

DOCTORADO EN DESARROLLO REGIONAL

**CARACTERIZACIÓN DE LOS BENEFICIOS
COMUNITARIOS QUE LOGRAN LOS AGENTES
EDUCATIVOS EN ESCUELAS RURALES DESDE UNA
PERSPECTIVA ALTERNATIVA DEL DESARROLLO.
ESTUDIOS DE CASO EN TRES REGIONES DE MÉXICO.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORADO EN DESARROLLO
REGIONAL**

PRESENTA

MARÍA GUADALUPE HUERTA ALVA

Director Dr. Pablo Ranchero Ventura

Codirectora Dra. Bertha Salinas Amescua

San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala, junio 2026

La presente tesis titulada “Caracterización de los beneficios comunitarios que logran los agentes educativos en escuelas rurales desde una perspectiva alternativa del desarrollo. Estudios de caso en tres regiones de México”; realizada por María Guadalupe Huerta Alva, ha sido aprobada como requisito parcial para obtener el grado de:

DOCTORA EN DESARROLLO REGIONAL bajo supervisión del
siguiente Comité Revisor

Director Dr. Pablo Ranchero Ventura

Codirectora Dra. Bertha Salinas Amescua

Revisor Dr. Serafín Ríos Elorza

Revisor Dr. Rafael de Jesús López Zamora

Revisor Dr. Sergio Flores González

Agradecimientos

Al **Colegio de Tlaxcala** por su dedicación cotidiana en la investigación social para el bien común

A mis **profesores y profesoras** con mi admiración por hacer del estudio una herramienta de cambio.

Especialmente al **Doctor Pablo Ranchero Ventura** por animar, dirigir y acompañar mi proceso de titulación.

A los revisores de este trabajo quienes dedicaron su tiempo en la aportación de comentarios para enriquecerlo: **Dr. Serafín Ríos Elorza, Dr. Rafael López Zamora y Dr. Sergio Flores González**

A **Maribel Hernández y Saraïd Espino** que, de manera silenciosa, siempre estuvieron ahí para que pudiera obtener mi título de doctora

Al **Doctor José Manuel Ramos Rodríguez** por su amistad y por su generosidad al acompañarme en el proceso de este estudio

A mis seres cercanos que no sólo me impulsaron, sino que me apoyaron en mi afán por culminar mis estudios y estudiar mis intereses: **Pedro Huerta, Leticia González, Gabriela Santiago, Ricardo Cárdenas y Lisset Mota**

A muchos otros **amigas y amigos** que con sus palabras, abrazos y momentos felices me sostuvieron en este empeño

Especialmente a **Miriam Mota** por su dedicación a mejorar la presentación de este trabajo

A la **Doctora María de Lourdes Guevara Romero** por su invaluable apoyo a este trabajo de investigación

Principalmente, a la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (**SECIHTI**) por el financiamiento público a mis estudios de doctorado

Dedicatoria

A todos y cada uno de los **maestros y maestras rurales** que me apoyaron para este estudio y dieron voz a la construcción de nuevos hallazgos, con enorme admiración por su vocación, compromiso y amor por la educación más desfavorecida de nuestro país.

A los **miembros de las diferentes comunidades** incluidas en este estudio cuya realidad nos coloca en deuda pero que a la vez motiva nuestro andar.

A **Cecilia Madero, Silvia Domínguez y Valente Ordoñez** de quienes pude constatar el enorme cariño y el reconocimiento que se les tiene en las regiones que han elegido como su casa.

A **Beatriz Marina Bours Muñoz**, quien siempre ha creído en mí y nunca ha dudado en sostener mi mano para continuar cada uno de mis proyectos sociales. Con profunda admiración por apoyar causas justas.

A **mi familia**, a quienes aún rondan la vida, porque siempre están cerca confiando.

A quienes se fueron, porque impulsaron cada camino emprendido por el beneficio social. Especialmente, a mis padres, que me enseñaron con el ejemplo mi elección de vida. Por supuesto, a **Joaquín Abdón**, de quien sigo recibiendo su cálido abrazo y su cariñosa voz para no desistir y permanecer en mi necesidad de que nuevas realidades son posibles.

Especialmente a la **Doctora Bertha Salinas Amescua**, quien se tomó este trabajo como suyo, me enseñó y me acompañó sin medida con la confianza de nuestra historia compartida en el estudio de muchos y muchas personas y grupos que carecen de lo mínimo para vivir una vida digna. Gracias a la vida que nos puso en el mismo camino para que, a través de la investigación, darles voz a los silenciados. Que se escuche fuerte la injusticia, la inequidad y la posibilidad de nuevos caminos.

ÍNDICE GENERAL

Introducción.....	viii
1 Planteamiento del problema	1
1.1 Antecedentes	1
1.1.1 Descripción de los documentos del estado del arte.....	3
1.1.2 La vinculación escuela-comunidad-región como experiencia innovadora	8
1.1.3 Los modos de proceder en la vinculación	10
1.1.4 Diversidad en las denominaciones	12
1.1.5 Diversidad en las teorías, enfoques teóricos y autores.....	13
1.1.6 Definición de comunidad, territorio y vinculación	17
1.1.7 Ambigüedad en los beneficios comunitarios	19
1.2 Construcción científica del problema de investigación	23
1.3 Preguntas de investigación.....	27
1.4 Objetivos de investigación.....	27
1.5 Supuestos de investigación	28
1.6 Justificación	28
2 Marco contextual	31
2.1 La Nueva Escuela Mexicana y los beneficios comunitarios.....	31
2.1.1 Antecedentes de la Nueva Escuela Mexicana	31
2.1.2 Rasgos distintivos	33
2.1.3 Propósitos y principios.....	35
2.1.4 El concepto de comunidad y la vinculación.....	37
2.1.5 Posibles beneficios comunitarios de la vinculación escuela-comunidad en la NEM.....	41
2.2 Las experiencias educativas del estudio	47
2.2.1 Análisis del contexto de las escuelas	49
3 Marco teórico-conceptual	56
3.1 Relevancia del tema de estudio para el desarrollo regional.....	56
3.2 Las dimensiones del Buen Vivir o la Vida Buena	61
3.2.1 Origen.....	61
3.2.2 Definición del Buen Vivir y sus características	64
3.2.3 Tres corrientes de pensamiento detrás del concepto del buen vivir.....	68
3.2.4 Aspectos y dimensiones del Buen Vivir	67
3.3 Las dimensiones del Desarrollo a Escala Humana (DEH)	84
3.3.1 Origen.....	85
3.3.2 Definición del DEH y sus características.....	85
3.3.3 Algunos casos aplicados de la matriz	91
3.4 Tipología de beneficios comunitarios de la escuela	98
3.4.1 Empoderamiento, reconocimiento de saberes y autoestima	99
3.4.2 Valores indígenas y cultura local	99
3.4.3 Servicios educativos, capital social y conciencia crítica.....	101
3.4.4 Territorio, producción y alimentación	103
3.4.5 Construcción de paz: reestructuración del tejido social y cohesión comunitaria	104
3.4.6 Apoyo a movilizaciones y demandas organizadas de la comunidad	105
4 Marco metodológico	107
4.1 Enfoque metodológico general	107
4.2 Tipo de estudio y muestra.....	108
4.2.1 Muestra: criterios de selección de los casos y sujetos.....	108

4.2.2 Perfil de las y los maestros rurales seleccionados.....	110
4.2.3 Perfil de las organizaciones de la sociedad civil seleccionadas.....	111
4.2.4 Ubicación geográfica de las escuelas.....	112
4.3 Procedimiento de recolección de información.....	114
4.3.1 Acceso al campo	114
4.3.2 Instrumentos de recolección y piloteo	115
4.4 Procedimiento de análisis de la información	116
4.4.1 Código de identificación y uso de citas textuales	117
4.4.2 Construcción del sistema de categorías.....	118
4.4.3 Sistema categorial	118
4.5 Criterios de rigor metodológico	122
5 Resultados y discusión teórica	123
5.1 Beneficios comunitarios	124
Ámbar	124
5.1.1 Empoderamiento e intercambio de saberes locales.....	124
5.1.2 Celebraciones, disfrute, ocio y actividades culturales	125
5.1.3 Oferta de servicios educativos, capital social y conciencia crítica	125
5.1.4 Defensa del territorio, producción alimentaria, economía familiar y promoción de la salud	126
5.1.5 Reestructuración del tejido social, afectividad, convivencia y cohesión comunitaria.....	127
5.1.6 Apoyo a movilizaciones y demandas organizadas de la comunidad	128
5.1.7 Gobernanza: liderazgo, organización y participación.....	129
5.1.8 Modificación de prácticas, visiones y estereotipos	129
Berilo	130
5.1.1 Empoderamiento e intercambio de saberes locales.....	130
5.1.2 Celebraciones, disfrute, ocio y actividades culturales	131
5.1.3 Oferta de servicios educativos, capital social y conciencia crítica	132
5.1.4 Defensa del territorio, producción alimentaria, economía familiar y promoción de la salud	133
5.1.5 Reestructuración del tejido social, afectividad, convivencia y cohesión comunitaria.....	135
5.1.6 Apoyo a movilizaciones y demandas organizadas de la comunidad	136
5.1.7 Gobernanza: liderazgo, organización y participación.....	137
5.1.8 Modificación de prácticas, visiones y estereotipos	138
Topacio.....	139
5.1.1 Empoderamiento e intercambio de saberes locales.....	139
5.1.2 Celebraciones, disfrute, ocio y actividades culturales	140
5.1.3 Oferta de servicios educativos, capital social y conciencia crítica	141
5.1.4 Defensa del territorio, producción alimentaria, economía familiar y promoción de la salud	142
5.1.5 Reestructuración del tejido social, afectividad, convivencia y cohesión comunitaria.....	143
5.1.6 Apoyo a movilizaciones y demandas organizadas de la comunidad	144
5.1.7 Gobernanza: liderazgo, organización y participación.....	145
5.1.8 Modificación de prácticas, visiones y estereotipos	145
Contraste con la teoría Ámbar	146
Contraste con la teoría Berilo	148
Contraste con la teoría Topacio	149
5.2 Sentido de la vinculación escuela-comunidad	151

Ámbar	151
5.2.1 Niveles de vinculación comunitaria	151
5.2.2 Actores comunitarios involucrados	154
5.2.3 Facilitadores de la vinculación	155
5.2.4 Obstáculos de la vinculación	156
Berilo	158
5.2.1 Niveles de vinculación comunitaria	158
5.2.2 Actores comunitarios involucrados	158
5.2.3 Facilitadores de la vinculación	160
5.2.4 Obstáculos de la vinculación	161
Topacio	163
5.2.1 Niveles de vinculación comunitaria	163
5.2.2 Actores comunitarios involucrados	167
5.2.3 Facilitadores de la vinculación	168
5.2.4 Obstáculos de la vinculación	169
5.3 Territorio y contexto regional	171
5.3.1 Análisis comparado: Ámbar, Topacio y Berilo	171
5.3.2 Pertinencia territorial de las acciones educativas	173
5.4 Un aporte: tipología de beneficios comunitarios enriquecida	175
Conclusiones y contribuciones del estudio	180
a) Tipología de los beneficios comunitario	180
b) Modalidades y alcances de la vinculación escuela-comunidad	181
c) Territorio de influencia y contexto regional	181
Contribuciones del estudio	182
Referencias	185
Anexos	
Anexo A. Domicilio social, filosofía y cobertura geográfica de las organizaciones de estudio	198
Anexo B. Sábana metodológica y guía de entrevista	200
Anexo C. Citas textuales de beneficios comunitarios	203
Anexo D. Citas textuales sobre el sentido de la vinculación escuela-comunidad	213

Índice de tablas

Tabla 1. Teorías, enfoques y autores de las fuentes revisadas para el estado del arte.....	14
Tabla 2. Una sinopsis de los dos modelos de desarrollo	63
Tabla 3. Principales ideas-palabras-conceptos sobre el Buen Vivir.....	70
Tabla 4. Matriz de indicadores del Buen Vivir	77
Tabla 5. Siete esferas de la vida comunera que definen el Buen Vivir	78
Tabla 6. Matriz de necesidades humanas fundamentales	89
Tabla 7. Matriz de necesidades y satisfactores.....	89
Tabla 8. Definiciones de necesidades y satisfactores: caso Fincomercio.....	91
Tabla 9. Síntesis de las necesidades y satisfactores identificados por los dirigentes de 24 municipios del Bajo Magdalena	93
Tabla 10. Perfil de las y los participantes en la muestra.....	110
Tabla 11. Localidades, colonias, municipios y estados.....	111
Tabla 12. Sistema categorial del estudio	118
Tabla 13. Matriz técnica del sistema categorial: ejes, categorías, indicadores y ejemplos	119
Tabla 14. Territorio de influencia de la escuela: análisis comparado Ámbar, Topacio y Berilo	172
Tabla 15. Pertinencia territorial de las acciones educativas: análisis comparado Ámbar, Topacio y Berilo	173
Tabla 16. Beneficios comunitarios, hallazgos empíricos y contraste con la teoría	176

Índice de figuras

Figura 1. La trinidad del buen vivir latinoamericano	68
Figura 2. Los manantiales intelectuales del buen vivir latinoamericano.....	69
Figura 3. Ubicación geográfica de estados y municipios a los que pertenecen las escuelas	113
Figura 4. Ubicación geográfica de las localidades y colonias a las que pertenecen las escuelas.....	114

Acrónimos y siglas

AC	Asociación Civil
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
EBSCO	Research Database
DEH	Desarrollo a Escala Humana
DGDC	Dirección General de Desarrollo Curricular
Eric	Education Resources Information Center
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador
Jstor	Biblioteca Digital
MCC	Marco Curricular Común
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NNA	Niños, niñas y adolescentes
OSC	Organización de la Sociedad Civil
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
Redalyc	Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
PRATEC	Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas del Perú
SEP	Secretaría de Educación Pública
VECR	Vinculación Escuela - Comunidad - Región

Resumen

La presente tesis se denomina “Caracterización de los beneficios comunitarios que logran los agentes educativos en escuelas rurales desde una perspectiva alternativa del desarrollo. Estudios de caso en tres regiones de México”. Se analizan los beneficios comunitarios generados por escuelas rurales que realizan vinculación con su entorno territorial. A partir de un estudio cualitativo de casos en tres organizaciones educativas ubicadas en los siguientes municipios y estados de México: Ixtacamaxtitlán, Puebla (Topacio), Tequisquiapan, Querétaro (Berilo) y Teocelo, Veracruz (Ámbar), se examinó cómo los agentes educativos comprenden y practican la relación escuela–comunidad, y cuáles son los beneficios que emergen de dicha articulación. El estudio se sustentó en dos marcos teóricos reconocidos como alternativas al desarrollo: el “Buen Vivir” y el “Desarrollo a Escala Humana”. Desde un enfoque interpretativo, se realizaron dieciocho entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, cuyo análisis se organizó mediante un sistema categorial que incluyó ocho dimensiones de beneficios comunitarios: 1) empoderamiento e intercambio de saberes locales; 2) celebraciones y actividades culturales; 3) fortalecimiento del capital social y conciencia crítica; 4) defensa del territorio y producción alimentaria; 5) reestructuración del tejido social; 6) apoyo a demandas organizadas; 7) gobernanza y liderazgo; y 8) transformación de prácticas y estereotipos tradicionales. Los hallazgos muestran que la escuela rural vinculada territorialmente trasciende más allá de su función académica y se constituye en agente de transformación comunitaria. Los beneficios identificados operan como procesos sinérgicos que inciden simultáneamente en dimensiones materiales, culturales, relacionales y políticas del bienestar colectivo. Asimismo, la vinculación escuela–comunidad se configura como relación dialógica y horizontal que fortalece la cohesión social, dinamiza economías locales y amplía la autonomía comunitaria. Desde el “Buen Vivir”, la escuela emerge como núcleo relacional que articula territorio, comunidad y cultura. Desde el “Desarrollo a Escala Humana”, los beneficios comunitarios identificados, funcionan como satisfactores sinérgicos que impactan múltiples necesidades fundamentales. Se concluye, que la educación rural territorializada puede constituirse en dispositivo generador de desarrollo alternativo situado, con alta pertinencia contextual y potencial transformador.

Palabras clave: Beneficios comunitarios, Educación y desarrollo, Relación escuela comunidad, Educación rural, Buen Vivir, Desarrollo a Escala Humana y Territorio.

Introducción

El presente estudio cobra relevancia en los estudios del desarrollo porque indaga sobre otras dimensiones más allá de las estrictamente económicas y materiales, tal como lo proponen las alternativas abordadas. Asimismo, fortalece la premisa de la importancia de la participación de todos los agentes de un territorio, por último, abona a la comprensión de aquellos factores que favorecen mejores niveles de bienestar colectivo.

El objetivo general de la presente investigación es: *Caracterizar y conceptualizar los **beneficios comunitarios** que logran las escuelas rurales al vincularse con la comunidad a la luz de las alternativas del desarrollo* y se fundamenta en tres razones : 1) El Desarrollo Regional requiere trabajo interinstitucional que incluye la escuela pero ésta se mantiene enclaustrada; 2) Un conjunto de escuelas rurales en América Latina con modelos educativos alternativos realizan vinculación con la comunidad y, 3) La investigación que reporta o evalúa los beneficios comunitarios de estas escuelas es muy escasa y cuando se abordan sólo se refiere a metas deseables y se carece de un enfoque conceptual sobre el desarrollo que analice dichos beneficios.

El documento se compone de cinco capítulos los cuales se desglosan de la siguiente forma: El capítulo uno presenta la revisión del estado del arte (antecedentes) del tema principal de estudio que es la vinculación Escuela – Comunidad - Región (VECR). A partir de la cual se desprenden: la construcción científica del problema de investigación; las preguntas de investigación; los objetivos de investigación (general y específicos); los supuestos de investigación y la justificación.

El capítulo dos contiene el marco contextual del estudio en donde se hace una revisión de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus posibles beneficios comunitarios y se describen, de manera general, las experiencias educativas del estudio y su contexto.

En el capítulo tres, se hace la revisión teórica y conceptual de lo que representa el marco a partir del cual se analizarán los resultados empíricos del estudio. Se presenta la relación que tiene el objeto de estudio con el Desarrollo Regional y se eligen dos de las llamadas alternativas del desarrollo; el “Buen Vivir” y el “Desarrollo a Escala Humana” por ser aquéllas que más fueron reconocidas en el estado del arte y por ser las más cercanas al objeto de estudio. Asimismo, se presenta la propuesta de una tipología analítica que nace del mismo estado del arte en vías de reconocer posibles categorías o dimensiones de los beneficios comunitarios. Se espera que esta tipología se vea enriquecida por los resultados empíricos del propio estudio.

El capítulo cuatro describe el marco metodológico del estudio y contiene los siguientes apartados: enfoque metodológico general; tipo de estudio y muestra; procedimiento de recolección y análisis de datos. El estudio parte de un enfoque cualitativo y se trata de la realización de casos múltiples con enfoque regional en el centro – sur del país que analiza un fenómeno común en tres estados Veracruz, Querétaro y Puebla, así como ocho municipios y quince localidades y colonias con condiciones socioculturales compartidas.

En el capítulo cinco se realiza el desglose de la exploración de los datos utilizando una estrategia de análisis de contenido con base en categorías inductivas. Las unidades de análisis son los tres casos estudiados y se realiza una discusión por categorías y subcategorías que se contrastan con la teoría. Las categorías centrales son tres: 1) vinculación escuela-comunidad; 2) beneficios comunitarios de las escuelas y territorio; 3) contexto regional y escuela. Por su parte, el capítulo de resultados contiene aportaciones (citas) textuales de los entrevistados para dar centralidad a su voz en los hallazgos empíricos. Al final del capítulo se realiza la discusión de los datos donde es posible encontrar la caracterización y conceptualización de los beneficios comunitarios de las

escuelas rurales. Finalmente, se presenta el apartado de conclusiones y contribuciones que dan pie al reconocimiento de hallazgos importantes para estudios posteriores. El principal hallazgo es que la escuela rural, cuando es territorializada, puede generar un desarrollo alternativo situado con pertinencia contextual y potencial transformador.

I. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

En el presente apartado se describe lo más relevante del estado del arte realizado sobre el campo de interés de esta tesis que es la vinculación Escuela-Comunidad-Región (VECR) como antecedente al problema de estudio. Al inicio, se presenta un resumen de la estrategia de búsqueda y de los documentos encontrados. Después, se hace una descripción del tipo de archivos de esta revisión teórica para tener una idea general de sus características. En el desarrollo del apartado se proponen algunas líneas para el análisis del contenido de los documentos revisados.

Se realizaron varios ensayos que permitieran ir enfocando la búsqueda en torno a lo que se ha llamado en esta tesis “vinculación Escuela - Comunidad - Región”. Las búsquedas se realizaron en las principales bases de datos digitales de acceso libre en Internet tales como Redalyc, EBSCO, Eric, Jstor, COMIE, Dialnet, entre otras. Al inicio, la búsqueda se limitó a los últimos 10 años, sin embargo, en el proceso de revisión se fue abriendo la temporalidad incluyendo títulos desde el 2005 debido a que se descubrió que el tema de vinculación Escuela - Comunidad - Región es un tema que data, al menos en México, de los inicios de la educación formal. Para las búsquedas se utilizaron descriptores en inglés y en español. Algunos de los descriptores utilizados fueron, en orden temporal: 1) *Elementary school and community based education or community partnership not higher education not university not health*; 2) *Territory education and community based education or community partnerships not higher education not university*; 3) *Local development AND elementary school* (No fue relevante); 4) Educación basada en la comunidad y educación elemental; 5) Escuela elemental y territorio; 6) Escuela y territorio; 7) Escuela y desarrollo local y, 8) Escuelas localmente relevantes.

El principal foco de interés de la búsqueda fue encontrar documentos que abordaran, de alguna manera, la relación entre la escuela y su entorno inmediato. Se priorizaron documentos que trataran de experiencias que relataran ganancias hacia la comunidad y no al interior de la escuela. En una primera búsqueda amplia, se confirmó que en gran cantidad de trabajos relacionados con la vinculación Escuela - Comunidad - Región (VECR) predominan la presencia de universidades, así como programas de salud por lo que se retiraron estos términos para hacer una búsqueda más cerrada y se acotó a *elementary education* o *elementary school*.

En las primeras búsquedas documentales, los textos fueron en inglés y referidos a Estados Unidos, predominantemente. También, se encontraron estudios en Canadá, Australia y otros países del sur global. Los documentos en español fueron los menos. Sin embargo, en los estudios en inglés se observa una tendencia a estudiar el vínculo a partir de ejes muy específicos, no la vinculación en general, tales como, bibliotecas escolares, campañas de salud comunitaria, educación artística, educación sexual, ecología, etc. Se problematiza y se reconceptualiza el vínculo, *partnership*, o la asociación, en torno a actividades o proyectos temáticos muy precisos como los antes mencionados. Otra tendencia es que los estudios enfatizan los beneficios para la escuela, el aprendizaje y los estudiantes principalmente y poco énfasis en los beneficios para la comunidad circundante.

La búsqueda se fue acotando a aquellos documentos que refirieran al hecho de que la escuela (nivel básico) abriera sus puertas al contexto inmediato, ya sea que se denominara comunidad o territorio, y se priorizaron aquellos que mencionaran algún tipo de beneficio comunitario. A medida que la búsqueda se fue precisando, quedó claro que gran parte de los estudios tienen lugar en contextos rurales e indígenas. En la primera etapa, hubo mejores resultados combinando los descriptores “escuela y territorio”. En una

segunda etapa, la búsqueda se orientó intencionalmente hacia “escuela y comunidad”.

De manera general, los documentos muestran una crítica a la escuela por no abrir sus puertas al entorno inmediato argumentando, qué de hacerlo, se obtienen beneficios. También, se suele sostener que la escuela “cerrada”, “enclaustrada” o “instrumental” es un tipo de escuela producto del neoliberalismo y lejana a procesos de cambio social.

De una preselección inicial de más de cien documentos fueron seleccionados cuarenta y cinco, que atendían a los descriptores utilizados y a los criterios que se priorizaron, de los siguientes países y cuya cantidad se coloca entre paréntesis: México (16), Colombia (6), Argentina (2), Venezuela (1), Cuba (2), Chile (1), España (6), Inglaterra (3), Portugal (2), Francia (1), Estados Unidos (4), Australia (1). En el caso de México, 7 de los documentos reportan experiencias en primarias, secundarias y bachilleratos comunitarios en Oaxaca. De los 45 seleccionados no todos fueron sujetos de análisis para este apartado, pero si fueron revisados en lo general.

1.1.1. Descripción de los documentos del estado del arte

En los primeros párrafos, se realiza una breve descripción de los documentos revisados en el estado del arte con la intención de dar una idea general de sus características. Se agrupan, para su descripción, de acuerdo con similitudes. Más adelante, se presenta y discute un análisis de su contenido. Como se verá más tarde, se descubrió una gran variedad de perspectivas e ideas de lo que pudiera considerarse como vinculación Escuela - Comunidad - Región, aunque no necesariamente se use este término. También, se notará que existe diversidad en los enfoques teóricos detrás de esta relación. Asimismo, se puede encontrar variedad en el origen y foco de estudio de dichos documentos.

Un primer grupo de documentos presenta generalidades acerca de la vinculación Escuela – Comunidad - Región como es el caso de la conferencia de Collet-Sabé (2020) que hace una propuesta de tipología de los posibles niveles de relación de la escuela con

el contexto. Por su parte, Caballo y Gradaille (2008) discuten acerca de la relevancia de la educación social en la promoción de estrategias que favorecen la relación escuela-comunidad. Otras generalidades de la relación que se pudieron encontrar es la que propone Corbetta (2021) cuando asegura que la escuela se debe arraigar al espacio físico local y con su entorno geográfico y sociocultural. Desde otro punto de vista, Champollion (2011) en Francia realiza un estudio longitudinal en el que analiza los "efectos del territorio sobre la escuela".

Destaca el número importante de documentos que se refieren al modelo de educación comunitaria que surge en Oaxaca, México, hace más de 20 años en primarias y secundarias del estado. Se trata de un modelo en contextos rurales e indígenas autodenominado “alternativo” cuyo centro es la comunidad que parte, desde la perspectiva de Maldonado (2018), de una conciencia étnica a raíz de las repercusiones poco positivas de la cultura escolar en la vida comunitaria. Los documentos se distinguen por una intención explícita de construir conocimiento a partir de la experiencia en estas escuelas vinculada a procesos socioculturales de pueblos originarios. Entre estos documentos destacan varios escritos de Julieta Briseño (2018, 2021, 2024) que son estudios empíricos de corte cualitativo que discuten las prácticas, los conocimientos y las culturas que se construyen en escuelas situadas (Briseño, 2018). También, destacan documentos escritos por los propios educadores del modelo Jaime (2017) y Maldonado (2018).

Dentro de los documentos se pudieron encontrar otros en el nivel básico de estudios. Es el caso de la sistematización que describe prácticas de interacción escuela-comunidad realizada por Mendoza *et al.* (2024) en los estados de Veracruz y Yucatán, México. Por su parte, el estudio de Vázquez (2025), tuvo la intención de analizar las dinámicas de interacción entre la escuela, las familias y la comunidad en el marco de la

implementación del Plan de Estudio 2022 en un contexto rural a través de una observación etnográfica en los Consejos Técnicos Escolares. Este estudio valora la incorporación de saberes comunitarios en la escuela. A un nivel más descriptivo, pero también a nivel básico, Pérez y Ramírez (2024) discuten la posibilidad en que las escuelas de este nivel pueden convertirse en agentes de desarrollo social en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Por su parte, Salinas, *et al.* (2020) recuperan y teorizan en su libro un modelo educativo vinculado a la comunidad en escuelas telesecundarias en la sierra norte del Estado de Puebla que se ha aplicado desde hace más de 30 años.

Destaca un grupo de documentos, de origen colombiano, que plantean la relación de la escuela con la comunidad como un asunto de “resistencia” y que se desarrollan en la etapa de posconflicto en las zonas rurales. Se tratan de estudios empíricos y descriptivos que se autodenominan prácticas de resistencia porque valoran el territorio indígena; pero, también porque desarrollan un modelo educativo comunitario pertinente a las culturas, intereses y necesidades de los pueblos indígenas en contraposición a la dominación hegemónica de los grupos en el poder (Hernández *et al.*, 2015). Estos trabajos apuestan al surgimiento de nuevos ordenamientos territoriales espaciales, ecológicos y productivos que movilicen la participación comunitaria a través de procesos educativos (Bolaños y Tattay, 2012). Su enfoque aporta a la construcción de paz y al empoderamiento comunitario (Acosta y Prieto, 2024).

Documentos, de países como España, Argentina, Estados Unidos y Gran Bretaña, describen que la vinculación de la escuela con su contexto inmediato tiene que ver con la relación que la escuela establece con otros agentes locales de la comunidad y del territorio. Longás, *et al.* (2008) proponen el término de “redes locales”. Hallak (2016) sugiere la construcción social colectiva del paisaje educativo a través de la cartografía escolar con la participación de los agentes de la comunidad. Dyson (2008) enfatiza la alianza de las

escuelas con agencias locales que promuevan la justicia y los bienes de la comunidad. Bireda (2009) asegura que las escuelas comunitarias, establecen asociaciones con otros agentes en la comunidad y ofrecen servicios de educación para adultos. Por su parte, Epstein (2018) usa la denominación de socios comunitarios.

Dentro de los documentos que asocian la vinculación de la escuela con la comunidad a través de la relación con otros agentes, se pueden encontrar aquellos que proponen la oferta de algún servicio educativo a miembros de la comunidad o a los padres de familia. Es el caso de la conferencia en Australia de Bottrel, Freebody y Goodwin (2011) reconocen a la escuela como un socio de servicios locales y a su relación con la comunidad como un proceso significativo de reproducción y cambio sociales potencialmente. Para Sheri (2023) en su libro editado en EE. UU., la asociación con familias y comunidades mejora las condiciones de los niños más allá de la escuela. Navarro y Ortega (2009) en una secundaria técnica en México, tras realizar un estudio empírico, proponen que la vinculación escuela y comunidad es exitosa cuando la primera ofrece servicios educativos a padres de familia y miembros de la comunidad y se enfocan en el área deportiva.

Asimismo, para autores como Canales (2007) y Parilla *et al.* (2013) la intención es la formación de “comunidades de práctica” en las que se agrupan profesionales o personas de la escuela y la comunidad con un mismo perfil e interés para elaborar proyectos comunes.

Otro grupo de documentos orienta la vinculación Escuela - Comunidad - Región hacia algún tipo de “ganancia” en los estudiantes. El estudio de Sander (2003) en Estados Unidos, describe los resultados de una participación comunitaria en la escuela con: funcionamiento efectivo de la escuela, competitividad económica, bienestar de los estudiantes, salud comunitaria y desarrollo, con la formación de la fuerza de trabajo,

recreación para adultos. El reporte de trabajo de escuelas comunitarias en Estados Unidos de Bireda (2009) asume que la relación con la comunidad mejora el desempeño escolar y la salud de los estudiantes. Por su parte, Pérez y Sánchez (2005) en Venezuela en su estudio documental apuestan a que la "educación comunitaria" lleva a la formación de un "ciudadano autónomo".

Otro conjunto de documentos se puede agrupar en los posibles impactos que la vinculación Escuela – Comunidad - Región puede tener hacia el exterior. Es el caso del estudio descriptivo de Carro y Lima (2015) en México hacen propuestas de vinculación, más bien desde una revisión teórica, donde le otorgan un rol a la escuela de tener posibles impactos comunitarios al exterior parados en la posibilidad de lograr un beneficio social. Por su parte, Sartorello (2021) en México realiza un estudio de investigación-intervención que reporta el trabajo de dos años de procesos educativos comunitarios realizados en 48 comunidades indígenas bajo la perspectiva del Buen Vivir. Abílio (2011), en Portugal, en su artículo analiza las posibilidades de intervención comunitaria de la escuela en el medio rural como condiciones para la innovación pedagógica-educativa y el desarrollo local. López *et al.* (2020), en Cuba, realizan una sistematización de experiencias en una secundaria, donde exponen cómo la escuela puede tributar al desarrollo local a partir de integrar la educación ambiental.

Destacan dos estudios que describen la metodología de Aprendizaje Servicio (APS), ambos en España, como una herramienta educativa a través de la cual la escuela se vincula con la comunidad. Es el caso de Traver *et al.* (2018) que reconoce al APS como prácticas educativas con perspectiva sociocomunitaria. Por su parte, Arriaga-Sanz *et al.* (2021) describen la aplicación del APS en una escuela de barrio en educación infantil y primaria en un contexto urbano.

Dentro de la revisión, resulta peculiar el estudio colombiano de Herrera (2016) que realiza un análisis documental de casos de 9 experiencias latinoamericanas en el que pretende aportar para entender la relación escuela-comunidad. El documento analiza los posibles impactos al relacionar el trabajo de la escuela con su contexto a través de "desarrollo de base". Finalmente, el estudio documental español que relata una experiencia en México, de Jiménez y Kreisel (2018) aporta sobre los modos de hacer participación social desde las escuelas.

Después de realizar la revisión de los documentos citados y de manera inductiva surgieron las siguientes líneas de análisis que permitieron organizar el presente apartado: a) la vinculación Escuela Comunidad-Región como experiencia innovadora; b) los modos de proceder en la vinculación; c) diversidad en la denominación en el campo de estudio; d) diversidad en la teorías, enfoques teóricos y autores; e) definición de comunidad, territorio y la vinculación; y f) ambigüedad en los beneficios comunitarios.

1.1.2. La vinculación escuela - comunidad - región como experiencia innovadora

Como pudo apreciarse en la descripción de las experiencias, el tipo de documentos obtenidos en esta búsqueda es muy diverso. Algunos de ellos son más bien posturas o revisiones teóricas sobre el tema. Otros, son documentos descriptivos o sistematizaciones que reportan una experiencia. Otros más, son investigaciones, principalmente de corte cualitativo que muestran resultados empíricos. Varios son estudios de caso. Asimismo, son recurrentes las descripciones de programas educativos reconocidos como innovadores. Algunos, incluso, son el reporte de proyectos educativos aplicados, generalmente de largo alcance, con apoyo de financiamientos externos. Sin embargo, el foco de interés es muy diverso, algunos se centran en la parte metodológica o pedagógica; otros más en revisiones teóricas. Una importante conclusión de este estado del arte es la ambigüedad en los posibles beneficios comunitarios de la vinculación. Es notorio que la

mayoría de las descripciones de los casos se realizan en contextos rurales e indígenas. Sólo existe, en esta revisión, un reporte de experiencia en un barrio de una zona urbana en España (Arriaga-Sanz *et al.* 2021).

Entre los documentos que reportan o sistematizan la experiencia de muchos años de acciones de vinculación de la escuela con su entorno inmediato encontramos los que se refieren a continuación. Abílio (2011) reconstruye la experiencia de 20 años en proyectos comunitarios de los que el autor ha sido partícipe en Portugal. Acosta y Prieto (2024), por su parte, describen la metodología para empoderar a estudiantes y docentes como agentes de cambio en Colombia. Parrilla *et al.* (2013) reseñan un programa con enfoque comunitario en España. Se encontró también la descripción de experiencias con un alto alcance como las de Sartorello (2021) que narra procesos educativos comunitarios en cuatro estados de México realizados en 2 años y las de Mendoza, *et al.* (2024) que trata de una sistematización acompañando a los docentes en experiencias comunitarias, se aplica en cincuenta escuelas de cuatro estados de la república mexicana.

Es posible que cuando se tocan temas en relación de la escuela con su contexto se piense en aquellos contextos caracterizados por la pobreza y la exclusión, más que problemáticas sociales del área urbana. Es el caso de los documentos que relatan modelos alternativos surgidos en contextos de pueblos originarios que se asumen como iniciativas de “resistencia” con la intención de reivindicar el conocimiento y la cultura indígena, ante el intento sistemático de imposición hegemónica de las instituciones del estado y otras instituciones de poder. En este sentido destaca el modelo alternativo de vincularse con la comunidad, nacido en Colombia y Oaxaca que cuenta con más de 20 años de práctica y que ha desarrollado un fuerte respaldo teórico con cimientos en la cosmovisión indígena y una perspectiva crítica de la interculturalidad. Esta relación pareciera nacer en situaciones que demandan acciones inmediatas, en algún documento se describe cómo un

asunto de “emergencia” ante contextos sociales, culturales y económicos complejos como es el caso del periodo de posconflicto en Colombia. En este caso, destaca el documento de Acosta y Prieto (2024) que hace una propuesta metodológica para la construcción de paz y el empoderamiento comunitario. La experiencia sistematizada por Salinas, *et al.* (2020) nace en la sierra norte de Puebla como un tipo de educación alternativa ante las condiciones desfavorables de pobreza de la zona.

La mayoría de los documentos, que son descripciones de experiencias, se reconocen como “innovadoras” y pertenecen a un programa educativo mayor (Traver Martí *et al.*, 2018), además, son parte de un proyecto de investigación o han recibido financiamiento de agencias internacionales (Herrera, 2016 y Pérez y Ramírez, 2024). Esto nos permite reconocer que el tema de estudio está cobrando cada vez más fuerza por la necesidad de estudiar lo que sucede en esta relación. El hecho de que se reporten experiencias de mucho tiempo y largo alcance y sean consideradas como innovadoras hace suponer que la vinculación Escuela-Comunidad-Región (VECR) es un tema que sigue en proceso de construcción.

1.1.3. Los modos de proceder en la vinculación

En cuanto a los modos de hacer la vinculación o relación Escuela-Comunidad-Región, se encontró mucha diversidad. Centrados en el modelo educativo alternativo, las iniciativas de Oaxaca y Colombia (Jaime, 2017; Maldonado, 2018; Briseño, 2014) relatan la realización de estrategias pedagógicas específicas tales como: los proyectos educativos, la investigación, la asamblea comunitaria y la fiesta del pueblo. El libro de Salinas *et al.* (2020) hace la descripción de 5 estrategias pedagógicas que se realizan en las telesecundarias vinculadas a la comunidad con más de 30 años de experiencia en zonas rurales.

Por otro lado, como un recurso de investigación, se encontraron otros dispositivos

pedagógicos que sugieren maneras de acercarse al territorio: la cartografía social (Hallak, 2016; Hernández y otros, 2015), el mapa vivo para una mirada crítica del territorio (Sartorello, 2021), redes locales para abrir la escuela a la comunidad (Longás, *et al.*, 2008) y el mapeo social (Traver *et al.*, 2018). Todos ellos como instrumentos en los que participan diversos agentes educativos y de la comunidad. En particular, en un caso se aplican técnicas de diagnóstico social participativo (DPS) para que los integrantes de la comunidad detecten sus necesidades y tracen nuevos escenarios de actuación. Aquí se aporta el término “prácticas curriculares vinculadas al territorio” (Longás *et al.*, 2008).

El estudio de Jiménez y Kreisel (2018) y el libro de Salinas *et al.* (2020) describen el trabajo por proyectos como la estrategia para realizar la vinculación escuela-comunidad. Con esta se busca “la articulación de los saberes y la participación de los diferentes actores comunitarios en las actividades educativas” (Jiménez y Kreisel, 2018, p.4).

A pesar de que se acerca más a prácticas de investigación de corte cualitativo, de investigación acción y sistematización de la práctica, son escasos los documentos que relatan modos de hacer vinculación. Como puede verse en este apartado, se pudieron encontrar desde maneras muy “operativas” del proceso educativo como la inclusión de dispositivos pedagógicos, hasta la investigación social para conocer el entorno y hacer partícipes a otros agentes de la comunidad en procesos educativos.

