

Diálogo de saberes y participación: diagnóstico y autodiagnóstico en los procesos educativos

Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler, Anel González Ontiveros

Resumen:

La educación con enfoque de derechos es una temática poco explorada en sus implicaciones para los procesos educativos, tanto dentro del aula, como en procesos de educación popular. Desde una perspectiva pedagógica de los derechos se presenta la importancia de los diagnósticos y autodiagnósticos en la educación como la oportunidad privilegiada para establecer un diálogo de saberes entre los participantes y de ellos con quienes intervienen como educadores al inicio de cada ciclo educativo. El presente documento es el primer producto de una investigación documental cuyo objetivo es: Rescatar y conceptualizar el proceso de construcción metodológica de la Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato A.C. a partir de los principales proyectos implementados en comunidades rurales y en escuelas entre 1989 y 2022. Se inicia con una breve exposición de los principales referentes teórico-conceptuales, enseguida se presenta la metodología de investigación documental utilizada, después se comparten los resultados de la indagación referidos a los diagnósticos y autodiagnósticos de los procesos y proyectos. Se plasman la búsqueda del diálogo horizontal y el intercambio de saberes entre adultos, la diversidad de perspectivas por grupos de población en las comunidades y, finalmente, la participación infantil. Se finaliza con conclusiones y sugerencias en las que se retoman los resultados que arrojan diversos elementos utilizados en los ejercicios diagnósticos.

Palabras clave:

diálogo de saberes; diagnósticos educativos; enfoque de derechos; participación infantil.

Van Dijk Kocherthaler, S. C., y González Ontiveros, A. (2024). Diálogo de saberes y participación: diagnóstico y autodiagnóstico en los procesos educativos. En M. del R. Magallanes Delgado (Ed.). *Educación y formación profesional de pregrado en México: docencia con intención de futuro*. (pp. 59-78). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.192.c308>



Introducción

La educación con enfoque de derechos es una temática poco explorada en sus implicaciones para el ámbito educativo, tanto dentro del aula, como en procesos de educación popular. Conocer los enunciados de los derechos humanos y los de los niños y niñas es un saber superficial que no conduce, necesariamente, a prácticas educativas congruentes con el espíritu de estos documentos de corte legal. La interpretación pedagógica de estos instrumentos normativos compete a quienes se dedican a la educación en cualquiera de sus modalidades y contextos.

En esta ocasión se presenta la importancia de los diagnósticos y auto-diagnósticos como la oportunidad privilegiada para establecer un diálogo de saberes entre los participantes y de ellos con quienes intervienen como educadores al inicio de cada ciclo educativo. El análisis y la reflexión se hacen con base en las experiencias y su evolución de las prácticas de una organización civil guanajuatense cuya visión es “construir un mundo en el que la niñez ejerza sus derechos, participe y contribuya al desarrollo de comunidades sustentables: ambientalmente sanas, socialmente justas y económicamente viables” (FAI, 2020, p. 2). Cabe aclarar que la institución cambió varias veces de nombre y de estructura, por lo que las referencias documentales aparecen primero como Fundación de Desarrollo Comunitario y Apoyo Infantil, después como Fundación de Apoyo Infantil, a veces con la mención de su conformación legal de la entidad de Guanajuato, a veces como Fundación Mexicana y, también, como Save the Children.

El presente documento es el primer producto de una investigación documental cuyo objetivo es: Rescatar y conceptualizar el proceso de construcción metodológica de la Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato a partir de los principales proyectos implementados en comunidades rurales y en escuelas entre 1989 y 2022.

Se presentan primero los principales referentes teórico-conceptuales que le dan un marco a los resultados de la investigación, enseguida se habla muy brevemente de la metodología implementada, después se comparten los resultados parciales de la indagación referidos a los diagnósticos y autodiagnósticos de los proyectos hasta el momento en que la institución logra cristalizar el enfoque de derechos para iniciar los procesos educativos en comunidades. Se finaliza con conclusiones y sugerencias.

Referentes teórico-conceptuales

Los diagnósticos educativos tienen una larga historia y se refieren en su origen a detectar las deficiencias y falta de conocimientos de un grupo de estudiantes para poder diseñar los planes y programas educativos, así como las estrategias didácticas. Éstos han evolucionado mucho con un enfoque de detección de trastornos y dificultades y con

respecto a la ubicación de competencias escolares de acuerdo con los estándares establecidos por los países o por la UNESCO (Milicic, 1985; Centro de Estudios Educativos [CEE] y Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa [SIEME], 2013). Actualmente, los diagnósticos educativos también incluyen contexto social, económico y cultural, ámbito familiar, con la finalidad de comprender de manera más completa los factores externos de las condiciones en las que se encuentran los estudiantes (Arriaga Hernández, 2015). En los casos más avanzados también se buscan las fortalezas, habilidades y conocimientos que tienen quienes se embarcan en procesos educativos por elección o por obligación.

En el ámbito del desarrollo comunitario los diagnósticos son generalmente más amplios e incluyen también los servicios, los recursos y las oportunidades que se presentan para fomentar mejoras a las poblaciones con quienes se desea trabajar (Castillo, 2007; Bocangel-Weydert, 2014).

El problema de estos enfoques, que siguen vigentes, es que se conducen desde el pensamiento hegemónico y, generalmente, con objetivos y metas que se han diseñado fuera de los grupos con los que se desea trabajar. Los educadores se encuentran con planes y programas por cumplir y para ello necesitan saber dónde ubicar a sus estudiantes con la finalidad de planear sus actividades. Las organizaciones civiles tienen sus propias concepciones del desarrollo al que desean contribuir y hacia dónde quieren dirigir sus intervenciones.

