarla. Creemos que todos los actores de la comunidad educativa de Fe y Alegría deban capacitarse y comprometerse en analizar el contexto y reconocer su realidad para, desde ahí, proyectar y organizar la acción educativa del centro.

Las herramientas de este folleto son el fruto de una elaboración que ha sido encargada al Centro Cultural Poveda, institución comprometida desde hace años en la promoción de la calidad de la educación en República Dominicana, y han sido validadas en una serie de pruebas piloto que se han realizado en cuatro escuelas de Fe y Alegría en diferentes regiones de República Dominicana, con diferentes tipos de contexto. Les estamos entregando una metodología probada y validada, coherente con la propuesta educativa de Fe y Alegría, que involucra a los educadores en la realización de procesos de investigación permanente y participativa.