1.1.4. Diversidad en las denominaciones

En la búsqueda realizada no se encontró de manera explícita el término vinculación Escuela - Comunidad - Región (VECR) que es el término elegido para este estudio como foco de interés. En realidad, en los documentos sí se percibe una intención de estudiar el hecho de que la escuela abre sus puertas al contexto inmediato pero esta relación es denominada de muchas maneras. En uno de los documentos sí se reconoce esta relación como un “tercer excluido” visto desde el marco de la Teoría de Sistemas en donde el

territorio es un sistema mayor, la escuela un subsistema y la relación es vista como parte del sistema (Corbetta, 2021).

De este modo, en los documentos revisados, se alude con múltiples denominaciones a la práctica de abrir las puertas de la escuela al contexto inmediato como los que se citan a continuación; variando sí se refiere a una comunidad o región: cultura escolar comunitaria (Briseño, 2018), comunalidad (Vázquez, 2025), prácticas territorializadas (Briseño, 2024), educación propia (Bolaños, y Tattay, 2012), escuelas localmente relevantes (Carro y Lima, 2015), aprendizaje servicio (Arriaga-Sanz, Cabedo-Mas, Chiva-Bartoll y Moliner-Miravet, 2021), participación comunitaria en educación (Jiménez y Kreisel, 2018), comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje profesional (Wenger, 1998, citado por Parrilla Muñoz-Cadavid, y Sierra, 2013), participación comunitaria y social en educación (Jiménez y Kreisel 2018), escuela abierta a la comunidad (Caballo y Gradaílle, 2008), proyectos educativos con vocación comunitaria (Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013), relación escuela-comunidad local (Caballo y Gradaile, 2008), cultura local (Herrera, 2016).

Por su parte, Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra (2013), sustentados en varios autores, usan los siguientes términos que identifican a las prácticas de vinculación escuela-comunidad y que los traducen del inglés [traducción propia]: educación basada en la comunidad, escuelas con orientación comunitaria, desarrollo comunitario, educación inclusiva, enfoque comunitario de la educación, entre otras.

A su vez, Dyson (2008) asegura que las escuelas enfocadas a la comunidad datan de 1920 en Gran Bretaña y son reconocidas con términos como; *full service schools*, *community schools*, *extended schools*, *schools plus*, etc. Términos que son aplicados para referirse a escuelas que “ofrecen una serie de servicios y actividades, a menudo más allá de la jornada escolar, para ayudar a satisfacer las necesidades de sus alumnos, sus familias

y las comunidades en general” (p.41). Sin embargo, desde el punto de vista de este autor, la diversidad de denominaciones muestra que no ha existido un acuerdo respecto a los objetivos y resultados de este tipo de escuelas (Dyson, 2008).

Se puede asumir que el haber encontrado, en la presente revisión, una importante diversidad en la terminología que refiere a la relación de la escuela con su entorno surge la necesidad de seguir indagando respecto a este constructo. Para este estudio se elige mantener la frase “vinculación Escuela Comunidad-Región” como denominación de esta práctica.

1.1.5. Diversidad en la teorías, enfoques teóricos y autores

Esta diversidad de denominaciones al tema en estudio está ligada también a la variedad de enfoques teóricos y autores que se encontraron en esta revisión documental, por lo que se asume que el estudio de esta vinculación sigue en proceso, lo que representa una importante oportunidad de construir conocimiento para este trabajo de investigación.

En la tabla (1) se indica en la primera columna, la teoría explícita de los documentos analizados. En la segunda, los autores citados y en la última, refieren los autores de la fuente consultada. Es importante comentar que no todos los documentos revisados cuentan con un marco teórico explícito, de este modo, solo se registraron los que sí lo tienen.

Tabla 1

Teorías, enfoques y autores de las fuentes revisadas para el estado del arte

Teorías	Autores	Fuente
Enfoque de las capacidades humanas y función social de la escuela	Max Weber, Durkheim, Reimers e Illich	Carro y Lima, 2015
Concepto de entramado comunitario, Dimensión relacional de lo común, el Buen Vivir, Perspectiva crítica de la interculturalidad	Gutiérrez Aguilar, Gutiérrez, Navarro y Linsalatta	Sartorello, 2021
Pedagogía Comunitaria		Longás Jordi, <i>et al.</i> , 2008

	Santos Guerra	Traver y André <i>et al.</i> , 2018
Pedagogía de la Comunalidad	Gramsci, De Sousa Santos, Bourdieu	Vázquez, 2025
Educación territorializada, Educación basada en el territorio, Teoría de la práctica social, Perspectiva sociocultural del aprendizaje situado	Panettito, Jean Lave y Wender	Briseño - Roa, 2021 y 2024
Comunagogía y Comunalidad	Freire, Ilich, Emilio Hurtado siguiendo a Dussel, Zemelman y Quitar. Antropólogos indígenas en los años 80ta para nombrar la vida comunal mesoamericana: Maldonado, Martínez, Rendón, Robles y Cardoso y Sigüenza	Jaime, 2017 y Maldonado, 2018
Pedagogía Crítica, visión marxista de la sociedad y la pedagogía comunitaria	Freire, Maldonado, Martínez, Rendón, Robles y Cardoso y Sigüenza Freire, Ilich, Emilio Hurtado siguiendo a Dussel Zemelman y Quitar	Maldonado, 2018
La Educación Propia	Consejo Regional Indígena del Cauca	Bolaños y Tattay, 2012
Escala humana, Perspectivas ecologistas como la ecología social, Perspectiva sistémica	Max-Neef, Elizalde y Hoppenhayn	Corbetta, 2021
Pedagogía Crítica y Pedagogía Crítica Contemporánea	Freire y Henry Giroux	Hernández <i>et al.</i> , 2015
Modelo analítico de Foucault que entrelaza poder, saber y subjetividad	Foucault	Collet-Sabé, 2020
La categoría “vida cotidiana” de Agnes Heller, concepto de apropiación de Roger Chartie	Agnes Heller, Jean Lave, Roger Chartie	Briseño Roa, 2018
Aprendizaje servicio (ApS), Educación Intercultural Inclusiva	Bringle y Hatcher	Arriaga-Sanz, Cabedo-Mas, Chiva-Bartoll y Moliner-Miravet, 2021
Pedagogía de la Esperanza de Freire, Concienciación, transformación de la realidad, Construcción social de la realidad, Espacios para desarrollar la contrahegemonía	Berger, Luckmann, Giroux.	Pérez y Sánchez, 2005
Enfoque Comunitario de la Educación,	Wenger, Bottrell y Goodwin	Parrilla, Muñoz-Cadavid y

comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje profesional Movimientos educativos que tratan de construir una sociedad alejada del pensamiento neo-liberal		Sierra, 2013
Teoría de los Sistemas Sociales Autorreferentes (equivalentes funcionales), la noción de problema, construcción del tejido social	N. Luhmann	Herrera, 2016
Educación Social, Mediación Social, bienestar, Calidad de Vida, Pedagogía del Dialogo	Gómez, López Noguero, Galán	Caballo y Gradaílle, 2008
Pedagogía situada, relación sujeto - conocimiento (De Sousa y Varece) y condiciones de posibilidad de la NEM	De Sousa y Varece	Pérez y Ramírez, 2024
Educación emancipatoria, aprendizaje situado en el paisaje, educación ecofeminista, ética del cuidado	Lave y Wegner Brandt Wals y Dillon, Mezirow Warren	Mendoza y Cabrera, 2024
Práctica pedagógica	Foucault. Freire, Giroux, Braidotti. Michel de Certeau y Michel Serres	Acosta y Prieto, 2024
Producción social del sentido, producción de un “bien común” localmente situado, como esencia del desarrollo local	Pinto	Abílio, 2011
Desarrollo local y su relación con la escuela	Malassis, Coraggio, Orduna, Acanda, García y López	López, Moreno y Toledo, 2020
Sociología de la educación de corte marxista	Basil Bernstein	Dyson, 2008
Focus, cambio de Paradigma y estrategias		Williams, 2023
Buen vivir, Bienestar social y humano, Educación Popular, Pedagogía del Sujeto, Pedagogía de la Liberación, Teoría de la Colectividad, Pedagogía Lasaliana,	Freire, Makarenko, Rafaek Ramírez, La Salle	Salinas, Marquez y Huerta (2020)

Nota: Elaboración propia

Como puede observarse el espectro de los enfoques teóricos y autores es amplio y diverso. Sin embargo, si puede notarse una tendencia. Algunas teorías y enfoques están

relacionados con estudios del desarrollo y del territorio. Destaca el enfoque del Desarrollo de Capacidades Humanas y la perspectiva del Buen Vivir. También, se pueden encontrar autores de la sociología de la educación. Predominan teorías críticas, contrahegemónicas o de cambio de paradigma, no sólo del rol de la escuela de tipo instrumentalista y lejos de su función social, sino también de las condiciones sociales y en un respaldo al impulso de movimientos sociales. En cuanto a las teorías educativas, el enfoque que es recurrente encontrar es la perspectiva sociocultural del aprendizaje situado.

Aunque hay presencia de filósofos clásicos los hay en buen número de autores latinoamericanos, tanto reconocidos como en ciernes. Es importante la presencia de los enfoques de interculturalidad, inclusión y justicia social. Existe una importante presencia de teorías y autores que abordan temas como desigualdad, inequidad, pobreza, condiciones desfavorables de los pueblos originarios y contextos de pobreza.

Se puede notar que se amplía el foco de lo educativo a lo social, sociocultural y comunitario y socio comunitario y se da al territorio un rol importante en su relación con la escuela. Se pudo identificar que, en los documentos revisados, hay escasa elaboración teórica sobre el enfoque comunitario de la educación o a la educación comunitaria. En México, la educación comunitaria ha sido reconocida como el modelo de educación que realiza el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Por su parte, se encontró un importante nacimiento teórico en las escuelas comunitarias de México y Colombia, que es reconocida también como educación comunitaria y que se relaciona con un enfoque crítico de la interculturalidad.

1.1.6. Definición de comunidad, territorio y la vinculación

De lo revisado no fue posible encontrar una definición de lo que se considera “comunidad” como entorno de la escuela. Se encontraron más ampliamente definiciones de territorio a las que se les da diferentes sentidos. Tampoco, se hace explícito a qué se refiere

exactamente al tener la vinculación con el contexto inmediato. Más que un concepto de comunidad o territorio como espacio geográfico, se alude a la manera de vivir procesos comunitarios para el bienestar. A continuación, se rescatan distintos conceptos acerca de los que se reconoce como la “comunidad” con la que la escuela se vincula, a veces se habla de comunalidad, otras de territorio y se proponen dominaciones diferentes como educación propia o aquella que se identifica con el desarrollo de base.

El término comunalidad, que en esencia quiere decir que se enseña y se aprende con la comunidad, de la comunidad y para la comunidad (Vázquez, 2025), dinamizándose una serie de relaciones sociales alternativas, donde se instituyen sujetos políticos y proyectos colectivos (Jaime, 2017). La comunalidad “reivindica los saberes locales como esenciales en los procesos educativos, reconociendo que la educación no puede disociarse de las dinámicas culturales, sociales y políticas de las comunidades como una forma de vida que implica la convivencia armónica, la reciprocidad y el respeto por el entorno” (Ángeles, 2017, citado en Vázquez, 2025). Cuando se propone el término comunalidad, además de fortalecer los vínculos comunitarios y la identidad, se habla de la institución, sujetos políticos y proyectos colectivos (Maldonado, 2018 y Jaime, 2017). El concepto de la comunalidad retoma cuatro elementos básicos: la fiesta comunal, el trabajo comunal, el poder y el territorio comunales (Rendón, 2003, como se citó en Briseño, 2018).

Cuando se habla de territorio y su relación con la escuela también existe una gran diversidad de ideas. Un estudio se enfoca en hablar de la influencia del territorio en las acciones escolarizadas de la escuela, resultados escolares y en el progreso educativo de su alumnado (Champollion, 2011). Se dice que la educación territorializada es aquella que explora todos los planos de interacción con quienes conforman el territorio (Correa, 2018 y Cleto y Moreno, 2023, como se citó en Briseño y Roa (2024). De una educación territorializada o educación basada en el territorio, se asegura que sitúa como eje del

proceso pedagógico al territorio (Panetito, 2009; Correa, 2018; Corn tassel y Hardbarger, 2019, como se citó en Briseño, 2024).

En cuanto al territorio, Acosta y Prieto (2024) lo definen “como un ecosistema de relaciones entre diferentes territorios y sus saberes; territorios vivos y sensibles que se movilizan en las complejidades sociohistóricas, experienciales y culturales del ambiente educativo que rodean a los maestros y a los estudiantes" (p.8).

Se propone también el término de educación propia (Bolaños y Tattay, 2012) que rige en Colombia en contextos indígenas y se refiere a propuestas fundamentadas en el contexto cultural y problematización de cada territorio y/o espacio organizativo y social. Se propone al territorio como el espacio donde las condiciones de vida se materializan y se visibilizan y donde el conocimiento escolar y el saber local se comunican (Vera, 2019).

Los documentos que relatan el modelo educativo alternativo en Oaxaca y Colombia (Jaime, 2017 y Maldonado, 2018) poseen una fuerte construcción teórica basada en la cosmovisión de pueblos originarios y, por lo tanto, se hace vinculación cuando la relación tienen que ver con dicha cosmovisión.

El documento de Bottrell, Freebody y Goodwin (2011) relata la experiencia de varios casos en los que se relacionan dos campos: educación y desarrollo de base. En este contexto, la comunidad se ubica como un componente nuclear en el proceso educativo. La escuela y sus actividades, por su parte, desde el punto de los autores, deberían formar parte de una estrategia local. En este sentido las escuelas pueden llegar a ser vistas, especialmente en determinados ámbitos, como en zonas rurales, como “los recursos más valiosos en una comunidad” (Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013, p.4).

Otro término que llegó a aparecer en esta búsqueda fue el desarrollo comunitario que no siempre es ligado en relación con la escuela, sino prácticas impulsadas por otro tipo de instituciones, generalmente ligadas a la sociedad civil organizada.

1.1.7. Ambigüedad en los beneficios comunitarios

Como se ha comentado, en cuanto a “beneficios” de la vinculación Escuela-Comunidad-Región (VECR) se mencionan más aquellas ganancias que se tienen respecto a los aprendizajes de los estudiantes, casi siempre de forma individual y temas escolares, que los que se puedan tener al exterior de la escuela más centrados en la comunidad, en la colectividad o en beneficios para el nivel de vida de estos, sus familias y otros agentes de la comunidad.

De hecho, el foco de algunos de los documentos encontrados se centró solamente en describir una tipología de la “vinculación”; esto es en los casos de Navarro y Ortega (2009); Herrera (2016); Collet-Sabé (2020); Parrilla, Muñoz y Sierra (2013) y Herrera (2016). En éstos, el modelo exitoso siempre es cuando se abre la comunicación de la escuela al exterior.

Para la Educación Propia (Bolaños y Tattay, 2012), por ejemplo, una buena práctica de esta relación es cuando las particularidades, la cultura y problemáticas de un contexto son consideradas parte de las acciones educativas de la escuela y se incluyen en el currículum, los temas son extraídos de las necesidades del contexto. También, se menciona la importancia de incluir el saber de la comunidad en el currículum oficial (Bolaños y Tattay, 2012).

En relación con lo escolar, el estudio francés apuesta a que las características del territorio tienen impacto en los resultados y dinámica escolares (Champollion, 2011). Adicionalmente, varios estudios aseguran que el hecho de que la escuela abra sus puertas al contexto inmediato tiene ganancias en el progreso escolar (Navarro y Ortega, 2009, Champollion, 2011, Arriaga-Sanz, Cabedo-Mas, Chiva-Bartoll, y Moliner-Miravet, 2021. Bireda, 2009). Para Jiménez y Kreisel (2018) el papel de la familia es importante para el aprendizaje y lo escolar, pero vinculando el conocimiento comunitario.

Sin embargo, los posibles beneficios comunitarios se quedan a un nivel de retórica, de teoría y llegan a ser ambiguos. De esta manera, parece que hablar de beneficios comunitarios es todavía un tema subjetivo o inasequible. Aunque si hay una declaración explícita del “deber ser” social o comunitario con un respaldo teórico, son limitados los estudios que muestran evidencia empírica que constaten dichos logros como efectos de la “vinculación”. En lo anterior, están los estudios de Sartorello (2021); Vázquez (2025); Hernández y *et al.* (2015) y Briseño (2018).

Sin embargo, se puede rescatar una escala muy amplia de los beneficios comunitarios que se expresan en los documentos, desde referencias a un nivel individual hasta colectivo, o bien desde un nivel relacional hasta de transformación social o conformación de capital social. Pero la mayoría de las ocasiones se queda a un nivel muy general.

En los documentos en inglés predominan los trabajos que describen el trabajo con padres de familia y la asociación con diversas instituciones en el mismo territorio de la escuela. Un importante número de documentos menciona que esta vinculación se cumple cuando se entablan relaciones o asociaciones (*partnerships*) con los otros agentes del territorio (Bireda, 2009, Sander, 2003, Epstein, 2018), se habla de una red de relaciones.

Varios de los documentos revisados proponen a la “vinculación” como acto de resistencia ante las actuales condiciones sociales y culturales en que viven las poblaciones pobres y marginadas o como un proceso contrahegemónico. Por ejemplo, Brottrel, Freebody y Goodwin (2011) proponen una escuela comunitaria más orientada a la equidad y alejada de la lógica neoliberal. Para estos autores los beneficios comunitarios están relacionados precisamente, con la búsqueda de la equidad (Williams, 2023) la justicia social y el compromiso de la escuela con el cambio social (Parilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013). También, se habla de bienestar o calidad de vida (Caballo y

Gradaílle, 2008) o bienestar común. Desde la perspectiva de Pérez y Sánchez (2005), y tomando a Freire como referencia, apuestan a la capacidad del ser humano de aprehensión de la realidad para transformarla. Para Brottrel, Freebody y Goodwin (2011) se intentaría combatir las desigualdades y construir movimientos sociales. En los casos colombianos tras la posguerra, el enfoque comunitario contribuye a la construcción de una cultura de paz y reconciliación y al empoderamiento de las comunidades (Acosta y Prieto, 2024). Otro grupo de beneficios comunitarios que se pudo encontrar con más recurrencia es el de conformación de capital social (Herrera, 2016).

Por lo que respecta a los estudios que construyen el término comunalidad apuestan a vivir valores comunitarios, tales como: interdependencia, trabajo colectivo, integración comunitaria, saberes compartidos, dinamización de vínculos comunitarios y fortalecimiento de identidad comunitaria, respeto al conocimiento del otro, etc. Estos documentos rescatan la cosmovisión indígena (Briseño, 2021) y consideran que esta vinculación es bien vista cuando: se vive una convivencia armónica, hay reciprocidad, y se respeta el medio ambiente, “la autonomía, el trabajo colectivo, el vínculo con la comunidad y la toma de decisiones colectiva” (IEEPO, como se citó en Briseño, 2018). Sartorello (2021) destaca valores propios como la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el trabajo, el respeto, la palabra, la cooperación y el control del uso egoísta del poder como un resultado de la vinculación Traver, *et al.* (2018) sugiere principios de la inclusión, la interculturalidad y la democracia para vincular la escuela con su territorio como agente de cambio. Briseño (2024) refiere a la “producción de conocimientos situados y arraigados a prácticas socioculturales específicas” como la forma de “habitar el territorio” (p.49).

Otro grupo de documentos se orientan a proponer como ganancias comunitarias la conformación de capacidades humanas como un potencial para el beneficio social

(Carro y Lima, 2015). Por su parte, López *et al.* (2020) plantean la formación de capital humano. En este mismo sentido, se habla de la conformación de una ciudadanía activa, comprometida y responsable (Pérez y Ramírez, 2024). Bajo la perspectiva del Aprendizaje Servicio, se habla de la participación activa, reflexiva y crítica de todas las personas implicadas (Arriaga-Sanz, Cabedo-Mas, Chiva-Bartoll y Moliner-Miravet, 2021).

Como puede observarse en este apartado, también existe una diversidad en lo que podrían ser considerados los beneficios comunitarios de la vinculación. Aunque, pareciera que cada propuesta es congruente con su marco teórico, el problema es que no hay un acuerdo o consenso construido en el presente estado del arte. Por otra parte, las afirmaciones de los beneficios encontrados suelen ser demasiado generales, dando lugar a una falta de comprensión de lo que los beneficios significan. Sin duda, este escenario representa una oportunidad de esta tesis para contribuir al conocimiento del tema de estudio.

1.2 Construcción científica del problema de investigación

Como puede observarse en el estado del arte descrito en el apartado anterior, la escuela es uno de los agentes del territorio que juega un papel fundamental para el desarrollo. Aunque es usual que la escuela se encuentre enclaustrada, el referido estado del arte permitió visualizar que existen iniciativas educativas importantes, que hacen un esfuerzo por vincularse con su entorno inmediato, tal como lo propone la política educativa actual en México conocida como la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Sin embargo, se descubrió un vacío de conocimiento cuando se trata de reconocer los beneficios comunitarios que esta vinculación logra al exterior de la escuela. Por una parte, se suelen reconocer más los logros de esta vinculación hacia el interior de la escuela y, por otra, no hay una claridad sobre el marco teórico conceptual detrás de estos beneficios comunitarios. Es evidente un

interés para que con el actuar de la escuela se alcance bienestar comunitario, pero en estudios revisados, sólo se teoriza al respecto, lo que hace suponer que se queda a nivel de retórica. De ahí, la relevancia de este estudio, que pretende caracterizar los beneficios comunitarios que logran las escuelas rurales a la luz de dos alternativas del desarrollo, El Buen Vivir y El Desarrollo a Escala Humana en el afán de conceptualizar el objeto de estudio. De este modo, el problema de estudio tiene las tres dimensiones que se mencionan a continuación:

1) El Desarrollo regional requiere trabajo interinstitucional que incluye la escuela, pero ésta se mantiene enclaustrada

Partiendo de la premisa de que para que el desarrollo de una región sea posible se requiere del trabajo conjunto de la sociedad civil, instituciones de gobierno, instituciones sociales y empresariales, la escuela representa el recurso más valioso con que cuenta el territorio. Sin embargo, predomina la tendencia de que la escuela se mantenga enclaustrada lejana a su contexto cercano.

2) Un conjunto de escuelas rurales en América Latina con modelos educativos alternativos realiza vinculación con la comunidad

Tras la revisión de literatura presentada, se ha podido conocer qué son las escuelas, en zonas rurales e indígenas en Latinoamérica y en el mundo, donde se aplican modelos alternativos y metodologías innovadoras para que la vinculación Escuela- Comunidad- Región, sea posible.

A pesar de ello, el gran vacío de conocimiento que refleja el análisis realizado en el presente estado del arte está justamente en conocer aquello que está relacionado con un beneficio comunitario que eventualmente aporte a algún nivel de desarrollo. Teóricamente, los documentos revisados apuestan a mejores condiciones de vida de todas las personas de un territorio, partiendo del rechazo a las situaciones de pobreza,

marginación, desigualdad y exclusión que se viven en diversos contextos actuales, sin embargo, existe poca claridad de lo que, los beneficios comunitarios significan

Adicionalmente, el constructo vinculación Escuela-Comunidad-Región (VECR), como se ha denominado al campo de estudio de esta tesis, está en edificación. Además, existe gran diversidad de términos con lo que se refiere al hecho de que la escuela abra sus puertas a su contexto inmediato. Asimismo, son diversos los autores y enfoques teóricos con lo que se relaciona esta acción educativa. De la misma manera, no hay un acuerdo en los modos de proceder para llevar a cabo esta vinculación, sin embargo, el vacío empírico y teórico que resulta de mayor relevancia para este estudio está relacionado con los posibles impactos comunitarios que esta vinculación puede lograr, con una mirada a algún tipo de bienestar colectivo.

3) La investigación que reporta o evalúa los beneficios comunitarios de estas escuelas es muy escasa y cuando se abordan, sólo se refieren a metas deseables, careciendo de un enfoque conceptual sobre el bienestar colectivo

Se pudo constatar que existe un mayor interés en asociar la importancia de la vinculación con ganancias para los procesos educativos al interior de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. Aunque, es notorio que muchos de los estudios aseguran que la vinculación-Escuela-Comunidad-Región, abona a procesos sociales de mayor justicia social y equidad, no se encontraron evidencias. Aquellos aspectos que se pudieran relacionar con beneficios comunitarios suelen exponerse, de manera ambigua o retórica, como un deber ser. De lo anterior nace el interés de centrar el objeto de estudio en los beneficios comunitarios. Queda de manifiesto que la producción de conocimiento al respecto es un área de oportunidad en el tema de la vinculación.

Aunque si hay una declaración explícita del “deber ser” social o comunitario con un respaldo teórico, son contados los estudios que muestran evidencia empírica que

constaten dichos logros como efectos de la “vinculación”. Es el caso de los estudios de Sartorello (2021), Vázquez (2025) Hernández *et al.* (2015) y Briseño (2018).

Asimismo, no es común encontrar alguna estadística en la literatura respecto a los beneficios comunitarios resultados de una vinculación de la escuela con su comunidad. Así, se parte de que los beneficios comunitarios son una categoría difícil de cuantificar u operacionalizar. Por ello, este estudio indagará lo que actualmente algunas escuelas mexicanas de educación básica realizan al respecto, para identificar o reconocer algún tipo de beneficio comunitario que se logren categorizar en una matriz conceptual.

Por otra parte, la revisión de la literatura permite reconocer que la vinculación-Escuela-Comunidad-Región (VECR) es un tópico vigente de estudio, sin embargo, la misma revisión deja ver que puede ser reconocida como una tradición ancestral en sistemas educativos de países del norte y del sur global.

Como puede observarse en este apartado, también existe una diversidad en lo que podrían ser considerados los beneficios comunitarios de la vinculación. Aunque, pareciera que cada propuesta es congruente con su marco teórico, el problema es que no hay un acuerdo o consenso construido.

Otro vacío detectado, se relaciona con el agente educativo que lleva a cabo esta vinculación y que es poco visible en los documentos ya que no es un objeto de análisis. Se tiende a asegurar que los docentes no son preparados en su formación inicial para este reto y más bien se sugiere que son actores educativos formados desde una perspectiva social quienes realizan este trabajo. Briseño (2004) habla de “deconstruir” el ser docente para poder ser capaz de llevar a cabo esta tarea a “nuevas maneras de ser maestro”. En este sentido, un vacío de conocimiento es el significado que los agentes educativos tienen de los beneficios comunitarios de la escuela.

Debido a que no se cuenta con una construcción conceptual de los beneficios

comunitarios de la VECR, ni con una caracterización tipológica de los mismos desde las alternativas al desarrollo (Buen Vivir y Desarrollo a Escala Humana) y desde la Nueva Escuela Mexicana se opta, para este estudio por la metodología cualitativa de carácter exploratorio.

De este modo, el presente estudio pretende responder al problema de conocimiento relacionado con la conceptualización de los beneficios comunitarios que logran las escuelas rurales al vincularse con su entorno inmediato bajo una mirada alternativa del desarrollo y ante la ausencia de posturas teóricas al respecto.

1.3 Preguntas de investigación

Pregunta general:

¿Cuáles son los beneficios comunitarios vinculados al desarrollo alternativo que escuelas rurales generan a partir de la vinculación-Escuela-Comunidad-Región en la región centro-sur del país?

Preguntas específicas:

- 1) ¿Cómo describir y clasificar los *beneficios comunitarios*?
- 2) ¿Cómo entienden los actores educativos la *vinculación escuela comunidad* y sus alcances?
- 3) ¿Cuál es la delimitación del *territorio de influencia* de la escuela, según la perspectiva de los agentes educativos de las escuelas?
- 4) ¿Cuáles son los *beneficios comunitarios vinculados al desarrollo* que las escuelas rurales generan?

1.4 Objetivos de investigación

Objetivo general

Caracterizar los *beneficios comunitarios vinculados al desarrollo alternativo* que logran escuelas rurales de la región centro sur del país para evidenciar los alcances de la vinculación-Escuela-Comunidad-Región.

Objetivos específicos

- 1) Elaborar una *tipología* para describir los *beneficios comunitarios* que logran los agentes educativos de escuelas rurales de la región centro-sur del país.
- 2) Determinar las *modalidades y alcances de la vinculación* escuela-comunidad.
- 3) Conceptualizar el *significado* que los agentes educativos le dan *al territorio de influencia de sus escuelas*.
- 4) Comprender la *pertinencia* de las escuelas y su accionar con *relación al contexto*.

1.5 Supuestos de investigación

Supuesto general:

Los tipos de *beneficios comunitarios* que logran las escuelas rurales del centro – sur del país que se vinculan a la comunidad pueden analizarse desde las alternativas al desarrollo porque ofrecen un marco analítico para caracterizarlos. Existen múltiples modalidades para vincular la escuela con la comunidad; pero, su territorio de influencia se limita a su localidad circundante.

Supuestos de trabajo:

- 1) Las alternativas del desarrollo (Buen vivir y DEH) ofrecen un marco analítico para caracterizar los tipos de *beneficios comunitarios* que pueden lograr las escuelas vinculadas.

2) Las *modalidades de la vinculación* escuela-comunidad son múltiples e involucran diversos actores educativos y comunitarios.

3) El *territorio de influencia* de la escuela se limita a la comunidad circundante.

1.6 Justificación

Es posible que la escuela por sí misma no logre objetivos sociales orientados a la justicia social y al respeto de los derechos que se requieren con urgencia en el contexto social, económico y cultural que se vive en la actualidad. Sin embargo, la escuela (estudiantes, docentes, directivos) en trabajo conjunto con otros agentes del desarrollo (madres y padres de familia, autoridades comunitarias, actores locales, empresas, sociedad civil) puede lograr beneficios comunitarios. De ahí la importancia de estudiar las acciones de vinculación que la escuela de educación básica hace con la comunidad o región de su entorno inmediato, para su replicación en un mayor número de escuelas.

Ahondar en los posibles beneficios comunitarios de la escuela, puede fundamentar la planeación regional y local ya que se puede identificar, de forma operacional, lo que la escuela logra cuando se vincula con su contexto inmediato. De esta forma, los resultados de este trabajo pueden ser útiles y relevantes ya que se lograrían dimensionar las posibilidades de lograr beneficios comunitarios a partir de la vinculación Escuela-Comunidad-Región.

Obtener un consenso mayor sobre que los posibles beneficios significan un insumo para crear más consciencia de la relevancia de abrir las puertas de la escuela. Este estudio pretende abonar teóricamente al concepto de vinculación y los beneficios comunitarios que permitan problematizar más el constructo.

De manera puntual, en México se vive una transformación educativa que tiene como uno de sus ejes importantes a la vinculación Escuela-Comunidad-Región. Se trata de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que nace con la Reforma Educativa del año 2019.

Para quienes operan el Sistema Educativo en el nivel básico los resultados de esta tesis pueden ser de gran ayuda para concientizar la importancia de esta vinculación. Y quizá también los sea para los tomadores de decisiones que deben cumplir con esta encomienda. Al profundizar acerca de la manera en que los agentes educativos conceptualizan los beneficios comunitarios, sus alcances y limitaciones, se puede aspirar a lograr los fines sociales de largo alcance de la NEM.

Ante el vacío de conocimiento acerca de los beneficios comunitarios, es importante conocer de primera mano, lo que agentes educativos experimentados, que llevan un largo camino realizando acciones de vinculación escuela-comunidad, entienden por este concepto y cuáles son las prácticas que ya realizan. Las experiencias educativas seleccionadas para esta investigación llevan a cabo metodologías que responden a problemáticas locales y prácticas pedagógicas relacionadas con beneficios comunitarios. De ahí la importancia de profundizar en el significado, alcance y logros de estos agentes educativos experimentados.

Ante el vacío de conocimiento, ya fundamentado, el presente trabajo se justifica ya que tiene como propósito construir un marco de referencia conceptual preliminar que permita analizar e interpretar los beneficios comunitarios de la escuela integrando o relacionando corrientes teóricas y estudios empíricos.

Los resultados del estudio, pueden también ser un insumo o una referencia para el diseño de evaluaciones o autoevaluaciones de impactos comunitarios del accionar de la escuela-comunidad-región. Eventualmente, podría servir de base para introducir nuevas variables en las estadísticas educativas nacionales que den cuenta del tipo de beneficios que la escuela logra en las comunidades, a través de un enfoque regional.

La importancia del tema para la comunidad científica será la construcción de conocimiento al respecto de los beneficios comunitarios y para la sociedad, la claridad de

manera de construir mejores niveles de vida al trabajar de la mano con la escuela en contextos dados.

2. Marco Contextual

2.1. La Nueva Escuela Mexicana y los beneficios comunitarios

Como se comentó en el capítulo anterior, el foco de estudio son los beneficios comunitarios que son generados por los agentes educativos como resultado de la vinculación de la escuela con la comunidad. En el contexto mexicano y a partir de la Reforma Educativa del 2019, la comunidad juega un papel fundamental para la escuela impulsada por lo que se reconoce como la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En el presente apartado, después de una breve descripción de la NEM, se pretende destacar lo que, a nivel conceptual, se espera que sean los beneficios comunitarios como resultado de dicha vinculación con el modelo educativo de la NEM.

2.1.1. Antecedentes de la Nueva Escuela Mexicana

En tiempos recientes, nace la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La NEM es la propuesta actual de la política educativa del Estado Mexicano en la cual se propone a las escuelas y sus agentes educativos El Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica en México.

La NEM se gesta de la mano de un cambio político, ocurrido en el 2018, cuando por primera vez asume el poder un gobierno considerado de izquierda, cuyo proyecto es autodenominado la Cuarta Transformación. Oficialmente, se asegura que la NEM se construye después de una consulta ciudadana con la participación de “maestras y maestros, investigadores del campo educativo, madres y padres de familia, estudiantes, organizaciones de la sociedad civil, entre otros actores” (SEP, 2019, p. 182).

El fundamento ideológico detrás de la NEM y que puede leerse en los documentos oficiales, refiere a que esta propuesta educativa se manifiesta como una reacción a la

situación económica, política, social, cultural, y educativa de México resultado de gobiernos neoliberales. Se asegura, que, con este nuevo modelo educativo, se pretende resarcir la situación que vive el país en estos ámbitos. En el campo social, la NEM pretende subsanar aspectos como la corrupción, que habría provocado una fuerte descomposición social. Al mismo tiempo, se reconoce la presencia de importantes niveles de desigualdad. En el ámbito económico, la NEM promulga una economía moral que busca el desarrollo social y la búsqueda del bien común. En cuanto a lo político se propone, sobre todo, la búsqueda de valores para una sociedad más democrática.

Se habla entonces, de un proceso de transformación de una educación neoliberal a una educación humanista. Por esta razón, los principios que rigen a la NEM, intentan recuperar valores que se consideran perdidos en la sociedad mexicana: educación integral, igualdad, equidad, respeto, inclusión e interculturalidad, entre otros (Martínez y Durán, 2023).

Normativa y legalmente, la NEM tiene como principales antecedentes los cambios al artículo tercero constitucional del año 2019. Asimismo, aplica la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La NEM se fundamenta también en la Ley General de la Educación (2019) que en su artículo primero visualiza a la educación como derecho de los mexicanos para alcanzar el bienestar de la humanidad, en otras palabras, “la satisfacción de las necesidades del sujeto que le ayude a su desarrollo humano” (Martínez y Durán, 2023, p.3). De la misma manera, la NEM tiene como respaldo a la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en sus artículos 6 y 13 que esencialmente promulga hacer efectivos sus derechos a la vida, la paz, la supervivencia y desarrollo [...] a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral; a la protección de la salud; a la inclusión; al esparcimiento y descanso, entre otros (SEP-DGDC, 2022, p. 62).

Es posible encontrar la descripción del modelo educativo en el Programa Sectorial de Educación (PSE) contenido en el Plan Nacional de Desarrollo correspondiente al periodo 2020-2024. Una revisión del PSE 2020-2024 permite ubicar la vinculación escuela-comunidad dentro del Objetivo Prioritario 1 que dice: Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Asimismo, se puede identificar la Estrategia prioritaria 1.3 que dice: Promover la reorientación y transformación de las instituciones educativas para que respondan a las necesidades de sus comunidades y a las características específicas de su contexto. A su vez propone como Acción Puntual: 1.3.3 Apoyar el desarrollo de proyectos escolares pertinentes e inclusivos que ofrezcan soluciones a los problemas que enfrentan las comunidades de alta o muy alta marginación (PSE 2020-2024).

2.1.2. Rasgos distintivos

Es importante mencionar que, al ser una innovación educativa, la NEM propone ciertos rasgos que la hacen diferente a la propuesta del sexenio anterior. Como apoyo para enmarcar el presente trabajo se presentan algunos de estos rasgos. La NEM, entre otras innovaciones relevantes, propone la articulación del contenido, la flexibilidad para los docentes y la integración de ejes articuladores. Sin embargo, por su importancia para este trabajo de investigación, se destaca el papel que la NEM da a la relación de las escuelas con la comunidad local.

En cuanto a la articulación del contenido, se pugna por un saber que sea socialmente relevante tanto en la escuela como fuera de ella y de aquí la importancia que se da a las características particulares del lugar donde se lleva a cabo la práctica educativa. Por ello se enfatiza que el conocimiento sea construido a partir de la realidad en la que viven las niñas, niños y adolescentes (NNA) haciéndolo pertinente al territorio y al

momento histórico. La realidad social e histórica es vista como aquella que tiene múltiples significados de acuerdo con los territorios. Bajo esta propuesta, los estudiantes perciben marcos teóricos diversos. Desde esta perspectiva, la propuesta en la NEM es justamente, adaptar los contenidos a las necesidades específicas de la comunidad buscando que se fusionen los contenidos académicos con contextos reales [...] con su entorno y su cultura local (Santos *et al.*, 2025).

La NEM pretende también, revalorizar la función de los docentes reconociendo su autonomía curricular. Se apuesta a la experiencia y capacidad de los docentes para organizar el proceso de aprendizaje de acuerdo al contexto en el que se ubica su práctica a través de lo que se reconoce como Programa Analítico. El docente entonces, “crea las interacciones pedagógicas, replantea los contenidos de los programas de estudios y de los materiales educativos de acuerdo con las necesidades formativas de [las y] los estudiantes, considerando las condiciones escolares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, de género, capacidad y sexualidad en las que se ejerce la Docencia” (SEP - DGDC, 2022, p. 67). Además, se otorga al docente un papel de mediador para que las y los estudiantes “redefinan su relación con el saber y establezcan nuevos vínculos con su Realidad” (SEP - DGDC, 2022, p.66).

Esta resignificación del magisterio tiene que ver también con el valor que se le da a otro tipo de conocimiento: “[...] en las prácticas educativas de la enseñanza y del aprendizaje son igual de importantes la lectura, la aritmética y la ciencia, como la tierra, los ríos, el hogar, el cuerpo, los saberes ancestrales, la arquitectura, las fiestas de la comunidad, los espacios de convivencia y en algunos contextos, los tiempos de producción de la localidad, los cuales son constantemente resignificados y replanteados, tanto por las y los estudiantes como por las maestras y los maestros (SEP - DGDC, 2022, p. 69).

La revalorización del magisterio, asimismo, pone énfasis en el papel del docente como agente de transformación social, tal como lo establece el artículo tercero constitucional.