Quienes promueven la educación popular tienen un discurso más elaborado en el que incluyen la necesidad de la participación de todos los involucrados para determinar cómo fomentar el desarrollo mediante la organización de grupos sociales como obreros, campesinos, mujeres, jóvenes. A partir de sociólogos como Fals Borda (2022), antropólogos como de Wit (1985), y de educadores de adultos como Paulo Freire (1967, 1992) y Carlos Rodríguez Brandao (2016), entre otros, se introducen la educación dialógica y la relación horizontal entre educador y educando, así como el propósito transformador y emancipador en la educación popular. En sus prácticas y propuestas didácticas se fomenta la participación de todos los involucrados. La realidad de las prácticas es que, con algunas excepciones, no se logra establecer un auténtico diálogo de saberes en el que se rescaten otras maneras de ver y hacer, fuera de los paradigmas dominantes. En este sentido, los educadores enfrentan algunas interrogantes: ¿cómo establecer este encuentro entre personas que permita a todos respetar y honrar a los participantes de un proceso educativo? ¿Cuáles son los objetivos que se plantean educadores y participantes?, ¿Son los mismos? En términos teóricos la respuesta es sencilla: lograr un diálogo horizontal de saberes a partir de participaciones auténticas de todos los actores. El problema práctico es que nuestra sociedad tiene jerarquías e inequidades que establecen figuras de autoridad, como son los padres de familia, los maestros, los gobernantes, los sacerdotes, los médicos, los juristas, y,

actualmente, los algoritmos que usa internet y los *influencers*, los medios de comunicación masiva, los científicos, cuyas opiniones y participaciones tienden a establecerse como la norma a seguir en los grupos con los que participan. Gasché (2008), incluso plantea que el diálogo de saberes intercultural es una utopía en la actualidad, dadas las relaciones de dominación entre grupos hegemónicos y subalternos, entre naciones económicamente poderosas y otros países.

Desde niños, los seres humanos aprenden a someter sus propias opiniones y sentimientos al *deber ser* que observan en su entorno para evitar conflictos y ganar aceptación. Estos mecanismos de adaptación y aprendizaje se dan en todas las culturas y, en consecuencia, cuando una cultura dominante interactúa con una subalterna éstos se repiten. En los procesos históricos de colonización sucede lo mismo. Las respuestas de quienes son más débiles son mecanismos de sobrevivencia y/o de resistencia. Como observó desde los años cincuenta del siglo XX Franz Fanon (1952), las mentes colonizadas asumen los valores y las conductas de los colonizadores. En cierta medida, estos fenómenos se repiten en cada familia, en cada establecimiento escolar, en cada comunidad, en cada país y entre países.

Los procesos de aprendizaje y adaptación han permitido que las sociedades se mantengan y sigan su curso. Sin embargo, en todas las épocas y contextos siempre hay sujetos que cuestionan el *status quo* y buscan contribuir con la transformación de sus entornos sociales, económicos, políticos y culturales. Estos procesos sociales son de carácter emancipatorio, como ejemplos en los tiempos actuales está el movimiento feminista por la equidad de género, la reivindicación de los pueblos originarios por sus derechos, los movimientos nacionales en contra del neoliberalismo, los movimientos en defensa de los recursos naturales y la biodiversidad, entre otros.

Las nuevas generaciones en casi todas las culturas tienen que someterse primero al proceso de adaptación antes de ganarse el derecho a participar plenamente en sus sociedades.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN en adelante) (ONU, 1989), es un parteaguas en estas concepciones, pues establece el derecho de niños y niñas a participar activa y auténticamente desde edades muy tempranas. Las generaciones jóvenes tienen un enorme potencial de promover cambios y transformaciones en sus entornos si se les escucha con respeto y seriedad, dada su facultad de mirar con ojos frescos, sin condicionamientos y hábitos establecidos a lo largo de los años. Los niños son seres sentipensantes, sensibles que piensan de manera holista y concreta desde sus emociones y percepciones, no son personas inacabadas, inferiores en valor a los adultos. Son seres vulnerables frente a los adultos y, por ello, requieren de protección y de contención amorosa con la finalidad de asegurar un desarrollo pleno de su potencial humano y su participación responsable en

la sociedad a la que pertenecen. Repensar la actuación que los adultos tenemos con los niños y niñas concebidos como sujetos de derechos es un reto para cada padre y madre de familia, para los educadores de todos los niveles, para los prestadores de servicios a niños como los de salud, recreación, cultura y protección.

A partir de estos aportes, muy brevemente presentados, las categorías de análisis que se aplicaron para interpretar y comprender la construcción de un enfoque de derechos desde una perspectiva pedagógica son: la participación de los actores, las características y los aportes de cada etapa de un ciclo educativo (entendido éste como la duración de cada conjunto de actividades de aprendizaje para cumplir con los objetivos pactados entre los participantes), los resultados que se obtienen con énfasis especial en la población menor a 18 años. En virtud de que se analizan procesos educativos largos cuya duración varía entre un par de meses y cinco años, hemos decidido caracterizar la construcción metodológica de las principales etapas de los procesos: los diagnósticos y autodiagnósticos, los procesos de construcción de conocimiento y acción de los proyectos emprendidos, y las evaluaciones y autoevaluaciones que permiten valorar las experiencias educativas compartidas.

En este documento sólo abordamos los diagnósticos y autodiagnósticos, así como su evolución hasta llegar a la propuesta metodológica que, de acuerdo a los documentos, logra tener un enfoque de derechos desde una perspectiva pedagógica.

Metodología

La investigación es cualitativa en virtud de que trata de descubrir y describir cualidades y características de los procesos metodológicos de una organización civil, así como su evolución en un lapso de 30 años. La finalidad es la de comprender y compartir experiencias que buscaron cumplir con un enfoque de derechos en la educación y en la promoción de un desarrollo sustentable. En virtud de que las fuentes principales son los documentos de los proyectos, los informes de éstos y las actas de las Asambleas Anuales de la institución que se estudia, se caracteriza por ser una indagación documental. Para ello se constituyó el *corpus* de la investigación: se seleccionaron aquellos proyectos, informes y documentos que contienen información del desarrollo metodológico de los trabajos y proyectos educativos emprendidos por la institución. Se contemplaron, además, en lo que se refiere a la etapa de los diagnósticos y autodiagnósticos los documentos en los que se reportan los resultados de estos procesos.

El marco hermenéutico a partir del cual se analizaron los documentos se adhiere a la pedagogía crítica y, en específico, a una interpretación pedagógica de los derechos del niño. Las categorías de análisis son la participación de los actores, los aportes en términos

de aprendizaje de los participantes y de los educadores, así como la manera en la que estos nuevos conocimientos afectaron a los niños y niñas.

Descripción diacrónica de los diagnósticos y autodiagnósticos emprendidos

Para establecerse en Guanajuato la Fundación para el desarrollo de la comunidad y apoyo infantil, A. C. (FUNDECAI), llevó a cabo un diagnóstico tradicional con las fuentes oficiales en las que se dan estadísticas sobre la condición de niños y niñas en cifras. Se revisaron datos de escolaridad, mortalidad y morbilidad infantil, niveles socioeconómicos de vida, distribución de la riqueza, servicios educativos y de salud. Se encontró un Estado rico, octavo de la nación en su PIB, pero sumamente desigual y con un rezago educativo tan grave como en Chiapas y Guerrero (los estados con los índices más bajos del país), sin preescolares ni secundarias públicas en la mayoría de las poblaciones pequeñas. En las áreas rurales y periurbanas los índices de mortalidad infantil fueron muy altos, así como los de morbilidad infantil sin acceso a servicios de salud en el Norte y Noreste de la entidad. Se encontraron también índices muy altos de migración masculina en los años productivos del ciclo vital. Con base en estos datos se iniciaron trabajos de la Fundación en Guanajuato en 1989 (FUNDECAI, 1989). Se inició a trabajar en dos comunidades rurales en el centro-norte del Estado. Dados los altos índices de migración de hombres se decidió empezar proyectos con mujeres.

Hacia relaciones más horizontales en los procesos de diagnóstico y autodiagnóstico

La introducción a las comunidades fue mediante visitas domiciliarias a mujeres en las que los educadores se presentaban y expresaban su deseo de conocerlas y compartir con su vida diaria. Las mujeres invitadas tuvieron que pedir permiso a sus maridos para participar y muchas lo solicitaron telefónicamente, ya que sus esposos estaban trabajando en Estados Unidos de Norteamérica. Los hombres que dieron permiso pusieron la condición de que quienes condujeran los talleres fueran promotoras mujeres.

La pregunta detonante de la reflexión colegiada que se planteó al interior del equipo educador fue: ¿cómo lograr la horizontalidad en el diálogo frente a una población que se tapaba la cara al hablar con algún desconocido y que no tenía la libertad de decisión para salir de su casa?

Con la finalidad de trabajar en un lugar neutral se convocó a reunirse debajo de un mezquite en el centro de la comunidad y las mujeres empezaron a juntarse. Para

iniciar el proceso las educadoras propusieron como tema el compartir las experiencias que habían tenido con las enfermedades de sus hijos y las formas en las que los curaban. Fue un tema que provocó interés y poco a poco se fueron juntando, aproximadamente, diez mujeres. Se logró que primero se compartieran saberes entre pares y la promotora aprendiera de ellas. Este proceso fue de empoderamiento para las mujeres participantes pues se sintieron escuchadas, tomadas en cuenta y valoradas como personas. Además, cobraron conciencia de la cantidad de conocimientos de herbolaria tradicional que lograron reunir con la participación de todas las integrantes del grupo. Este proceso se caracteriza como autodiagnóstico, ya que la población comparte y reflexiona sobre su propia realidad, adquiriendo otra perspectiva con respecto a sus experiencias personales. La educadora también compartió los conocimientos de remedios caseros que ella poseía. Una vez establecida una relación de confianza y valoración mutua, inició propiamente el proceso de diagnóstico y autodiagnóstico a manera de taller, en el que se reflexionó en torno a la salud de sus hijos y de ellas. En un lapso de un año se tuvo el diagnóstico de la situación de salud de niños y niñas en la comunidad. Se pudieron inventariar enfermedades más frecuentes y sus remedios herbolarios, así como las causas de muerte de los niños fallecidos. Aunque la población participante era prácticamente analfabeta, el hecho de ver que sus aportaciones se anotaban en las cartulinas, se clasificaba, se reflexionaba en torno a ellas fue cobrar conciencia de su capacidad para los autodiagnósticos que resultaron mucho más ricos de lo que comúnmente se consigna en diagnósticos externos. Rescatar los conocimientos locales es un proceso de validación de la propia identidad y cultura, que empodera a las participantes y detona energía positiva. Los resultados sirvieron de base para planear, de manera participativa, los talleres educativos. Las pláticas iniciales también revelaron que se trataba de una población dividida por pleitos en torno al pozo de agua y con relaciones de desconfianza basadas en el chisme, esto dejó claridad por qué las mujeres de una de las secciones de la comunidad no participaron (FUNDECAI, 1990).

Este primer año de intervención comunitaria arrojó como aprendizajes para el equipo educador: el reconocer la importancia de generar con paciencia una relación de confianza con las mujeres de la comunidad, a partir de reconocerlas como personas sentipensantes, sin hacer juicios de valor sobre sus vergüenzas, timideces, miedos y subordinación a la autoridad del marido o del padre. En los procesos de autodiagnóstico la reflexión se hace en torno a situaciones concretas y es más fácil hablar del otro, en este caso sus hijos, que de ellas. Finalmente, a partir de sus vivencias en los partos y embarazos se pudo abordar también la salud de las mujeres. Sin embargo, para la planeación de los primeros talleres quisieron sólo trabajar en torno a las enfermedades infantiles.

Los aprendizajes para las mujeres fueron su empoderamiento para hablar y valorar lo que saben, y tener la oportunidad de salir del encierro de sus hogares, a compartir con la comunidad de manera constructiva. Para niños y niñas el resultado fue tener mamás

que les tomaran importancia y hacer visibles sus condiciones de salud. En lugar de que las enfermedades se quedaran en el ámbito privado de las familias, se convirtieron en objeto de estudio social de la comunidad.

El diagnóstico arrojó como objetivo del proceso educativo a emprender: La prevención de enfermedades y la canalización oportuna de niños enfermos. De esta manera la institución trabajó para mejorar las condiciones de niños y niñas en su derecho a la salud.

Esta primera experiencia sentó las bases metodológicas para el trabajo educativo. Se logró dar suficiente tiempo a procesos de relación y de compartir, con el único objetivo de establecer relaciones de confianza y mayor horizontalidad entre educadores y educandos. Las educadoras fueron aprendices de los conocimientos locales, lo que las enriqueció mucho, a la vez que posibilitó el diálogo auténtico de saberes entre personas externas y locales, desde sus percepciones y perspectivas.