Por su parte, Cruz *et al.*, (2024) describen a la NEM y aseguran que la estructura curricular del plan de estudios 2022, recupera a la comunidad a través de siete ejes articuladores y cuatro campos formativos. Respecto a los ejes articuladores, estos permiten trabajar didácticamente, de acuerdo con lo que aseguran los autores, “temas de reflexión que están íntimamente relacionados con problemas de la comunidad, como la violencia, la discriminación, el racismo, el género, la salud, la espiritualidad; temas que pocas veces estaban vinculados con los contenidos curriculares” (p. 9).

2.1.3. Los propósitos y principios

Se identifican para este trabajo 2 propósitos y 4 principios de la NEM relacionados con la comunidad y los beneficios comunitarios:

Propósitos: Formar estudiantes con una orientación integral y humanista partiendo de la relación con la comunidad a la que pertenecen.

Reconocer a la educación como el principal faro de la transformación y desarrollo social (SEP, 2023, p. 15).

Principios:

Responsabilidad ciudadana.

Participación en la transformación de la sociedad.

Respeto de la dignidad humana.

Interculturalidad.

La responsabilidad ciudadana y social implica ejercitar valores, derechos y deberes para aportar al bienestar colectivo y desarrollar una conciencia social. Destaca el ejercicio de valores como el respeto, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la

honradez, la gratitud, la participación democrática y la fraternidad (SEP, 2023, p. 13). Las y los estudiantes “son formados para responsabilizarse y velar por el cumplimiento de los derechos humanos; desarrollar conciencia social y económica, lo que significa que están a favor del bienestar social, sienten empatía por quienes están en situación de vulnerabilidad y promueven una cultura de paz para el fortalecimiento de una sociedad equitativa y democrática” (SEP, 2019, p. 5).

Respecto al principio de participación en la transformación de la sociedad, se parte del supuesto de que la transformación se logra a través de la formación ciudadana educando a personas críticas, participativas y activas que mejoran la calidad de vida y el bienestar de todos. El pensamiento crítico se gesta a partir de análisis, reflexión, diálogo, conciencia histórica, humanismo y argumentación fundada (SEP, 2019, p. 6).

La participación en la transformación de la sociedad implica superar la indiferencia, el individualismo y la apatía para formular, actuar y dar seguimiento de manera creativa, dialógica e inclusiva a propuestas de solución a problemas comunes, procurando el desarrollo integral, igualitario y sustentable de la sociedad (SEP, 2023, p.13). Respeto de la dignidad humana supone ejercer, respetar y promover los derechos humanos con el propósito de construir una sociedad justa, libre y democrática. “La NEM contribuye al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades. Promueve el respeto irrestricto a la dignidad y los derechos humanos de las personas [...]” (SEP, 2019, p.7). Además, “[...] se hace hincapié en la ineludible dimensión colectiva de toda vida humana, es decir todas y todos formamos una comunidad de seres humanos que se vinculan entre sí; mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con todos los demás” (SEP, 2019, p. 7).

La interculturalidad implica apreciar la diversidad cultural y lingüística, fomentando el diálogo e intercambio intercultural sobre una base de equidad, respeto

comprensión mutua (SEP, 2023, p.13). Entonces, la propuesta educativa de la NEM pretende contrarrestar lo señalado en el anterior Plan Sectorial de Educación 2012-2017. Lo más relevante a destacar para este trabajo de investigación es el papel que le da a la relación que la escuela tiene con la comunidad. Para este apartado, se realizó la revisión de una serie de documentos para tratar de identificar básicamente, ¿a qué se refiere cuando se habla de comunidad? ¿Qué se entiende por vinculación?, y ¿cuáles serían los posibles beneficios comunitarios de esta vinculación? Como ya se ha enunciado, el interés de esta investigación se instala en los posibles beneficios comunitarios fuera de la escuela y no a las bondades de relacionadas con el currículum.

2.1.4. El concepto de comunidad y la vinculación

Resulta difícil identificar una sola idea del concepto de comunidad y su vinculación con la escuela en la NEM. Después de revisar algunos documentos publicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de autores que escriben sobre este modelo se pueden notar diferentes ideas al respecto.

Lo que sí es claro es que la comunidad va más allá de la identificación de un espacio geográfico determinado. La mayoría de las veces se reconoce como un tema de “relaciones” entre personas e instituciones de un lugar compartido. Asimismo, alude a asuntos de intereses comunes por un grupo de personas que comparten un territorio y como fuente de conocimiento.

De este modo, más allá de pensar a la comunidad como el lugar en donde una población comparte ciertas características “la comunidad es una comunidad-territorio que se conforma a partir de relaciones dinámicas y, a veces, en tensión, que establecen las personas con diversos intereses, necesidades y condiciones que viven en un mismo territorio” (SEP - DGDC, 2022, p. 82).

Por otra parte, se concibe a la comunidad como el espacio que posee conocimiento que puede potencializar la dinámica escolar. Es vista como el lugar con el que la escuela se relaciona, no sólo para problematizar y enriquecer los contenidos; sino, también para formar ciudadanos participativos en la sociedad. De este modo, se sugiere que la escuela se integre a la vida cotidiana, relacionándose con experiencias y espacios cotidianos (conocimientos, valores, lenguas, costumbres, identidades y relaciones) de la comunidad aledaña (SEP, 2022b, como se cita en Carro y Lima, 2025, p. 8). “[...] Con la riqueza de los saberes culturales y la experiencia que ofrece el interactuar con personas que son y piensan diferente; con quienes pueden convivir y detonar aprendizajes significativos a través del intercambio de ideas y reflexiones (SEP, 2023, p. 9).

En otro documento oficial se propone que la relación de la escuela con los miembros de la comunidad sea para crear un mismo sentido y propósito para el aprendizaje y la transformación social. Para ello será necesario, “mantener y fortalecer la participación, creatividad y acción colaborativa de las familias, empresas, instituciones públicas y privadas vinculadas con la cultura, el deporte y educación de adultos, sindicatos, gobiernos locales demás organizaciones sociales” (SEP, 2023, pp. 8-9).

También, se puede reconocer que se concibe a la comunidad como un espacio colectivo, comunitario y de participación en donde “se comparten tiempos para el trabajo en común, para el cuidado colectivo, el festejo, el dolor, los horizontes; todo ello fundado en una larga trayectoria histórico-política; con sus propios códigos de ética, que implican respeto, honorabilidad, cuidado y compromiso mutuo en un entorno concebido como su espacio vital” (Cruz, *et al.* citado en Ángeles, 2017, p. 64).

La comunidad se entiende también como el lugar común en donde un grupo de sujetos de un espacio determinado hacen construcciones sociales, simbólicas, económicas e históricas comunes. “Para la *Nueva Escuela Mexicana*, lo común se entiende como un

principio de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos miembros de la comunidad escolar que están comprometidos con la formación y emancipación de las y los estudiantes” (SEP, 2022, p. 24).

Poner foco de atención importante en la comunidad también implica asumir que la escuela, es sólo uno de los espacios de una amplia red para construir procesos de socialización. De este modo, “los espacios de aprendizaje y enseñanza se multiplican: los espacios de producción, rural y urbano; las familias, en todas sus formas; la biblioteca pública; los centros de salud; los espacios de interacción como las asambleas de vecinos, comités de tierra, comités de salud, mesas técnicas de agua, grupos culturales, clubes deportivos, puntos de encuentro y organizaciones de mujeres, organizaciones de trabajadores y trabajadoras, organizaciones estudiantiles, asociaciones civiles y cooperativas” (SEP-DGDC, 2022, pp. 85-86).

Por su parte, en un documento en el que relata a la NEM, Reyes y González (2024) citan a Fraga, quien analiza el pensamiento de Mignolo que establece cinco dimensiones del concepto de comunidad:

a) La dimensión ontológica del mundo, la cual está siempre geopolíticamente determinada; b) el momento original de un proceso histórico por el cual las memorias de ciertas civilizaciones se ven crecientemente colonizadas por la modernidad occidental; c) el contenido identitario de las distintas culturas, constituido por una serie de prácticas y de relatos; d) el horizonte utópico del retorno a los modos de vida amerindios, donde la noción central es la de la reciprocidad y, finalmente, e) el modo en que los estudios decoloniales abordan a los sujetos de estudio, a partir de una epistemología dialógica”. (Fraga, 2015, p. 19, como se cita en Reyes y González, 2020, p. 11).

Ante la indeterminación de la idea de comunidad, para Luna-Martínez (2024) poner la mirada en lo comunitario, significa un avance de tipo ético y político. “...ética, porque obedece a motivaciones o fuerzas morales principalmente colectivistas y respetuosas de la dignidad humana; pero, también política, en tanto pugna por una horizontalidad en las relaciones de mando y obediencia, donde hay emancipación del Sur respecto de la tutela eurocéntrica–americanista” (p.8).

Respecto a la definición de comunidad para esta investigación, se rescata, en el apartado de resultados, aquella que surge de los datos empíricos que permite comprender de manera integral los hallazgos.

2.1.5. Posibles beneficios comunitarios de la vinculación Escuela - Comunidad – región en la NEM

Cuando se revisan documentos oficiales que describen la NEM, así como los de diversos autores, no se encuentran de manera explícita, los que podrían considerarse como beneficios comunitarios. Sin embargo, en el presente apartado se delinean algunas citas que pudieran estar relacionadas con éstos.

Tratando de encontrar una posible categorización de estos beneficios, se puede comentar qué se espera lograr a partir de la vinculación Escuela – Comunidad – Región: el desarrollo integral de los estudiantes, el cumplimiento de la dignidad y los derechos humanos fundamentales, la convivencia armónica, la promulgación del bienestar común, la formación en valores y el pensamiento crítico, el cuidado de lo común, la transformación de la sociedad, configuración del tejido social, entre otros.

Teniendo como respaldo el humanismo y con la mirada puesta en interpretar los posibles beneficios comunitarios que la vinculación Escuela - Comunidad – Región puede lograr, se presenta a continuación algunas posturas.

2.1.5.1 El humanismo en la NEM, el cuidado del otro y la dignidad humana.

El modelo de la Nueva Escuela Mexicana, desde el punto de vista de Martínez y Durán (2023), tiene su esencia en el Humanismo Mexicano y pretende lograr la transformación de la sociedad. Bajo este enfoque teórico se espera que la escuela promueva, por una parte, el cumplimiento de los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes, por otro, la convivencia armónica y, finalmente, la transformación social. De este modo, el humanismo tiene un sentido individual que se centra en la dignidad humana pero un sentido social que promulga el bienestar común.

En la parte individual, se busca “el desarrollo integral del individuo, abarcando no solo las dimensiones cognitivas, sino también las emocionales, sociales y éticas” (Ávila, 2025, p. 181). En lo social, el humanismo en la NEM, pretende formar personas “con un sentido de responsabilidad social y un compromiso con los valores democráticos” (Ávila, 2025, p. 181). Además, las “Personas con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas, que sean autocríticas y tengan la capacidad de relacionarse con los demás de manera pacífica y sana. El diálogo y la argumentación sirven para el entendimiento de sí mismo, de los otros y como parte de una comunidad [...] para construir comunidades más cohesionadas y justas” (SEP, 2023, pp. 9-10).

Una de las posturas tiene que ver con “[...] el cuidado del otro (lo común) descrito como la posibilidad de exposición y contacto respecto a otros (obligación hacia otros) que está relacionado con el cuidado mutuo y la responsabilidad de asumir los derechos de todos y todas” (SEP - DGDC, 2022, p. 85). Bajo esta perspectiva, se propone colocar la noción de lo comunitario (basado en lo común) como el horizonte de la educación básica. La comunidad exige la colectividad que implica “una relación permanente de reciprocidad e intercambio” con la comunidad territorio (SEP - DGDC, 2022, p. 85).

Para el Nuevo Marco Curricular (NMC) es importante, no sólo, que los contenidos del programa escolar estén situados dentro de una determinada realidad territorial, social e histórica, sino que siempre se tiene como finalidad el interés continuo por otro ser humano (SEP - DGDC, p. 69). De acuerdo con Cruz *et al.*, (2024), el plan de estudios 2022, plantea la importancia de la recuperación del ser humano para la configuración del tejido social, en otras palabras, ir al encuentro del otro y la otra diversos.

Lo común es descrito por Laval y Dardot (2015) citado en SEP - DGDC (2022):

[...] como un principio político de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos sujetos que están comprometidos con una misma actividad.

Únicamente la acción humana puede hacer que las cosas, los símbolos, los saberes, los principios se vuelvan comunes para generar un sujeto colectivo.

Lo común tiene como objeto que los sujetos creen instituciones de autogobierno que permitan el despliegue más libre de sus acciones y del actuar común, dentro de los límites de las reglas de justicia que la sociedad se impone a sí misma (p. 7).

Otra postura que se interpreta de los posibles beneficios comunitarios está relacionada con la dignidad y los derechos humanos.

La Nueva Escuela Mexicana y el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022, ubican a la escuela, como espacio principal (pero no exclusivo) para concretar el derecho humano a la educación. Se visualiza a la comunidad como el espacio que articula procesos educativos, a través de su interacción con la escuela, para que las NNA “tengan la posibilidad de formarse de manera efectiva en sujetos de derecho” (SEP - DGDC, 2022, p. 5).

El NMC parte de la concepción de la educación como un derecho humano, como lo señala el artículo tercero constitucional. En ese sentido, además de la obligación del

Estado de ofrecer educación pública y gratuita a todos los mexicanos y mexicanas y de ofrecer el aprendizaje de saberes y conocimientos, “debe garantizar el respeto a su dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social” de todas las personas (SEP DGDC, 2022, p. 63).

El derecho humano a la educación también “implica ser parte de diversos procesos educativos vinculados con la comunidad-territorio, para elaborar proyectos dirigidos a la justicia social y la solidaridad con el medio ambiente” a través de procesos formativos y en un marco de respeto a la diversidad (SEP-DGDC, 2022, p. 63).

En particular, Garduño (2023) al referirse a uno de los principios de la NEM relacionado con el cumplimiento de los derechos humanos comenta, **que** implica “el derecho a la vida, a la paz, a la igualdad, al desarrollo, al bienestar individual y colectivo, a la dignidad, a la diversidad lingüística, sexual, de género, la integridad personal y la protección de sus emociones” (p. 34).

Para Cruz *et al.* (2024, p. 8, como se cita a la SEP, 2022, p. 16) la condición y el fundamento del ejercicio de los derechos humanos está relacionado con “el reconocimiento al derecho a la vida, que incluye el cuidado, respeto, protección de los organismos y ciclos vitales del medio ambiente, las mujeres y los hombres”.

2.1.5.2. La vinculación con la comunidad como una posibilidad de transformación.

Que la escuela se vincule con la comunidad, se sugiere como una posibilidad en la que se valoren las potencialidades de transformación. Para ello se espera que se cree una interacción entre los agentes educativos más allá del contexto escolar, al territorio. Que dichos agentes se acerquen a los procesos sociales, ambientales, económicos y participen en acciones concretas de transformación con un beneficio colectivo.

Bajo el principio de igualdad se propone ofrecer a los NNA una formación que les permita “transformar el mundo tan profundamente como consideren necesario” (SEP-DGDC, 2022, p. 13). Siguiendo a Freire (la educación como acto político), se sugiere reconocer la desigualdad en la sociedad y generar un compromiso del Estado, la comunidad y la escuela con los oprimidos.

En ese orden de ideas, Santos *et al.* (2025), ubican a la Pedagogía Crítica como el sustento teórico en el que la NEM se respalda cuando se habla de transformación. Se refiere entonces a “una educación problematizadora que reconozca y desafíe las estructuras de poder existente” (Giroux, 2020 y MacLaren, 2019, como se citan en Santos, *et al.*, 2025, p. 7).

Estos autores citan, también, a Torres-Carillo y Mendoza (2019) asegurando que, para la Pedagogía Crítica, el dialogo es la herramienta pedagógica fundamental, pero también “el reconocimiento de los saberes locales y la experiencia comunitaria y la promoción de una educación contextualizada y transformadora” (p. 7). Se habla también de incluir las problemáticas locales, a partir de las cuales los estudiantes pueden desarrollar una conciencia crítica para el cambio.

La NEM se inserta, desde el punto de vista de Carro y Lima (2024), en nuevos planteamientos de concebir la educación, donde la pedagogía crítica “no homogeniza a los sujetos, sino que los valora a través de las múltiples diferencias” (Gallego *et al.*, 2016, como se cita en Carro y Lima, 2024).

2.1.5.3. El concepto de bienestar.

La interacción de la escuela con la comunidad también busca como fin último lograr el bienestar de la humanidad. El bienestar es concebido, por este modelo educativo, como la satisfacción de las diversas necesidades del sujeto, que lo lleven a su desarrollo humano. El bienestar se relaciona con el cumplimiento del derecho a la educación.

En el NMC se habla de replantear el currículum con sentido de bienestar para la educación pública obligatoria, que alude a un principio de justicia social. Se entiende el bienestar en la niñez y la adolescencia “como el resultado de un proceso dinámico a través del cual las niñas, los niños y adolescentes pueden ejercer en el presente sus derechos y, a su vez, gozan de las condiciones necesarias para desarrollar su máximo potencial en términos de resultados positivos a lo largo de su vida” (SEP-DGDC, 2022, p. 11).

Cuando se consigue el mayor bienestar posible de las personas de una comunidad se puede decir que se logra una vida digna. “La vida digna es posible a través de procesos de construcción personal, interacción y participación a través de poner en práctica conocimientos y valores de la escuela” en la comunidad inmediata (SEP-DGDC, 2022, p. 12).

Lograr el bienestar se ve como producto de interacciones de los NNA con otros NNA, con sus familias, la comunidad a la que pertenecen y con el Estado. A través de estas interacciones y la promoción de procesos democráticos se busca que “niñas, niños y adolescentes en sus escuelas y comunidades, sobre distintos aspectos de la vida, les permiten interactuar, conocer y dialogar con personas de diferentes edades, credos, etnias, lenguajes, capacidades, preferencias sexuales con miras a transformar su realidad y participar en la generación de estados de bienestar para todos y todas” (SEP-DGDC, p. 11).

Según lo que aseguran Reyes y González (2024) de acuerdo con los documentos normativos de la NEM uno de los principios que la sustentan es el de la “conciencia social” que es el que conecta con la comunidad como fuente de saber:

Están a favor del bienestar social, sienten empatía por quienes están en situación de vulnerabilidad y promueven una cultura de la paz. Encuentran en la adquisición de saberes y habilidades la base para su desarrollo individual y también la

responsabilidad de utilizarlos en favor de su comunidad. Promueven la participación en la búsqueda del bienestar social, reconociendo los canales y espacios en que sus causas se pueden atender, fomentan la convivencia armónica y resuelven los conflictos priorizando el consenso en una cultura de paz y con un hondo sentido comunitario. Respetan el derecho ajeno y exigen respeto al propio derecho. Favorecen el respeto y ejercicio de los derechos humanos en el marco de la diversidad para el fortalecimiento de una sociedad equitativa y democrática” (SEP, 2019, p. 5, como se cita en Reyes y González, 2024, p. 12)

2.1.5.4. El fortalecimiento de capacidades humanas.

Otro referente teórico que respalda a la NEM es, desde el punto de vista de Carro y Lima (2025), el constructivismo social que responde al contexto cultural y social de los estudiantes y cuyos máximos exponentes son Piaget y Vigotsky (SEP, 2023, como se cita en Carro y Lima, 2025, p. 8). En este escenario la escuela es vista como un actor social e inserta en la comunidad. Desde esta perspectiva, comentan Carro y Lima (2025) “se abren nuevos horizontes para el aprendizaje mediante el desarrollo de las capacidades” (Sen, 1999, como se cita en Carro y Lima, 2025, p. 8).

También, lo comenta Martínez (2022) con un fin de conformar un ser social: “Para la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la educación es quizá el derecho más importante del entramado social porque, en virtud de sus distintas formas y modalidades, el ser humano adquiere las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad. De esta manera, la educación en todas sus manifestaciones es el medio privilegiado de la socialización humana, la vía de su conversión en un ser social” (SEP, 2019, como se cita en Martínez, 2022, p. 4).

Tras el análisis de los posibles beneficios comunitarios que la NEM pretende lograr se pueden reconocer los siguientes: Desarrollo integral de los estudiantes;

cumplimiento de la dignidad humana y de los DD.HH. fundamentales; convivencia armónica, promulgación de bienestar común; formación de valores y pensamiento crítico; el cuidado de lo común; transformación social; configuración del tejido social; el cuidado del otro.

2.2 Las experiencias educativas del estudio

El presente estudio nace de un interés genuino de responder a la propuesta educativa actual de la educación en México. Ésta, denominada Nueva Escuela Mexicana, tiene como eje principal a la comunidad. Desde su propuesta teórica hasta su diseño más operativo, la NEM presenta una preocupación porque la educación pública se relacione con su contexto inmediato en ambos sentidos, tanto incluir las características del contexto en los procesos educativos y dinámica de la escuela como establecer una relación con la comunidad para beneficios colectivos.

De este modo, se apuesta a que este estudio pueda aportar conocimiento que permita, tanto a tomadores de decisiones como agentes educativos en las escuelas a encontrar formas para lograr los propósitos de la NEM; apelando también a la oportunidad que representa la importancia y actualidad del tema.

Por otra parte, casi al margen del sistema oficial existen en México, un sinnúmero de iniciativas o innovaciones educativas que han dado muestra de una vinculación Escuela-Comunidad-Región importante, que, sin embargo, no todas se encuentra documentadas. Es el caso de las prácticas elegidas para esta investigación que cuentan con mucha experiencia en el campo de estudio. Una descripción más detallada de las mismas se encontrará en el apartado de metodología de esta tesis.

Es importante reconocer, que el tema de vinculación de la escuela con su entorno inmediato, a pesar de que se reconoce como innovador, es una preocupación que data de sistemas educativos inclusive de pueblos originarios.

Como se ha mostrado en la revisión de literatura de esta tesis, desde hace mucho tiempo varios modelos educativos han promovido la vinculación Escuela-Comunidad-Región en muy diversas regiones del país y usualmente acompañadas por organizaciones de la sociedad civil, por organizaciones magisteriales u organismos internacionales.

Usualmente, las organizaciones de la sociedad civil promueven modelos educativos innovadores o alternativos en zonas rurales y con sistemas públicos de educación como lo han descrito Pérez y Salinas (2021) y Martín (2013) en muchas regiones del país y de América Latina. Sin embargo, escasas experiencias, han sido documentadas o sistematizadas; algunas de las cuales, se han presentado en el estado del arte.

Los autores citados han expuesto que estas iniciativas, no han sido bien recibidas por instancias gubernamentales por considerarlas “peligrosas”. Sin embargo, actualmente, este tipo de iniciativas podrían ser reconocidas como valiosas en el marco de la NEM que proclama el beneficio de las relaciones entre las escuelas con su entorno inmediato.

La autora de este trabajo ha tenido contacto previo con las organizaciones que se sugieren para este estudio. De ese modo, se reconoce el trabajo social que éstas han realizado por varios años, y que incluye la relación directa con docentes que realizan trabajo de vinculación con la comunidad en escuelas rurales. Se trata de tres organizaciones, en la región centro sur del país que son descritas con mayor detalle en el apartado de metodología de este documento, las cuales se ubican en Ixtacamaxtitlán, Puebla; Teocelo, Veracruz y Tequisquiapan, Querétaro.

2.2.1 Análisis del contexto de las escuelas. Datos empíricos

En el siguiente apartado se presenta una síntesis descriptiva del contexto cercano a las escuelas abstraída de la información que señalaron los y las docentes en las entrevistas.

Cabe señalar que ellos y ellas muestran un amplio conocimiento del entorno inmediato. Ordenar la información para esta sección permite poner a la luz conocimiento valioso que seguramente no se encuentran en documentos publicados y a la vez, constatar la relevancia de las acciones comunitarias de las escuelas participantes.

Por otra parte, es importante advertir que en esta investigación se garantizó la confidencialidad de los participantes atendiendo a los principios éticos de la investigación cualitativa dado que se rescatan sus percepciones sobre temas sensibles. Es por eso por lo que, como se verá en el capítulo de metodología, se hace uso de códigos alfanuméricos en lugar de sus nombres propios y los nombres de las escuelas no así respecto a su ubicación. Se conserva también confidencialidad respecto al nombre verdadero de las organizaciones, aunque no su localización geográfica.

Ámbar (Veracruz)

El contexto alrededor de las escuelas vinculadas a la asociación Ámbar es similar al de otras comunidades rurales en el país: dedicación a actividades primarias, procesos de migración y problemáticas socioculturales complejas.

Respecto al plano demográfico, se trata de comunidades con pocos habitantes, entre 700 y 2,000, lo que permite relaciones sociales estrechas debido a la cercanía.

En el plano económico, la principal actividad productiva son las actividades agrícolas, particularmente el cultivo de café, hortalizas y otros productos del campo, así como en trabajos temporales asociados a ciclos agrícolas. Existe una alta migración laboral hacia ciudades como Ciudad de México, Guadalajara o zonas agrícolas cercanas.

En la dimensión social, se reconocen dinámicas familiares complejas, caracterizadas por la ausencia de figuras parentales debido a la migración, lo que provoca que muchos estudiantes queden al cuidado de abuelos u otros familiares. Asimismo, se observan estructuras tradicionales de género, donde las mujeres asumen roles domésticos

y de cuidado, mientras que los hombres participan en actividades productivas o migratorias.

En el ámbito cultural, permanecen prácticas y creencias arraigadas que influyen en las trayectorias de vida de los jóvenes, tales como la normalización de matrimonios tempranos, embarazos adolescentes y limitadas expectativas educativas, particularmente en el caso de las mujeres. Estas son algunas de las dinámicas que los y las docentes reconocen que se han venido transformando a partir de la vinculación con la comunidad.

Adicionalmente, son reconocidas algunas problemáticas sociales que impactan a la vida comunitaria: rezago educativo, deserción escolar (especialmente asociada a embarazo temprano), consumo de sustancias y aparición reciente de adicciones, violencia intrafamiliar, limitada participación de los padres (especialmente hombres) en la educación, condiciones de marginación y pobreza.

Dentro de las problemáticas ambientales y de infraestructura que se reconocen en el contexto están: deforestación, incendios forestales, escasez de agua y condiciones deficientes de caminos y acceso a servicios, problema de contaminación por desechos de granjas que afecta la salud de la comunidad, lo que incide en la calidad de vida de la población.

En la dimensión de salud, se reconocen enfermedades recurrentes como infecciones gastrointestinales, dengue, problemas respiratorios y padecimientos asociados a la alimentación. Se identifican limitaciones en el acceso a servicios de salud y en hábitos preventivos.

El contexto se caracteriza por una vida cotidiana rutinaria, con escasas oportunidades de desarrollo cultural, recreativo o educativo fuera de la escuela, lo que refuerza el papel de la institución educativa como uno de los principales espacios de transformación social.

El contexto sociocultural se caracteriza por la existencia de patrones tradicionales profundamente arraigados, especialmente en torno a: roles de género, estructura familiar, expectativas de vida, formas de autoridad. La continuidad educativa no es prioritaria, especialmente para las mujeres, ya que históricamente el proyecto de vida ha estado ligado al matrimonio y la formación de una familia. Otro rasgo relevante es la naturalización de la migración como estrategia de vida, lo que reconfigura las dinámicas familiares y comunitarias.

Berilo (Querétaro)

El contexto alrededor de las escuelas ligadas a Berilo corresponde a comunidades rurales y semiurbanas del estado de Querétaro, caracterizadas por condiciones heterogéneas, pero con problemáticas estructurales compartidas.

En la dimensión demográfica, se estima una población entre 1,500 y 2,000 habitantes y también se identifican contextos escolares más amplios con matrículas mayores.

Desde la dimensión socioeconómica, las actividades que predominan son: la construcción, el trabajo en industrias, la música local y algunos oficios tradicionales. En ciertos contextos rurales, también se identifican economías vinculadas a recursos naturales específicos, como la explotación de ópalo o la producción artesanal.

En el contexto de estas escuelas son notorias las carencias en infraestructura básica, tales como: ausencia de drenaje, calles deterioradas o sin pavimentar, manejo inadecuado de aguas residuales y escasez de espacios culturales y recreativos

Las principales problemáticas sociales que se reconocen son: abandono y maltrato animal, contaminación ambiental (basura en espacios públicos), baja participación comunitaria inicial, resistencia al cambio en generaciones adultas y débil apropiación de problemáticas comunitarias.

Los y las docentes de estas escuelas, sobre todo en aquéllas más cercanas a la capital, manifiestan una fragmentación comunitaria, especialmente en espacios urbanos o de alta movilidad poblacional, donde la diversidad cultural no necesariamente se traduce en cohesión social, sino en dificultades para construir comunidad. Estas escuelas congregan familias de orígenes centro y sudamericano.

En contraste, en comunidades rurales más estables, se identifican condiciones favorables para el trabajo comunitario, como: cercanía entre actores, posibilidad de organización colectiva, transmisión intergeneracional de saberes y disposición progresiva a la participación.

Algunas de las escuelas se encuentran en entornos más urbanas que el resto, pero aun situadas en la periferia de la ciudad. En éstas encuentran algunos patrones asociados a: baja apropiación de lo colectivo, débil cultura ambiental y resistencia al cambio. Existe una tendencia más a la individualización de la vida comunitaria.

Otro rasgo importante es la resistencia intergeneracional al cambio, donde las personas adultas mayores no reconocen ciertas problemáticas como tales, lo que dificulta procesos de transformación social.

Topacio (Puebla)

El contexto alrededor de las escuelas relacionadas con la asociación Topacio corresponde a comunidades rurales e indígenas de la sierra norte de Puebla. caracterizadas por una fuerte relación entre escuela, familia y comunidad, así como por condiciones sociales, económicas y ambientales propias de territorios con arraigo local, pero atravesados por procesos de cambio.

En la dimensión demográfica, se reconocen comunidades muy pequeñas y por lo tanto, con baja matrícula escolar, esto debido a procesos de migración que se ve reflejado en una disminución de la población infantil y una mayor presencia de adultos mayores en las localidades. Destaca el importante territorio de influencia que tienen las escuelas ligadas a esta organización ya que los estudiantes provienen de diversas comunidades cercanas.

En el plano económico y productivo, el contexto se caracteriza por una fuerte presencia de actividades agrícolas y productivas locales, tales como la producción de hortalizas, panadería, cultivos diversos y prácticas agroecológicas, muchas de las cuales han evolucionado hacia esquemas de mayor producción o comercialización.

En la dimensión social y comunitaria a diferencias de las escuelas de las otras organizaciones, en Topacio se observa una importante organización social (cohesión comunitaria) que se refleja en la vida cotidiana con: la participación en actividades colectivas, cargos comunitarios y relaciones de colaboración. De hecho, para los docentes, es muy importante como elemento central del contexto: la participación en faenas, festividades y procesos organizativos. En estas escuelas, el contexto se caracteriza por una alta integración entre escuela y comunidad, donde los límites entre ambos

espacios son difusos y se configuran como parte de un mismo entramado social; la comunidad no es externa a la escuela.

En la dimensión familiar, se reconoce que la familia es el principal espacio de influencia de la escuela ya que es el núcleo donde se reproducen prácticas, valores y aprendizajes promovidos desde el ámbito educativo.

En el ámbito ambiental y territorial, el contexto presenta problemáticas relevantes asociadas al deterioro de los recursos naturales, particularmente en relación con la deforestación, el uso del agua y la presencia de actividades extractivas.

Se visualizan algunos cambios en las condiciones del entorno influenciados por transformaciones económicas, sociales y políticas que inciden en la vida comunitaria, tales como programas gubernamentales, cambios en hábitos de consumo y procesos de modernización.

En las escuelas asociadas a Topacio se identifican también la persistencia de prácticas tradicionales que configuran la vida social y que pueden limitar ciertos procesos de cambio, particularmente en torno a: roles de género, formas tradicionales de organización y jerarquías simbólicas. Asimismo, la migración comienza a tensionar estos patrones, generando cambios en la estructura comunitaria y en la reproducción cultural.

Sin embargo, se identifican patrones que pueden ser favorables como: centralidad de la familia como núcleo de socialización, participación comunitaria como norma social y transmisión intergeneracional de saberes.

3. Marco Teórico – Conceptual

3.1 Relevancia del tema de estudio para el desarrollo regional

La relevancia del presente estudio para el desarrollo regional se funda en al menos tres razones que se describen a continuación.

Razón 1. En una definición más amplia y reciente del concepto de desarrollo regional se incluyen otras dimensiones, además de la económica, como aquellas que entran en juego tanto para procesos de planeación del desarrollo como para acciones de gestión de este.

El concepto de Desarrollo Regional está ligado a la evolución del propio término de desarrollo. De este modo, hubo un momento histórico en el que, tanto a niveles de planeación como para la gestión, se enfocó sólo a la dimensión económica. “Sin embargo, recientemente, se ha propuesto que el desarrollo sea concebido como un proceso de mejora del nivel de bienestar de la sociedad, y por lo tanto, se reconoce que involucra muchos otros aspectos aparte del estrictamente económico” (Carrillo, 2010)

El concepto multidimensional del desarrollo abre la mirada a esferas tales como la política, la social, la cultural, lo humano, lo ambiental, etc. Así, el desarrollo regional se concibe como “[...] un proceso mediante (y durante) el cual se mejora la calidad de vida de la sociedad; es decir, como un mejoramiento en el bienestar social (Carrillo, año, como se cita en Garza, 2002, p. 10).

Lo anterior obliga a mirar factores e indicadores más subjetivos y cualitativos que es el caso del objeto de estudio del presente trabajo y las alternativas del desarrollo como el Buen Vivir y el Desarrollo a Escala Humana que valoran otras dimensiones cuando de desarrollo se habla, tema que se discute más adelante.

Así, “el Desarrollo Regional se refiere a un proceso de cambios cualitativos y cuantitativos en los planos económico, político, social, ambiental, tecnológico y territorial,

que suceden dentro de las unidades político-administrativas del territorio nacional” (Delgadillo y Torres, 2011, pp. 81-82).

Razón 2. Para que un proceso de gestión del Desarrollo Regional tenga resultados benéficos es necesaria la participación de los diferentes agentes del territorio, tanto públicos como privados, tanto colectivos como individuales.

El concepto de desarrollo regional contempla la participación de todos los agentes del territorio. Promulga por la interacción positiva entre entes e instancias públicas y privadas; individuales y colectivas. Apuesta a que dicha participación genera sinergia y compromiso. “[...] en la búsqueda de un desarrollo sostenido que promueva la integración de diferentes sectores y actores que intervienen en los procesos de desarrollo” (Torres y Gasca, 2005, p. 222).

Son Torres y Gasca (2005) quienes proponen a la región como sujeto de desarrollo, como uno de los ejes de aproximación al concepto de desarrollo regional. En ese sentido, “la región se asume como sujeto porque adquiere reconocimiento de su capacidad de organización y conducción política interna, a partir de los actores de la región e instituciones y agencias que participan en los procesos de gestión” (p. 224). En este contexto, “hacer frente a problemas, retos y oportunidades de una sociedad tiene sentido [...] cuando se genera un alto nivel de participación entre los actores de una región, los cuales son capaces de trabajar, de generar cambios y construir futuros a favor de sus propios espacios” (Torres y Gasca, 2005, p. 225).

La escuela y sus docentes son uno de los actores de mayor presencia en cualquier territorio. De ahí, que como se ha mostrado en páginas precedentes, el involucramiento de la escuela con su comunidad va a tener efectos positivos en la calidad de vida de los habitantes del territorio.

Delgadillo y Torres (2011), por su parte, relacionan la participación de todos los agentes del territorio como parte de la Teoría General de Sistemas en el enfoque del Desarrollo Regional “en la que la región es concebida como un sistema territorial abierto, entendiendo por sistema a un conjunto de elementos interdependientes, regidos por los mismos procesos que lo conducen hacia determinados objetivos” (p. 81). Así asegura Carrillo (2010) cuando habla del desarrollo, la necesidad de que la sociedad y sus gobiernos colaboren en el avance del bienestar de todos en todos los aspectos de la vida.

Razón 3. Resulta de suma importancia, producir conocimiento que abone a la posible comprensión de factores que pueden incidir en mejores niveles de desarrollo, Es el caso de objeto de estudio de este trabajo “beneficios comunitarios”.

Como ya se dijo, “el Desarrollo Regional [...] como concepto se refiere a cambios cualitativos en los planos económico, político, social, ambiental, tecnológico y territoriales que suceden dentro de las unidades político-administrativas del territorio nacional...” (Delgadillo, *et al.*, 2001, p. 9).

El Desarrollo Regional, como instrumento de análisis, requiere de información que le permita valorar las condiciones de una región en todas sus dimensiones. El objeto de estudio de esta tesis pretende producir conocimiento de los posibles beneficios comunitarios que la escuela produce cuando se vincula con la comunidad.

Como lo plantean Delgadillo y Torres (2011), “el propósito ahora es encontrar nuevos parámetros conceptuales del Desarrollo Regional que le permitan interpretar de manera adecuada la realidad regional, exponer sus problemas y plantear soluciones; en definitiva, una mayor utilidad social” (p.81). De hecho, Torres y Gasca (2005) aseguran que el desarrollo regional requiere hacer explícitos sus componentes más importantes en aras de satisfacer la idea de su propia definición. En este estudio, se trata de aportar en términos más tangibles, sobre aquellos aspectos que la escuela puede favorecer como un

beneficio comunitario en su entorno inmediato. De aquí la importancia de tener como marco las dos alternativas al desarrollo y la tipología propuesta en este trabajo. Asimismo, el estudio permitirá reconocer las peculiaridades en cuanto a necesidades o intereses específicos de los tres casos de estudio.

Los beneficios comunitarios están relacionados, a su vez, con niveles de mejora en la calidad de vida o el bienestar de las personas y las comunidades, que es el fin último del desarrollo regional como lo muestra la siguiente definición en la que Torres y Gasca (2005) citan a Boiser (1996) “[...] la idea fundamental del desarrollo regional se refiere a un proceso localizado de cambio social sostenido que tiene como finalidad última el progreso permanente de la región, la comunidad regional de cada individuo residente en ella” (Boiser, 1996, como se cita en Torres y Gasca, 2005, p. 229). De acuerdo con Boiser, aseguran Torres y Gasca, los atributos del desarrollo regional son: crecimiento económico, sostenibilidad, inclusión social, satisfacción de necesidades básicas, calidad de vida, autonomía e identidad regional, protección del medio ambiente (p. 229). La apuesta de este trabajo de investigación es que los beneficios comunitarios abonan en mejores niveles de vida de las personas y las comunidades.

A pesar de que, colocar a la comunidad al centro de las acciones educativas en el sistema oficial es algo que se ha propuesto desde los principios de la educación formal en México, actualmente, representa una coyuntura importante que se debe fortalecer por los posibles beneficios que esta dinámica tiene para una mejora colectiva. De aquí la importancia de este estudio. Sin embargo, ante la ausencia del conocimiento en los posibles beneficios comunitarios de la vinculación Escuela - Comunidad - Región, este trabajo pretende ahondar al respecto.

Sin embargo, como se puede apreciar en el capítulo 1, existe una diversidad de campos teóricos detrás de la vinculación comunitaria y una ambigüedad en los posibles

beneficios comunitarios. De la misma forma, el discurso de la NEM se presenta de manera aspiracional y poco asequible. Por esta razón, este trabajo pone el foco en brindar insumos para un acuerdo más tangible de los beneficios comunitarios.

Por esta razón, para el marco teórico conceptual se han seleccionado, aquéllas que son denominadas “alternativas al desarrollo”: a) Perspectiva del Buen Vivir y el b) Desarrollo a Escala Humana. Esta selección tiene dos razones principales: 1) porque ambas se proponen como posibilidades de pensar el “desarrollo” alejado de una lógica neoliberal y porque tienen a la persona en el centro, tal como lo son los casos de estudio y, 2) porque han sido referidas en el marco teórico de la revisión de literatura en el tema de vinculación escuela-comunidad.