El proceso educativo crítico en torno a las enfermedades fue conduciendo a nuevos diagnósticos en torno a temas emergentes como, por ejemplo, fecalismo al aire libre, posibilidades de mejora de la producción de alimentos en los traspatios, falta de agua potable, entre otros.

Gran parte de los temas emergentes no eran del dominio de los educadores, quienes se dieron a la tarea de indagar sobre los mismos, para poder proseguir con los diagnósticos. Así, por ejemplo, para solucionar el problema del fecalismo al aire libre se indagó información sobre drenajes, sanitarios con fosas, sanitarios secos de diversas propuestas constructivas (Mena, 1987), entre otros. Educadores e integrantes de los grupos aprendieron juntos con los materiales que consiguió La Fundación e incluso se probaron diferentes construcciones de baños secos antes de elaborar los proyectos educativos. Los diagnósticos de temas emergentes se convierten en detonadores de aprendizajes para todos los involucrados incluyendo a los educadores. La clave del éxito en estos procesos es la vigilancia del rigor académico para iniciar con el autodiagnóstico y luego enriquecer con fuentes externas de información, producto de indagaciones por parte de los educadores con la finalidad de conocer a fondo las alternativas antes de proceder a la planeación de los procesos educativos (FUNDECAI, 1991). De esta manera los autodiagnósticos y diagnósticos son en sí mismos procesos formativos para todos los involucrados. La indagación profunda de temas emergentes es también clave para el éxito de los proyectos.

Estos procesos, aunque tardados, también explicitan a las personas de la comunidad que aún quienes son considerados maestros, promotores o expertos no saben todo, no tienen respuestas contundentes y que son las propias comunidades las que tienen que asumir la toma de decisiones en torno a los caminos a seguir.

Los diagnósticos y autodiagnósticos se convierten en elemento clave de los ejercicios reflexivos grupales y abren las puertas a procesos educativos significativos que logran pequeñas y grandes transformaciones en los individuos, familias y a nivel comunitario. Tal y como lo plantea la educación emancipadora (Giroux y Lohaus-Reyes, 2021).

En 1992 la Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato (FAI, Guanajuato), establece ocho criterios para la conducción de los procesos educativos en las comunidades:

a) partir de los intereses y necesidades comunitarias, b) contemplar al niño como principal beneficiario de los programas, c) tomar en cuenta y revalorar críticamente las raíces culturales locales, d) elevar el nivel de con[s]ciencia y experiencia que la comunidad tiene de su realidad, e) fortalecer el ejercicio de los derechos sociales de las comunidades sin sustituir las responsabilidades y funciones que el gobierno tiene para con ellas, f) contribuir a dinamizar las instancias organizativas autónomas de la sociedad civil, g) crear desde el inicio las bases para que la propia comunidad asuma la dirección de sus proyectos y se responsabilice de apoyar y controlar a sus propios promotores y gestores, h) fomentar el intercambio de experiencias entre comunidades y la vinculación orgánica de procesos afines. (FAI, 1992, p. 5)

Como se observa en estos principios hay un esfuerzo por plasmar la necesidad de fomentar el protagonismo de quienes son invitados a los procesos educativos. Se resalta la necesidad de partir desde la revisión crítica de la cultura y los propios saberes comunitarios. En este afán de reflexionar sobre condiciones concretas hay otra posibilidad de imponer paradigmas dominantes, Es a partir de una consciencia abierta a posibilidades no contempladas que se pueden lograr procesos creativos y emancipatorios para todos los involucrados, de otro modo es muy fácil caer en el pensamiento hegemónico.

Otro elemento importante es que ese protagonismo se visualiza siempre en un sentido colectivo, en el que lo importante de las participaciones es que abonen a los saberes de todos, que se pongan a la disposición de la comunidad. Por último, se destaca la importancia de abrir horizontes de lo local a lo regional, para ello es necesaria una organización que permita la socialización de las experiencias de intercambio en la que participan algunos miembros de los grupos en representación de todos. Estas prácticas no son comunes, en general, quienes representan a un grupo no necesariamente llevan la voz del grupo, sino que emiten opiniones personales y, en el mejor de los casos, informan al resto los acuerdos y aprendizajes.

No hay documentos en la institución que problematicen estas situaciones y posibilidades. Las organizaciones infantiles-juveniles requieren del acompañamiento solidario de los adultos de sus comunidades. Dependen de ellos para poder moverse a otras comunidades. A partir de 1992 se amplió la cobertura en otros municipios y se iniciaron procesos que permitieron el desarrollo de maneras diferentes de proceder (FAI, 1992).

Perspectivas diversas de los participantes comunitarios y ampliación de los procesos de diagnóstico y autodiagnóstico

Desde finales de 1991 la institución se vincula a organizaciones locales de base, una de apicultores y otra de una congregación de comunidades otomíes. Con esta alianza estratégica se amplía la cobertura a 33 comunidades e inician diagnósticos comunitarios que incluyen también a los hombres y a personas de la tercera edad y se conducen actividades lúdico-formativas extraescolares con niños en edad escolar (FAI, 1992).

Los diagnósticos se enriquecen con cuatro elementos, además de los ya probados en el pilotaje de las primeras comunidades rurales elegidas:

El primero es la conducción por separado de talleres con hombres y mujeres, para luego compartir perspectivas y con ello inician los diagnósticos y autodiagnósticos comunitarios que recogen dos o tres perspectivas (la tercera es la de los abuelos de la comunidad) que dialogan entre sí y buscan consensos y prioridades en aras del beneficio para niños y niñas. En las escuelas también se incluyen las perspectivas de los maestros y de los padres de familia. Estos procesos desembocaron en múltiples proyectos educativos, dependiendo su cometido, así surgieron de los diagnósticos de salud el establecimiento de botiquines de herbolaria en cada comunidad, proyectos de sanitarios secos, la formación de preescolares, el combate a la erosión para no acabarse las tierras de las nuevas generaciones, el cuidado de la vegetación nativa para proteger el suministro de agua y la apicultura, entre otros (FAI, 1993,1994,1995 1996).