La Perspectiva del Buen Vivir es una filosofía “de vida humanizante que se nutre de los saberes y formas de vida de los pueblos indígenas” [...] “Filosofía que contempla al desarrollo en dimensiones humanas, formativas, espirituales y culturales y que expresa la plenitud de la naturaleza y de la vida, así como las formas de solidaridad que norman la organización social indígena y el respeto a la naturaleza (Salinas, 2016, como se cita en Salinas *et al.*, 2020, p. 26).

El Desarrollo a Escala Humana es un paradigma del desarrollo que se acerca a las necesidades de personas y grupos de acuerdo con sus propios satisfactores ligados a sus características de vida. Está centrado en las personas y la satisfacción de necesidades humanas fundamentales. Ha desarrollado una metodología que intenta comprender de la manera más tangible posible, cuáles son aquellas necesidades que son consideradas en un ser humano para que sea posible su dignidad humana.

Para este trabajo de investigación se eligen ambas corrientes como respaldo teórico porque han desarrollado un camino de comprensión respecto a beneficios comunitarios y colectivos en lugares de pobreza y exclusión. Por esta razón, ambas

corrientes pueden aportar a un acuerdo conceptual de que lo que se entiende por beneficio comunitario.

3.2 Las dimensiones del Buen Vivir o la Vida Buena

En la búsqueda de reconocer maneras más tangibles de lo que pudieran ser posibles beneficios comunitarios de la vinculación escuela - comunidad y contar con un marco conceptual desde el cual analizar los beneficios comunitarios se propone revisar la corriente de “El Buen Vivir”.

De tal forma, en el presente apartado, se introduce al origen y definición del concepto y se discute lo que diferentes autores proponen, como sus dimensiones.

El Buen Vivir es una manera de ver la vida (cosmovisión) por lo que en ocasiones es difícil visualizar maneras tangibles de vivir una vida buena, sin embargo, se encontraron algunos esfuerzos por reconocerlas.

3.2.1 Origen

El Buen Vivir es una corriente filosófica que surge ante el evidente desencanto provocado por modelos económicos y por perspectivas de desarrollo, con las que no se lograron las aspiraciones sociales de justicia y equidad. También, es visto como “una ruptura con modelos occidentales y neoliberales de desarrollo económico y social [...] el buen vivir está relacionado también con la lucha y la supervivencia” (Teschers y Nieto, 2023, p. 211).

Fraser (2008) citado por Nova (2018) comenta que, el nacimiento del buen vivir es debido a la resistencia al neoliberalismo que ha provocado problemas de justicia global y tremendas desigualdades socioeconómicas, así como daños ecológicos irreparables.

De este modo, El Buen Vivir surge en Latinoamérica en el seno de pueblos originarios y a partir de actos de resistencias de poblaciones vulneradas y se reconoce por surgir “desde abajo” y “desde la periferia” si se toma como referente al “sistema mundo

capitalista”. Gobiernos como el ecuatoriano y el boliviano lo han retomado en sus constituciones y sus políticas públicas. También, se reconoce como Vivir Bien, Vida Buena, Vida Plena.

Por lo tanto, “El Buen Vivir es concepto cuyo origen proviene principalmente de las culturas ancestrales del cono sur (con el ‘Sumak Kawsay’ y el ‘Suma Qamaña’ de las comunidades originarias andinas, Quechwas y Aymaras) pero que encuentra también sus expresiones en otros territorios como en México y Centroamérica (el ‘Yeknemilis’ de los Nahuats de Puebla o el ‘Lekil Kuxlejal’ de los Tzeltales mayas de Chiapas)” (Díaz, 2023. p. 31).

El Buen Vivir se ubica en la etapa posterior al posdesarrollo en los años noventa cuando surgen las reconocidas “alternativas al desarrollo” e intentan cambiar las representaciones y discursos sobre la realidad social.

Las alternativas al desarrollo se relacionan con la producción de conocimientos críticos sobre el desarrollo, así lo consideran Torres-Solis y Ramírez-Valverde (2019) y lo ubican con el surgimiento de movimientos sociales de mujeres, campesinos, indígenas y otros que se manifiestan en contra de las prácticas neoliberales y coloniales. Por su parte, en los ochenta se reconocen, para estos autores, como la “década perdida en términos económicos y sociales”.

De este modo, el concepto de desarrollo ha pasado por diferentes momentos y cambios importantes. En palabras de Díaz:

[...] el concepto de desarrollo surge en los Estados Unidos en la década de los cuarenta del Siglo XX y con ello se proponía dividir o clasificar a los países entre los que se consideran desarrollados y subdesarrollados, incluyendo también la categoría intermedia de los países en vías de desarrollo. Con este concepto se pretendía, además de establecer una división entre los países pobres

y ricos, utilizar la noción como medida para el progreso y el crecimiento nacional. Desde entonces, el concepto llano ha sido adornado con diversos adjetivos con la finalidad de dotarla de contenidos: desde la ortodoxia simplista del desarrollo como tal -expresado en el crecimiento económico medido por el Producto Interno Bruto o PIB- hasta la heterodoxia del desarrollo sustentable, pasando por el desarrollo alternativo, integral, local, endógeno, entre otras más. Dicho de otra manera, las teorías del desarrollo han intentado evolucionar generando explicaciones socioeconómicas como las clásicas dualistas arcaico/moderno, hasta las vertientes críticas latinoamericanas de centro/periferia y de la dependencia, o la regulación francesa y el desarrollo humano, hasta llegar al concepto dominante actual de desarrollo sustentable y su triple propósito de crecimiento económico, equidad social y sustentabilidad ambiental (Díaz, 2023, p. 30).

El Buen Vivir surge entonces en Latinoamérica como un concepto alternativo a la noción de desarrollo dominante. Cuestiona la imposición de un modo de vida casi universal desde el occidente. La tabla (2) que propone Estermann (2012) permite tener una idea general de las diferencias entre el “desarrollo capitalista” y el “Vivir Bien” amerindio.

Tabla 2.

Una sinopsis de los dos modelos de “desarrollo”

Desarrollo capitalista	“Vivir Bien” amerindio
El crecimiento económico y financiero es ilimitado	Un crecimiento ilimitado es el cáncer
El Vivir Bien sólo se da mediante el vivir mejor	Somos iguales pero diversos
El egoísmo humano es el ímpetu del crecimiento económico	La ayuda mutua (<i>ayni</i>) es el motor del vivir bien
La competencia entre los sujetos humanos es la base de la riqueza	La solidaridad y complementariedad generan calidad de vida
Los vicios personales (avaricia; egoísmo; codicia; etc.) se vuelven virtudes en lo público	La trilogía andina rige en lo personal como en lo público: <i>ama surwa</i> , <i>ama llulla</i> , <i>ama qella</i>

El libre mercado (demanda y oferta) contribuye a la justicia social	El libre mercado fomenta desigualdades e injusticias
La Naturaleza es objeto y medio de producción	La Naturaleza es nuestra madre viva
Todo es cuantificable	La calidad prima sobre la cantidad
El mundo es una máquina	El mundo es Pacha, organismo ordenado y en equilibrio
La vida puede ser reducida a lo mecánico	La vida es característica de todo lo que existe
Los recursos naturales son medios de producción	Los recursos naturales son la base de la vida
El dinero crea riqueza (produce)	Solo la naturaleza produce
El desarrollo contribuye a la realidad	El Vivir Bien es expresión de la felicidad

Nota. Fuente: Estermann, J. (2012).

3.2.2. Definición del Buen Vivir y sus características

En la literatura existe un importante número de definiciones del Buen Vivir desde diferentes marcos teóricos. Con el fin de ir perfilando maneras más tangibles de este concepto se presentan a continuación algunas características de este modo de ver la vida.

Para Maraón (2014) el Buen Vivir se caracteriza porque:

- a) se abandona la pretensión del desarrollo como un proceso lineal, de secuencias históricas que deben repetirse;
- b) se defiende otra relación con la naturaleza, donde se reconoce su condición de sujeto de derechos y se postulan diversas formas de continuidad relacional con la misma;
- c) no se mercantilizan y objetivan las relaciones sociales, ni se reducen todos los bienes a mercancías;
- d) se reconceptualiza la calidad de vida o bienestar en formas que no dependen solamente de la posesión de bienes materiales o de los niveles de ingreso, lo que implica la importancia otorgada a explorar la felicidad y el Buen Vivir espiritual;
- e) se va más allá de una postura materialista, ya que en su seno conviven otras espiritualidades y sensibilidades, y se potencia la importancia de la ética, pues se trata de otra forma de concebir y asignar valores
- f) se avanza hacia la descolonización de los saberes; y

g) Se orienta a una toma de decisiones democráticas (p. 107)

3.2.2.1. El Buen Vivir propone.

Elaboración propia en base a los autores que se citan:

- Una relación más armónica con la madre tierra. Sustentabilidad, equilibrio del ecosistema.
- La construcción de nuevas relaciones sociales (justas, fraternas, equitativas, armónicas). Sentido de comunidad. Convivir bien y no vivir mejor que los otros. Importancia del colectivo frente al individualismo. La cooperación como esencia social de la humanidad. Principios de correspondencia y solidaridad.
- La promoción de economías más solidarias. Nuevas formas de producir, distribuir y consumir. “Tomar en cuenta, no solamente los procesos de producción, sino también de reproducción” (Houtart, 2011, p. 9).
- Un tipo de vida digna, plena, armónica, buena, humanizadora, sencilla, sana. Vivir bien antes que vivir mejor. Vida bonita (momentos placenteros). El bienestar en un sentido más amplio.
- La autodeterminación de los pueblos indígenas.
- Elementos espirituales de la cosmovisión ancestral. Satisfacción de necesidades espirituales.
- Satisfacción de las necesidades básicas. De acuerdo con Tortosa (2009, como se cita en Durán, 2011, p. 58):

El punto de partida para el ideal del Buen Vivir, desde una visión no indígena, puede ser recurrir a la satisfacción de las necesidades humanas básicas, entre las que se contemplan la subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, de acuerdo con lo que señala Manfred Max-Neef en su propuesta del Desarrollo a Escala Humana (1993).

- El cumplimiento de derechos: El derecho de amar y ser amado. “En el caso de la Constitución de Ecuador [...] Integra los “derechos del Buen Vivir”, que también incluyen una amplia variedad de otros derechos (tales como la alimentación, ambiente sano, agua, comunicación, educación, vivienda, salud, energía, etc.)” (Gudynas y Acosta, 2011).
- Satisfacción de necesidades materiales, pero recuperando los aspectos afectivos y espirituales.
- Asegurar que las “libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan” (Gudynas y Acosta, 2011, p. 79).
- Igualdad domine y la desigualdad sea erradicada.

De acuerdo con el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 del Ecuador, se considera que el Buen Vivir es:

La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente y sin producir ningún tipo de dominación a un otro). (Como se cita en Díaz, *et al.*, 2017, p. 11)

3.2.3 Tres corrientes de pensamiento detrás del concepto del Buen Vivir

Una manera de profundizar en el concepto del Buen Vivir es identificar su respaldo teórico e ideológico. Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara (2017) nos sugieren dos importantes diagramas que ayudan a esta profundización y que se presentan a continuación. En el primer diagrama, proponen tres maneras de entender el Buen Vivir; en el segundo, identifican las corrientes intelectuales que soportan las tres maneras.

De acuerdo con los autores, “[...] existen al menos tres maneras de entender el buen vivir: una indigenista y *pachamamista* (que prioriza como un objetivo la identidad), otra socialista y estatista (que prioriza la equidad), y una tercera, ecologista y posdesarrollista (que prioriza la sostenibilidad)” (p. 3). De este modo, Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara (2017) reconocen tres “buenos vivires” con diferentes respaldos intelectuales. En su artículo, los autores realizan la deconstrucción y la genealogía del concepto.

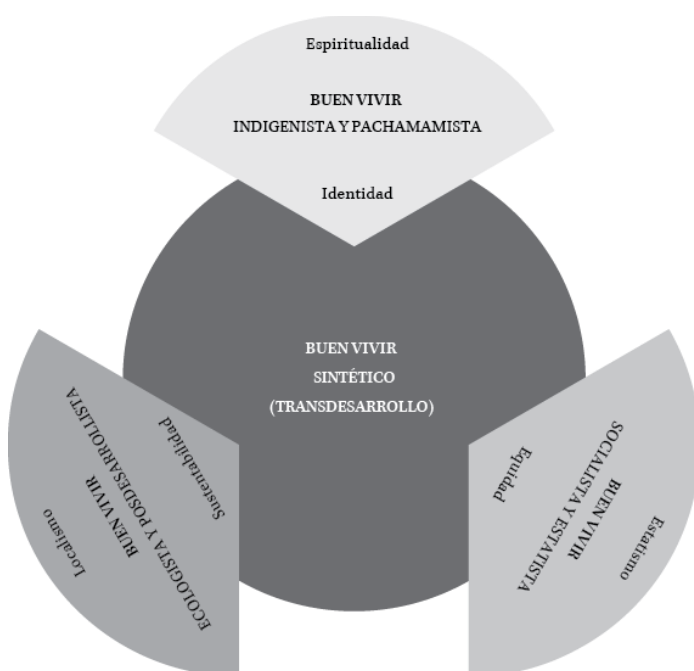
Siguiendo a los autores, se describen cada una de las tres maneras, la versión *pachamamista*, la versión socialista y la versión ecologista y posdesarrollista:

- 1) La versión *pachamamista* es propia de los intelectuales indígenas e indigenistas para quienes el Buen Vivir es la vida plena y rechazan al desarrollo moderno (colonización) como aspiración social.
- 2) La versión socialista se vincula con el pensamiento neomarxista de intelectuales cercanos a los gobiernos de Ecuador y Bolivia, quienes “proponen implementar un nuevo modelo de desarrollo que busca esencialmente mejorar la equidad” (Ramírez, 2010; Patiño, 2010; Harnecker, 2010, como se citan en Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara, 2017) y,
- 3) La versión ecologista y posdesarrollista, que es “la propia del pensamiento ecologista y posdesarrollista de los intelectuales vinculados con la crítica al

desarrollo y con los movimientos sociales latinoamericanos [...] que sostienen que el buen vivir es una utopía por (re)construir” (Acosta, 2010, citado en Hidalgo Capitán y Cubillo-Guevara, 2017). Este enfoque, aseguran los autores, le da relevancia al papel de la sociedad civil y a los movimientos sociales.

Figura 1

La trinidad del buen vivir latinoamericano



Nota. Fuente: Hidalgo Capitán y Cubillo-Guevara (2017).

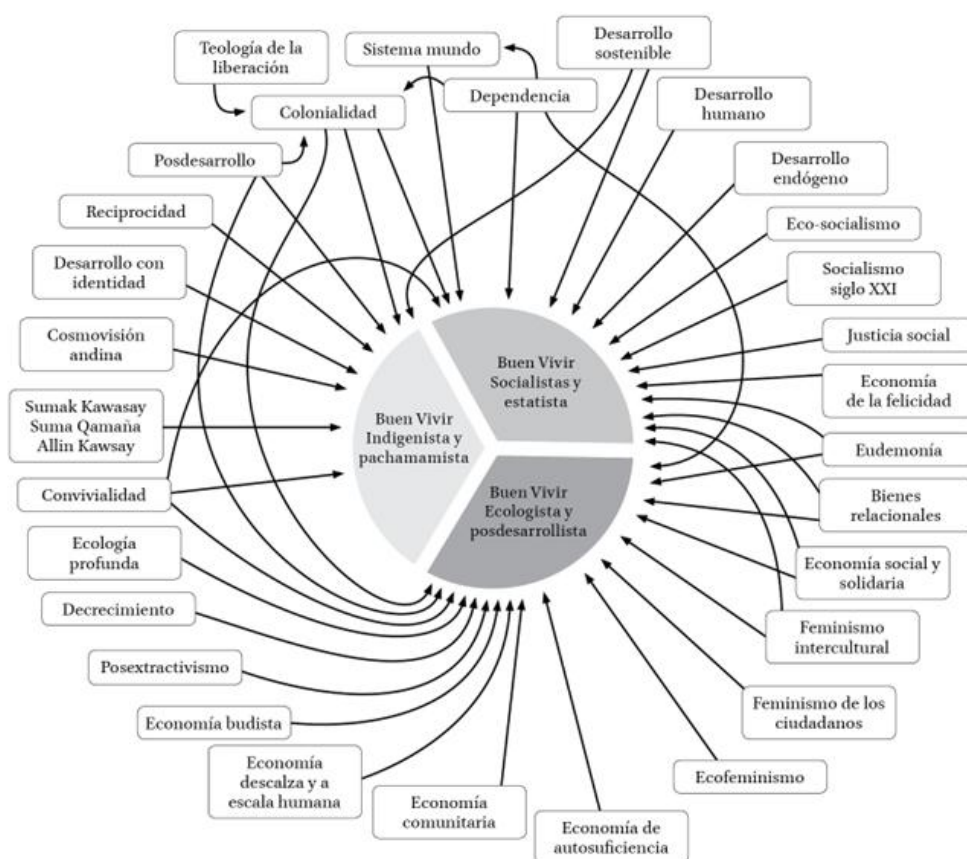
En la figura 1, se enlistan las diferentes influencias intelectuales detrás de las tres versiones del Buen Vivir:

el *sumak kawsay*, el *suma qamaña* y el *allin kawsay*; la cosmovisión andina; el desarrollo con identidad; la teoría de la reciprocidad; el posdesarrollo; la teología de la liberación; la teoría de la dependencia; la teoría de la colonialidad; el desarrollo sostenible; la teoría del sistema mundial; el desarrollo humano; el desarrollo endógeno; el ecosocialismo; el socialismo del

siglo XXI; la justicia social; la economía de la felicidad; la eudaimonía; la economía de los bienes relacionales; la economía social y solidaria; el feminismo intercultural; el feminismo de los cuidados; el ecofeminismo; la economía de autosuficiencia; la economía comunitaria; la economía descalza y a escala humana; la economía budista; el posextractivismo; el decrecimiento; la ecología profunda; y la teoría de la convivialidad. (p. 3)

Figura 2

Los manantiales intelectuales del buen vivir latinoamericano



Nota. Fuente: Hidalgo Capitán y Cubillo-Guevara (2017)

Por su parte, Díaz, *et al.* (2017) proponen el siguiente cuadro en el que se refleja las principales ideas-palabras-conceptos sobre el Buen Vivir. Lo que se presenta es resultado de las reflexiones de organizaciones y académicos de un seminario

socioacadémico de la Red Nacional de Organizaciones Regionales sobre el Buen Vivir al tratar de poner en común sus propias discursos y narrativas.

Tabla 3

Principales ideas-palabras-conceptos sobre el ‘Buen Vivir’

ENTORNO A	CONCEPTOS/AFECTOS	CONTENIDOS PRINCIPALES
COMPLEJIDAD (episteme y realidad)	Realidad compleja Pensamiento complejo	Holístico Unidad Integralidad Principios de la complejidad
ETICA (Valores o Principios)	Armonía Felicidad Justicia Equidad Espiritualidad Amor Inclusión Solidaridad	Justicia económica, social, ambiental, urbana, comunitaria Trascendencia
VIDA	Vida buena-Buena vida “Yeknemilis” – “Llekill kuxlejal” Buen vivir-Vivir bien Vida digna Vida plena Modo de vida sustentable	Bondad Dignidad Plenitud Sustentabilidad
DESARROLLO Y ALTERNATIVAS	Desarrollo alternativo Alternativas al desarrollo Desarrollo local-regional sustentable Desarrollo rural sustentable	Sustentabilidad Alternativas Nueva ruralidad
CULTURA	Autonomía cultural Interculturalidad Diálogo de saberes Identidad comunitaria Lenguaje	Autonomía Saberes (tradicional, científico, popular, común) Diálogo Identidad Lengua
ECONOMIA	Economía solidaria Economía comunitaria Economía campesina	Solidaridad/reciprocidad Comunidad Campesinado Comercio justo
TERRITORIO	Glocal Apropiación territorial organizada Recuperación territorial	Relación local-global Región Bienes comunes Ecosistemas Prácticas culturales Apropiación- recuperación
PODER	Poder social Poder democrático Poder como resistencia Poder como construcción de alternativas	Desde abajo Democracia participativa, representativa y asamblearia Resistencias Alternativas Luchas
TIEMPO	Tiempo social Tiempo comunitario	No lineal Circular Gradualidad-transición Escalas: personal-familiar-comunitario organizativo-social

Nota. Fuente: Memoria del Primer Seminario Socio-académico de la Red Nacional de Organizaciones Regionales sobre el Buen Vivir. (Díaz, et al. 2017).

3.2.4 Aspectos y dimensiones del Buen Vivir

En un esmero por operacionalizar el concepto del Buen Vivir, se muestran a continuación las propuestas de algunos autores que hacen un esfuerzo por presentar sus dimensiones. Algunas de las fuentes consultadas proponen categorías en tablas. Primero, se presenta una descripción sobre cada fuente y se colocan las tablas al final para su consulta. Para este apartado se describen cuatro: Alcántara y Sampaio (2020); Díaz (2023); PRATEC (2018) y Villacis (2012). Al final se hace una sugerencia propia de algunos ejes para su análisis en base con lo revisado.

Para Torres (s/f) cualquier intento de operacionalizar el Buen Vivir es valioso en la medida en que se intentan incluir elementos de dominios relacionados con la vida de las comunidades y los individuos (que son importantes para sus vidas) y no sólo exclusivamente económicos (p. 9).

Para este autor, el Buen Vivir tiene tres dimensiones: armonía con el individuo, armonía con la comunidad y armonía con la naturaleza:

- Armonía con el individuo; mantener armonía entre los aspectos materiales y espirituales de la existencia (amistad, amor, participación civil y respeto ético de la naturaleza).

- Armonía con la comunidad: vivir en complementariedad, solidaridad y reciprocidad con los miembros de la comunidad.

- Armonía con la naturaleza: convivencia armónica entre todas las formas de vida (Torres, s/f., p. 5).

Alcántara y Sampaio (2020), en su artículo, presentan una propuesta (teórica-metodológica) de un sistema de indicadores del Buen Vivir relacionados con “el bienestar

subjetivo, superando los límites de la mera cuantificación económica” (traducción libre o propia, p. 78). Los autores proponen una matriz basada en las siguientes fuentes: Sen (2000); NEF (2009); Comisión Europea (2009); Stiglitz *et al.* (2010); Gudynas (2011); Max-Neef (2012) y León (2015) (Ver tabla 4). Alcántara y Sampaio proponen las siguientes supra dimensiones y dimensiones:

- Personal (Armonía con uno mismo): Vivienda, trabajo, toma de decisiones, religión y creencias, tiempo libre y cultura, recursos materiales, emociones
- Social (Armonía con la comunidad integral): Educación, tecnologías de información y comunicación, factores productivos, participación, familia, seguridad, relación de género y jóvenes, salud.
- Integral (armonía con la naturaleza): Medio ambiente, pertenencia (2020, pp. 95-96).

Por su parte, Guillermo Díaz Muñoz lidera una red socio-académica de organizaciones por el Buen Vivir y recupera, en su artículo, diversas miradas epistémicas en la construcción del concepto con la intención de recuperar los aportes generales para cualquier tipo de sociedad (Díaz, 2023). Con el afán de la construcción de una definición propia, en su grupo de investigación transversal, se proponen los siguientes elementos básicos en una figura denominada: Los aspectos, dimensiones o componentes del Buen Vivir (Díaz, 2023, p. 39).

- Buenos satisfactores básicos: Comer bien, vestir bien, salud buena.
- Trabajar bien: Trabajos dignos, economías alternativas, de proximidad, comercio justo, consumo responsable.
- Participar bien: Democracia directa en el barrio, la ciudad, la comunidad, la región, el sindicato, el ejido, control social del estado y el mercado.

-Habitar bien: Vivienda digna (Servicios básicos ecotecnias), entornos y ecosistemas sanos. equilibrio ambiental, buen convivir.

En cuanto a El Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas del Perú (PRATEC, 2018) presenta algunos rasgos específicos en ciertas ordenes de la vida comunera, aunque advierten sobre la interrelación entre las dimensiones, con miras a la construcción de indicadores del Buen Vivir (Ver tabla 5):

-Actividades culturales: Ocio, esparcimiento y descanso adecuados, formación constante, celebración y fiesta, autonomía en interacción, cosmogonía y espiritualidad.

-Buen conocer: Educación humanista, decolonialidad y dialogo de saberes, interculturalidad.

-Educación: Diálogo de saberes, epistemología, vías de adquisición, regeneración del saber, contextualización y espacio de realización del aprendizaje, despliegue de funciones psíquicas predominantes, percepción de la realidad, relación teoría-práctica, entre saber y hacer, el para qué del saber hacer.

-Salud: Relación salud-enfermedad, sanación, jerarquía, medicina, origen de la enfermedad, cuerpo, ámbito de la enfermedad, relación entre lo natural y sobrenatural, resiliencia, ética, sujeto de la sabiduría, conocimiento de la naturaleza, orientación.

-La comida: Lo que alimenta, cuerpo, sintonía con los ciclos productivos, solidaridad y amparo, fuentes, relaciones humano-naturaleza

-La producción: Biodiversidad, organicidad, tipo de producción, orientación, concepción de naturaleza, relaciones con la naturaleza, uso de insumos propios y externos, agriculturas, relacionamientos bioculturales, vinculación

con aspectos socioculturales, territorio y pertenencia, destino principal de la producción.

-La economía: Orientación de la economía, objetivo del compartir, eje dinamizador, producción de valores, destino del ingreso, ontología, centro de las decisiones, ámbito en el que se despliega, el compartir, relación con el mercado, papel del dinero, concepción de la naturaleza.

-La gobernanza: Forma de gobierno, elección, mandato, género, papel de la comunidad, mandato, valoración, duración, aprendizaje, ámbito, derecho

-La fiesta: Recreación, vinculaciones, componentes, valoración, seña, participación, disolución de conflictos.

Por otro lado, El Comité especial de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) como se cita en Villacis (2012) realiza una revisión de indicadores alternativos y una reflexión acerca de si el tipo de indicadores que se producen se traducen en una mejora de la calidad de vida de los ecuatorianos. Finalmente, hacen una propuesta de un sistema de indicadores alternativos para el Buen Vivir.

En el documento presentan los siguientes elementos que el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador (INEC) incluye dentro de sus encuestas en los hogares:

-Producción periódica: Seguridad, salud, trabajo, economía, calidad de vida, ambiental, educación, participación ciudadana, uso del tiempo

-En levantamiento: Espiritualidad, transparencia, alimentación

-En producción: Política, cultura, derechos, valores y principios (p.55)

Finalmente, en el documento se proponen los siguientes como el Sistema de Indicadores Alternativos del Buen Vivir:

-Indicadores convencionales: Alfabetismo, expectativa de vida, nivel de ingresos, nivel de empleo, entre otros.

-Indicadores alternativos: Percepción de la vida, uso de tiempo, democracia, entre otros.

-Nueva producción de indicadores: Cultura, política, derechos humanos, valores y principios, entre otros (p.56).

A su vez, Ibarra *et al.* (2022) realizan el diseño de un microsistema educativo en “artes, oficios y saberes locales” a partir del diagnóstico que realizan en un contexto determinado en Brasil en el que toman como referencia el Desarrollo a Escala Humana y la tabla de indicadores del Buen Vivir. En primer lugar, reconocen como puntos críticos (o desafíos observados en el diagnóstico): sentido de comunidad, rescate histórico-cultural, motivación de las nuevas generaciones, respeto y cuidado medioambiental, adecuación y optimización de los espacios, gestión técnica - financiera. Después, identifican como puntos sinérgicos (elementos que estimular las necesidades y las dimensiones): acción de los viejos; artes, oficios y saberes tradicionales; asociación de artesanos; centro cultural; fiestas populares; agrupaciones culturales y espacios naturales.

Como puede observarse en la presente revisión, el Buen Vivir como alternativa al desarrollo, surge, principalmente en países de Latinoamérica, como una acción de resistencia ante la evidencia del fracaso del modelo social, económico y cultural occidental y dominante sobre las poblaciones más vulnerables y como contrapropuesta de un modo de vida más armónico, nacido en los pueblos originarios.

De este modo, su interés se aleja de poner exclusivamente el foco en el crecimiento económico, por el contrario, propone considerar diferentes esferas de la vida de las personas en comunidad y en un contexto determinado.

Como puede constatarse también, existen diferencias, al intentar reconocer las dimensiones del concepto, pero una misma identificación de marcos teóricos y conceptos detrás del Buen Vivir.

Con la dificultad que implica identificar modos más tangibles de reconocer cuando se habla del Buen Vivir, se proponen los siguientes ejes para su discusión:

Elaboración propia en base a las fuentes revisadas:

- En lo individual, un ser humano cuyos (todos) derechos y necesidades básicas son cubiertos. No sólo en lo material sino en lo espiritual, para a partir de ello lograr un florecimiento de todas sus capacidades (a su modo) que lo lleven al goce de su libertad y emancipación.
- Con una relación armónica con la naturaleza, que no la destruya sino aprenda de ella y la escuche.
- En lo social, vivir en comunidad de manera diferente, solidaria, convivencial y no de competencia.
- Con formas económicas diferentes, nuevas formas de producir, distribuir y consumir.
- Simplemente, vivir una Vida Buena, a ritmos diferentes, con tiempo para la contemplación, el ocio, el disfrute y la fiesta, desde la cosmovisión de cada comunidad.

Tabla 4

Matriz de indicadores del buen vivir

Supra dimensiones	Dimensiones específicas	Indicadores/Atributos	Conceptos
Personal (armonía con uno mismo)	Vivienda	Condiciones de la vivienda Acceso a agua segura: potable, manantiales o pozos artesianos Red de alcantarillado Aglomeración (número de personas por m2) Acceso a saneamiento básico Espacio para dormir Seguridad alimentaria Alimentación diaria consumida Acceso a electricidad	Satisfacción con la vivienda y las condiciones de infraestructura, como el acceso a agua potable, electricidad y alimentación (seguridad alimentaria)
	Trabajo	Trabajo/ocupación Acceso a la seguridad social Situación financiera Ingresos mensuales recibidos por la familia Horas diarias dedicadas al trabajo	Satisfacción con el trabajo/ocupación ejercida; acceso a la seguridad social; satisfacción financiera
	Toma de Decisiones	Autonomía en las decisiones personales Toma de decisiones en familia	Grado de satisfacción con la toma de

			decisiones personal
	Religión y Creencias	Creencias espirituales, religiosas o filosóficas Participación en instituciones religiosas	Grado de satisfacción con su creencia espiritual
	Tiempo Libre y Cultura	Uso del tiempo libre Espacios para la recreación y la cultura Juegos y actividades al aire libre	Satisfacción con el tiempo libre, juegos y actividades comunitarias
	Recursos Materiales	Ayuda económica (financiamiento) Venta de la producción (ganancias efectivas/mensuales)	Satisfacción financiera; ingreso mensual recibido. Financiamientos y ayudas económicas.
	Emociones	Felicidad Disposición Motivación	Satisfacción personal (conmigo mismo, comunidad y medio ambiente)
Social (armonía con la comunidad integral)	Educación	Nivel de educación cursada Aprendizaje adquirido Distancia de la escuela Infraestructura de la escuela Capacitación de los profesores Acceso a la educación básica Acceso a la educación media Acceso a la educación superior Continuidad de los estudios Intercambio de saberes y aprendizajes tradicionales entre la comunidad	Elementos de formación, acceso a una educación de calidad, infraestructura de la escuela, formación de profesores
	Tecnologías de la Información y la Comunicación	Disponibilidad de Internet Disponibilidad de teléfono convencional Disponibilidad de celular	Acceso a la información y comunicación
	Factores Productivos	Comercialización de productos agrícolas/ganaderos/artesanías/otros Acceso a sistemas de irrigación Capacitación recibida para ejercer la actividad económica que realiza Diversidad de cultivos Acceso a semillas	Satisfacción con los factores productivos, como la diversidad de cultivos y la comercialización
	Participación	Participación en Organizaciones Sociales Poder de decisión Participación en Organizaciones Sociales: Asociaciones Participación en reuniones comunitarias Sistema de gobernanza	Participación social; Poder de decisión y elección, Arreglos Productivos Locales (APLs)
	Familia	Satisfacción con su situación familiar Permanencia de los jóvenes en la comunidad	Satisfacción con la vida familiar y el éxodo de los jóvenes
	Seguridad	Seguridad familiar Frecuencia de asaltos en la comunidad Policía en la comunidad Justicia por mano propia	Satisfacción con la seguridad individual y familiar en la comunidad
	Relaciones de Género y Jóvenes	Participación de la mujer y de los jóvenes en las actividades económicas Trabajo/ingreso Empoderamiento Acceso al crédito Poder de decisión Tasa de matriculación en la educación (combinando educación primaria, secundaria y superior) Conciliación de la lactancia materna con el trabajo	Participación de la mujer y de los jóvenes en las actividades productivas, trabajo e ingresos, participación en las decisiones.

	Salud	Servicios de salud (puesto de salud/hospital) Tratamiento médico y enfermería Condiciones de acceso a tratamiento profesional Uso de plantas medicinales Satisfacción con la salud de las personas Distancia de los centros de salud	Variables como la distancia del puesto de salud o del hospital, infraestructura de salud, calidad de los profesionales de la salud
Integral (armonía con la naturaleza)	Medio Ambiente	Uso de quemas Calidad del aire respirado Medio ambiente, entorno natural Uso de agroquímicos y pesticidas Manantiales de agua Preservación de la selva nativa Emisión per cápita de CO ₂ Prácticas ecológicas con residuos (reciclaje, compostaje, artesanía, otros)	Satisfacción con el medio ambiente; Prácticas ambientales; uso de agroquímicos; preservación ambiental.
	Pertenencia	Identidad con el lugar Autoestima Sentimiento de compromiso Tranquilidad	Satisfacción consigo mismo, con los demás y con el entorno.

Nota. Fuente: Alcántara y Sampaio, (2020) basándose en Sen (2000); NEF (2009); Comisión Europea (2009); Stiglitz et al. (2010), Gudynas (2011); Max-Neef (2012); León (2015). Traducción libre del portugués.

Tabla 5

Siete esferas de la vida comunera que definen el buen vivir

Educación

Criterios	Contenidos
Diálogo de saberes	1. Educación en la diversidad: Iskay yachay. 2. En la Escuela: Implementación de programas educativos interculturales 3. Principios de complementariedad aplicados. 4. En la comunidad: Principio del compartir incorporado
Epistemología	5. Inexistencia del “objeto. Todos son sujetos. Todos son “personas”
Vías de adquisición	6. Sentidos, sueños, ingestión de plantas, rituales, consejos, prácticas
Regeneración del saber	Transmisión intergeneracional de saberes
Contextualización y espacio de realización del Aprendizaje	Se recogen e incorporan los saberes de todos y todas. 2. El espacio de realización es aquel o aquellos en los que la comunidad actúa
Despliegue de funciones psíquicas predominantes	3. Senti -pensar encarnado en el aprender.
Percepción de la realidad	4. Relacional, holística, en movimiento. 5. Lógica trivalente. Tiempo cíclico y lineal con predominio del “muyuy”. 6. Símbolo es lo simbolizado. La illa de la llama es la llama
Relación teoría-práctica, entre saber y hacer	7. Pensamiento divergente, capaz de encontrar soluciones a los desafíos que se presentan de modo inesperado
El para qué del saber hacer	8. Se educa para ser humano de servicio, comunero completo
	1. Hablar la lengua con respeto y dulzura. 2. Labrar la tierra con cariño. 3. Servir a la comunidad: Practicar valores de reciprocidad y el compartir. Hacer que alcance para todos. 4. Tener habilidades para las artes sanas. Saber oficios para pasar la vida. 5. Practicar las normas del buen gobierno comunitario. Responsabilidad para con los demás. 6. Respeto y consideración a todo lo existente: humanos, naturaleza, y deidades.

	7. Conocimiento de los libros de la modernidad para dialogar con el otro: saber leer y escribir
--	---

Tabla 5 (continuación)

Salud

Relación salud-enfermedad	No hay oposición. Salud-enfermedad, dos momentos de la vida. Estado de equilibrio transitorio. Puede suceder en cada momento el vuelco.
Sanación	Holística y ritual. Un cuerpo sano en una naturaleza sana que no es solo agua sana, y segura, sino una naturaleza sana.
Jerarquía	Ambos: curandero y paciente comprometidos en la sanación. Relación sensorial directa no mediada por la tecnología.
Medicina	La alegría en el comer. Lo que comes y la calidad de tus relaciones en el ayllu son tu medicina.
Origen de la enfermedad	Desarmonía humana, entre humanos y naturaleza, y humanos y deidades. La peste es la forma en que se expresa la enfermedad cuando la desarmonía persiste.
Cuerpo	El cuerpo como hilos de una trama natural o pacha. Visión holística del cuerpo. Cuerpo no como entidad autocontenida, ni una máquina, sino porosa que deja entrar como salir otros “cuerpos”. El Pacha o mundo es la casa del ayllu. Cada entidad es un ayllu, un territorio, una comunidad en sí misma.
Ámbito de la enfermedad	Se enferma la chacra si existen conflictos entre los humanos. Se enferma la persona chacra cuando el tejido natural a la que se halla relacionado está en conflicto.
Relación entre lo natural y Sobrenatural	Los espíritus son parte del mundo real, Todo es evidente y patente. Los espíritus también se enferman. La sanación es holística, también los compromete a éstos.
Resiliencia	Capacidad de soportar ciertas rupturas porque se apoya en un sistema diverso.
Ética	Humano parte de la naturaleza. Es naturaleza. “Mismo animal eres”. Secretos como ética vivida cotidianamente entre humano y el mundo más que humano. La ética viene de la naturaleza. El sanador se compromete con lo que sana que no es solo al humano sino al ayllu. Sanación no mediada por instrumentos. El sanador no es más que los otros (humildad). Se siente “instrumento”, mediador de la naturaleza que opera la sanación a través de él o ella.
Sujeto de la sabiduría	Todos saben, todos Ò enen yachay: humanos, naturaleza, y deidades. Todos tienen la capacidad de la sanación. El saber-curar es resultado del diálogo trinitario. El cuidado no es solo de la institución médica, reposa en todas y todos.
Conocimiento de la naturaleza	Holístico. Conversación cotidiana entre humanos y el mundo más que humano para la sanación.
Orientación	Biocéntrica

Tabla 5 (continuación)

La comida

Lo que alimenta	El cariño. “Cuando las familias se dejan querer, se cuidan unas a otras con cariño, con tranquilidad, entonces nunca falta, a manos llenas nos ayudan, todo nomás se alcanza”. La disponibilidad de comida es importante, pero comida sin cariño es insuficiente
Cuerpo	Tejido de tejidos. Cuerpo de cuerpos. Cuerpo y ánima. Ánima de ánimas. No es una entidad separada, sino que es una urdimbre entramada. Cuerpo humano semejante al cuerpo de plantas y animales.
Sintonía con los ciclos productivos.	Atado al ciclo productivo local y de la cuenca. “Estómago local”. Hay épocas de abundancia de un bien mientras en otra es solo suficiente. Mercado no determina lo que se come, sino lo que se produce. El mercado es adicional
Solidaridad y amparo	Todos comen: humanos, naturaleza, deidades. Se siembra para todos y con alegría. Sembrar de todo para comer de todo y entre todos. Preocupación para que todos coman lo suficiente. El exceso de cosechas es presagio de tiempos difíciles
Fuentes	Chacra y mercado. Definición autónoma de lo que se come y producción para satisfacer básicamente demandas culinarias culturales.