El segundo fue el iniciar los talleres de autodiagnóstico con la elaboración de un inventario de recursos, así cada familia y cada comunidad contabilizó sus propiedades y recursos, y compartió sus conocimientos y sus habilidades. Este enfoque cambió radicalmente la actitud de las personas, ya que se dieron cuenta que, a pesar de la etiqueta en las estadísticas estatales y de los funcionarios públicos que los catalogan de pobres, son poblaciones con muchos recursos. El problema es que éstos no se aprecian por la cultura hegemónica y, en consecuencia, los propios habitantes no toman conciencia de ellos, además, los tienen por dados; tal es el caso de sus saberes tradicionales, de sus tierras poco productivas, de su vegetación nativa, de sus casas de adobe, entre otros. Con estos procesos formativos se logra trascender la victimización y la pasividad de los pobladores de comunidades, tanto rurales, como urbanas.

El tercer elemento fue la inclusión de una indagación en torno a los programas de gobierno existentes para incluirlos en los diagnósticos y poder aprender a gestionar su participación en los mismos. Con estas características se condujeron varios diagnósticos y autodiagnósticos para municipios que querían que algunas de sus comunidades

participaran en el programa del Fideicomiso para el Desarrollo Rural (FAI, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d, 1999e).

El cuarto elemento fue la organización de talleres y festivales para compartir el resultado de sus diagnósticos y autodiagnósticos a nivel subregional, vinculando a comunidades, que participaban con la Fundación, entre sí. Con ello se dio origen a una perspectiva regional, que tuvo como resultado proyectos de rehabilitación de microcuencas, el impulso de una red de labranza de conservación, la red de grupos de salud de mujeres y la red de organizaciones infantiles-juveniles (FAI, 1994, 1996, 1997, 1998). Se eligió el formato de festival, con la finalidad de retomar las estructuras organizativas de las comunidades para sus fiestas patronales. Con esto los diagnósticos regionales fueron un impulso a la cultura local, pero sin alcohol y con actividades organizadas para niños y niñas de diferentes edades; de esta manera las fiestas ya no solo eran de adultos para adultos.

El intercambio de los resultados de sus primeros procesos comunitarios y la formulación de los autodiagnósticos regionales se dio con talleres de tres días que culminaron en la fiesta. Estas metodologías alternativas permitieron la dinamización de la reflexión y la toma de conciencia en torno a la importancia de emprender proyectos que beneficien el desarrollo de las nuevas generaciones. Bajo el lema: “Lo que es bueno para los niños y niñas, también es bueno para los adultos.”

Los resultados de estos procesos de diagnóstico y autodiagnóstico, con duración de hasta dos años son: El empoderamiento de los sujetos que participan, generación de ambientes alegres y con la visión clara de que todo ser humano tiene capacidades para transformar sus realidades sin esperar a “papá gobierno”. Un hallazgo importante de esta etapa de diagnósticos y autodiagnósticos fue el logro de trascender la victimización de quien es etiquetado por externos como “pobre” y asume ese papel. En procesos de empoderamiento es fundamental que cada persona individual y grupo colectivo asuma su dignidad. También aprendieron que lo que no se aprecia ni se valora, se va perdiendo, fue muy importante esto en torno al cambio constitucional del Artículo 27 que abrió la puerta a la privatización de la propiedad colectiva (ejidal y comunal) que se dio en 1992. Se reflexionó en torno a los parámetros de la pobreza y se concluyó que dependen de quién los establece. En este sentido fue importante cobrar conciencia de cómo estas dinámicas que se ejercen desde los poderes fácticos inducen al consumismo, al extractivismo y a la depredación de los recursos naturales.

Con los ejercicios de diagnóstico y autodiagnóstico se fortalecieron las organizaciones locales para exigir al gobierno (como corresponde a los tres niveles, el municipal, estatal y federal) los servicios esenciales para cumplir con su responsabilidad hacia los derechos humanos básicos como son agua potable, educación, servicios de salud, entre otros. A

la vez, aprendieron a buscar en diversas instituciones gubernamentales qué programas podrían servir para fortalecer sus comunidades. Desde los diagnósticos se planteó el aprovechamiento para sus proyectos de apoyos para bordos, mejora de sus escuelas, agua potable, materiales para sanitarios secos, entre otros (FAI, 1996, 1997, 1998).

La problemática diagnosticada como la más severa fue la ambiental, ya que origina muchos de los problemas de salud y bienestar y, además, pone en riesgo la sobrevivencia de las nuevas generaciones. Pronto los problemas emergentes como la pérdida de la vegetación, la escasez de lluvias, la falta de agua, la pérdida de suelos productivos condujeron a reconocer los territorios desde la microcuenca a la que pertenecen. Estos autodiagnósticos y diagnósticos comunitarios cuando se socializaron dieron como resultado una aproximación al territorio desde las cuencas hidrológicas. El reconocimiento de las microcuencas como base territorial fue fundamental para empezar a diseñar un plan de desarrollo con base en los resultados de los diagnósticos y autodiagnósticos comunitarios (FAI, 1993).

El diagnóstico y el plan fueron presentados al gobernador en turno y a la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural. Se introdujo en la política pública la noción del desarrollo rural a partir de las microcuencas y el gobierno estatal apoyó a las comunidades que lo presentaron con múltiples proyectos de rehabilitación de la cuenca del río Estorax, que ellas mismas presentaron (FAI, 1993, 1994, 1995, 1996).

La participación infantil en los diagnósticos y autodiagnósticos

En 1994 se da otro paso metodológico, se inicia un proceso de autodiagnóstico y con grupos de niños y niñas, por primera vez en las estrategias de la institución, ya no son beneficiarios pasivos de los procesos comunitarios, sino que se les abren espacios de participación infantil y juvenil. Se inició con la participación en el programa de “Escuela digna” de la Secretaría de Educación y se hizo el ejercicio de conducir talleres de diagnóstico y autodiagnóstico con tres grupos: los maestros, los padres de familia y los propios niños. Fue un proceso revelador para todos, pues quienes tuvieron los mejores autodiagnósticos y, en consecuencia, las mejores propuestas para mejorar sus escuelas fueron los niños y niñas. Ellos reflexionaron sobre elementos que pudieran aumentar su gusto por asistir a la escuela. Así coincidieron en equipo para deportes (fútbol, basquetbol, volibol), materiales para sus clases como mapas, globos terráqueos, material para hacer experimentos, pinturas para elaborar murales, instrumentos musicales para tener banda escolar, baños dignos, lugares para comer el refrigerio en la sombra, entre otros; mientras los adultos, tanto maestros como padres, hicieron diagnósticos que sólo cubrían aspectos de imagen y de estatus escolar, en consecuencia, sus propuestas fueron encementar patios, hacer bardas, comprar una bandera nueva, entre otros (FAI, 1994).

Esta experiencia fue un parteaguas metodológico en el que se dio un viraje importante a los diagnósticos y autodiagnósticos, involucrando activamente la participación de la población infantil y juvenil hasta los 18 años como sujetos de derechos, ya no únicamente como beneficiarios. Niños y niñas que participaron se organizaron en “pandillas”, con promotores juveniles en cada comunidad (FAI, 1994). Otro hallazgo importante fue que la perspectiva de género también es importante cuando se trabaja con niños y niñas. A partir de la socialización y el diálogo entre niños y niñas sobre los mismos temas empezaron procesos de mejor comprensión y respeto entre unos y otros. Se consolidó con la conciencia específica de perspectiva de género en cualquier ejercicio de diagnóstico y autodiagnóstico; en consecuencia, se abordaron temas de diagnóstico novedosos para hombres como autodiagnósticos de hombres y salud. (FAI, 1997), y temas sobre sexualidad y género con adolescentes, incluyendo enfermedades como el SIDA (FAI, 2000-2001).

En los diagnósticos y autodiagnósticos comunitarios ahora se involucraron hombres, mujeres, niños y niñas, se convocaron grupos a acampar y se asumían roles de hombre, mujer, anciano, anciana, niño, niña para organizar sus tiendas, después se reflexionó sobre cómo se habían organizado, quiénes habían asumido el liderazgo, quienes jugaron roles pasivos y de obediencia, qué opiniones se tomaron en cuenta. Con ello se avanzó significativamente en los diagnósticos de las problemáticas familiares que trascienden a las dinámicas comunitarias, dando mayor profundidad a los diagnósticos. Estos ejercicios fueron los que detonaron los procesos para los proyectos que se iniciaron en otro municipio del noreste del Estado (FAI, 1998).

Este salto metodológico dio origen a la metodología que la institución bautizó como “el desarrollo sustentable centrado en la niñez”. Se dio importancia a la participación infantil con lo que se avanzó en abrir espacios al ejercicio cotidiano de sus derechos por parte de los niños y niñas. Al mismo tiempo fueron experiencias en las que los adultos realmente escucharon a las nuevas generaciones, cambiaron su actitud hacia ellos, empezaron a comprender lo que significa respetar a niños y niñas como sujetos de derechos. La participación activa implicó cambio en los proyectos y una profundización en el enfoque de derechos desde una perspectiva pedagógica. La participación infantil genuina requiere de lenguajes propios de los niños y niñas: dibujos, juegos, música, baile, teatro, cuentos. La participación necesita ser muy concreta y logra mayor consistencia y profundidad cuando está involucrado todo el cuerpo, como es el caso del baile, teatro con mímica, los juegos de pelota en el patio, rompecabezas gigantes, entre otros. Para adultos es difícil comprender cómo participar con los niños, dejando que ellos y ellas tomen la iniciativa. Generalmente, los educadores invitan a los niños a “participar” en actividades que tienen una lógica racionalista, lenguaje verbal e iniciativas de los mayores de edad o de los educadores con algún objetivo de aprendizaje preestablecido. El acompañamiento auténtico desde las iniciativas infantiles es un reto muy grande para cualquier educador, ya que le implica

descolonizar su mente de los paradigmas educativos con los que fue educado y formado en su carrera profesional. Sin embargo, es una experiencia muy enriquecedora lograr comprender desde los lenguajes infantiles sus percepciones, interpretaciones, opiniones, iniciativas. Los resultados, generalmente, son sorprendentes y transformadores de sus realidades, no sólo las de ellos y ellas, también las de los de los adultos en las comunidades.

En los proyectos escolares en los que se intervino directamente en las aulas, los diagnósticos y autodiagnósticos se centraron en el uso del lenguaje oral y escrito, para poder adecuar las actividades que marca el programa en materia de derechos humanos, de salud y de sustentabilidad a niveles de comprensión adecuados. Así mismo se indagó sobre los saberes existentes en torno a las temáticas a tratar con las que se apoyó a las instituciones en educación formal. En general, niños y niñas de las escuelas participaron con alegría en los talleres de los programas ofrecidos, ya que es novedoso para ellos iniciar con diagnósticos que no se centran en sus carencias de conocimientos. Sin embargo, ha sido muy preocupante constatar que en los últimos 20 años se ha dado un deterioro paulatino de los niveles de uso de lenguaje y de comprensión lectora de niños y niñas (Hernández, 2023).

La construcción del modelo educativo que se desprende de estas primeras experiencias de diagnóstico y autodiagnóstico, la consecuente planeación y ejecución de éstos, serán motivo de otro artículo producto de esta indagación.

En cuanto al desarrollo metodológico de los diagnósticos y autodiagnósticos este fue el proceso que se pudo concretar gracias a donantes europeos que le dieron la importancia a esta fase en la educación, tanto formal, como no formal, en los que los resultados son intangibles, pues se refieren a la toma de consciencia y a un cambio de actitud de las personas que participan. Estos diagnósticos terminan cuando se consensan los planes de acción que se reconocen como trayectos educativos vinculados a transformaciones concretas en sus grupos y comunidades.

De la narrativa que recoge este desarrollo metodológico se infiere que los procesos de diagnóstico y autodiagnóstico son en sí mismos procesos educativos con un enorme valor formativo para todos los involucrados. No son actividades que se realizan rápidamente, son procesos continuos que desembocan en un análisis profundo de las realidades en las que todos quieren intervenir para mejorar las condiciones concretas que han abordado. Desgraciadamente con el enfoque de “productividad” en la educación se ha perdido esta oportunidad de profundización. La toma de consciencia, el respeto a los ritmos de los participantes y el rescate de la voz de todos son indispensables para evitar un tratamiento superficial de temas y problemas. Estas condiciones son necesarias para lograr una verdadera formación y el desarrollo de un ethos colectivo para garantizar después que los planes y

programas realmente aborden las problemáticas de fondo que requieren transformación. Quienes financiaron estos procesos, ciertamente, estuvieron convencidos de que las grandes transformaciones culturales responden a una problematización profunda que requiere el respeto a los ritmos y tiempos de los involucrados. Dada la prisa que se tiene en obtener resultados éstos muchas veces no logran su cometido. Como se observa en nuestra sociedad, pues si desde 1975 hay un llamado para integrar la equidad de género en la educación, se observa que casi medio siglo después los avances no se consolidan. Seguimos con una sociedad que no ha querido asumir diagnósticos profundos en torno a la inequidad y a las problemáticas que generan fenómenos como el feminicidio. En materia del respeto a los niños como sujetos de derechos estamos aún más rezagados.