Relaciones humano-naturaleza	Crianza del kawsay (comida, semilla): vida que genera vida. La comida como persona que cría y es criada
-------------------------------------	---

Tabla 5 (continuación)

La producción

Criterios	Contenido
Biodiversidad	Fuente de vida
Organicidad	Ayni, minga, choba-choba
Tipo de producción	Policrianzas
Orientación	Preferentemente al autoconsumo
Concepción de naturaleza	Madre Tierra
Relaciones con la naturaleza	Crianza recíproca
Uso de insumos propios y externos	Bajo uso de insumos. Insumos e instrumentos mayormente propios y conviviales (propensión hacia la autonomía)
Agriculturas	Diversidad de agriculturas según los paisajes y culturas: costa, altiplano, valles andinos del sur, centro y norte; Amazonia alta, y baja. Predominancia de la pequeña producción familiar y comunal por sobre la producción mercantil
Relacionamientos bioculturales	Importancia de las inter-relaciones entre agricultura, organización social, astronomía, climatología, suelos
Vinculación con aspectos socio-culturales	Relación con las artes sanas: cerámica, tejidos, cestería, música, comida
Territorio y pertenencia	No brilla la chacra sino brilla el paisaje. Visión territorial del bienestar chacarero: caminos de las semillas, caminos de los runas. Territorio como caminos enlazados y elásticos. Viviendas seguras por la seguridad comunitaria. Todos se cuidan recíprocamente
Destino principal de la producción	Sembrar de todo para comer de todo y entre todos

Tabla 5 (continuación)

La economía

Criterios	Contenido
Orientación de la economía	Basado en redes de reciprocidad y del compartir
Objetivo del compartir	Satisfacción de necesidades familiares, y del ayllu: humanos, naturaleza, y deidades
Eje dinamizador	Solidaridad, complementariedad
Producción de valores	Orientado a valores de uso y de cambio
Destino del ingreso	Redistribución de los ingresos, afianzando el relacionamiento, El merecimiento y la interrelación entre todos
Ontología	Ser más, estar bien
Centro de las decisiones	Comunidad/grupo familiar
Ámbito en el que se despliega El compartir	Ámbitos no mercantilizados
Relación con el mercado	Comunidades articuladas al mercado en diferente grado. Se procura jugar con el mercado y no que el mercado juegue con la vida. El mercado no lo es todo. Cuenta la “compartencia”
Papel del dinero	Bien de circulación interfamiliar y con el exterior. Hay “pobreza de plata”. Idea de que el dinero es “uchite”: está para hacerte pelear si es que no lo sabes criar. Don que se comparte. La gratuidad como valor comunitario
Concepción de la naturaleza	Ser vivo, persona, entidad criadora

Tabla 5 (continuación)

La gobernanza

Criterios	Contenido
Forma de gobierno	Sistema de cargos que viven en una comunidad. El cargo anuda, teje, y refuerza las relaciones en el ayllu.

Elección	Consenso. Intervienen las deidades. Es el ayllu la base de la autoridad.
Mandato	Rotativo. No basada en derechos de los individuos sino en obligaciones comunes en un territorio determinado.
Género	Asume la pareja: qari-warmi.
Papel de la comunidad	Apoyo, cuidado, fiscalización.
Mandato	Mandar obedeciendo. Autoridad: el que hace crecer a la comunidad y no se sirve de la comunidad.
Valoración	Importancia del servicio y la solidaridad con los demás. Autoridad carismática valorada si ha conducido bien al ayllu durante su período. Ha conversado bien con el clima, las deidades, y ha sabido resolver los conflictos entre humanos.
Duración	Un ciclo, un wata, un mara. No siempre es un año cronológico.
Aprendizaje	Desde niño se va asumiendo cargos. Aprendizaje intergeneracional y en la vida misma.
Ámbito	La comunidad. En ciertas circunstancias cabildos (comunidad de comunidades), y en otras, ámbitos regionales y pan-andinos. Territorio como pacha o mundo y ayllu como la casa en el territorio.
Derecho	Consuetudinario. Jurisprudencia de la Tierra

Tabla 5 (continuación)

La fiesta

Criterios	Contenido
Recreación	Tiempo de calidad que confieren las celebraciones. Ausencia de la división: trabajo-vida sería. Todo se hace festivamente en intensidades diferentes.
Vinculaciones	Diversas: agrofestivas, matrimonios, corte de pelo, carnavales, patronas, “llegadas”, cumpleaños, etc. Ciclo de fiestas anudado a ciclos de la chacra, el bosque, el agua, y la casa.
Componentes	Comida, música, danzas, bebidas, participación comunitaria, ritos.
Valoración	El comentario de la comunidad. Se valora a quién redistribuye desinteresadamente, al más Generoso.
Seña	La fiesta es seña. Buena fiesta buena cosecha.
Participación	Humanos, deidades, naturaleza.
Disolución de conflictos	Momentos en la fiesta para resolver y digerir los conflictos entre comunidades, al interior de ellos, y a familia

Fuente: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) (2018). Indicadores de Buen Vivir. Marco de Referencia.

3.3 Las dimensiones del Desarrollo a Escala Humana (DEH)

3.3.1 Origen

El Desarrollo a Escala Humana (DEH) se reconoce dentro de las alternativas al desarrollo, principalmente porque se aleja de la idea de equiparar el desarrollo únicamente con crecimiento económico. Por el contrario, se rescata la propuesta de un desarrollo basado en las personas (no en los objetos) y en la mejora de su calidad de vida. De este modo, se pone la atención en otros factores más subjetivos e intangibles que aquellos centrados en lo material y el ingreso económico. Se cambia entonces el foco de atención a hablar de

“progreso”, como crecimiento indiscriminado, a ver el desarrollo como un crecimiento sostenible con calidad de vida.

En la evolución del concepto de desarrollo se pueden reconocer los antecedentes del Desarrollo a Escala Humana, Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn los identifican en figuras destacadas en la economía como Amartya Sen o “de la filosofía política, como Rawls o Habermas, que estaban revisando los conceptos de justicia, equidad y cooperación” (2010, p. 5). Temporalmente, se coloca en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta y se sitúa dentro del pensamiento, sobre alternativas del desarrollo. Se retoma el pensamiento sobre el desarrollo alternativo o lo que es reconocido como otro desarrollo, que surgió entre América Latina y Europa como corriente intelectual (Dominguez y Caria, 2018).

Dominguez y Caria (2018) sugieren que el DEH se vio influido por el pensamiento original del español José Luis Sampedro “quien abrió el camino a los enfoques pos-desarrollistas más debatidos: concretamente, lo que Hidalgo-Capitán (2012, pp. 27-28) ha denominado interpretaciones ecologista e indigenista del Buen Vivir” (p. 176). Se identifica al Centro de Alternativas de Desarrollo (CEPAUR) en Chile como el lugar donde el DEH se elaboró y se divulgó por parte de un equipo transdisciplinario (Zaiter, 2004, p.484). Phélan (2011, como se citó en Arteaga 2005) sitúa el nacimiento del DEH en 1977 cuando Manfred Max-Neef en Chile, hace una propuesta contra hegemónica original como parte del proyecto GPID (*Goals, Processes and Indicators of Development*). Díaz (2019) ubica a Manfred Max-Neef (1986) como uno de los autores que proponen teorías alternativas en las que las personas están en el centro del desarrollo.

De acuerdo con Torres-Solis y Ramírez-Valverde (2019, p. 75) Max-Neef amplió el significado del desarrollo “a partir de la consideración de tres postulados: el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos, la diferencia entre necesidad —tal vez

universal— y satisfactor —más dependiente de la cultura—, y la complementación entre las formas de interpretar pobreza, tanto objetivas como subjetivas (Max-Neef *et al.*, 1998, como se cita en Torres-Solis y Ramírez-Valverde, 2019, pp. 40–43).

Otro antecedente del DEH es la creación del Índice de Desarrollo Humano (IDH) en 1990, donde se reconoce a las personas como protagonistas del proceso de desarrollo con la democracia como centro. Se trata de virar el foco de “persona-objeto” a “persona-sujeto”. Para Vélez (2011) y de acuerdo con el PNUD el índice de desarrollo humano (IDH) es una medida sintética que mide el progreso medio de un país o región en tres aspectos: 1) el disfrute de una vida larga y saludable (esperanza de vida); 2) disponer de educación (tasa de alfabetización y tasa combinada de matriculación), y 3) tener un nivel de vida digno (PIB per cápita) (p. 3).

Según Phélan (2011) poner el foco en otro tipo de cuestiones intangibles implica considerar otros indicadores de otras dimensiones sociales, ambientales, políticas, culturales tales como las oportunidades y capacidades de las personas, los derechos individuales y colectivos, mejoras en la nutrición y los servicios médico, tener acceso al conocimiento, seguridad, etc.

3.3.2 Definición del DEH y sus características

El Desarrollo a Escala Humana es descrito por Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (2010), como un desarrollo que “se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado” (p. 12).

Centrarse en la satisfacción de las necesidades implica una manera diferente de ver la realidad. De hecho, “la calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan

las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales” (Max-Neef, 1998, como se cita en Ramírez *et al.*, 2011, p. 149).

El DEH se identifica por tener características que lo hacen peculiar, entre otras, se le atribuye a su actuar democrático porque en esencia, son las propias personas quienes determinan sus necesidades y sus satisfactores. Asimismo, se reconoce como, un ejercicio de pequeña escala (local) y horizontal, no vertical (de arriba-abajo). “El desarrollo a escala humana sólo puede hacerse en una necesaria y permanente profundización democrática. Una práctica democrática más directa y participativa que estimule las propuestas y soluciones creativas que, surgiendo desde abajo hacia arriba, deben resultar coincidentes con las aspiraciones, ilusiones y deseos de cada persona” (Carpio, 2016, p. 5).

Asimismo, comenta Figueroa (2006) se relaciona con las potencialidades de los seres humanos, la formación de sus capacidades y el uso que de esas capacidades. “Un desarrollo orientado hacia la satisfacción de las necesidades humanas [...] sólo puede emanar directamente de las acciones, aspiraciones y conciencia creativa y crítica de los propios actores sociales, que, de ser tradicionalmente objeto de desarrollo, pasan a asumir su rol protagónico de sujetos” (Zaiter, 2004, p. 485).

3.3.2.1. Enfoque de necesidades. El DEH propone un enfoque de necesidades humanas, desde esta perspectiva, la persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes. Las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables. De este modo, se entienden como un sistema en donde se interrelacionan e interactúan. “Simultaneidades, complementariedades y compensaciones (*trade offs*) son características de la dinámica del proceso de satisfacción de las necesidades” (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 2010, p. 17). Para los mismos autores, es posible desagregar las

necesidades de acuerdo con varios criterios, para el DEH se proponen las categorías existenciales y categorías axiológicas.

De acuerdo con Max-Neef (como se cita en Vélez, 2011) las necesidades son “limitadas y no varían de cultura a cultura (en todas las culturas y en todos los períodos históricos) lo que en realidad cambia son los medios para satisfacerlas, de este modo se crean las culturas por la elección de los satisfactores para cada necesidad, en consecuencia, se puede afirmar que los cambios culturales ocurren gracias a cambios en satisfactores tradicionales” (p. 1233).

En cuanto a los satisfactores, no existe correspondencia biunívoca entre necesidades y satisfactores. De acuerdo con Max-Neef *et al.* un satisfactor puede aportar al mismo tiempo a la satisfacción de varias necesidades o, a la inversa, una necesidad puede requerir de varios satisfactores para ser satisfecha. Estas relaciones tampoco son fijas ya que pueden variar según el tiempo, el lugar y hasta las circunstancias (2010).

Cada necesidad puede satisfacerse a niveles diferentes y con distintas intensidades. “Se satisfacen en tres contextos: a) en relación con uno mismo (*Eigenwelt*), b) en relación con el grupo social (*Mitwelt*) y c) en relación con el medio ambiente (*Umwelt*). La calidad e intensidad tanto de los niveles como de los contextos dependerá del tiempo, el lugar y las circunstancias” (Max-Neef *et.al.*, 2010, p. 17). Por eso este enfoque ayuda a reconstruir interacciones orgánicas “entre lo personal y lo social, entre los procesos globales y la actividad local, entre la planificación y la autonomía, y entre la sociedad civil y el Estado” (Jolibert *et al.*, 2011).

Cabe destacar que las nuevas necesidades fundamentales propuestas por el DEH tienen un “estatus ontológico” similar. Es decir, “no hay ninguna necesidad de menor categoría que otras constituyendo lo que podríamos llamar la naturaleza humana [...]”

Todas las necesidades tienen una importancia similar, no hay jerarquías dentro del sistema” (Elizalde, 2000, p. 52).

3.3.2.2 Necesidades humanas: carencia y potencia. Para el Desarrollo a Escala Humana, hay dos maneras de concebir a las necesidades; como carencia o como potencia. Vistas como carencia son restringidas a su espectro puramente fisiológico (la falta de algo). Por otro lado, “en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recurso. La necesidad de participar es potencial de participación, tal como la necesidad de afecto es potencial de afecto” (Max-Neef et al., 2010, p. 21).

Por ello, no es posible hablar de necesidades que se satisfacen sino se propone, “vivir y realizar las necesidades, y vivirlas y realizarlas de manera continua y renovada”, es decir, se trata de dar prioridad a los “satisfactores endógenos y sinérgicos” (Max-Neef et al., 1986 como se cita en Domínguez y Caria, 2018, p. 202).

3.3.2.3 Satisfactores y bienes económicos. Se asegura que “un satisfactor es en sentido último el modo por el cual se expresa una necesidad, así como los bienes son el medio por el cual la persona impulsa los satisfactores para vivir sus necesidades” (Max-Neef, et al., 2010, p. 22). Por eso, los satisfactores definen la modalidad dominante que una cultura o una sociedad imprime a las necesidades.

Dentro de la propuesta del DEH es importante diferenciar entre satisfactores y bienes económicos o materiales ya que no son lo mismo. Los primeros “están referidos a todo aquello que, por representar formas de *ser, tener, hacer y estar*, contribuye a la realización de necesidades humanas” (Ver tabla 7) (Max-Neef, et al., 2010, p. 22). Por ejemplo, éstos pueden “incluir, entre otras cosas, formas de organización, estructuras políticas, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, contextos, comportamientos y actitudes; todas en una tensión permanente entre consolidación y cambio” (Max-Neef,

et al., 2010, p. 22). Es así como aquellas necesidades del ser son aquellas que no pueden ser satisfechas con bienes materiales sino con aspectos intangibles como la autorrealización, crecimiento personal o social de las personas. Bajo este esquema, se propone la reivindicación de lo subjetivo más allá de los objetos y artefactos.

Aunque tanto los bienes y como los satisfactores se producen culturalmente, “los bienes tienen un límite o umbral puesto por su materialidad...lo que sin embargo no tiene límites, son justamente los satisfactores, las formas mediante las cuales damos cuenta de nuestras necesidades” (Elizaldo, 2000, p. 55).

3.3.2.4 Dimensiones del Desarrollo a Escala Humana; la matriz de necesidades y satisfactores. La matriz de necesidades y satisfactores es la herramienta que utiliza el DEH para que los grupos reconozcan sus necesidades y satisfactores. Phélan (2011) lo describe como un método que “se caracteriza por ser una intersubjetiva que incorpora puntos de vista de diversos grupos y subgrupos sociales” (p. 80). Esto es, “la matriz positiva es la propuesta a la que se quiere llegar, el modelo aspirado: es el deber ser. La matriz negativa es la situación por enfrentar: es el ser” (Phélan, 2011, p. 78). La matriz no es normativa y se construye de acuerdo con la experiencia que se tiene en su aplicación, permitiendo un diálogo participativo para su determinación.

El mismo autor asegura que no se trata de indicadores o índices de desarrollo que clasifican las condiciones de la vida humana en dimensiones, sino del reconocimiento de indicadores de carácter cualitativo y subjetivo “para registrar satisfacción, valoraciones, opiniones sobre aspectos asociados al bienestar, o necesidades y sus satisfactores” (Phélan, 2011, p. 94).

La matriz puede utilizarse para fines de diagnóstico, planificación y evaluación y es un “ejercicio pedagógico, participativo y generador de conciencia crítica, con claros efectos sinérgicos” (Phélan, 2011, p. 78).

Como se mencionó antes, los criterios con los que se clasifica las necesidades humanas y se reflejan en la matriz son: según categorías existenciales y según categorías axiológicas. La combinación permite una clasificación que incluye, por una parte, las necesidades de *ser, tener, hacer y estar*; y por la otra, las necesidades de *subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad*” (Ver tabla 7).

En consecuencia, se entiende por:

- SER: atributos personales o colectivos (sustantivos).
- TENER: registra instituciones, normas, mecanismos, herramientas, leyes.
- HACER: registra acciones personales o colectivas que pueden ser expresados como verbos.
- ESTAR: registra espacios y ambientes” (Phélan, 2011, p. 80).

Por ejemplo, “De la clasificación propuesta se desprende que, por ejemplo, la alimentación y el abrigo no deben considerarse como necesidades, sino como satisfactores de la necesidad fundamental de subsistencia. Del mismo modo, la educación (ya sea formal o informal), el estudio, la investigación, la estimulación precoz y la meditación son satisfactores de la necesidad de entendimiento. Los sistemas curativos, la prevención y los esquemas de salud, en general, son satisfactores de la necesidad de protección” (Max-Neef, *et al.*, 2010, p. 17).

Tabla 6
Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales

Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales NHF: Axiológicas		NHF: Existenciales	SER	HACER	TENER	ESTAR
OCIO						
CREACIÓN						
ENTENDIMIENTO						
PARTICIPACIÓN						
AFECTO						

SUBSISTENCIA						
LIBERTAD						
IDENTIDAD						
PROTECCIÓN						

Nota. Fuente: Max - Neef, *et al.* (1994, como se cita en Ibarra, Schlemer y Zúñiga, 2022)

Tabla 7

Matriz de necesidades y satisfactores

Necesidades según categorías axiológicas	Ser	Hacer	Tener	Estar
SUBSISTENCIA	1/ Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad.	2/ Alimentación, abrigo, trabajo.	3/ Alimentar, procrear, descansar, trabajar.	4/ Entorno vital, entorno social.
PROTECCIÓN	5/ Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad.	6/ Sistema de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo.	7/ Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender.	8/ Contorno vital, contorno social, morada.
AFECTO	9/ Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor.	10/ Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines.	11/ Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar.	12/ Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro.
ENTENDIMIENTO	13/ Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad.	14/ Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales.	15/ Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar.	16/ Ámbitos de interacción formativa, escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia.
PARTICIPACIÓN	17/ Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor.	18/ Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo.	19/ Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acortar, opinar.	20/ Ámbitos de interacción participativa, cooperativa, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familia.

OCIO	21/ Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad.	22/ Juegos, espectáculos, fiestas, calma.	23/ Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar.	24/ Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes.
CREACIÓN	25/ Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad.	26/ Habilidades, destrezas, método, trabajo.	27/ Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar.	28/ Ámbitos de producción y retroalimentación, talleres, ateneos, agrupaciones, audiencia, espacios de expresión, libertad temporal.
IDENTIDAD	29/ Pertenencia, coherencia, diferencia, autoestima, asertividad.	30/ Símbolos, lenguaje, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria, histórica, trabajo.	31/ Comprometerse, integrarse, confundirse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer.	32/ Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas.
LIBERTAD	33/ Autonomía, autoestima voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia.	34/ Igualdad de derechos.	35/ Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar.	36/ Plasticidad espaciotemporal.

Nota. Fuente: Max-Neef, *et al.*, (2010)

3.3.3 Algunos casos de aplicados de la matriz

Como se ha comentado, la intención de esta tesis es acercarse a aspectos más tangibles de lo que pudieran ser beneficios comunitarios, por lo que, para este apartado, se buscaron posibles aplicaciones del DEH que puedan llegar a fortalecer la interpretación de los resultados de este trabajo de investigación.

La siguiente tabla sintetiza el resultado de aplicar la metodología del DEH por Díaz (2019) en el caso de un ambiente laboral. Se intenta mostrar definiciones por necesidad, así como algunos satisfactorios (positivos y negativos).

Tabla 8

Definiciones de necesidades y satisfactores. Caso Fincomercio

Necesidad	Definición de necesidades y satisfactores
Subsistencia	Entendida como todos aquellos medios que permiten a las personas mantenerse vivas. La subsistencia es una categoría axiológica que define las necesidades más básicas del ser humano, como lo son su propia existencia y su instinto de supervivencia
Protección	Es la necesidad que tienen las personas de sentirse protegidas y seguras. La protección como categoría básica es a la vez trascendente dentro del ser humano y se extiende desde el individuo en sí, hacia los círculos de su entorno social, desde el más cercano como su familia, hasta los más lejanos como su comunidad o su país.
Afecto	[...] el ser humano evoluciona constantemente a través de su relación con el mundo, y con los demás seres humanos, y su desarrollo afectivo se extiende hacia todas sus interacciones
Entendimiento	[...] es la oportunidad para que cada ser humano muestre sus actitudes y aptitudes, sus conocimientos, sus habilidades y capacidades en acción
Participación	[...] este se puede ver entorpecido por temas relacionados con el autoritarismo, la desigualdad en los cargos y el conformismo por parte de los colaboradores...Es así como, generar espacios donde se cambie la mentalidad de los colaboradores, a través de la innovación, es un reto que hoy en día todas las organizaciones deben asumir
Ocio	El exceso de trabajo tiende a generar en los colaboradores depresión, entornos hostiles, contrariedad, decepción y resentimiento, con lo cual se disminuye su productividad; este fenómeno genera despreocupación por la importancia de su labor, falta de planificación y ausencia de lugares de descanso
Creación	Al igual que el entendimiento, la creación es una necesidad potencial en el ámbito laboral, donde las capacidades para innovar, crear, mostrar talentos, implican satisfactores de tipo sinérgicos y sentimientos de bienestar y de retribución a la sociedad
Identidad	La categoría axiológica de la identidad es una de las necesidades más humanas, es característica de la evolución del hombre en sociedad, brindándole sentido de pertenencia y seguridad
Libertad	En términos laborales, la libertad tiende a verse limitada por las condiciones de la organización, los límites inherentes al cargo y las condiciones del entorno, tanto al interior de la empresa como en su nicho de mercado, generando en los colaboradores sentimientos de opresión, coacción, sumisión, injusticia, estereotipos, prejuicios, siendo posibles la manipulación, la polarización, la corrupción

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en Díaz (2019)

Por su parte, Ramírez *et al.* (2011), describen la aplicación de la matriz partiendo del supuesto de que el Desarrollo a Escala Humana podría ayudarles a comprender el impacto global de un programa de Contaduría Pública: para ello se analizaron las necesidades de entendimiento, participación, creación, identidad y libertad. Ante la necesidad axiológica del entendimiento y tras haber entrevistado a diferentes actores (directivas, docentes, estudiantes, empresarios y egresados) respecto a la puesta en marcha del Proyecto Educativo, encontraron que se lograba el mejoramiento de la calidad académica mostrado en:

[...]el compromiso de directivos y docentes de realizar mejores procesos de enseñanza - aprendizaje, soportado en una mejor capacitación y participación en

investigación, que luego se traslada al estudiante; el acercamiento de la Facultad al entorno empresarial, que permite un currículo con criterios de pertinencia; la buena percepción del empresario; los conocimientos compartidos entre egresados y su disposición a capacitarse de forma continua. (p. 154)

Luna *et al.*, (2012) en su estudio denominado *¿Es posible el desarrollo a escala humana en el Bajo Magdalena? Un estudio prospectivo desde las comunidades*, realizan el análisis de la matriz de necesidades y satisfactores de Max Neef con la participación de 34 municipios en Colombia.

Los resultados señalan que el ideal para estos municipios está en el fortalecimiento de satisfactores sinérgicos como la familia y las amistades, la calidad de vida, ciudades sostenibles y entornos naturales, la seguridad alimentaria y la generación de ingresos, las organizaciones de la sociedad civil, la institucionalidad pública, y la cultura y la educación, cuyo actual funcionamiento no facilita un DEH. (p. 205)

Por su utilidad para este estudio se coloca, de manera textual, la tabla denominada “Síntesis de las necesidades y satisfactores identificados por los dirigentes de 24 municipios del Bajo Magdalena” (Ver tabla 9).

Tabla 9

Síntesis de las necesidades y satisfactores identificados por los dirigentes de 24 municipios del Bajo Magdalena

	Necesidades			
Satisfactores	Ser	Hacer	Tener	Estar
Afecto	Tolerancia, respeto, amables, amorosos, serviciales, comprensivos, autoestima, detallista, cariñoso.	Buenas relaciones interpersonales, familia, amistades, parejas, principios, valores, jardines, cultura ciudadana, mascotas, vida digna, derechos.	Acariciar, valorar, consentir, confiar, unidad, compartir, día lugar, detalles, abrazar, cuidar, conservar.	Hogar, plazas, vivienda, clubes, parques, oficina, ambiente social, familia, barrio, espacio público, comunidad, municipio
Subsistencia	Solidaridad, unidad, respetuoso, humanitario, responsable,	Recursos, instituciones, políticas públicas, políticas sociales, salud, oportunidades	Trabajar, denunciar, gestionar, relacionarse, dialogar, integrarse,	Familia, ciénaga, entorno agradable y pacífico, lugar de

	hospitalidad, tolerancia, salud, nutrición, dedicación, trabajo, responsabilidad.	trabajo, alimentación, infraestructura municipal, hospitales, empleo, estabilidad socioeconómica, recursos económicos, saneamiento básico, vivienda digna, políticas agrarias.	progresar, valores, alimentos, proyectos comunitarios, y agropecuarios, procrear, planificación, familias.	trabajo, espacios naturales y de esparcimiento, barrio, sociedad, microempresas, instituciones, organizaciones, ambiente social, vivienda.
Protección	Compromiso, servicio, cuidadoso, unidos, justos, colaboradores, pacíficos, generosidad, vigilantes, protectores del medio ambiente, respetuosos, tolerancia.	Seguridad social, amistades, entidades gubernamentales, seguridad ciudadana, civismo, vivienda digna, instituciones, derechos humanos, fuerza pública, tierra, servicios públicos, saneamiento básico, vías, políticas para niños y adultos mayores, protección infantil, empleo, salud.	Defender los derechos, gestionar, asociarse, velar, prevención de riesgos-invierno, cooperar, vigilar, proteger los recursos naturales, valores, acompañar.	Vivienda, comunidad, espacios públicos, escuelas, microempresas, hospitales, instituciones públicas y eclesiásticas, parques, ambientes sanos.
Identidad	Autonomía, dignidad, sentido de pertenencia, sinceridad, humildad, autóctonos, valorar, artesanos, cultura, conocerse, liderar, aceptarse, conciencia, convivir, construir, reconocerse	Idiosincrasia, valores culturales, costumbres, apoyo, cultura recreación y deporte, políticas, planes municipales, festivales, memorias históricas, folclor, instituciones, cultura anfibia, fiestas patronales, tradiciones, democracia, equidad, unidad, sentido de pertenencia, comunicación	Colaborar, organizar, integrarse, reflexionar, impulsar lo propio, contribuir, platos típicos, formación, reconocerse, proyectos, relaciones, derechos, promoción de la cultura, dialogar, objetivos comunes, principios, costumbres del campo.	Municipio, intercambios cultura les, vías, ambientes sanos, hogar y comunidad, entorno turístico, espacios culturales, fiestas patronales, encuentros deportivos, asambleas municipales, eventos religiosos, casa de la cultura, salones comunales, asociaciones, recursos naturales.
Creación	Creativos, dinamismo, disponibilidad, estabilidad, abnegados, conciencia, innovar, mejorar, talento, soñar,	Decisión, entusiasmo, paciencia, proyección, instituciones, festivales, herramientas	Inventar, construir, comunicar, conocer, desarrollar, capacitarse, asesoría, decidir, fundamentar, intercambiar, apoyo institucional,	Parques, espacios de reflexión, universidades, instituciones educativas, fiestas patronales, centros culturales, campos, finca,

	ideas, competitivo, asesoría, serviciales, imaginativos.	legales, participar, proyección al futuro, escuelas, maestros, emisoras, docentes, políticas públicas, espacios públicos, eficiencia.	destreza, proponer, invertir, transformar.	talleres, laboratorios, instituciones públicas, gremios, iglesias, organizaciones.
Libertad	Comprensivo, opinar, independencia, autonomía, honestidad, espontaneidad, responsables, expresarse, compartir, tolerantes, ética	Equidad, estado social de derecho, fuerza pública, derechos, valores, deberes, justicia, programas, participación, instituciones, gobernabilidad, vida digna, iniciativa, espacios espirituales.	Pluralismo, justicia, paz, proponer, organizar, trabajar, desarrollar, capacidades, asumir, acceder a servicios, promover lo propio, conocerse	Espacios de expresión, organizaciones comunitarias, centros culturales, espacios de convivencia, instituciones educativas, municipios, casa de la cultura, escenarios deportivos, oficinas, territorio.
Participación	Formación, ética, activos, convincentes, emprendedores, pacíficos, disposición, entrega, solidaridad, compromiso, capacitar, decidir, honestidad, voluntad, propositivo, dinámico, iniciativa.	Mecanismos de participación, disposición, políticas públicas, control social, educación, conectividad, instituciones, bien común, obligaciones, recursos económicos, propuestas, programas, ciudadanía, comunicaciones, políticas sociales, sentido de pertenencia, tecnología, incidencia	Proponer, opinar, bien común, aportar, cooperar, implementar, buscar, acordar, reunirse, representar, realizar actividades, veedurías, ejecutar, liderar, emprender, unir.	Control social, espacios de participación, propuestas municipales, juntas de acción comunal, comités, clubes, instituciones culturales y deportivas, salón comunal, contexto político, religioso, ministerio público, asociaciones, espacios públicos.
Ocio	Alegría, receptividad, tranquilidad, honestos, dedicados, dinámicos, descansar, deporte, creatividad, humor, imaginación.	Eventos culturales, infraestructura, fiestas patronales, eventos deportivos, danzas, carnavales, organización, paz, ecoturismo, bibliotecas, reuniones familiares, espectáculos, juegos, recursos económicos.	Soñar, jugar, descansar, excursión, bailar, interactuar, divertirse, nadar, organizar, pasear.	Playas, campos, espacios deportivos y culturales, zonas verdes, grupos de teatro, clubes juveniles, campeonatos, espacios naturales.
Entendimiento	Análisis, capacitación, disciplina, educados,	Educación, tecnología, buenos maestros,	Investigar, analizar, actualizarse, leer, esforzarse, socializar,	Centros de educación, superior,

	receptivos, críticos, líderes, emprendedor, investigar.	principios, orientación, políticas educativas, alfabetización, espacios educativos, investigación.	formación, desarrollo social, estudiar, acompañar, capacitar, atender.	universidades, socio, bibliotecas, casa de la cultura, parques recreativos, comunidad, instituciones tecnológicas, instituciones educativas.
--	---	---	--	--

Nota: Tomado de Luna *et al.*, (2012). *¿Es posible el desarrollo a escala humana en el Bajo Magdalena? un estudio prospectivo desde las comunidades.*

Luna *et al.* (2012) identifican diversos satisfactores sinérgicos vinculados con las necesidades humanas en la región del Bajo Magdalena, los cuales se relacionan con la vida familiar, las relaciones comunitarias, el bienestar, la educación, la generación de ingresos y la participación de las organizaciones sociales. Desde esta perspectiva, el Desarrollo a Escala Humana no se limita a la satisfacción material de necesidades, sino que incorpora dimensiones afectivas, culturales, identitarias y comunitarias.

En primer lugar, la familia y las amistades son concebidas como espacios fundamentales para la construcción de seguridad afectiva, convivencia e identidad social. Los participantes destacan que en estos ámbitos “se comparte, se juega, se tienen momentos de esparcimiento, se disfruta, se goza” (Luna *et al.*, 2012, p. 213), lo cual evidencia la relevancia de los vínculos interpersonales en la satisfacción de necesidades humanas.

De igual manera, el bienestar y la calidad de vida son entendidos más allá del acceso a bienes materiales. Los actores participantes consideran importantes satisfactores relacionados con la convivencia y la salud, tales como “la amistad, el deporte, las fiestas, los bailes, las fiestas patronales, contar con buena salud [y] sentirse amado” (Luna *et al.*, 2012, p. 215). Esta perspectiva evidencia una concepción integral del bienestar asociada a las relaciones sociales, la recreación y el afecto.

En relación con el empleo y la generación de ingresos, los participantes consideran que estos contribuyen no solo a mejorar las condiciones económicas, sino también a fortalecer otros ámbitos de la vida humana, como la salud, la educación, la alimentación y la autoestima. En este sentido, “la generación de ingresos y empleo ayuda a mejorar la salud, así como a acceder a una buena vivienda, a la educación, a tener espacios de esparcimiento” (Luna *et al.*, 2012, p. 216).

Asimismo, la ciudad y los entornos naturales son valorados como espacios relevantes para la convivencia, el encuentro comunitario y el contacto con la naturaleza. Los participantes expresan la importancia de contar con entornos limpios, seguros y adecuados para la recreación, además de reconocer el valor de parques, espacios deportivos y humedales libres de contaminación. Estas valoraciones reflejan una comprensión del territorio vinculada con el bienestar colectivo y la calidad de vida.

Por otra parte, la educación aparece relacionada con el fortalecimiento cultural, la preservación de las tradiciones y el sentido de pertenencia comunitaria. Luna *et al.* (2012) señalan la necesidad de promover políticas públicas orientadas al rescate de prácticas culturales, expresiones artísticas y memoria histórica regional. De igual manera, destacan la importancia de fortalecer valores asociados con la convivencia, la comunicación, la tolerancia y el reconocimiento mutuo.

Finalmente, las instituciones y organizaciones de la sociedad civil son concebidas como actores relevantes para el Desarrollo a Escala Humana, particularmente por su capacidad para promover la cooperación, la participación y la incidencia comunitaria. Los autores señalan que estas acciones pueden comprenderse desde la noción de capital social, entendido como “las normas, redes de trabajo, confianza y formas de conexión social que permiten el acceso de las personas a los recursos” (Vermaak, 2006, como se citó en Luna *et al.*, 2012, p. 219).

El Desarrollo a Escala Humana es revisado en esta tesis como un marco teórico conceptual en la búsqueda de posibles beneficios comunitarios de la vinculación escuela-comunidad. Se eligió debido a que, junto con el “Buen Vivir”, representa una alternativa para el desarrollo. Como puede notarse en este apartado con la matriz y la definición, tanto de las necesidades fundamentales y satisfactores hay un importante avance en la “operacionalización” de aquellos aspectos que contribuirían de manera integral a maneras más dignas de la vida de las personas.

A manera de cierre de este apartado se reitera que para el DEH las necesidades fundamentales en la vida de los seres humanos son: ocio, creación, entendimiento, participación, afecto, subsistencia, libertad, identidad, proyección en modos de ser, hacer, tener, estar.

3.4 Tipología de beneficios comunitarios de la escuela

Ante la escasa investigación y conceptos claros sobre los beneficios que las escuelas logran en su comunidad circundante, se procedió a construir una tipología a partir del estado del arte antes presentado. Se espera pueda erigirse como un insumo conceptual relevante, debido a que se generó de forma inductiva, basado en casos reales documentados en las últimas dos décadas.

Como ya se mencionó, fueron escasos los estudios que abordan el aporte concreto de la escuela a la comunidad. Los trabajos que sí mencionan los beneficios o impactos en el territorio, región o comunidad como resultado de la vinculación de la escuela con su contexto comunitario, en su mayoría los plantean como utopías. Los beneficios esperados se formulan en términos generales, por lo que es necesaria su operacionalización.

A continuación, se presentan seis tipos de beneficios que se pudieron construir a partir de los casos revisados.

3.4.1 Empoderamiento, reconocimiento de saberes y autoestima

Se espera empoderar a la comunidad, mediante el reconocimiento de sus saberes, lo cual también redundará en aumentar los niveles de autoestima, tanto individuales como colectivos.

El diálogo de la escuela con los saberes locales y comunitarios es otro aporte donde se pone énfasis en muchas de las experiencias documentadas. Se busca la construcción de saberes de forma corresponsable entre comunidad y escuela (Vázquez, 2025; Briseño, 2024).

Una tarea de la escuela es el fortalecimiento de la identidad comunitaria: “el rescate de la historia, la memoria y la experiencia de la comunidad es fundamental para la comunagogía” (Jaime, 2017). Se destaca la importancia de las decisiones y los saberes compartidos a través de la Asamblea, para así fortalecer los vínculos comunitarios y dinamizar “relaciones sociales alternativas, donde se instituyen sujetos políticos y proyectos colectivos” (Jaime Fajardo, 2017; Salinas *et al.*, 2020).

La valoración de los conocimientos de las mujeres rurales en temas agroecológicos permite reconocerlas como sabedoras y cuestiona la estructura jerárquica de género que las invisibiliza (Mendoza *et al.*, 2024).

Se asume que, al incorporar los saberes locales de la comunidad, de los abuelos, no solamente se enriquecen los contenidos escolares, sino que contribuye a la valoración del conocimiento campesino y/o indígena, lo cual fortalece la autoestima de las personas (Salinas, *et al.*, 2020).

3.4.2 Valores indígenas y cultura local

El objetivo es vitalizar la cultura local, llevando a la escuela prácticas tradicionales y valores propios de las comunidades indígenas. De esta forma la escuela contribuye a

mantener los valores del Buen Vivir y cuestionar los antivalores de la sociedad de consumo.

Varias experiencias de vinculación escuela-comunidad en el continente han retomado los valores de la corriente andina de él Buen Vivir. Así, se sostiene que una contribución importante es combatir los antivalores neoliberales, por ejemplo, individualismo, importancia del dinero, éxito personal, desprecio al campo, consumismo (Sartorello, 2021). En contraste, se deben promover valores propios, como integridad del mundo vivo, toma de acuerdos, solidaridad comunal, el respeto, la palabra, control del uso egoísta del poder. Por medio del mapa vivo la escuela analiza y reflexiona sobre la vida en el territorio y promueve prácticas sociales que fortalecen la buena vida comunitaria.

También, se enfatiza la valoración y práctica de las lenguas indígenas (Bolaños y Tattay, 2012) utilizándolas en el proceso formativo (Maldonado, 2018), así como vitalizar la cultura local y tomarla en cuenta en las decisiones (Carro y Lima, 2015).

La vinculación activa escuela-comunidad, se da a partir del trabajo por proyectos, en los cuales se busca la articulación de los saberes y la participación de los diferentes actores comunitarios en las actividades educativas (p. 4). La participación social "tratarse más bien de una participación que resalte el papel de las familias como sujetos activos y propositivos en el aprendizaje de sus hijos e hijas y en las definiciones escolares, vinculando el conocimiento comunitario y sus epistemes con otros desde un punto de vista dialógico y plural o considerando que la participación en la definición de las prácticas educativas es parte fundamental del ejercicio del derecho a la autonomía que diversos documentos normativos al interior del país reconocen para los pueblos indígenas" (p. 8). Respecto la metodología basada en proyectos de aprendizaje: "Las temáticas de los proyectos son elegidas por el colectivo de actores, integrado por padres

de familia, estudiantes, Consejo Representativo, los temas seleccionados determinan, de manera flexible y partiendo de intereses y necesidades de relevancia comunitaria, qué prácticas, conocimientos o problemáticas se abordarán a lo largo del ciclo escolar. Para poder partir del conocimiento comunal, la escuela se abre hacia la vida cotidiana de la comunidad (Jiménez y Kreisel, 2018).

3.4.3 Servicios educativos, capital social y conciencia

Se espera que la escuela contribuya al desarrollo de capacidades en la comunidad, especialmente a la adquisición de capital social. Las escuelas ofrecen servicios educativos a jóvenes, adultos y mayores (recreativos y de salud). También, es plausible desarrollar una conciencia crítica mediante el diagnóstico de las problemáticas locales y la reflexión colectiva.

Un activo de la cooperación de la escuela en el ámbito local se concreta estableciendo vínculos y la construcción compartida de significados, lo que implica el capital social. Se argumenta que las experiencias de desarrollo de base vinculadas con la escuela pueden aportar al fortalecimiento del capital social entorno al tratamiento de los problemas socioeducativos identificados y mayores niveles de participación de las organizaciones de base (Herrera, 2016, p. 19). Las escuelas vinculadas con agencias e instituciones locales contribuyen a la formación de capital social a través de las interconexiones, oportunidades económicas y de enriquecimiento cultural (Sander, 2003).

Una pedagogía comunitaria, parte de la comunidad para desarrollar su autonomía y bienestar, a través de la Red local como forma organizativa para dar respuesta a las necesidades y como alternativa a una estructura flexible y no jerárquica (Longás Jordi *et al.*, 2008). Es importante interrelacionar el aprendizaje escolar con la reflexión sobre la problemática ambiental, social y cultural. Contribuir el desarrollo

endógeno y la formación de actores sociales capaces de dirigir su propio desarrollo (Carro y Lima, 2015).

Se aspira a que la escuela apoye el fortalecimiento de capacidades y las habilidades analíticas para llegar a un análisis crítico de la realidad, la concienciación y el pensamiento crítico en la comunidad y en los estudiantes (Salinas *et al.*, 2020; Abílio, 2011).

Varias experiencias utilizan metodologías o estrategias, como el aprendizaje-servicio (ApS) (Arriaga *et al.*, 2021) donde la elaboración de diagnósticos o mapas comunitarios involucra a las familias, nuevos actores e instituciones de la comunidad local. Estas metodologías recogen las problemáticas del contexto para definir proyectos conjuntos, propician la participación, reflexiva y crítica de todas las personas implicadas, fomenta la igualdad y respeto a la identidad cultural. Arriaga *et al.*, 2021 documentan la fase de diagnóstico de un barrio de Málaga, España, donde se aplica un programa de ApS, y donde ofrecen un programa de música para asociaciones vecinales y habitantes. A nivel metodológico, se justifica y argumenta la necesidad de establecer un diagnóstico del contexto.

Existe la oferta de servicios educativos y proyectos concretos a la comunidad (Navarro *et al.*, 2009). Hay escuelas comunitarias en Estados Unidos, que tienen horario extendido, y ofrecen servicios a los estudiantes y sus familias, tales como de salud, preparación para el empleo, educación para padres, salud dental, etc., (Bireda, 2009). En el caso de Portugal, la escuela ofrece actividades recreativas a adultos mayores, jóvenes y niños (Abílio, 2011).

Convertir a toda la comunidad en un espacio educativo, es un resultado de fortalecer el vínculo de los estudiantes con su territorio para formar a un sujeto comunitario crítico de su realidad (Briseño 2018).

3.4.4 Territorio, producción y alimentación

La escuela ofrece apoyo en acciones de defensa del territorio y los recursos naturales. Asimismo, procura mejoras en el ámbito productivo, alimentario, nutricional y de salud (Bireda, 2009) mediante el desarrollo de proyectos aplicados por los estudiantes.

La escuela se suma a procesos de trabajo comunitario enmarcados en la lucha por el respeto y autonomía de sus territorios ancestrales: “El que es Nasa resiste”, reconociendo el papel que juega la escuela y la educación en las prácticas de resistencia de las comunidades (Hernández *et al.*, 2015).

Hay trabajos que asumen una postura avanzada en la concepción del vínculo escuela comunidad, alejándose de la visión instrumental y neoliberal, para plantear de forma general que debe ser parte de un cambio social que reduzca la pobreza y combata las desigualdades (Parrilla *et al.*, 2013). Se trata de las escuelas con orientación comunitaria, donde se les concibe como “*partners*” de una estrategia local, con acciones de abajo hacia arriba, buscando una participación horizontal.

De la relación escuela-comunidad, existen aportes a las problemáticas socioecológicas, destacando el caso reportado por Mendoza *et al.*, (2024) donde prioriza el cuidado y la transformación del paisaje que habitan las mujeres rurales, entendido como el contexto ecológico, sociocultural e histórico. “Entre las prácticas transformadoras en la comunidad, se destaca: logramos trastocar el dualismo razón/ emoción y construir un enfoque situado, anclado a un paisaje que se ama y se cuida, tal como se mostró, en la relación que las docentes manifiestan tener con la milpa y el maíz” (Mendoza *et al.*, 2024).

La escuela puede ser una aliada en las luchas comunales por la defensa del territorio frente a proyectos extractivistas y al saqueo de recursos forestales y otros, a través de una diversidad de acciones (Salinas *et al.*, 2020).

Mediante la educación ambiental y pecuaria, la escuela contribuye al desarrollo local realizando proyectos concretos como, por ejemplo, la cría familiar de conejos, formas de crianza, tipos de alimentos, modos de balancear la dieta, enfermedades y prevención. En el caso de Cuba, esto se facilita porque se establecen vínculos entre el Consejo Popular (Plazoleta– Las Minas) y la escuela lo que permitió que un grupo de artesanos, exhibieran sus artesanías. La colaboración con el Jardín Municipal condujo a que la escuela ejemplificara cuáles son las plantas ornamentales más demandadas y su valor económico. Se introdujo un programa complementario de la diversidad biológica de las plantas (López *et al.*, 2020).

3.4.5 Construcción de paz: restructuración del tejido social y cohesión comunitaria

Es de esperarse que las escuelas sean agentes activos en el establecimiento de vínculos más sólidos de cooperación y cohesión en la comunidad y así contribuir a la cultura de paz.

La actividad de la escuela comprometida con su contexto contribuye a la dinamización de vínculos comunitarios (Jaime, 2017), integra el conocimiento local, la reflexión crítica y el reconocimiento de la diversidad cultural, este enfoque contribuye a la construcción de una cultura de paz y de reconciliación y al empoderamiento de las comunidades (Acosta y Prieto, 2024).

Es necesario que la escuela se asocie con otro tipo de intervenciones para promover la justicia social y reducir las desigualdades, dentro y fuera de la escuela (Dyson, 2008; Williams, 2023).

3.4.6 Apoyo a movilizaciones y demandas organizadas de la comunidad

Se concibe a la escuela como un espacio de organización para fortalecer a nuevos movimientos sociales que buscan el cambio social y la defensa de los derechos sociales. Las organizaciones sociales definen el rumbo de las escuelas comunitarias.

Las escuelas deben ser pilares en la recuperación de tierras y defensa de varios derechos sociales. La educación y la escuela "en la comunidad" son vistas como un espacio de lucha o herramienta de conciencia y organización. Pensar desde las realidades comunitarias significaba que en la escuela se reflexionaba y se investigaba en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio y la comunidad en la construcción de los procesos de formación. Las mismas comunidades indígenas, trabajando conjuntamente con la organización regional, generaron las pautas orientadoras de las escuelas comunitarias, contribuyendo en la construcción de los temas que se iban a tratar, a la conformación de criterios para el uso y valoración de las lenguas (Bolaños y Tattay, 2012).

El enfoque de desarrollo de la comunidad se basa en los compromisos de justicia social de los educadores y los trabajadores comunitarios para la colaboración en la construcción de nuevos movimientos sociales desde un enfoque más amplio de cambio social (Brottrel *et al.*, 2011), tal como se propone en un caso de Australia.

La movilización de las escuelas con la comunidad es una característica del movimiento de escuelas rurales portuguesas. Un ejemplo de su accionar fue el caso de la suspensión del servicio postal que con movilizaciones y cartas de los niños se logró restablecer. La concienciación de problemas sociales se entronca con los problemas escolares, desarrollando nuevas estrategias educativas. Agitar las conciencias y promover la "movilización" pasó a ser una práctica y una finalidad (Abílio, 2011).

De los tipos de beneficios comunitarios antes descritos se concluye que son dimensiones muy relevantes relacionadas con la identidad cultural, los saberes, las capacidades, el capital social, la preservación del territorio, la cohesión comunitaria, los valores originarios y la movilización en defensa de los derechos. Sin embargo, en muy pocos estudios se presentan los logros reales de las escuelas definidos de forma concreta.

Como puede notarse en el marco teórico de esta investigación, existe una afinidad entre las corrientes conceptuales revisadas y los proyectos educativos rurales alternativos en México y Latinoamérica, mismos que se reportan en la revisión de la literatura.

Las alternativas al desarrollo revisadas permitirán comprender los resultados de esta tesis en cuanto los significados y acciones que los docentes rurales dan a los beneficios comunitarios que se logran cuando la escuela se vincula con la comunidad. Al contrastar las corrientes y casos revisados se puede ir vislumbrando como existen ciertas dimensiones o categorías que son afines.

La tipología propuesta al final del marco teórico de este documento es un esfuerzo conceptual por categorizar las dimensiones que son consideradas cuando la escuela se vincula con la comunidad. Sin duda, este ya es un aporte del presente trabajo, que se enriquecerá con los resultados empíricos.

Se deriva del estado del arte descrito en el primer capítulo de este estudio, al reconocer las siguientes dimensiones o categorías: identidad cultural; saberes; capacidades; capital social; preservación del territorio; cohesión comunitaria; valores de pueblos originarios y movilización en defensa de derechos, entre otros.

4. Marco Metodológico

En este apartado se presenta el paradigma de investigación y la metodología correspondiente, enseguida se aborda el tipo de estudio y los criterios de selección de la muestra, tanto de los casos como de los y las maestras rurales. El procedimiento de recolección y análisis de datos incluye el trabajo de campo, los instrumentos, las técnicas de registro y el sistema categorial para la generación de resultados, basados en tendencia y patrones.

4.1 Enfoque metodológico general

Para este estudio se elige el paradigma fenomenológico y en consecuencia la metodología cualitativa, necesaria para comprender y valorar los beneficios comunitarios generados por escuelas rurales a partir de la voz de los agentes educativos.

Este enfoque es pertinente para el problema de investigación, debido a que la descripción de los beneficios comunitarios que resultan de la vinculación escuela-comunidad, surge desde la perspectiva de los actores (Taylor y Bogdan, 1986), en este caso se refiere a las y los docentes rurales que desarrollan modelos educativos alternativos. Igualmente, importante es el significado y alcances que dichos actores atribuyen a dicha vinculación a partir de su experiencia educativa y comunitaria a lo largo de los años. El fenómeno que interesa indagar es parte de un todo dentro del cual es muy importante recoger los significados producidos desde la voz y la experiencia de las y los docentes, tomando en cuenta sus vivencias y los sentidos que surgen desde lo cotidiano (Fuster, 2019).

Otra razón para optar por la metodología cualitativa es el carácter exploratorio del estudio, ya que no se cuenta con una conceptualización clara, ni con una caracterización tipológica de los beneficios que logra la escuela en la comunidad, desde las perspectivas de las alternativas al desarrollo (Buen Vivir y Desarrollo a Escala Humana) y desde la Nueva Escuela Mexicana.

4.2 Tipo de estudio y muestra

Se trata de un diseño de casos múltiples, que incluye tres, donde se elegirán docentes rurales, partiendo de las regiones de influencia de tres organizaciones de la sociedad civil que se han distinguido por crear, aplicar y/o capacitar en modelos educativos alternativos, donde la vinculación Escuela – Comunidad – Región tiene un lugar central. El estudio de caso es procedente cuando el foco de la investigación consiste en estudiar una entidad

única, es decir un sistema delimitado que se ancla en un contexto específico (Gay, *et al.*, 2012, p. 444), este es el caso de las organizaciones seleccionadas. Cuando se busca responder preguntas descriptivas (¿qué ocurre?) o explicativas (¿cómo o por qué ocurre algo?) conviene abordar un estudio o estudios de caso.

El estudio se plantea como exploratorio y descriptivo por abordar el vacío que se identificó en el estado del arte y debido a que el fenómeno de la vinculación Escuela – Comunidad - Región ha sido poco abordado desde la perspectiva de sus beneficios comunitarios, lo que requiere una aproximación inicial que permita identificar y caracterizar sus manifestaciones en distintos contextos.

4.2.1 Muestra: criterios de selección de los casos y los sujetos

Para elegir los casos y los sujetos, en este estudio maestros y maestras rurales, se realizó una selección basada en criterios (Goetz y LeCompte, 1988) porque se requiere identificar a los docentes que sí han tratado de establecer un vínculo entre su escuela y la comunidad, por lo que no procede una selección aleatoria. Se trata de una muestra homogénea (“homogeneous sample”, según Gay *et al.*, 2012) ya que se buscan docentes con una experiencia similar y una perspectiva compartida sobre el desarrollo desde los enfoques alternativos.

La selección se hizo en dos etapas: la primera fue la selección de la organización de la sociedad civil y la segunda fue la selección de los sujetos, de los maestros rurales.

Los criterios para elegir a las organizaciones fueron:

- Objetivos sociales, que se deslindan de una perspectiva neoliberal del desarrollo y que se identifican con las alternativas al desarrollo.
- Desarrollan y capacitan en modelos educativos propios con un mínimo de 25 años de aplicarlos.
- Promueven la vinculación de la escuela con la comunidad.

- Facilitan el acceso a los maestros de forma inmediata.
- Trabajan en zonas rurales de alta marginación.
- Se ubican en tres regiones de tres estados diferentes del centro - sur del país, Tequisquiapan, Querétaro (Berilo), Ixtacamaxtitlán, Puebla (Topacio) y Teocelo, Veracruz (Ámbar).
- Realizan cursos y talleres para formar maestros rurales en servicio.

Los criterios para elegir a los docentes rurales fueron:

Se estableció una cuota fija de dieciocho docentes, eligiendo seis de cada región mencionada, que corresponden al área de trabajo de las tres organizaciones de la sociedad civil:

- Son maestras o maestros con plaza en escuelas rurales públicas, de primaria, secundaria o de bachillerato.
- Son reconocidos por las organizaciones civiles por su trabajo de vinculación con la comunidad cercana a sus escuelas.
- Cuentan con alguna evidencia del trabajo realizado por su escuela y alumnos en beneficio de la comunidad.
- Tienen al menos dos años de trabajar en la misma escuela.
- Han recibido formaciones de las organizaciones civiles.

4.2.2 Perfil de las y los maestros rurales seleccionados

A continuación, se presentan las características profesionales y sociodemográficas de las y los participantes en las entrevistas:

Tabla 10

Perfil de las y los participantes en la muestra

	Ámbar	Berilo	Topacio	Total
Número de entrevistados	6	6	6	18
Género	2 hombres	6 mujeres	6 hombres	8 hombres

	4 mujeres			10 mujeres
Nivel educativo en el que trabaja	4 telesecundaria 2 telebachillerato	6 primaria general	6 telesecundaria	6 primaria general 10 telesecundaria 2 telebachillerato
Promedio de años de servicio	20 años	17 años	30 años	22 años
Lugar donde estudió	1 Universidad de la Naciones (privada) 3 Universidad Veracruzana 1 Escuela Normal de Verano Tlaxcala (CESCET) 1 Escuela Normal Enrique C. Rébsamen	4 Normal del Estado Andrés Balbanera 1 Instituto Plancarte (privada) 1 Universidad Pedagógica Nacional	6 Centro de Estudios para el Desarrollo Rural	5 Normal Pública 1 Normal privada 4 Universidad pública 2 Universidad privada 6 Centro de Investigación, Educación y Desarrollo
Distancia promedio del lugar donde vive a donde trabaja	1 hora	30 minutos	20 minutos	36 minutos

Nota: Elaboración propia

4.2.3 Perfil de tres organizaciones de la sociedad civil seleccionadas

4.2.3.1 Topacio (Puebla).

Es una asociación civil ubicada en la Sierra Norte de Puebla, específicamente en el municipio de Ixtacamaxtitlán, Puebla. Nace a principios de los años noventa e impulsa procesos educativos en trece escuelas telesecundarias, de tres de los municipios más pobres del estado: Cuyoaco, Ixtacamaxtitlán y Zautla. Se reconoce el origen de sus actividades hace ya cuarenta años. Es impulsora de un modelo educativo singular que busca, entre otras cosas, promover el arraigo a las comunidades de los estudiantes de las escuelas y entablar un diálogo entre la comunidad y los proyectos educativos de las escuelas, respetando tradiciones y modos de vida. El objetivo general que declara es: “ofrecer una educación que responda al contexto de los educandos, teniendo como eje central del proyecto al sujeto y a las estrategias que promuevan el desarrollo de una vida comunitaria y productiva” (Salinas *et al.*, 2020, p. 16).

4.2.3.2. Ambar (Veracruz).

Es una asociación civil que se ubica en la comunidad de Teocelo, Veracruz y que impulsa procesos educativos de desarrollo social en catorce municipios del estado. Sus inicios se remontan al año 1992, hace ya treinta años. La población meta de sus programas son mayoritariamente, niños (as), jóvenes, hombres y mujeres del medio rural con el objetivo de promover el desarrollo humano, integral y solidario. Su actuar lo realiza generalmente con procesos educativos no formales, pero ha impulsado también actividades de acompañamiento a las escuelas, con el fin de mejorar los niveles de calidad de vida de estudiantes de diferentes niveles educativos. Señalan como sus ejes prioritarios: economía social y emprendimientos productivos, formación de habilidades y capacidades para la vida, hábitos para la vida sostenible, auge producciones (programa de radio) y fortalecimiento institucional.

4.2.3.3. Berilo (Querétaro).

Es una asociación civil que se ubica en Tequisquiapan, Querétaro con más de treinta años de experiencia. Su especialidad es la formación profesional de docentes con miras a una transformación educativa. Impulsa también actividades de apreciación artística y literaria con niños (as), jóvenes y adultos en comunidades urbanas y rurales del municipio, con un fuerte énfasis en la lectura y el pensamiento crítico. Asimismo, ha realizado la formación de promotoras comunitarias. A partir de los procesos de formación docente ha detonado el desarrollo de proyectos comunitarios impulsados por docentes de escuelas de educación básica. Su experiencia y resultados en formación docente la ha llevado a extender su trabajo de capacitación a otros estados de la república.

En el anexo A se pueden encontrar datos complementarios de las organizaciones tales como: domicilio social, filosofía y cobertura geográfica.

4.2.4 Ubicación geográfica de las escuelas

A continuación, se enlistan y ubican geográficamente los estados, municipios, localidades y colonias de las escuelas participantes. Como se dijo antes, los nombres de los y las

maestras y de las escuelas se conservan en anonimato por un principio ético de confidencialidad debido al manejo de datos sensibles.

El estudio cubre tres estados de la región centro - sur de la República Mexicana: Veracruz, Querétaro y Puebla. El número de municipios varía para cada estado, tres de Veracruz, dos de Querétaro y tres de Puebla, dando un total de 8 municipios. También varían el número de localidades o colonias de cada municipio como se puede ver en la tabla 11.

Tabla 11

Localidades, colonias, municipios y estados

Estado	Municipio	Localidad o Colonia
1. Veracruz (30)	1. Ayahualulco (025)	1. Cetlalpan
		2. Xoquitla
		3. Altamirada
	2. Cosautlán de Carvajal (046)	4. Piedra Parada
		5. Llano Grande
		6. Cuitlahuac
2. Querétaro (22)	3. Teocelo (164)	7. El Tejocote
	4. Querétaro (014)	8. San Nicolás
3. Puebla (21)	5. Tequisquiapan (17)	9. El Sauz
	6. Cuyuaco (044)	10. Santillan
	7. Ixtacamaxtitlán (50)	11. La Trinidad
	8. Zautla (86)	12. Tepexoxuca
		13. Huixcolotla
		14. Ixtactenango
		15. Tlamanca

Nota. Elaboración propia

Figura 3

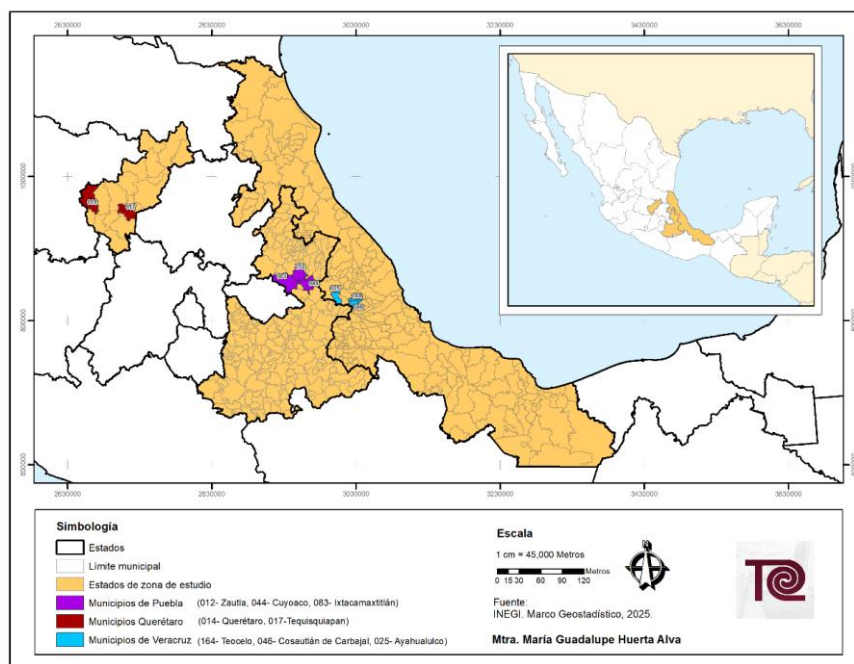
Ubicación geográfica de estados y municipios a los que pertenecen las escuelas



Nota: Elaboración propia

Figura 4

Ubicación geográfica de las localidades y colonias a las que pertenecen las escuelas



Nota: Elaboración propia

4.3 Procedimiento de recolección de información

4.3.1 Acceso al campo

La autora ha tenido conocimiento previo de estas experiencias y contacto con sus fundadoras y fundadores por lo que el acceso se facilitó. En el pasado se estableció una relación profesional al participar en investigaciones o en actividades de formación docente, lo que permite asegurar que se trata de experiencias alternativas, tanto en la visión del desarrollo, como de la educación.

Se estableció contacto con las y los directivos de las tres organizaciones y hubo una disposición abierta a colaborar con el estudio; de inmediato apoyaron en la selección de seis docentes rurales que cumplieran con los criterios establecidos en la muestra, facilitaron el contacto para realizar las entrevistas y les explicaron el propósito del estudio.

4.3.2 Instrumentos de recolección y piloteo

Se utilizó un método interactivo como son las entrevistas individuales a profundidad, semi estructuradas, con duración aproximada de una hora por participante.

Mediante la plataforma *Zoom* se realizaron las entrevistas y la grabación auditiva con el consentimiento de las y los participantes, y se aseguró que se respetaría la confidencialidad, y que, al terminar el trabajo, se haría una devolución de los resultados. Las entrevistas se realizaron en un periodo de tres semanas, del 11 al 26 de enero del 2026.

Algunos de los focos de indagación, que sirvieron como guía para la entrevista, se presentan a continuación y fueron plasmados en una sábana metodológica que se muestra en el anexo B junto con la guía de entrevista. En investigación cualitativa, la sábana metodológica es un instrumento de sistematización que permite visualizar de manera integrada objetivos, preguntas, categorías de análisis, técnicas e indicadores para asegurar la coherencia de la investigación.

Aunque el término “sábana metodológica” no es universal en la literatura, su lógica se sustenta en los principios de coherencia y articulación del diseño de investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1994; Flick, 2015; Hernández Sampieri *et al.*, 2018).

- a) Significado personal de los beneficios comunitarios que busca su escuela.
- b) Significado de la vinculación Escuela – Comunidad – Región.
- c) Descripción de los beneficios comunitarios más significativos logrados por su escuela.
- d) Indicadores del logro de beneficios comunitarios.
- e) Respuesta de los agentes de desarrollo locales (públicos y privados).
- f) Problemáticas centrales del contexto regional de su escuela.
- g) Obstáculos y facilitadores de la vinculación Escuela – Comunidad – Región.

La guía de entrevista se piloteó previamente con un maestro de una de las OSC, que no fue incluido en la muestra.

4.4 Procedimiento de análisis de la información

Los audios de las entrevistas se transcribieron mediante el uso de un software automatizado y, en un segundo momento, se depuraron los errores de transcripción manualmente.

4.4.1 Código de identificación y uso de citas textuales

A cada entrevista se le asignó un código de identificación para conservar el anonimato de las y los participantes, así como para facilitar la ubicación de la persona entrevistada, la organización y el nivel educativo.

El código fue integrado por 3 elementos:

- Iniciales del o de la docente: Ejemplo: ER= Estela Rios
- Inicial de la organización civil: Ámbar (A), Topacio (T), Berilo (B)
- Nivel educativo: Primaria (Prim), Sec (Secundaria), Bach (Bachillerato)

De esta forma se anotó el código: ER_A_Prim que, según el ejemplo, se refiere a Estela Rios, de la organización Ambar, docente de primaria. Con el propósito de dar centralidad a la voz de los agentes educativos, el análisis se apoyó en el uso de citas textuales amplias, conservando el contexto discursivo original. Las citas se integraron posteriormente al análisis de la información, no como descripciones aisladas, sino como evidencia empírica que sustenta los patrones interpretativos identificados.

Las citas textuales de las entrevistas se identifican mediante el código de identificación de la entrevista, seguido del número de líneas correspondientes, lo cual permite una localización precisa del fragmento citado, independientemente del formato de visualización del documento.

4.4.2 Construcción del sistema de categorías

El análisis de la información se realizó mediante una estrategia de análisis de contenido temático–categorial, con una lógica inductivo–deductiva siguiendo varias fases. En

primer lugar, se efectuó una lectura exhaustiva de cada transcripción con el fin de identificar unidades de significado relevantes en cada entrevista. Una categorización preliminar de los datos se realizó usando el “método de comparación constante” marcando las entrevistas de forma manual (Maykut y Morehouse, 1992).

Posteriormente, se realizó una codificación inicial a partir del sistema de categorías propuesto, la cual fue revisada y ajustada de manera continua. En una tercera fase, se llevó a cabo un análisis intra-caso para identificar patrones y particularidades dentro de cada asociación civil y región, de esta forma se organiza la presentación de resultados para el eje de Beneficios comunitarios y sentido de la vinculación Escuela-Comunidad - Región. En el eje de Territorio y contexto regional se presenta un análisis comparativo, entre maestras y maestros de las tres OSC, en prosa y después en una tabla analítica. Se seleccionaron y se incorporaron citas textuales amplias que ilustran los hallazgos principales.

Las ocho categorías del eje **beneficios comunitarios** constituyen un aporte original, toda vez que se basaron en la tipología de “beneficios comunitarios de la escuela” que surgió del estado del arte y que se presentó en el apartado de marco teórico. En ésta, se describe el significado de seis categorías que se ilustran con casos obtenidos de la literatura. La tipología nació por la necesidad de operacionalizar el sentido de un beneficio comunitario resultante de la vinculación Escuela-Comunidad-Región. A partir de los datos del trabajo empírico, surgen dos categorías más y las seis propuestas iniciales, se enriquecen en su denominación.

Las categorías de los tres ejes: **beneficios comunitarios, sentido de la vinculación escuela-comunidad-territorio y contexto regional**, se construyeron en un proceso interactivo, un ir y venir entre la lectura comprensiva del discurso presente en las

entrevistas y algunas dimensiones, derivadas de los enfoques del Buen Vivir y del Desarrollo a Escala Humana.

4.4.3 Sistema categorial

El sistema, así construido, se compone de 3 ejes, 14 categorías y 6 subcategorías. En la siguiente tabla se enuncian y se hace una descripción operacional de cada una.

Tabla 12
Sistema categorial del estudio

Ejes y Categorías de análisis	Descripción operacional
I. BENEFICIOS COMUNITARIOS	<i>Conjunto de transformaciones, procesos y efectos colectivos generados por la acción educativa vinculada territorialmente, con incidencia más allá del ámbito escolar.</i>
<i>1. Empoderamiento e intercambio de saberes locales</i>	<i>Procesos mediante los cuales la escuela reconoce, legitima y articula saberes comunitarios (ancestrales, productivos, culturales) y fortalece la agencia de estudiantes y comunidad como sujetos activos del conocimiento.</i>
<i>2. Celebraciones, disfrute, ocio y actividades culturales</i>	<i>Acciones que promueven encuentro, identidad cultural y recreación, resignificando el ocio como práctica colectiva de cohesión y fortalecimiento del capital simbólico comunitario.</i>
<i>3. Oferta de servicios educativos, capital social y conciencia crítica</i>	<i>Ampliación de funciones escolares hacia actividades formativas, culturales y sociales para adultos que fortalecen redes comunitarias (capital social) y desarrollan conciencia crítica frente a problemáticas locales.</i>
<i>4. Defensa del territorio, producción alimentaria, economía familiar y promoción de la salud</i>	<i>Intervenciones educativas orientadas a sostenibilidad territorial, soberanía alimentaria, cuidado ambiental, fortalecimiento de la economía doméstica y prevención/promoción de salud comunitaria.</i>
<i>5. Reestructuración del tejido social, afectividad, convivencia y cohesión comunitaria</i>	<i>Procesos que recomponen vínculos, promueven cuidado, solidaridad y pertenencia; fortalecen la convivencia intergeneracional y redes de apoyo escuela–familia–comunidad.</i>
<i>6. Apoyo a movilizaciones y demandas organizadas de la comunidad</i>	<i>Participación y acompañamiento de la escuela a procesos organizativos y demandas colectivas (ambientales, sociales, productivas), aportando legitimidad, articulación o capacidades.</i>
<i>7. Gobernanza: liderazgo, organización y participación</i>	<i>Liderazgo distribuido, toma de decisiones compartida, organización y participación comunitaria impulsadas o fortalecidas desde la escuela.</i>
<i>8. Modificación de prácticas, visiones y estereotipos tradicionales</i>	<i>Transformaciones culturales observables en roles de género, expectativas juveniles, prácticas productivas y alimentarias, y concepciones naturalizadas del contexto; ampliación de horizontes de posibilidad.</i>
II. SENTIDO DE LA VINCULACIÓN ESCUELA–COMUNIDAD	<i>Forma en que los actores educativos comprenden, practican y resignifican la relación escuela–comunidad (finalidades, alcances, formas y valores).</i>
<i>9. Niveles de vinculación comunitaria (con 6 subcategorías)</i>	<i>Grados y modalidades de interacción escuela–comunidad, desde aprendizajes contextualizados hasta procesos de transformación territorial y alineación con principios de</i>

	<i>modelos educativos.</i>
<i>10. Actores comunitarios involucrados</i>	<i>Sujetos individuales y colectivos que participan o inciden en la vinculación (familias, autoridades, comités, productores, organizaciones, redes, etc.).</i>
<i>11. Facilitadores de la vinculación</i>	<i>Factores que posibilitan la vinculación: confianza, liderazgo, recursos, reconocimiento social, dispositivos pedagógicos, articulaciones institucionales, condiciones territoriales.</i>
<i>12. Obstáculos de la vinculación</i>	<i>Barreras que dificultan la vinculación: precariedad, conflictos, rotación docente, inseguridad, burocracia, resistencias culturales, desconfianza, tiempos, distancias.</i>
III. TERRITORIO Y CONTEXTO REGIONAL	<i>Dimensión espacial, socioeconómica, ecológica y cultural que estructura la práctica educativa y delimita oportunidades/amenazas.</i>
<i>13. Territorio de influencia (local, regional, intermunicipal)</i>	<i>Alcance geográfico y/o relacional de la incidencia escolar (comunidad inmediata, redes familiares, localidades vecinas, municipio, circuitos migratorios, etc.).</i>
<i>14. Pertinencia territorial de las acciones educativas</i>	<i>Grado en que los proyectos y prácticas escolares responden a diagnósticos situados y problemáticas específicas del contexto regional, generando impactos socialmente relevantes.</i>

Nota. Elaboración propia con base en el diseño de las entrevistas.

En la tabla 13, se presenta una versión ampliada del sistema categorial que facilita la trazabilidad analítica, pues contiene el eje, sus categorías y subcategorías, indicadores y ejemplos empíricos. Estos ejemplos se presentan como tipos de evidencia observada en entrevistas, y no como citas textuales, para orientar la codificación.

Tabla 13

Matriz técnica del sistema categorial: ejes, categorías, indicadores y ejemplos

Eje	Categoría	Subcategoría	Indicadores (qué buscar en el texto)	Ejemplos de evidencia empírica (tipos)
Beneficios comunitarios	1. Empoderamiento e intercambio de saberes locales	—	Menciones a reconocimiento de saberes locales; aprendizaje con abuelos/comunidad; intercambio bidireccional; apropiación identitaria; agencia juvenil.	Herbolaria; oficios/productos locales; entrevistas a mayores; devolución a la comunidad; estudiantes como “mediadores” de saberes.
Beneficios comunitarios	2. Celebraciones, disfrute, ocio y actividades culturales	—	Relatos de ferias, festivales, encuentros, torneos; valoración del disfrute; fortalecimiento de identidad cultural; participación intergeneracional.	Ferias escolares; convivencias; presentaciones; torneos; participación en fiestas locales; actividades artísticas/culturales.
Beneficios comunitarios	3. Oferta de servicios educativos, capital social y conciencia crítica	—	Servicios/espacios ofrecidos (biblioteca, talleres, asesorías); redes de apoyo; cooperación; formación de pensamiento crítico; lectura de	Biblioteca/ludoteca; talleres de salud/prevenición; asesorías técnicas; proyectos de lectura;

			problemáticas.	acciones que movilizan redes comunitarias.
Beneficiarios comunitarios	4. Defensa del territorio, producción alimentaria, economía familiar y promoción de la salud	—	Acciones sobre bosque/agua/tierra; producción alimentaria; mejora de consumo; prevención sanitaria; economía familiar; sostenibilidad.	Reforestación; huertos/traspatio; acolchado; menús saludables; campañas de limpieza; prevención dengue; cuidado del agua.
Beneficiarios comunitarios	5. Reestructuración del tejido social, afectividad, convivencia y cohesión comunitaria	—	Expresiones de cuidado, empatía, solidaridad; recomposición de vínculos; convivencia; participación familiar; disminución de conflictos; apoyo a personas vulnerables.	Redes de apoyo; acompañamiento socioemocional; convivencia intergeneracional; actividades comunitarias que integran familias.
Beneficiarios comunitarios	6. Apoyo a movilizaciones y demandas organizadas de la comunidad	—	Menciones a participación en movimientos, asambleas, demandas; respaldo a causas; articulación con colectivos; posicionamiento ante conflictos territoriales.	Participación en defensa territorial; respaldo a demandas ambientales/servicios; organización comunitaria con presencia escolar.
Beneficiarios comunitarios	7. Gobernanza: liderazgo, organización y participación	—	Relatos de liderazgo (docente/estudiantil/comunitario); organización de proyectos; toma de decisiones; asambleas; roles; participación horizontal.	Plenarias; comités; organización de ferias; liderazgo juvenil; acuerdos escuela-comunidad; responsabilidades compartidas.
Beneficiarios comunitarios	8. Modificación de prácticas, visiones y estereotipos tradicionales	—	Cambio en expectativas (género, proyecto de vida); cuestionamiento de prácticas naturalizadas; transformación de hábitos; nuevas narrativas.	Disminución del embarazo adolescente; continuidad escolar; cambios en alimentación; revalorización del territorio; ruptura de estereotipos.
Sentido de vinculación	9. Niveles de vinculación comunitaria	a) Aprendizaje contextualizado	Aprendizajes vinculados a problemas/recursos locales; actividades fuera del aula; uso del territorio como currículo.	Diagnóstico local; investigación comunitaria; proyectos por problemáticas; aprendizaje-servicio.
Sentido de vinculación	9. Niveles de vinculación comunitaria	b) Participación de madres/padres	Participación en proyectos, talleres, ferias; corresponsabilidad; aportes en especie/tiempo; presencia en escuela.	Ferías; trabajo en huertos; apoyos logísticos; participación en comités.
Sentido de vinculación	9. Niveles de vinculación comunitaria	c) Unión, reciprocidad	Lenguaje de ‘trabajo colectivo’; reciprocidad; escuela como parte de la comunidad; devolución de resultados.	Devolución de productos; actividades comunitarias; acuerdos y colaboración bidireccional.
Sentido de vinculación	9. Niveles de vinculación comunitaria	d) Análisis de realidad para incidir	Referencia a lectura/diagnóstico/concientización; problematización; priorización de problemas; reflexión crítica.	Diagnóstico socioeducativo; lectura de realidad; talleres de conciencia; investigación de problemáticas.

Sentido de vinculación	9. Niveles de vinculación comunitaria	e) Transformar la realidad	Evidencias de cambio concreto; intervención; mejora percibida; continuidad de acciones; escalamiento.	Reforestación por etapas; campañas sostenidas; cambios en prácticas; proyectos que permanecen.
Sentido de vinculación	9. Niveles de vinculación comunitaria	f) Principios/modelos educativos (NEM u otros)	Alusiones a marcos institucionales; enfoque comunitario; aprendizaje situado; orientación a lo común.	Menciones a NEM; comunidad como eje; trabajo por proyectos; enfoque territorial.
Sentido de vinculación	10. Actores comunitarios involucrados	—	Identificación de actores; roles; alianzas; redes; instituciones y colectivos.	Autoridades; comités; promotores de salud; colectivos ambientales; productores; bibliotecarios; organizaciones civiles.
Sentido de vinculación	11. Facilitadores de la vinculación	—	Condiciones que posibilitan: confianza, liderazgo, tiempo, recursos, reconocimiento; continuidad; capital social.	Docentes estables; respaldo directivo; espacios (biblioteca); alianzas; comunicación efectiva; identidad compartida.
Sentido de vinculación	12. Obstáculos de la vinculación	—	Barreras: falta de recursos/tiempo, distancia, conflictos, resistencias, burocracia, inseguridad, rotación.	Desconfianza; división comunitaria; precariedad; sobrecarga docente; falta de apoyo institucional.
Territorio y contexto	13. Territorio de influencia	local / regional / intermunicipal	Delimitaciones de alcance; comunidades atendidas; redes migratorias; circulación de estudiantes; proyección municipal.	Alumnado de localidades vecinas; redes familiares; influencia por proyectos; territorio escolar-familiar-comunitario.
Territorio y contexto	14. Pertinencia territorial de acciones educativas	—	Vinculación explícita con problemas regionales; diagnóstico situado; adecuación ecológica/cultural; impacto percibido.	Proyectos de salud según enfermedades locales; reforestación según tipo de suelo; defensa del agua/bosque; economía local.

Nota. Elaboración propia con base en la operacionalización de las variables de estudio.

4.5 Criterios de rigor metodológico

Para fortalecer el rigor del análisis cualitativo, se consideraron criterios de coherencia teórica, consistencia analítica y saturación conceptual. La comparación sistemática entre entrevistas permitió identificar recurrencias, convergencias y tensiones en los discursos. Asimismo, el proceso analítico se documentó de manera detallada, lo que favorece la transparencia y la trazabilidad de los resultados.