Concluiremos resumiendo este proceso de desarrollo metodológico de diagnósticos y autodiagnósticos sintetizando todos los elementos desarrollados y reflexionando sobre lo que significó la participación de todos los involucrados, así como los resultados más importantes.

Conclusiones

Del análisis y del recuento de la construcción metodológica de los diagnósticos y autodiagnósticos se desprenden las siguientes conclusiones.

En los diagnósticos es necesario incluir autodiagnósticos, para contrastar los datos oficiales con las perspectivas de las personas que conforman los grupos sociales. Los autodiagnósticos no sólo corroboran datos, le dan un rostro humano a las poblaciones referidas que participan con sus conocimientos y reflexiones sobre su realidad. La perspectiva crítica se logra mediante preguntas que facilitan la reflexión, corresponde esta responsabilidad al educador, aunque cualquiera puede participar.

La horizontalidad en las relaciones entre educador/promotor y grupos beneficiarios es una utopía que cumple su función cuando se logran dos condiciones: establecer una relación de confianza en la que se evita cualquier juicio de valor y se respeta la dignidad individual y colectiva de los involucrados. Para ambas condiciones hay abordajes importantes como son el compartir con el corazón en la mano. Así no sólo es necesario que opinen desde su experiencia los participantes de los grupos comunitarios, pero también que los educadores y promotores externos a la comunidad expresen sus vivencias y sapiencias como seres humanos sentipensantes.

Otro elemento guía para conducir las conversaciones que resultó muy útil para trascender la victimización asumida por los grupos de población con quienes se trabaja, desde los discursos hegemónicos, es el inventario de recursos propios y externos a su

alcance, conocimientos, habilidades y saberes que se acumulan cuando todos comparten los suyos.

El diálogo de saberes entre pares es la herramienta más importante para los autodiagnósticos y la base para establecer el diálogo con los saberes de los educadores externos y con los conocimientos científicos que, tanto integrantes comunitarios, como educadores, tendrán que buscar y adquirir críticamente, dependiendo de los temas que emerjan de estos ejercicios.

Aquí el aporte de los educadores o de agentes externos como pueden ser centros de investigación son necesarios, pues es lo que justifica su presencia en las comunidades. Es en estos procesos donde es posible trascender posturas populistas o basistas que no aportan elementos para las transformaciones sociales que la población involucrada desea. Sin embargo, es fundamental que las contribuciones se presenten con humildad y que puedan ser cuestionadas por todos. La premisa de Freire de que todos aprendemos en estos procesos dialógicos sólo es posible si la actitud de educadores y de investigadores que participan es crítica hacia sí mismos. Esta criticidad se logra si todos los participantes, incluyendo a los educadores, están dispuestos a cuestionar sus verdades y a asumir sus cegueras (Morin, 1999).

Los diagnósticos y autodiagnósticos son el resultado de los consensos que se logran entre los diferentes grupos de la comunidad: mujeres, hombres, niños, niñas, adolescentes, integrantes de la tercera edad, grupos de personas con capacidades diferentes. Es clave honrar y respetar las perspectivas diversas, discutir y argumentarlas sin hacer juicios de valor, pero fundamentando los argumentos que se utilizan desde sus propios paradigmas. Estos ejercicios de análisis y reflexión individual y colectiva permiten la evolución y/o transformación de paradigmas y valores, poniendo en el centro la dignidad y el respeto a todos.

Un hallazgo importante en la última fase de esta construcción metodológica fue el poder de transformación que tienen las generaciones jóvenes. Su mirada fresca, la debilidad todavía presente en ellos de condicionamientos sociales, su energía vital que les permite desplegar los esfuerzos que nos mueven de nuestras zonas de *comfort*, son características presentes con mayor frecuencia entre niños, niñas y adolescentes. Éstas son necesarias para los cambios en la cotidianidad que se requieren para trascender condiciones de vida insatisfactorias.

La mayoría de los programas gubernamentales y de los donantes para causas sociales justas y necesarias, no contemplan la necesidad de iniciar sus intervenciones con procesos de diagnóstico y autodiagnóstico que sienten las bases para procesos educativos emancipadores con la finalidad de lograr la transformación de realidades individuales y colectivas.

El cambio paradigmático más significativo de estos procesos fue el logro para la participación genuina de niños y niñas en las comunidades rurales. Los niños pasaron de ser beneficiarios de los procesos a ser actores propositivos. Desde un punto de vista pedagógico, es a partir de estos espacios de participación verdadera, cuando se puede hablar de un enfoque de derechos en educación, pues implica el ejercicio de uno de los derechos más importantes: el de la participación en todo lo que tiene implicaciones para sus vidas (ONU, 1989, arts. 12 y 13).

Referencias

- Bocangel-Weydert, G. A. (2014). Importancia de un diagnóstico socio-histórico-cultural y educativo en las comunidades indígenas del Perú: “en busca de un nuevo paradigma para el desarrollo del país”. *Gaceta Científica*, 1(1), 1-7.
- Centro de Estudios Educativos; Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME); Heurística Educativa, S. C. (2013). Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII(3), 23-72
- Castillo, C. B. (2007). *Comunidades rurales. Criterios y herramientas para su diagnóstico*. EUNED.
- Fals Borda, O. (2022). Por La Praxis: El Problema De Cómo Investigar La Realidad Para Transformarla *Espacio Abierto*, 31(1), 193-221
- Fanon, F. (1952). *Peau noir masques blancs*. Éditions de Seuil
- Freire, P. (1967). *Educación como práctica de la libertad*. S.XXI editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. S.XXI editores.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI] (1992). *Informe anual*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil A.C. (1993). *Plan de desarrollo para las comunidades de Tierra Blanca de la cuenca del Extoraz*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1994). *Convenio Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato con la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del Estado de Guanajuato*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1995). *Informe anual*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1996). *Informe anual*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1997). *Informe Unión Europea*
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1996). *Proyecto Rehabilitación de la Microcuenca de Tierra Blanca*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1999a). *Microcuenca de Las Charcas, Municipio Dr. Mora, comunidad de Sacromonte, autodiagnóstico, inventario de recursos*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1999b). *Microcuenca de Mesa de Jesús, Palote y Adjuntas de las Mesas, autodiagnóstico, inventario de recursos*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo infantil. A.C. [FAI]. (1999c). *Microcuenca de Mesa de Jesús, Municipio San Luis de la Paz, comunidad Mesa de Jesús, autodiagnóstico, inventario de recursos*. Archivo FAI.
- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1999d). *Microcuenca del Picacho, Municipio Comonfort, comunidad La Presa, autodiagnóstico, inventario de recursos*. Archivo FAI.

- Fundación de Apoyo Infantil. A.C. [FAI]. (1999e). *Microcuenca del Zamarripa, Municipio Dolores-Hidalgo, comunidad Estancia de Zamarripa, autodiagnóstico, inventario de recursos. Archivo FAI.*
- Fundación para el Desarrollo de la Comunidad y Apoyo Infantil [FUNDECAI]. (1989). *Informe anual. Archivo FAI.*
- Fundación para el Desarrollo de la Comunidad y Apoyo Infantil [FUNDECAI]. (1990). *Proyecto Redd Barna Noruega. Archivo FAI.*
- Fundación para el Desarrollo de la Comunidad y Apoyo Infantil [FUNDECAI]. (1991). *Informe Redd Barna Noruega. Archivo FAI.*
- Fundación Mexicana de Apoyo Infantil, A.C. [FAI]. (1994). *Informe anual. Archivo FAI.*
- Fundación Mexicana de Apoyo Infantil, A.C. [FAI]. (1996). *Informe anual. Archivo FAI.*
- Fundación Mexicana de Apoyo Infantil, A.C. [FAI]. (1998). *Informe anual. Archivo FAI.*
- Gasché, J. (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.* Ediciones Abya-Yala.
- Hernández, M. A. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
- Hernández, G. (2023). Entrevista telefónica con la coordinadora de los programas escolares. de la Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato A.C.
- Wit, A. H. H. (1985). *Organización campesina: el objetio político de la educación popular y la investigación participativa* [Tesis doctoral, Universidad de Radboud, Países Bajos]. <https://hdl.handle.net/2066/113276>
- Giroux, H. A., y Lohaus-Reyes, M. F. (2021). Paulo Freire y la política de la pedagogía crítica: Un legado para la lucha *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 90-100.
- Mena Abraham, j. (1987) Tecnología alternativa, transformación de desechos y desarrollo urbano. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 2(3), 545-555.
- Milicic, N. (1985). El diagnóstico educativo. *Revista Lectura y Vida*, 6(4), http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Milicic.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO
- ONU. (1989). *Convención de los Derechos del Niño.* ONU
- Rodríguez Brandao, C. (2016). Una educación para toda la vida. *Encuentro de Saberes*. 6
- Save the Children México [FAI]. (2000-2001). *Informe anual. Archivo FAI.*

**Dialogue of knowledge and participation: diagnosis and self-diagnosis in
educational processes**
**Diálogo de conhecimento e participação: diagnóstico e autodiagnóstico em
processos educacionais**

Sylvia Catharina Van Dijk Kocherthaler

Universidad de Guanajuato | Guanajuato | México

<https://orcid.org/0000-0002-0966-6656>

sylviavd@ugto.mx

Anel González Ontiveros

Universidad de Guanajuato | Guanajuato | México

ontiveros@ugto.mx

Abstract

A child rights perspective in education a little explored subject matter, which has implications for all processes in the classroom or in community education. We present the importance of diagnostic and self-diagnostic practices in education as a privileged opportunity to establish an interchange of knowledge between participants and the educator at the beginning of each educational process. This document is the first result of a documentary research with the goal to retrieve and conceptualize the methodological construction of an institution that has developed educational projects for communities and schools from 1989 to 2022. The document starts with a short theoretical discussion on the traditional goals of diagnostic practices in educational processes, and the importance of a true dialogue between participants and educator; then follows a short description of the used methodology of the research; the main part of this chapter presents how the methodology for diagnosis was developed within the studied organization (Save the Children Mexico, specifically in the state of Guanajuato). It starts with the quality of participation, then it discusses the importance to acknowledge different perspectives in the community diagnostics, it describes the contribution of children when involved. The document ends with conclusions wrapping up the main findings described above.

Keywords: interchange of knowledge; educational diagnostics; right's perspective, children's participation.

Resumo:

A educação baseada em direitos é um tema cujas implicações para os processos educacionais, tanto em sala de aula quanto nos processos de educação popular, têm sido pouco exploradas. A partir de uma perspectiva pedagógica baseada em direitos, a importância dos diagnósticos e autodiagnósticos na educação se apresenta como uma oportunidade privilegiada para estabelecer um diálogo de saberes entre os participantes e entre estes e aqueles que intervêm como educadores no início de cada ciclo educacional. Este documento é o primeiro produto de uma pesquisa documental cujo objetivo é: resgatar e conceituar o processo de construção metodológica da

Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato A.C. com base nos principais projetos implementados em comunidades rurais e escolas entre 1989 e 2022. Começa com uma breve apresentação das principais referências teóricas e conceituais, seguida de uma apresentação da metodologia de pesquisa documental utilizada, após a qual os resultados da pesquisa são compartilhados em termos de diagnósticos e autodiagnósticos dos processos e projetos. São apresentadas a busca pelo diálogo horizontal e a troca de conhecimentos entre adultos, a diversidade de perspectivas dos grupos populacionais nas comunidades e, por fim, a participação das crianças. Finaliza-se com conclusões e sugestões que retomam os resultados dos diversos elementos utilizados nos exercícios de diagnóstico.

Palavras-chave: diálogo de saberes; diagnósticos educativos; enfoque de direitos; participação infantil.