5. Resultados y Discusión Teórica

En el presente capítulo se reportan los resultados del trabajo de campo. Se analizan, explican e interpretan los datos y se muestra evidencia empírica. El apartado se divide en categorías *a priori* (derivadas del marco teórico) y categorías emergentes (resultado del trabajo empírico). Las categorías y subcategorías se organizan con base en tres Ejes Centrales: **1. Beneficios comunitarios; II Sentido de la vinculación Escuela-Comunidad - Región y III Territorio y contexto regional.** En cada apartado, en la parte

inferior de la categoría, se presentan los hallazgos empíricos y se entrelazan con el análisis y la interpretación, después se realiza un contraste con el marco teórico elegido para este estudio que son las alternativas al desarrollo: El Buen Vivir y El Desarrollo a Escala Humana. Al final del capítulo se presenta una tabla producto de esta investigación en la que se propone una tipología para el objeto de estudio de esta tesis “**beneficios comunitarios de la vinculación Escuela – Comunidad - Región**” que nació de la revisión del estado del arte, pero ahora se ve enriquecida con los hallazgos del estudio y el contraste con los postulados teórico-metodológicos del Buen Vivir y el Desarrollo a Escala Humana.

Como se describió en el capítulo de metodología, el sistema categorial se desarrolla en este capítulo para cada una de las tres organizaciones: Ámbar, Berilo y Topacio para los Ejes I y II. En cuanto al Eje III Territorio y contexto regional se hace un análisis comparativo de las tres organizaciones debido a que se asumió que podría haber significados diferenciados entre regiones, pero también un significado compartido de la noción de territorio, lo cual se comprobó.

El capítulo se cierra con las definiciones de dos conceptos: comunidad y región, obtenidas desde los datos empíricos ya que no se adopta una definición previa, sino que se reconstruye de los datos comprendiendo estos conceptos como realidades dinámicas, heterogéneas y situadas en los contextos analizados.

5.1 Beneficios comunitarios

Ámbar

1.1.1 Empoderamiento e intercambio de saberes cicales

Las escuelas ligadas a la organización muestran cómo la escuela deja de ser el único espacio de producción de “conocimiento”, por el contrario, las prácticas y tradiciones locales son posibles de reconocer, recuperar y a la vez revalorar. La fuente de conocimiento tampoco es un actor de la educación formal sino se abre a todos y todas las personas de la comunidad: las personas mayores, las madres y padres de familia, los productores, las curanderas, etcétera. Se abre un diálogo entre el saber escolar, el comunitario y la vida cotidiana. De este modo, el protagonismo de actores y conocimiento se desdibuja y se comparte. Los saberes locales son valorados de modo tal que se apunta a un empoderamiento y transmisión de saberes para que éstos no desaparezcan. Por ejemplo, “Con la herbolaria buscamos prevenir enfermedades y rescatar el conocimiento ancestral” (CH_A_Bach, 1–3). Los jóvenes del bachillerato recuperan conocimiento tradicional para valorarlo y preservarlo (CH_A_Bach, 48–71). En el caso de esta organización se mencionan casos en temas como: la salud, la alimentación, la agricultura y las prácticas culturales.

Asimismo, la identidad local se ve fortalecida cuando los alumnos del bachillerato participan en las tradiciones. “Cuando nuestros estudiantes hacen alguna pieza tradicional [...] esos arcos florales grandísimos que tejen con sus manos [...] estamos fortaleciendo las tradiciones y la identidad de nuestra comunidad [...] los jóvenes se sienten orgullosos [...]” (IS_A_Bach, 79–95).

5.1.2 Celebraciones, disfrute, ocio y actividades culturales

Se ubica a la escuela como el espacio simbólico desde donde se generan actividades culturales, recreativas, de celebración y festejo. Se convierten en lugar de encuentro entre generaciones que permite momentos de disfrute colectivo y provoca el fortaleciendo de vínculos afectivos. La escuela se vuelve el lugar donde la recreación y el ocio es posible

en comunidades donde no existen otros espacios para tal fin. Ser invitados a las festividades de las familias representa un beneficio comunitario. Pasar tiempo juntos, convivir, abrazarse, reír, son momentos y acciones que las escuelas promueven y son vistos como un beneficio comunitario. Que los papás (hombres) se involucren emocionalmente, representa un gran logro (AL_A_Sec, 27–41).

Ver al papá involucrarse emocionalmente, “es un gran impacto” (TT_A_Sec, 118–134). Ver a los hombres “disfrutar, abrazar, reírse con sus hijos, eso para nosotros es un beneficio comunitario muy fuerte” (YA_A_Sec, 94–109).

5.1.3 Oferta de servicios educativos, capital social y conciencia crítica

Los proyectos educativos comunitarios relatados en estas escuelas abordan temas de interés comunitario tales como: la salud, la alimentación, el cuidado ambiental y la prevención de enfermedades. La escuela se convierte en el lugar donde actores comunitarios reflexionan sobre problemas comunes, los comprende y analizan sobre posibles soluciones dando un paso para la transformación social. En este camino, todos y todas construyen conciencia crítica ante la realidad. La escuela y la comunidad comparten saberes, habilidades y herramientas para lograr mejores condiciones de vida. En este intercambio crecen valores de relación positiva, confianza, cooperación y corresponsabilidad. En contextos sociales con pocos servicios formativos y preventivos; la escuela se convierte en un agente de orientación y acompañamiento. El capital social se construye en este intercambio de relaciones, saberes, intereses compartidos y acciones para el beneficio común.

La escuela se relaciona con la Organización de la Sociedad Civil para que los jóvenes del bachiller reciban una capacitación más completa y con el rescate de

conocimiento ancestral (CH_A_Bach, 1–31). Se construye capital social en el intercambio de saberes y beneficios de la escuela y la comunidad (TT_A_Sec, 3–5). Que los jóvenes aprendan a caminar los caminos de la vida [...] con conciencia y que puedan defenderse (IN_A_Sec, 40–52).

5.1.4 Defensa del territorio, producción alimentaria, economía familiar y promoción de la salud

Se realizan acciones para la defensa del territorio y la reproducción de la vida material en temas variados producto de la problemática regional: cuidado del entorno, la soberanía alimentaria, la prevención en salud y el fortalecimiento de la economía familiar.

Los proyectos comunitarios en estas escuelas comprenden actividades diversas entre las que destacan: producción de hortalizas, herbolaria tradicional, alimentación saludable y campañas de limpieza y reforestación. El beneficio comunitario, se traduce en bienestar para las y los alumnos y sus familias, evidenciado en: buenos hábitos alimenticios, reducción de gastos, prevención de enfermedades y mayor conciencia ambiental. La vida comunitaria se ve fortalecida por la toma de conciencia sobre las amenazas del entorno.

Se proporcionas a la comunidad herramientas de conciencia para su autocuidado (CH_A_Bach, 32–49). Las mamás dicen; “yo nunca había comido esto” [...] “ahora los alumnos ya comen verduras” (TT_A_Sec, 1–17).

5.1.5 Reestructuración del tejido social, afectividad, convivencia y cohesión comunitaria

Las escuelas relacionadas con Ámbar son conscientes de los problemas sociales estructurales que viven sus estudiantes tales como la precariedad, la migración, la fragmentación comunitaria, el aislamiento familiar. Es por ello, que atribuyen como beneficio comunitario de la escuela el fortalecimiento de los vínculos afectivos, relacionales y de convivencia a través de las actividades recreativas y culturales promovidas desde las escuelas. Dichos eventos favorecen también la confianza y el encuentro intergeneracional. En un sentido, esto contribuye a la construcción de tejido social.

A través de los talleres que Ámbar realiza en estas escuelas, se crean espacios de apoyo afectivo que busca la formación integral de niñas, niños y jóvenes. El acompañamiento cercano de los docentes en el área socioafectiva de sus estudiantes provoca cariño y afectividad. Se señalan casos difíciles de socialización y de conducta. Los talleres de Ámbar han sido también del interés de algunas madres de familia quienes se han aliviado de alguna carencia emocional. (AL_A_Sec, 27–41 y (TT_A_Sec, 1–16).

Las familias son convocadas por la escuela para participar en actividades diversas incluyendo el juego y la realización de proyectos. Poco a poco, aseguran los docentes, se “construye comunidad” aunque sea a corto alcance y se cambia la dinámica familiar: “Ver a los papás conviviendo con sus hijos, riéndose, abrazándolos [...] eso no es tan común aquí [...] y cuando lo ves, te das cuenta de que eso también es un beneficio comunitario muy fuerte, porque estás cambiando la dinámica familiar” (YA_A_Sec, 94–109).

5.1.6. Apoyo a movilizaciones y demandas organizadas de la comunidad

Más allá de las movilizaciones, en el caso de Ámbar se puede hablar de organización colectiva para la solución de problemas comunitarios: “En la comunidad hay mucha tala

de árboles, deforestación e incendios [...] hicimos una campaña [...] dimos charlas [...] barrimos, recogimos basura [...] evitamos el estancamiento del agua para evitar mosquitos [...] los nombramos embajadores de la limpieza... el proyecto de reforestación fue trabajado por etapas”. (YA_A_Sec, 7–24). Algunas temáticas que se han abordado son el cuidado del medio ambiente, salud y mejora de condiciones materiales.

Desde las escuelas de Ámbar se ha acompañado e impulsados procesos de solución de estos problemas. El rol de la escuela y los docentes es activo, ya sea impulsando, iniciando, acompañando, mediando, facilitando procesos. Desde las escuelas se promueven procesos de gestión, organización o legitimización. La escuela no sustituye acciones de la comunidad, sino que provoca su actuar y lo acompaña. Así, se han realizado campañas de prevención del dengue, de limpieza y hasta de mejora de espacios comunes. El beneficio comunitario es el trabajo conjunto en mejores condiciones de vida para todos y todas, es visto en la corresponsabilidad, “algo que se integra y se queda” (TT_A_Sec, 5–9).

5.1.7. Gobernanza: liderazgo, organización y participación

Los agentes educativos de las escuelas relacionadas con Ámbar, aprecian que un beneficio comunitario es cuando los jóvenes asumen que hay otros valores importantes que pueden aprender en la escuela para después reflejarlos en la comunidad tales como participación, organización, compromiso (TT_A_Sec, 3–12).

Estos agentes reconocen como beneficio comunitario la formación de liderazgo en sus instituciones porque tarde o temprano, beneficiarán a sus comunidades (IN_A_Sec, 53–68).

Los proyectos de vinculación con la comunidad pueden llevar a un beneficio comunitario cuando se logra el reconocimiento de la importancia de la corresponsabilidad, la participación, la toma de decisiones y el compromiso colectivo. Durante su participación en estos proyectos, los jóvenes son formados como sujetos comunitarios capaces de incidir en su entorno de manera organizada y solidaria (YA_A_Sec, 25–41).

5.1.8. Modificación de prácticas, visiones y estereotipos

Los agentes vinculados con Ámbar perciben como un beneficio comunitario de la escuela, que los jóvenes en las escuelas y los padres y madres de familia modifiquen prácticas, visiones y estereotipos. A pesar de que normalmente se trata de prácticas arraigadas culturalmente se piensa en la posibilidad de cambios graduales. Algunos cambios de este tipo que fueron mencionados en las entrevistas están relacionados con: roles de género, prácticas de crianza, alimentación, relación con el cuerpo, salud y expresión afectiva.

Los docentes reconocen que la asociación Ámbar, ha jugado un papel fundamental en este aspecto realizando talleres para jóvenes y padres de familia desde hace varios años. Estos espacios han permitido cuestionar y resignificar prácticas culturales arraigadas donde se introducen nuevas formas de entender la familia, la participación masculina en la crianza, el cuidado de la salud y la valoración de lo comunitario. Esta resignificación se realiza de manera respetuosa y situada y se espera impacten en la mejora de la calidad de vida. El beneficio comunitario es la manera en cómo la vinculación de la escuela con la comunidad incide en procesos culturales a largo plazo (TT_A_Sec, 118–134).

Los padres de familia (hombres) participan más en los asuntos de sus hijos e hijas (AL_A_Sec, 41–55). Existen nuevas formas de alimentación más sanas (YA_A_Sec, 85–93). Uno de los beneficios comunitarios más significativos mencionados por los agentes

educativos asociados a Ámbar, estuvo relacionado con un cambio de prácticas culturales, evidenciado en la disminución de los embarazos a niñas adolescentes (YA_A_Sec, 3) y (IN_A_Sec, 3).

Berilo

5.1.1. Empoderamiento e intercambio de saberes locales

Se entiende el beneficio comunitario de la escuela cuando se liga a un proceso de empoderamiento colectivo, basado en el dialogo y entre actores de la escuela y de la comunidad. Asimismo, es visto como construido colectivamente para un bien común cuando escuela y comunidad se involucran en proyectos colectivos.

El conocimiento y su construcción no es vertical sino horizontal dando el mismo valor a aquél que se construye en el ámbito académico como en la cotidianidad. En la escuela, el saber local, es reconocido, sistematizado y resignificado. El intercambio de saberes es recíproco donde tanto la escuela como la comunidad aportan de manera igualmente importante. La comunidad, su experiencia; la escuela, su saber técnico, organizativo y pedagógico. Algunos temas abordados en los proyectos de estas escuelas tienen que ver con: producción, historia, cultura y medio ambiente.

Se esperaría que, con este dialogo de saberes la identidad comunitaria sea fortalecida, el saber local revalorado y el empoderamiento colectivo construido. Las personas de la comunidad se vuelven autónomas en la resolución de sus problemáticas, ese es el beneficio.

No importa lo que aporta cada uno, lo importante es que sea un proyecto colectivo que beneficie a todos y todas “un fruto cosechado para el bien común” (JC_B_Prim, 1–

8). Se establece un dialogo entre lo que se aprende en la escuela y el conocimiento de la comunidad (AJ_B_Prim, 1–L3). La autonomía en las personas de la comunidad en la resolución de sus problemas es un beneficio del vínculo escuela comunidad (MC_B_Prim, 1–4).

5.1.2. Celebraciones, disfrute, ocio y actividades culturales

Se perciben las actividades festivas, culturales y recreativas no sólo como el lugar que permite la convivencia, la recreación y el ocio, sino que adicionalmente se aprenden y rescatan valores como la cooperación, la participación intergeneracional y el reconocimiento mutuo. Adicionalmente, la escuela es vista como el lugar capaz de organizar las acciones que permiten la vinculación de la escuela con la comunidad. El beneficio comunitario es la generación del espacio para la celebración y el disfrute en lugares donde no existen otros espacios para ello. Este tipo de actividades “generan comunidad”.

Se hacen comunidades “bien integradas” a través de las actividades de convivencia (AA_B_Prim, 1–2). La escuela como pilar de las fechas históricas (conservación de la memoria histórica) (AA_B_Prim, 9–13). No solamente es venir a estudiar, sino convivir, disfrutar, compartir (AA_B_Prim, 1).

5.1.3. Oferta de servicios educativos, capital social y conciencia crítica

Las escuelas vinculadas a esta organización son más que fuentes de conocimiento académico, se convierten en lugares de formación social, cultural y crítica. La escuela brinda servicios de lectura, escritura, producción artística y capacitación docente no sólo para sus estudiantes sino para las familias y otros actores de la comunidad. Las actividades culturales que la escuela ofrece promueven el involucramiento de otros agentes

educativos de instituciones locales, municipales y hasta estatales creando una sinergia en favor de los proyectos comunitarios. Con estas acciones se fortalecen los vínculos entre los diferentes agentes e instituciones de la comunidad favoreciendo la construcción de capital social.

Para los docentes de estas escuelas, existe un acceso desigual a los bienes culturales, de ahí la importancia de que sea la escuela la principal promotora para el cumplimiento de este derecho. En este sentido la organización civil Berilo juega un rol fundamental. Las actividades culturales realizadas desde la escuela llevan la intención de formar personas críticas capaces identificar problemas sociales comunes y sus posibles soluciones.

Las escuelas, en especial de nivel primaria, vinculadas con esta organización realizan una fuerte promoción de la lectura y la escritura, que es vista como una actividad que desarrolla en las personas una mirada crítica de la realidad para resignificarla. La biblioteca se ve como un espacio de incidencia (AA_B_Prim, 1–2). Los niños “tienen voz” pero los adultos tenemos “la responsabilidad de encontrar los espacios para que esa voz sea escuchada” (AA_B_Prim, 3–5).

Se generan espacios para la comunidad “Nuestra escuela sobresalió en este estudio porque estaba arriba de la media [...] se ve el impacto en el gusto por la lectura, en el interés por la escritura y en la generación de espacios para la comunidad.” (AA_B_Prim, líneas 1–3). Los docentes de Berilo ven como un beneficio comunitario la construcción de vínculos fuertes (MC_B_Prim,7).

En Berilo la lectura es vista como la herramienta que va a permitir el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos, alumnas y padres de familia, con la apuesta de ver la realidad desde esta visión (CC_B_Prim, 7).

5.1.4. Defensa del territorio, producción alimentaria, economía familiar y promoción de la salud

Las acciones de vinculación en la comunidad con Berilo muestran una intención de defender el territorio a partir de reconocer y tratar de aliviar los problemas de este. Parten de problemas comunes que son identificados tanto por estudiantes como por padres de familia. De esta forma, los proyectos comunitarios se orientan poco a poco a su solución. Los proyectos de vinculación son útiles tanto para prever el crecimiento de las problemáticas como para plantear soluciones concretas. Algunos de los aprendizajes que tanto miembros de la comunidad como de la escuela obtienen son organización y valoración de sus recursos. Algunos de los proyectos compartidos en estas escuelas están relacionados con la protección de recursos naturales, la alimentación escolar y el fortalecimiento de capacidades productivas. Con estos proyectos se esperaría una mejora en la calidad de vida tanto de los estudiantes como de los miembros de la comunidad. En estas escuelas destacan las acciones por la educación ambiental, cuidado del agua y el manejo de recursos. Destaca la intención de realizar proyectos productivos, especialmente para los jóvenes, que les permita incrementar sus ingresos para favorecer la economía familiar.

En una de las escuelas se realizó un proyecto comunitario cuyo beneficio se valoró en la promoción de la salud para personas de la tercera edad, pero también en la integración de alimentos que se producen en la comunidad. Así se relata en una entrevista (AJ_B_Prim, 9–21).

En la entrevista CC_B_Prim (1–5) se relata cómo el análisis de las características y problemáticas del territorio con la niñez y los miembros de la comunidad, realizando un diagnóstico o lectura de la realidad, detonan las acciones de la escuela en busca de un beneficio comunitario como es el caso de un proyecto de reforestación.

La segunda en cuanto a la reforestación, esa responde a un tema de interés de los niños y de la comunidad propiamente:

[...]porque su comunidad tenía muchas zonas áridas y entonces más que una problemática era un tema de interés, pero que también está basado precisamente en esa lectura de la realidad que en ese momento pues le llamábamos diagnóstico, después fue diagnóstico socioeducativo y ahora ya se traslada a la lectura de la realidad propiamente, pero que al final pues sí se hizo ese análisis de lo que vive la comunidad y que al estar tanto tiempo ahí 12 años, pues sí me ayudó mucho a conocer la dinámica familiar, toda esa parte de la comunidad, sus costumbres, tradiciones, incluso sus necesidades propiamente como ese espacio. CC_B_Prim (1–5)

5.1.5. Reestructuración del tejido social, afectividad, convivencia y cohesión comunitaria

Para las escuelas de Berilo un beneficio comunitario se logra cuando los vínculos afectivos se fortalecen, así como la cohesión comunitaria.

La escuela se posiciona como un lugar de encuentro donde los actores escolares y comunitarios se encuentran comparten espacios y experiencias que favorecen la confianza, la cooperación y el sentido de pertenencia. Se genera un ambiente más unido: “Las actividades que se realizan en la escuela permiten que los padres convivan con sus hijos,

que se acerquen más, que se conozcan [...] eso va generando un ambiente diferente, más unido, más participativo” (GC_B_Prim, 7–11).

Las comunidades de estas escuelas son reconocidas por falta de oportunidades para el encuentro, por ello, la escuela al ofrecer talleres, proyectos colectivos y presentaciones favorece la integración y la convivencia. Se crea, de este modo, un sentido de identidad colectivo alrededor de la escuela. Estas actividades son un espacio para la integración familiar y comunitaria. A partir del cierre de un taller de pintura en la escuela con la asociación Berilo se logró “hacer comunidades bien integradas” (AA_B_Prim, 1–6).

La siguiente cita muestra cómo una de las docentes se relaciona con el bienestar de un miembro de la comunidad que conoció a partir de un problema comunitario de la existencia de perros callejeros. La persona estaba abandonada por su familia y mostraba algunos problemas mentales, sin embargo, a partir del contacto de los docentes de la escuela, la señora cambió algunas actitudes que la llevaron a vivir mejor. La docente considera que con estas acciones se crean lazos de empatía, solidaridad y cuidados y se tejen redes de apoyo mutuo (MC_B_Prim, 1–3).

5.1.6 Apoyo a movilizaciones y demandas organizadas de la comunidad

Más que su participación en movilizaciones, los docente de Berilo reconocen como beneficio comunitario la posibilidad de identificar de manera conjunta escuela comunidad, las principales problemáticas comunitarias que se viven para, a partir de ahí, generar acciones desde la escuela: “Es un trabajo colectivo, es un trabajo de todos [...] todos participamos, todos nos involucramos [...] cuando hay una necesidad en la comunidad,

la escuela también está ahí, acompañando, organizando, apoyando para que se logre” (JC_B_Prim,1–6).

El rol de la escuela ha sido de acompañamiento y de oferta de conocimiento, capacidades técnicas, de gestión, organización, mediación, etc. Junto con miembros de la comunidad se han organizado en acciones de beneficio colectivo específicamente en la gestión de recursos, la mejora de infraestructura y la promoción de iniciativas comunitarias ante problemas locales. Con los proyectos comunitarios la escuela ha logrado fortalecer en miembros de la comunidad su capacidad de organización: “La escuela sirve como punto de reunión para tomar acuerdos, para ver qué se necesita y cómo se puede resolver entre todos [...] eso ayuda mucho a que la comunidad se mueva y no se quede pasiva” (SG_B_Prim, 4–7).

En las escuelas asociadas a esta organización destaca el reconocimiento de importantes problemas sociales de los que los docentes entrevistados decidieron no participar porque su seguridad estaba en juego, tal es el caso de la contaminación que provocan las granjas de pollos (GC_B_Prim, 1–7).

En una de las escuelas, surgió la reflexión con los estudiantes respecto a que las ganancias económicas de las minas de ópalo que obtienen personas que vienen de fuera, se pudieran quedar en los miembros de la comunidad: “Pues nosotros como comunidad, ¿qué pueden hacer para que ustedes mismos generen esos ingresos y que se queden aquí en la comunidad y que no se los lleve otra persona?” (SG_B_Prim, 15–16).

5.1.7 Gobernanza: liderazgo, organización y participación

Los agentes educativos de las escuelas de Berilo consideran que un beneficio comunitario es la formación de procesos de liderazgo, organización y participación tanto

de los estudiantes como de los miembros de la comunidad que participan en los proyectos comunitarios. Con estos proyectos, la escuela se convierte en el espacio pedagógico y el lugar donde se detonan estos aprendizajes. En la escuela se delibera y se asumen responsabilidades colectivas. En las escuelas se ven estos procesos como aprendizajes de largo plazo y que se construyen con el ejemplo y la confianza. La escuela acompaña estos procesos: “Aquí la escuela es como el centro donde se reúnen, donde se ponen de acuerdo, donde se organizan [...] se aprende a participar porque se participa, no porque alguien lo diga” (SG_B_Prim, 7–12).

Los proyectos comunitarios, los talleres, las actividades culturales, el dialogo con los miembros de la comunidad, contribuyen a la formación de liderazgos locales en grupos que eran poco visibilizados: mujeres, jóvenes y personas mayores: “Cuando la comunidad ya se siente capaz de resolver sus problemas, cuando ya no espera a que alguien venga de fuera, ahí es donde ves que hay liderazgo y organización [...] y eso se va aprendiendo desde la escuela” (MC_B_Prim. 5–9).

Los proyectos comunitarios generados en la escuela originan participación, reciprocidad e integración: “Se involucran, se hacen comunidades bien integradas en la que todos participan con algo” (AA_B_Prim, 1).

5.1.8 Modificación de prácticas, visiones y estereotipos

En Berilo se considera un beneficio comunitario la transformación gradual de prácticas, visiones y estereotipos tradicionales que históricamente han dejado fuera a amplios sectores de la sociedad y que han provocado inequidad, falta de bienestar y poca participación. Algunos cambios que se visualizan en estas escuelas están relacionados con: roles de género, la participación de niñas y niños, el reconocimiento de la cultura

local y la forma de ver la relación entre escuela y comunidad: “Antes no se veía a los papás (hombres) tan involucrados en la escuela, ahora ya participan más, preguntan, se interesan [...] eso ha ido cambiando poco a poco la forma en que ven a la escuela y su papel dentro de ella” (AA_B_Prim, 6–10).

Las antiguas prácticas son cuestionadas, resignificadas y transformadas. La escuela es el lugar que provoca nuevas maneras de comprender la educación, la convivencia, la participación social y el aprendizaje colectivo: “Se ha ido rompiendo la idea de que la escuela solo es para los niños [...] ahora la comunidad la siente como suya, como un espacio donde todos pueden aprender” (GC_B_Prim, 12–16).

Se han transformado las expectativas educativas de las niñas y la visión de su futuro: “[...] por ejemplo, antes no era tan importante que los niños siguieran estudiando después de la primaria, sobre todo las niñas. Y ahora vemos que ya las familias sí están más interesadas en que continúen, en que terminen la secundaria, incluso el bachillerato” (AA_B_Prim, 1).

Nace una conciencia crítica respecto a problemáticas del territorio, en especial las ambientales: “cuando empezamos a trabajar el proyecto de reforestación y a hacer el estudio del suelo, los mismos niños y papás comenzaron a cuestionarse por qué estaba así y qué podían hacer para cambiarlo” (CC_B_Prim, 1-3).

Topacio

5.1.1 Empoderamiento e intercambio de saberes locales

Los resultados empíricos muestran que, a partir de la vinculación con la comunidad, la escuela abre la posibilidad de un dialogo entre generaciones y grupos que permite el

intercambio de saberes. Como resultado, los grupos y personas de la comunidad enriquecen su conocimiento, pero también son revalorados, lo que posiblemente permite un incremento en autoestima individual y colectivo. Se muestran experiencias en las que los saberes comunitarios entran a la escuela son enriquecidos por conocimiento curricular y viceversa. Esto sucede básicamente en proyectos relacionados con: alimentación, medicina, prácticas agrícolas y recuperación de conocimiento ancestral. En términos propios de la organización, los saberes locales son: recuperados, resignificados y devueltos a la comunidad. De este modo, la escuela no es el centro del aprendizaje.

El conocimiento de las personas de la comunidad es reconocido y valorado como lo muestra la siguiente cita:

También, hay algo que le llamamos la ‘recuperación y resignificación de saberes’.

Los alumnos van a la comunidad, obtienen información, llegan a la escuela, la complementan con la bibliografía o con el internet, la trabajan, se la apropian, valoran a la comunidad, valoran a sus abuelos, a sus padres y después la devuelven a la comunidad mejorada. (GM_T_Sec, 23–29)

El intercambio de saberes se convierte en un dialogo intergeneracional que se hereda a las siguientes generaciones: “Los campesinos me buscan para injertar [...] Es un conocimiento que no se queda conmigo, se transmite y se reproduce de generación en generación” (JC_T_Sec, 84–90).

Las madres de familia son involucradas en los proyectos de la escuela para compartir sus saberes. “Los chicos investigaron con la gente los nombres de las plantas, regresaron a la escuela, buscaron los nombres científicos y luego lo devolvieron en un convivio donde las mamás prepararon los platillos” (JS_T_Sec, 5–7).

5.1.2 Celebraciones, disfrute, ocio y actividades culturales

Las entrevistas de Topacio relatan como la escuela se convierte y es reconocida por la comunidad como un espacio para actividades culturales y recreativas, tales como -ferias, posadas, ajedrez, danzas, concursos, ludoteca, biblioteca escolar-comunitaria-. Así, la escuela se convierte simbólicamente en el espacio donde estas actividades se promueven, como un referente cultural comunitario (punto de encuentro) que promueven identidad comunitaria. Se reconocen como beneficios comunitarios de estas actividades la posibilidad de generar espacios de convivencia, lazos comunitarios, ocio, disfrute. Las personas y autoridades de la comunidad solicitan explícitamente a las escuelas organicen actividades culturales relacionadas con las festividades de los pueblos implicando muchas veces, horario escolar extra de la niñez y los docentes.

La comunidad es quien solicita a la escuela su participación en las festividades del pueblo: “En la feria del pueblo participamos con bailables, actividades deportivas y programas culturales. La comunidad se identifica con la escuela” (GM_T_Sec, 31–34). La promoción de las actividades culturales desde la escuela provoca la identificación de la comunidad con la escuela: “El ajedrez ya es algo natural en nosotros. Llevamos 12 torneos y cada día se junta más gente. Eso hace que la comunidad se sienta identificada con la escuela” (GM_T_Sec, 36–39).

La escuela se convierte en un punto de encuentro: “Las pastorelas, el teatro, las actividades culturales le dan otro realce a los eventos comunitarios y la escuela se vuelve un punto de encuentro” (MR_T_Sec, 4–6).

5.1.3 Oferta de servicios educativos, capital social y conciencia crítica

Las escuelas ligadas con esta organización abren sus puertas a la comunidad con la oferta de servicios educativos más allá del currículum oficial. Desde las escuelas se ofrecen talleres sobre proyectos productivos, asesorías, bibliotecas comunitarias, formación crítica, actividades de reflexión y el apoyo a la realización de gestiones para los miembros de las comunidades. Debido a ello, las escuelas logran prestigio y reconocimiento dentro de la comunidad que genera un vínculo. Asimismo, nacen valores de cooperación, confianza, reciprocidad, entre otros.

Es de destacar, que a través de los proyectos comunitarios se establecen relaciones con otros agentes de la comunidad (padres de familia, autoridades locales, líderes comunitarios) que en conjunto con los actores de la escuela (docentes y alumnos) realizan acciones de beneficio colectivo. De esta forma se construye el capital social: “...el grado de conciencia del rol que deben desempeñar como sujetos de una sociedad [...] sobre todo los liderazgos [...] y que están trabajando por la defensa del bosque, por la defensa del agua [...] (CG_T_Sec, 5).

Para los docentes de estas escuelas, el fomento a la lectura es una actividad que desarrollo el pensamiento crítico, y que permite una lectura fundamentada de la realidad: “Tenemos una mega biblioteca y prestamos libros. Vienen niños de la prepa, madres de familia y personas de la comunidad” (GM_T_Sec,47–50). “La lectura no es un beneficio económico, pero es enorme. Tenemos exalumnos que han destacado por su comprensión y pensamiento” (GM_T_Sec, 68–72.

5.1.4 Defensa del territorio, producción alimentaria, economía familiar y promoción de la salud

Las escuelas ligadas a esta asociación cuentan con un modelo propio de más de treinta años. En éste, han tenido la intención de promover la autosuficiencia alimentaria, la promoción de la salud y la mejora de la economía familiar a través de proyectos productivos y artesanales. Estas actividades forman parte de la dinámica escolar, pero con el tiempo han impactado a las familias y a la comunidad. Los egresados han sabido reproducir los beneficios de estas prácticas en sus comunidades. Los talleres son diversos y siempre con la intención del autocuidado, talleres de: hortalizas, panadería, carpintería, artesanías, elaboración de nieves, entre otros. Los beneficios han trascendido las paredes de la escuela: “La producción de hortalizas empezó en la escuela y ahora las familias siguen trabajando en sus casas” (JC_T_Sec, 3–4). “En la cocina escolar se promueve el consumo de verduras; ahora es normal comer brócoli en la región” (GM_T_Sec, 61–63).

Los jóvenes de las telesecundarias no sólo aprenden de la técnica propia del taller sino valores relacionados con la producción: organización, liderazgo, cuidado en la cadena de producción, alimentación saludable, cuidado de la tierra, recuperación de prácticas de la comunidad, etc. “Hemos capacitado en talleres como panadería y hortalizas [...] los beneficios son el trabajo en equipo, la organización y la limpieza” (MR_T_Sec, 1-2).

Los beneficios del modelo propio se han dirigido a la defensa del territorio desde las escuelas realizando acciones amplias relacionadas con el resguardo de los bosques, el cuidado del medio ambiente, la protección de los recursos propios como el agua, la conservación de la tradición cultural e indígena, entre otros. Muchas de estas acciones han impulsado movimientos sociales: “Todas las actividades productivas que realizamos tienen que ver con la comunidad [...] producción de hongos, pan, el jardín botánico [...] y eso va en beneficio directo de la comunidad” (GM_T_Sec, 7-9).

Uno de los maestros relata que inició con “la provisión de hortalizas en un sistema de acolchado para el consumo de los alumnos con diferentes platillos, diferentes recetas y aplicando una nueva técnica, tecnología rústica tradicional que impactó” (JC_T_Sec, 8–9). El proyecto impactó tanto, no solo en la escuela sino en la comunidad, que ganaron un certamen estatal.

5.1.5 Reestructuración del tejido social, afectividad, convivencia y cohesión comunitaria

En las escuelas ligadas a Topacio destaca la relación de cercanía entre docentes, jóvenes y miembros de la comunidad. Las escuelas y los maestros tienen arraigo en las comunidades y el número de estudiantes por grupo permite la cercanía del docente a la realidad de vida de las familias: “[...] se propicia la convivencia entre las diferentes generaciones además de la cooperación comunitaria. La escuela se volvió un espacio donde la comunidad se reúne” (MR_T_Sec, 3–4).

La convivencia y la afectividad conducen a la cohesión comunitaria y en el largo alcance a la construcción del tejido social en lugares en donde las personas se aprecian y conviven fraternalmente. “Cuando los padres juegan con sus hijos en la ludoteca, el beneficio es indescriptible” (GM_T_Sec, 83–85).

MR lo llama *amorisidad*: “Aquí en el campo sí es muy común ver a niños que les hace falta amor y cariño entonces, cuando tú te abres a ellos, abres tu corazón y ellos mismos lo sienten [...]” (MR_T_Sec, 12-13).

5.1.6 Apoyo a movilizaciones y demandas organizadas de la comunidad

En las entrevistas de Topacio se puede reconocer una amplia trayectoria de organización comunitaria de las escuelas de la zona escolar. La región donde las escuelas se ubican sufre de serios problemas sociales, culturales, ambientales y económicos. En particular, las regiones de las escuelas participantes padecen de tala de árboles, intentos de establecimiento de minas y precios altos de los productos de los campesinos por intermediarios. Una de las comunidades de la región es reconocida por haber detenido el intento de establecimiento de una minera extranjera. Los docentes entrevistados relatan como los propios estudiantes de secundaria se han involucrado con la comunidad en la exigencia de demandas justas en la violación de derechos. Para los entrevistados, este es uno de los beneficios comunitarios más relevante de vincularse con las comunidades: “[...] hubo conciencia del rol que deben desempeñar como sujetos de una sociedad [...] algunos de nuestros alumnos hoy están defendiendo el bosque, el agua, ocupan cargos públicos [...] siguen promoviendo actividades comunitarias”. (CG_T_Sec, 1–5).

Tenemos una experiencia bonita y exitosa, [...] fue hace algunos años, ya se había vendido territorio para concesión minera de los chinos y cómo la gente se organizó de la misma comunidad hubo también participación de los jóvenes, de los mismos estudiantes, incluso, los mismos chicos llevaron carteles respecto a que ‘el oro no vale más que el agua en el territorio’ [...] cuando se hizo este movimiento, la gente fue a la escuela y nos dijeron: tienen que participar porque también ustedes están en la comunidad”. (MR_T_Sec, 7–8)

5.1.7 Gobernanza: liderazgo, organización y participación

Los docentes de Topacio compartieron que realizan semanalmente “asambleas” como estrategia pedagógica, en éstas: “La escuela enseña a organizarse y a tomar decisiones” (MR_T_Sec, 7–8). Con esto, aseguran: “Desde la escuela se forman líderes que después

participan en asambleas comunitarias” (VO_T_Sec, líneas 7–9). Estas prácticas de organización y democracia se transfieren después al ámbito comunitario. “Yo fui juez de paz, mayordomo, ciudadano activo” (JC_T_Sec, 72–74), señala uno de los entrevistados.

Aun los egresados de la escuela que han tenido que migrar a Estados Unidos son más participativos con su comunidad: “Por ejemplo, los chicos que se van a Estados Unidos están participando más con su comunidad” (MR_T_Sec, 1).

5.1.8 Modificación de prácticas, visiones y estereotipos

Los docentes se muestran satisfechos porque aseguran hay beneficios comunitarios cuando los estudiantes y miembros de la comunidad cambian algunos estereotipos. Confían en cambios culturales graduales, por ejemplo, en alimentación, roles de género y costumbres arraigadas: “Empoderar a las niñas es una lucha contra una cultura muy arraigada” (MR_T_Sec, 10–11). “Los alumnos ahora dicen ‘está muy dulce’, eso ya es un cambio” (CG_T_Sec, 3–5). “Las mujeres empiezan a participar más en la comunidad” (MR_T_Sec, 11–12).

Contraste con la teoría Ámbar

Tomando como marco el BV, el conocimiento y la fuente de este surgen del ámbito comunitario, la vida comunitaria se integra con la escuela a partir del reconocimiento de los problemas comunes que afectan tanto a la escuela como a los miembros de la comunidad. Con los proyectos comunitarios se establece un diálogo a partir del cual se aprecia de manera crítica la realidad y crear sinergia para la posible solución colectiva de problemas. Esto demanda, de cada uno de los involucrados, no sólo compromiso sino más y mejores niveles de concientización, corresponsabilidad y organización y por supuesto, el desarrollo de un sentido crítico de la realidad. Así se defiende el territorio ante la

amenaza de problemas sociales y ambientales. Estos niveles de participación en cada uno de los agentes, provoca empoderamiento no sólo individual, sino colectivo propiciando el surgimiento de liderazgos comunitarios.

De esta forma, los proyectos comunitarios provocan un sentido de identidad, pertenencia y cohesión comunitaria de quienes conviven y fortaleciendo vínculos comunitarios en los diferentes encuentros que la escuela promueve.

La escuela que se vincula con la comunidad va más allá de un crecimiento individual ya que procura el cuidado colectivo de la vida con el fin de lograr un bienestar integral. Un beneficio es realizar prácticas orientadas al cuidado del territorio para una buena vida donde las áreas de salud, alimentación y naturaleza son dimensiones del bienestar colectivo. Desde la escuela se defiende lo común.

La vida buena es un fin del disfrute, la celebración y el encuentro que provoca la convivencia en las actividades de la escuela en la comunidad que amplían la vida comunitaria a través de la cohesión social y la convivencia afectiva.

La conciencia en la transformación de prácticas y visiones culturales arraigadas busca la construcción de una vida digna y equitativa para todos y todas enfocada en mejorar los niveles de bienestar, siempre en colectivo.

Los que beneficios comunitarios operan como valores sinérgicos para varias de las necesidades identificadas en el DEH, potenciando varias dimensiones del bienestar. Es el caso de las necesidades de entendimiento, identidad, participación y creación cuando el conocimiento es una herramienta para la acción en vías del beneficio colectivo.

Las prácticas de estas escuelas satisfacen las necesidades de ocio, afecto e identidad porque se convierten en satisfactores que fortalecen la cohesión social y el bienestar emocional.

Las comunidades de las escuelas asociadas a Ámbar, se empoderan para enfrentar riesgos comunitarios y mejorar sus condiciones de vida, así, se convierten en satisfactores de las necesidades de entendimiento, participación y protección.

Los beneficios comunitarios satisfacen las necesidades fundamentales de subsistencia y proyección cuando se generan capacidades para producir, cuidar y decidir sobre las herramientas que sostienen la vida comunitaria.

Desde esta práctica se fortalece no sólo la autoestima individual sino también nace un empoderamiento comunitario al reconocerse en los colectivos la capacidad de transformar realidades. Se promueve la capacidad organizativa de los agentes comunitarios. Se fortalece la necesidad de participación y se amplía la agencia, entendida como la capacidad de incidir en el bienestar colectivo.

Nace un interés de un desarrollo integral, se amplían las maneras en las que los actores interpretan su vida, de este modo, se fortalecen las necesidades de identidad, libertad y creación.

Contraste con la teoría Berilo

Bajo la perspectiva del BV los beneficios comunitarios que reconocen las escuelas ligadas a esta organización, promueven el empoderamiento a partir de la corresponsabilidad y la cooperación tanto de los actores educativos como de los miembros de la comunidad. Se propicia un reconocimiento de lo comunitario porque son compartidos los intereses de

bienestar colectivo. Hay un interés por reproducir la vida social a partir de la escuela y se busca la autonomía comunitaria. Se sostienen acciones de corresponsabilidad basadas en el cuidado mutuo.

Desde el BV el bienestar se construye con el disfrute colectivo, por eso las celebraciones y prácticas culturales que fortalecen la convivencia afectiva, la alegría, la identidad, el fortalecimiento de los vínculos y la cohesión comunitaria generan una vida buena.

Las escuelas de Berilo democratizan el conocimiento cuando se abren a la comunidad, con esto fortalecen el tejido social y promulgan el equilibrio social y cultural.

Existe en estas escuelas dimensiones dirigidas al vivir bien, la defensa del territorio y la producción local. Se pretende también la soberanía de los recursos y la armonía con la naturaleza. Se persigue una vida buena a través de la búsqueda de condiciones de inclusión y equidad con el cambio de prácticas y visiones que las impiden.

Desde la perspectiva del DEH, los beneficios comunitarios de las escuelas vinculadas a esta organización pretenden la ampliación de las capacidades colectivas para tener una lectura crítica de la realidad que permita favorecer la búsqueda de una posible transformación en defensa del territorio. Estos procesos se convierten en satisfactores sinérgicos de necesidades de entendimiento, identidad, participación y creación. También, se persigue una intención de cohesión social y sentido de pertenencia ligado a la satisfacción de necesidades de ocio, afecto e identidad más allá de logros materiales inmediatos. Se persigue el fortalecimiento de la capacidad comunitaria para decidir sobre el territorio y los medios de vida.

Las necesidades de entendimiento, participación, identidad y creación pueden verse atendidas desde los servicios que operan como satisfactores sinérgicos cuando se promueve la posibilidad de la comunidad de acceder, producir y compartir bienes culturales. Los beneficios comunitarios satisfacen necesidad de subsistencia y protección

Contraste con la teoría Topacio

Tomando como referencia el BV y a partir de los que docentes conceptualizan como beneficios comunitarios de las escuelas relacionadas con Topacio, se promueve un empoderamiento vinculado con la revalorización de saberes ancestrales y la reciprocidad escuela - comunidad. Las prácticas de estas escuelas fortalecen el valor del goce colectivo y la vida comunitaria. La educación es vista como un bien común, se prioriza la armonía con la naturaleza y la soberanía alimentaria.

Los beneficios comunitarios de estas escuelas se reconocen por privilegiar las decisiones colectivas, promover la dignidad y la equidad. Los beneficios comunitarios que reconocen los agentes educativos ven a la comunidad como el núcleo relacional. Ya que la comunidad es el centro donde se organizan y comprenden las relaciones entre personas, naturaleza, cultura y territorio. La comunidad es el lugar de relaciones vivas donde el bienestar es colectivo.

Desde el enfoque del DEH, las prácticas de estas escuelas reconocen a la comunidad como sujeto y no como objeto de intervención lo que responde a necesidades de entendimiento, identidad y participación.

También se recuperan prácticas que satisfacen necesidades de ocio, identidad u afecto que normalmente no son vistas desde enfoques desarrollistas.

Los beneficios comunitarios que son reconocidos en Topacio satisfacen necesidades a subsistencia cuando realizan prácticas productivas, llevan a cabo economía comunitaria, se mejora la producción agrícola y se trabaja por la soberanía alimentaria. Todas estas acciones sostienen la base material de la vida. Se cubre la necesidad de protección cuando se defienden los recursos naturales, se cuestiona la minería y se fortalecen lazos comunitarios.

Asimismo, los beneficios comunitarios en Topacio satisfacen las necesidades de entendimiento, protección y participación, de libertad y de creación. De entendimiento se realiza la comprensión situada de las amenazas del entorno, la participación es realidad de acción, se promueve la capacidad de elección y agencia no sólo de los alumnos de las telesecundarias sino de las personas de la comunidad, desde la escuela se producen innovaciones para las acciones comunitarias.

5.2 Sentido de la vinculación escuela–comunidad.

Ámbar

5.2.1 Niveles de vinculación comunitaria

1a. Espacio para el aprendizaje contextualizado de los estudiantes. Los entrevistados de Ámbar, conciben la vinculación escuela–comunidad como un principio pedagógico de contextualización del aprendizaje. De esta forma la comunidad no opera únicamente como escenario externo, sino representa una fuente de saberes, problemas y experiencias que permiten estructurar los proyectos escolares. El aprendizaje adquiere sentido cuando los estudiantes analizan su contexto, reconocen problemáticas locales y visualizan la aplicación de lo aprendido fuera del aula. Esta forma de entender la vinculación rompe con una concepción academicista del conocimiento y coloca a la

escuela como un espacio de formación para la vida comunitaria, donde el aprendizaje es significativo (AL_A_Sec, 24–38).

Un docente de bachillerato destaca la importancia de que el conocimiento sea situado y aplicado en la comunidad: “La vinculación escuela-comunidad la entiendo como aquella acción, conocimiento o aprendizaje que ya no se queda solamente en el aula, sino que se lleva a nuestro entorno inmediato” (CH_A_Bach, 31–34)

1b. Participación de padres de familia. La participación de madres y padres en las escuelas de influencia de Ámbar se vive como una corresponsabilidad educativa. No hay lugar para la duda, se trata de participar “sí o sí”, asistir, decidir, acompañar procesos, sostener proyectos y aprender con hijas e hijos, según relata una docente de secundaria (IN_A_Sec, 18–33).

Se procura que dicha participación no se limite a un apoyo ocasional, sino que se institucionaliza mediante consejos, comités y una cultura escolar que normaliza la presencia familiar en la vida cotidiana de la escuela. De esta forma, la participación amplía el impacto de los proyectos escolares hacia el ámbito doméstico y fortalece la legitimidad social de la escuela (CH_A_Bach, 55–60).

1c. Unión entre escuela y comunidad, reciprocidad. En el sentido de la vinculación escuela-comunidad se expresa como una relación recíproca, es decir la comunidad apoya a la escuela y la escuela devuelve conocimientos, organización y proyectos con impacto comunitario. Las siguientes son afirmaciones de docentes de bachillerato. Así lo expresan docentes de estas escuelas: “Que ese conocimiento se lleve y lo aproveche la comunidad y viceversa, que nosotros también podamos obtener apoyo y colaboración de la comunidad.” (CH_A_Bach, 33–45); Yo me siento parte de la

comunidad [...] cuando hablo de la comunidad digo mi comunidad... todo lo que acontece en nuestra comunidad impacta a la escuela. (IS_A_Bach, 61–78).

Esta reciprocidad se fundamenta en la confianza, la pertenencia territorial y la identificación de la escuela como parte de la comunidad. La escuela no “da” unilateralmente, ni la comunidad “apoya” sólo como obligación; se construye un intercambio material, simbólico y organizativo. Nos expresa una docente de secundaria: “Siempre y cuando se cree un vínculo de confianza y de colaboración mutua [...] tanto la comunidad ayuda a la escuela como la escuela ayuda a la comunidad.” (IN_A_Sec, 29–31).

1d. Análisis de la realidad comunitaria para incidir en los problemas. En las entrevistas de Ámbar, la vinculación escuela–comunidad se establece partiendo de un ejercicio de lectura/diagnóstico del contexto que orienta los proyectos y algunas acciones escolares. El análisis de la realidad local comunitaria es un mecanismo de pertinencia pedagógica y política, porque la escuela identifica problemas locales (ambientales, sanitarios, alimentarios, culturales o de organización cotidiana), los convierte en ejes de trabajo por proyectos para que estudiantes y familias participen en acciones concretas. Así, el contexto no es solo telón de fondo sino sirve de criterio para la selección de contenidos y punto de partida para la incidencia comunitaria. De esta forma la escuela asume un rol de lectora del territorio y lo traduce en actividades pedagógicas. Este análisis no identifica problemáticas “desde fuera”, sino con y desde la comunidad, incorporando saberes locales y experiencias cotidianas (AL_A_Sec, 3-7).

1e. Transformar la realidad. En algunas de las entrevistas de Ámbar, la vinculación escuela–comunidad se concibe explícitamente como un proceso orientado a la transformación de la realidad comunitaria, que no se limita a la sensibilización o

acompañamiento, si no a la importancia de la autonomía como señal de un cambio comunitario (IN_A_Sec,13–16).

La transformación se expresa en cambios graduales pero observables en prácticas cotidianas como la alimentación, el cuidado del ambiente, la participación familiar, la conciencia de estudiantes y familias, y en la capacidad comunitaria para hacer frente a sus problemas. La escuela aparece como catalizadora de procesos de cambio al impulsar experiencias educativas que posibilitan nuevas formas de pensar y de actuar en el territorio. Una docente afirmó: “Cuando ya la comunidad empieza a adoptar lo que se trabaja en la escuela, como separar la basura o cuidar los árboles, ahí te das cuenta de que sí hubo un cambio, que no se quedó solo en el salón” (YA_A_Sec, 9-12).

If. Principios de modelos o propuestas educativas. Para precisar el sentido que tiene la vinculación escuela–comunidad algunos entrevistados subrayan que ésta se apoya en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y, de forma más amplia, en la tradición histórica de la escuela rural mexicana. Se trata de que la vinculación no se viva como una exigencia administrativa, sino como núcleo de los proyectos educativos: trabajar desde el contexto, formar sujetos críticos y orientar el aprendizaje hacia el bien comunitario. La NEM sirve como marco que legitima prácticas de vinculación ya existentes y refuerza la función social de la escuela como afirman los docentes de bachillerato de Ámbar (CH_A_Bach 3–6).

5.2.2 Actores comunitarios involucrados

Sin limitarse al binomio escuela–familia, se busca que más personas de la comunidad se involucren en las acciones impulsadas por la escuela. Los relatos identifican la presencia activa de madres y padres de familia, estudiantes, docentes, directivos, autoridades

comunitarias, y actores locales con saberes específicos que pueden ser productivos, culturales o ambientales.

Este esfuerzo de los docentes relacionados con Ámbar puede ir colocando a la escuela como un nodo articulador, que motiva, convoca, coordina y acompaña, reconociendo a la comunidad como sujeto educativo. Ir logrando que más actores se involucren permite que la vinculación no dependa de esfuerzos individuales, sino que se sostenga como proceso colectivo, donde cada actor aporta recursos materiales, conocimientos, tiempo y legitimidad. De esta forma los beneficios comunitarios se ampliarían y tendrían mayor arraigo territorial. La siguiente cita destaca la formación de Consejos por iniciativa de la escuela (IN_A_Sec, 18–33).

5.2.3 Facilitadores de la vinculación

Los facilitadores de la vinculación escuela–comunidad tienen que ver con un conjunto de condiciones pedagógicas, relacionales e institucionales. En primer lugar, destaca el compromiso ético y pedagógico del profesorado, que no concibe la vinculación como una tarea adicional, sino como parte del quehacer docente. Esta convicción se traduce en disposición al trabajo colectivo, apertura al diálogo comunitario y persistencia frente a dificultades.

En segundo lugar, aparece la confianza construida con la comunidad como facilitador central. Dicha confianza se consolida a través de la presencia constante de la escuela en la vida comunitaria, la coherencia entre discurso y práctica, y la generación de una cultura de participación que normaliza la colaboración entre escuela y familias. Esta expresión lo evidencia: “Siempre y cuando se cree un vínculo de confianza y de

colaboración, tanto la comunidad ayuda a la escuela como la escuela ayuda a la comunidad.” (IN_A_Sec, 29–32).

Finalmente, el acompañamiento organizativo de la asociación Ámbar opera como un facilitador estructural, al brindar orientación, seguimiento y respaldo a los proyectos, a fin de que la vinculación no dependa exclusivamente de esfuerzos individuales. “El apoyo de Ámbar ha facilitado mucho las cosas porque no estamos solos, hay alguien que acompaña, que orienta y que da seguimiento a los proyectos, y eso hace que la vinculación no se quede en intentos.” (YA_A_Sec).

5.2.4 Obstáculos de la vinculación

Los docentes que colaboran con Ámbar reconocen que la vinculación escuela–comunidad se desarrolla en medio de limitaciones estructurales, socioculturales e institucionales. Estos obstáculos no anulan el vínculo, pero sí lo tensionan y condicionan su profundidad y alcance.

Entre los principales obstáculos se mencionaron: la participación desigual de las familias, asociada a condiciones de trabajo, migración y precariedad económica; el desgaste y sobrecarga del profesorado, que asume múltiples funciones más allá de la docencia; y las resistencias comunitarias al cambio, especialmente cuando los proyectos escolares cuestionan prácticas arraigadas o introducen nuevas formas de organización. Estos obstáculos muestran que la vinculación es un proceso frágil y situado, que requiere negociación constante, tiempo y cuidado relacional. Los siguientes tres testimonios ejemplifican los tres tipos de obstáculos.” A veces no todos los padres pueden participar como uno quisiera, porque tienen que trabajar, salir, o tienen otras preocupaciones, y eso limita un poco la vinculación, aunque haya interés de la escuela” (AL_A_Sec, 7–10). “La

vinculación implica mucho trabajo extra para los maestros [...] no siempre todos están dispuestos o tienen las condiciones para hacerlo, y eso también se vuelve un obstáculo, porque además de dar clases hay muchas responsabilidades más” (TT_A_Sec, 9–13). “Hay personas en la comunidad que no quieren cambiar la forma en que se han hecho siempre las cosas, y eso hace que algunos proyectos cuesten más trabajo o no se acepten” (IS_A_Bach 15–18).

El sentido de la vinculación expresado por los entrevistados encuentra cercanía con la corriente del Buen Vivir al reconocer al aprendizaje como una práctica relacional orientada al cuidado del territorio y la vida comunitaria. La participación familiar representa una práctica basada en la reciprocidad. El énfasis en el diagnóstico del territorio es relevante, porque comprender la realidad local es un acto ético y político orientado al cuidado de la vida. Asimismo, la transformación de la realidad como finalidad de la vinculación escuela-comunidad, implica reorientar prácticas comunitarias hacia la reproducción digna de la vida y la cohesión social.

La apropiación de la NEM es coherente con el Buen Vivir cuando orienta la educación hacia la dinámica comunitaria y la justicia social, evitando reducir la vinculación a cumplimiento normativo. En el mismo sentido, la colaboración de la escuela con múltiples actores expresa una concepción de la comunidad como entramado relacional, donde el bienestar se construye colectivamente. Los facilitadores de la vinculación se anclan en la “relacionalidad”, la confianza y la reciprocidad, entendidas como condiciones éticas para sostener la vida comunitaria.

Considerando el Desarrollo a Escala Humana, tenemos que es coherente con la vinculación para fomentar el aprendizaje contextualizado mismo que sirve como satisfactor sinérgico, fortaleciendo las necesidades de entendimiento, identidad,

participación y creación. La participación familiar en la escuela fortalece, además, la necesidad de afecto y fomenta la corresponsabilidad intergeneracional. El diagnóstico del contexto y su consecuente transformación concretiza satisfactores de entendimiento, libertad y participación, al ampliar la capacidad colectiva para modificar condiciones de vida. La convocatoria de la escuela a diversos actores locales amplía la posibilidad de satisfactores sinérgicos, fortaleciendo las necesidades antes mencionadas y consolidando capital social comunitario. Los facilitadores de la vinculación fortalecen las necesidades de participación y protección, al generar entornos educativos donde las personas se sienten reconocidas y seguras.

Berilo

5.2.1 Niveles de vinculación comunitaria

1a. Espacio para el aprendizaje contextualizado de los estudiantes. En Berilo, la vinculación escuela–comunidad se concibe a partir de un principio de pedagogía situada, donde el aprendizaje se construye a partir del conocimiento del contexto. La comunidad es entendida como fuente de información, marco de sentido y espacio de intervención educativa. El estudiantado, de nivel primaria, aprende al leer críticamente su contexto, a identificar problemáticas y a reconocer oportunidades de acción, como la práctica de la lectura, el cuidado ambiental y las actividades culturales (SG_B_Prim, 5-14) (SG_B_Prim, 15-20).

1b. Participación de padres de familia. La participación de madres y padres de familia es una condición estructural de la vinculación, no solamente como un apoyo accesorio. Las entrevistas muestran que dicha participación se promueve en espacios concretos de encuentro, como la biblioteca y diversos proyectos comunitarios. De esta

forma el estudiantado es mediador entre la escuela y el hogar. Esta participación fortalece la corresponsabilidad educativa y amplía el impacto del trabajo escolar en la vida familiar y comunitaria. Un acierto de Berilo ha sido la promoción y el fortalecimiento de la lectura nutriendo las bibliotecas escolares, y fomentando el acceso a padres de familia y a otros adultos de la comunidad (AA_B_Prim, 1-9) (GC_B_Prim, 11-17).

1c. Unión entre escuela y comunidad, reciprocidad. Las entrevistas de Berilo definen la vinculación principalmente como unión y reciprocidad. La escuela se concibe como parte del entramado comunitario. La reciprocidad se expresa en intercambio de apoyos, saberes, organización y reconocimiento mutuo. Esta unión es entendida como beneficio comunitario en sí mismo, pues fortalece la cohesión social (AJ_B_Prim, 5-9) (MC_B_Prim, 7-11).

1d. Análisis de la realidad comunitaria para incidir en los problemas. Las docentes de Berilo sostienen que la escuela no actúa sin antes comprender el contexto, identificar problemáticas, tales como la acumulación de basura, los perros callejeros, la falta de drenaje, la contaminación, la violencia o la economía local y tratar de convertirlas en ejes de proyectos escolares (GC_B_Prim, 5-9).

El análisis del contexto no se reduce a un diagnóstico técnico, sino que es un ejercicio de lectura crítica del territorio, donde docentes y estudiantes interpretan la vida comunitaria para decidir cómo pueden colaborar. La escuela asume así un rol de mediación reflexiva, aportando herramientas para comprender la realidad (SG_B_Prim, 5-12).

1e. Transformar la realidad. En el caso de Berilo, la transformación de la realidad comunitaria no se concibe como un cambio inmediato, sino como un proceso gradual de

apropiación social. Se pretenden cambios de nivel micro, al modificar prácticas, tales como procurar el cuidado del ambiente, trato digno a los animales, hábitos de higiene, participación, así como cambios subjetivos (conciencia, criticidad, voluntad de cambio). Pero, también se busca una transformación de nivel meso, como es fortalecer la organización comunitaria (MC_B_Prim, 5-10) (GC_B_Prim, 1-5).

1f. Principios de modelos o propuestas educativas (Escuela mexicana / Nueva Escuela Mexicana). Las docentes de Berilo sitúan la vinculación escuela–comunidad dentro de una tradición histórica de la escuela mexicana, particularmente la escuela rural. Justifican la vinculación desde la NEM: la escuela ya no debe actuar como “agente aislado”, sino como nodo comunitario que trabaja problemáticas, proyectos y aprendizajes integrados. La NEM opera como un marco legitimador y un lenguaje compartido para cambiar las prácticas docentes burocratizadas (SG_B_Prim, 13-17) (AJ_B_Prim, 5-9). “La escuela se vuelve un centro de organización comunitaria cuando el modelo permite trabajar con y no solo para la comunidad. Cuando eso pasa, la vinculación se sostiene; si no, se fragmenta” (MC_B_Prim, 7-11).

5.2.2. Actores comunitarios involucrados

Algunas docentes hablan de una noción ampliada de “comunidad”: incluye actores escolares y también actores locales, como el delegado, la entidad gubernamental DIF, algunas asociaciones, e incluso redes culturales. La vinculación, por tanto, se hace posible por una ecología de actores donde la escuela articula y redistribuye responsabilidades. Los actores comunitarios no aparecen como apoyos instrumentales, sino como sujetos portadores de saberes, experiencias y capacidades organizativas (MC_B_Prim, 7-11) (GC_B_Prim, 9-12).

Otras docentes, enfatizan a los participantes de la comunidad escolar, tales como: alumnado, docentes, directivos, administrativos y familiares (madres/padres, abuelos, tutores) (AA_B_Prim. 3-7).

5.2.3. *Facilitadores de la vinculación*

Los facilitadores, mencionados por las docentes, se ubican en tres planos: (i) liderazgo en la gestión escolar y visión directiva, es decir la capacidad de convocar, negociar e impulsar proyectos por parte del director o directora; (ii), un colectivo docente con permanencia, coherencia y compromiso; y (iii) trato cordial y comunicación con las familias, donde el reconocimiento de la niñez como “portavoz” del trabajo escolar fortalece legitimidad social. Así lo podemos ver en las siguientes citas: Yo creo que lo que facilita principalmente es el liderazgo que tenga el director. El concepto de liderazgo que tenga el director de una escuela. Yo creo que sí es muy determinado ante eso [...] (MC_B_Prim, 4). Mucho tiene que ver la disposición del maestro. Si el docente cree en el trabajo comunitario, lo integra a su planeación y lo hace parte de su práctica diaria, la vinculación se va dando de manera más natural” (AJ_B_Prim, 9-12).

Algo muy distintivo de este caso es la experiencia acumulada de la organización Berilo y el acompañamiento pedagógico que brinda a las escuelas primarias porque fortalecen las capacidades docentes para trabajar desde una lógica comunitaria. Estos facilitadores permiten que la vinculación no dependa exclusivamente del entusiasmo individual, sino que se consolide y tenga continuidad: El acompañamiento que tenemos como escuela [de la Asociación Berilo] ayuda bastante, porque no trabajamos solos. Hay orientación, seguimiento, y eso permite que los proyectos no se queden a medias y que la vinculación continúe (MC_B_Prim, 11-15).

5.2.4. Obstáculos de la vinculación

Los obstáculos que se identifican en Berilo se relacionan con factores intra escolares, pero sobre todo por amenazas del contexto social: (i) Las resistencias intergeneracionales, es frecuente que los adultos mayores no reconozcan ciertos problemas); (ii) fragilidad de la participación en contextos peri urbanos, donde hay mucha gente de paso, alta movilidad escolar, ausentismo y desconfianza); (iii) situaciones de peligro cuando las problemáticas que aborda la escuela tocan intereses económicos poderosos de empresas como la contaminación de ríos, las granjas industrializadas, las docentes han recibido amenazas); y (iv) límites institucionales que no siempre garantizan la continuidad del trabajo de las maestras con la comunidad.

A continuación, algunos testimonios que ejemplifican el tipo de obstáculos que se señalan arriba:” las generaciones de personas mayores, los abuelitos, no consideran que lo que nosotros creemos como problemas, sean problemas, es difícil cambiar su pensamientos (AJ_B_Prim, 3); [...] hubiésemos alcanzado otros resultados [...] pero [...] ya no nos quisimos meter porque pues la verdad sí teme uno por su vida [se refiere a denuncias por la contaminación de granjas] [...] Ya habían amenazado a una de las señoras [...] (MC_B_Prim, 6); “Muchas veces el trabajo comunitario depende mucho de la voluntad del maestro. Si el maestro se va, el proyecto se puede caer, porque no siempre hay un apoyo institucional fuerte que asegure que la vinculación continúe” (SG_B_Prim, 15-19).

La pedagogía situada que impulsa Berilo reafirma al territorio como espacio de vida, donde educar implica cuidar las relaciones socioambientales, lo cual va en sintonía con la corriente del Buen Vivir. La participación familiar va construyendo gradualmente una práctica comunitaria e intergeneracional. El involucramiento de madres, padres y

familiares amplía el radio del proyecto porque acompaña las actividades y sostiene la infraestructura de la biblioteca. A partir del Buen Vivir, la unión y la reciprocidad constituyen el núcleo ético de la vida comunitaria. Igualmente, el análisis del territorio demuestra activamente el reconocimiento y respeto por la vida comunitaria. Transformar la realidad implica reconfigurar y modificar prácticas comunitarias para sostener la vida con dignidad, cuidado y cohesión social.

Aunque la NEM es un marco de política educativa, su apropiación en las y los docentes de Berilo coincide con el Buen Vivir cuando desplaza la centralidad del individuo hacia lo común y el cuidado del territorio. La participación de múltiples actores expresa una concepción relacional de la educación, donde la comunidad es sujeto colectivo. Los facilitadores de la vinculación se anclan en la confianza, la reciprocidad y la continuidad, condiciones éticas para sostener la vida comunitaria.

Considerando la perspectiva del Desarrollo a Escala Humana, la vinculación permite articular varias necesidades como entendimiento, identidad, afecto, participación y creación, nutriendo el capital social. La reciprocidad escuela-comunidad funciona como satisfactor sinérgico, articulando participación, identidad y protección, y fortaleciendo la cohesión social. El diagnóstico del contexto fortalece las necesidades de entendimiento al construir una base compartida para decidir colectivamente qué acciones educativas son pertinentes. Un modelo educativo anclado en el territorio actúa como satisfactor de los procesos de participación, entendimiento e identidad. Los facilitadores de la vinculación fortalecen las necesidades de protección y participación, al crear entornos donde las personas se sienten seguras para involucrarse en procesos colectivos de largo plazo.

Topacio

5.2.1 Niveles de vinculación comunitaria.

1a. Espacio para el aprendizaje contextualizado de los estudiantes. En Topacio, la vinculación escuela–comunidad constituye un eje rector del modelo educativo construido durante treinta años para fomentar el arraigo de los estudiantes y lograr aprendizajes situados y significativos. Esto dijo un profesor de telesecundaria: “Entiendo la vinculación como un proceso necesario para articular los procesos de aprendizaje [...] la escuela está en la comunidad y la comunidad está en la escuela” (MR_T_Sec, 3-5).

Los aprendizajes adquieren sentido cuando se anclan en problemas, saberes y prácticas locales, y cuando la escuela asume que la comunidad es simultáneamente fuente de conocimiento y escenario de aplicación. La experiencia formativa se desplaza del aula cerrada a un campo de aprendizaje situado, donde estudiantes investigan, dialogan y devuelven a la comunidad saberes resignificados (GM_T_Sec, 9-15). Esta concepción refuerza la pertinencia social del currículo y legitima el aprendizaje por proyectos con impacto comunitario. “Entiendo la vinculación como la interrelación, el trabajo escolar dentro de la comunidad [...] para beneficio o solución de una problemática, ya sea en la familia o en la propia comunidad” (JS_T_Sec, 5-9).

1b. Participación de padres de familia. La participación familiar en las entrevistas de Topacio aparece como una condición estructural del vínculo escuela-comunidad. Los maestros consideran a madres y padres de familia como co-productores de la experiencia educativa: sostienen faenas, cooperaciones, acompañan proyectos y trasladan aprendizajes al hogar: “La escuela no puede estar aislada de la comunidad [...] recibimos apoyo de faenas, cooperaciones y participación en actividades; eso es lo que recibimos de la comunidad” (GM_T_Sec, 5-7).

La participación de los padres de familia no es esporádica, más bien se procura institucionalizar para ampliar el radio de acción pedagógica hacia la vida familiar, reforzando la legitimidad social de la escuela, así lo expresan los docentes: “Mucho de lo que se promueve en la escuela trasciende al ámbito familiar [...] lo que aprenden aquí lo hacen en su casa; llegan las mamás y dicen que es bueno que está enseñando ese tipo de actividades a nuestros hijos” (MR_T_Sec, 9-13). “[...] esa cercanía y referencia de los padres con el trabajo escolar hace que la escuela no trabaje sola” (VO_T_Sec, 5-7).

1c. Unión entre escuela y comunidad, reciprocidad. En Topacio, la vinculación se entiende explícitamente como no aislamiento y como circuito recíproco: la comunidad apoya a la escuela a través de faenas, donación de materiales y cooperaciones diversas, y la escuela le devuelve aportes formativos y prácticos, tales como conocimientos productivos, resignificación de saberes, talleres y colaboración en diversas gestiones. “La escuela recibe apoyo de la comunidad [...] y nosotros devolvemos alumnos y conocimientos que benefician las actividades propias de la comunidad” (GM_T_Sec, 5-9).

La reciprocidad se expresa en una doble vía “de la escuela hacia la comunidad” y “de regreso”, y produce una forma de interdependencia: la escuela necesita a la comunidad y la comunidad se reconoce fortalecida cuando la escuela responde a sus necesidades (VO_T_Sec, 7-12) (CG_T_Sec. 5-8).

1d. Análisis de la realidad comunitaria para incidir en los problemas. El sentido de la vinculación escuela–comunidad para los maestros de Topacio se fundamenta en una premisa metodológica: no se puede intervenir sin leer la realidad. De esta forma la vinculación se define como cercanía activa para comprender problemas, informarse desde ellos y, a partir de allí, articular aprendizajes con acciones pertinentes. Este análisis de la

realidad no aparece como una etapa mecanizada, sino como una práctica situada: identificar necesidades, reconocer saberes locales y delimitar márgenes reales de intervención. El relato de un maestro de Topacio revela que ellos fueron formados en esta metodología y la importancia de la vinculación, mucho tiempo antes de que apareciera la NEM (VO_T_Sec, 3-10).

La lectura del contexto aparece como una competencia docente y comunitaria: permite seleccionar contenidos, diseñar actividades y priorizar acciones con pertinencia social. Así, la escuela es mediadora entre saberes convirtiendo los problemas comunitarios en aprendizajes y acción colectiva (JS_T_Sec, 5-11).

1e. Transformar la realidad. En las entrevistas de Topacio, la vinculación escuela–comunidad se concibe explícitamente como una estrategia de transformación social. Los beneficios del vínculo no se limitan a la sensibilización o a la transmisión de información, sino que se asocian con cambios en prácticas cotidianas, formas de organización y disposiciones subjetivas de estudiantes y familias. La transformación es entendida como un proceso gradual y situado, que se construye a partir de acciones educativas concretas (proyectos productivos, ambientales, culturales) y de la participación comunitaria sostenida.

La escuela aparece como un agente catalizador: no transforma por sí sola, pero impulsa procesos que modifican la forma en que la comunidad se percibe, se organiza y enfrenta sus problemáticas. Este énfasis en la transformación dota de sentido a la vinculación, entendida como una práctica educativa con impacto social, que también incide en la conciencia de la gente, como dice este maestro de Topacio: “Cuando la escuela se involucra en los problemas de la comunidad y trabaja con ella, se empiezan a

ver cambios, no inmediatos, pero sí en la conciencia de la gente y en la manera en que enfrentan esas problemáticas” (CG_T_Sec, 5).

La transformación no se narra como “éxito individual” del docente, sino como una construcción social: la comunidad observa, compara, aprende, empuja y reproduce prácticas, en un proceso y no como un evento puntual (CG_T_Sec, 2-8).

If. Principios de modelos o propuestas educativas (Nueva Escuela Mexicana / “escuela rural mexicana”). En el caso de Topacio, la importancia de la vinculación escuela-comunidad no se menciona como un marco normativo y abstracto, sino como memoria pedagógica y como disputa por el sentido de dicha vinculación. Se confrontan dos lenguajes: (a) los “viejos principios de la escuela rural mexicana” ligados a responder a las problemáticas locales, acompañar organización y articular la escuela con procesos comunitarios, que han guiado el modelo educativo de Topacio; y (b) la Nueva Escuela Mexicana (NEM), valorada como un reciente intento de reorientación hacia comunidad, pero también criticada por su posible reducción del concepto de comunidad al de la “comunidad educativa cerrada”, así como por la fragmentación del conocimiento que debilita la integralidad del vínculo. En síntesis, el modelo importa en la medida en que habilita o restringe la práctica transformadora del territorio. Varios testimonios revelan las tensiones entre el modelo educativo probado de Topacio y la forma en que se aplica la NEM (VO_T_Sec 5-11).

[...] actualmente en el modelo se habla de territorios y uno de ellos es el aula, el otro es la escuela, el otro es la comunidad y el otro es el mundo. Las cuatro esferas en el modelo de “la escuela vinculada a la comunidad” del maestro Gabriel [Salom]. Por eso se dice que mucho de lo que hoy es la NEM se retomó de este

modelo que manejábamos nosotros en la zona desde hace muchos años. (JS_T_Sec, 13-18)

5.2.2 Actores comunitarios involucrados.

En las entrevistas de Topacio, la vinculación escuela–comunidad se sostiene en un conjunto de actores, que desborda el binomio escuela–familia. Los relatos reconocen la participación de estudiantes, madres y padres de familia, docentes y directivos, pero también de autoridades locales, productores, saberes comunitarios, organizaciones civiles y redes de apoyo. Esta pluralidad configura una ecología de actores donde la escuela funge como nodo articulador.

La inclusión de múltiples actores no es instrumental; responde a la convicción de que los problemas y aprendizajes comunitarios requieren corresponsabilidad. Así, la escuela convoca y es convocada, participa y facilita, gestiona y acompaña. Los actores comunitarios son reconocidos como portadores de saberes y como agentes con capacidad de incidir en los procesos educativos, lo que refuerza la legitimidad social de la escuela por su función articuladora y no centralizadora (VO_T_Sec, 7-12).

“La escuela tiene que estar atenta a los acontecimientos de la comunidad, participar en sus procesos organizativos, inclusive estar atenta en su toma de decisiones, acompañando y orientando a los actores comunitarios” (CG_T_Sec, 5-8).

5.2.3 Facilitadores de la vinculación.

Los facilitadores de la vinculación, en Topacio, se ubican en el plano relacional, institucional y pedagógico. Las entrevistas destacan el compromiso del profesorado, el liderazgo directivo que impulsa el trabajo comunitario, la permanencia del personal en

las mismas escuelas y la confianza construida con la comunidad como elementos clave que permiten sostener el vínculo. Asimismo, la experiencia previa en modelos de educación comunitaria de muchos maestros de Topacio y el trabajo en red con organizaciones civiles fortalecen las capacidades docentes para operar la vinculación de manera sistemática (VO_T_Sec, 9).

Estos facilitadores permiten que la vinculación no dependa únicamente de iniciativas individuales, sino que se consolide como práctica reconocida y esperada por la comunidad: “Desde nuestra formación y experiencia, el trabajo comunitario siempre fue como una estrategia de trabajo dentro de las escuelas telesecundarias [...] parte de la planeación... no era algo extra, sino parte del trabajo cotidiano del maestro” (JS_T_Sec, 5-9).

5.2.4 Obstáculos de la vinculación.

De acuerdo con los testimonios de los maestros de Topacio, los obstáculos para la vinculación escuela–comunidad se presentan como tensiones estructurales, culturales e institucionales que condicionan la sostenibilidad del vínculo. Estos obstáculos no niegan la importancia de la vinculación, sino que revelan los límites reales dentro de los cuales la escuela opera en contextos rurales.

Entre los principales obstáculos identificados se encuentran: (a) la sobrecarga laboral y administrativa del profesorado, que reduce el tiempo disponible para el trabajo comunitario; (b) la resistencia o apatía de algunos sectores de la comunidad, especialmente cuando las acciones escolares cuestionan prácticas normalizadas; (c) la discontinuidad institucional, asociada a cambios de personal o falta de apoyo sostenido

desde instancias educativas; y (d) condiciones socioeconómicas adversas, que dificultan la participación constante de las familias.

Estos obstáculos muestran que la vinculación no es un proceso lineal ni exento de conflicto, sino una práctica negociada, atravesada por relaciones de poder, expectativas divergentes y limitaciones materiales. Reconocerlos permite comprender la vinculación como un proceso situado y vulnerable, que requiere estrategias de cuidado, acompañamiento y sostenimiento institucional.

Algunos relatos francos de los docentes describen los diferentes obstáculos (VO_T_Sec, 11-15) (CG_T_Sec, 11-14).

“A veces sí queremos hacer más trabajo con la comunidad, pero la carga administrativa y de trabajo que tenemos no nos deja mucho tiempo, entonces no siempre se puede hacer todo lo que uno quisiera en cuanto a la vinculación.”
(MR_T_Sec, 11-15)

El aprendizaje situado, es consistente con el Buen Vivir, ya que afirma la relacionalidad y el cuidado del territorio como orientadores de sentido, por su parte la participación familiar sostiene a la educación de forma corresponsable. La reciprocidad escuela–comunidad expresa una ética del cuidado. El énfasis que los maestros de Topacio le dan al análisis crítico de la realidad representa una manera de reconocer el “territorio vivido” (problemas, actores, memorias, prácticas) antes de actuar. En consecuencia, la intervención de la escuela emerge del vínculo y no del mandato externo, lo cual se alinea con el Buen Vivir. En este mismo sentido, la transformación que busca la escuela no es una modernización lineal, sino que busca la reconfiguración de las relaciones: escuela–familia–comunidad.

Si al incorporar la NEM se evita ver a la vinculación como una obligación formalista, entonces se es coherente con el modelo educativo de Topacio y con el Buen Vivir porque se orienta a fortalecer la vida comunitaria, la justicia social y la relacionalidad. Los facilitadores de la vinculación están muy relacionados con la confianza de la comunidad y la continuidad del esfuerzo de la escuela por incidir en su realidad. Indudablemente en el caso de Topacio un facilitador importante, es la formación que los maestros recibieron sobre el modelo de la Telesecundaria vinculada a la comunidad y porque muchos de ellos fueron formados en el mismo modelo.

Considerando la perspectiva del Desarrollo a Escala Humana, el aprendizaje situado y la participación familiar fortalecen el entendimiento y la identidad, al vincular el conocimiento con la vida cotidiana a través de los proyectos escolares aplicados. La reciprocidad escuela-comunidad crea una sinergia que permite activar la cooperación y fortalece la participación, la identidad y la protección. La lectura crítica de la realidad se puede equiparar con un diagnóstico de necesidades y satisfactores; de forma que la escuela impulsa la acción colectiva, fortaleciendo capacidades locales. Las transformaciones que buscan los maestros se enfocan en cambiar hábitos, despertar conciencia y activar la cooperación, lo cual cubre parcialmente las necesidades participación, identidad y subsistencia. En clave del DEH, la NEM puede ser un marco útil que habilite satisfactores estructurales de entendimiento, participación y creación. Los modelos contextualizados, como el impulsado por el maestro Gabriel Salom en Topacio, son dispositivos que favorecen la coherencia entre el aprendizaje y la vida. Los facilitadores de la vinculación se relacionan con las necesidades de participación y protección, ya que las personas se sienten motivadas para involucrarse en proyectos colectivos.

5.3 Territorio y contexto regional

Análisis comparado: Ámbar, Topacio y Berilo

Este apartado presenta el análisis integrado y comparativo de las tres organizaciones en torno a la forma en que las y los maestros definen el territorio de influencia de la escuela y la pertinencia territorial de sus acciones educativas. Se consideró relevante hacer el análisis de esta forma porque los contextos regionales donde operan las escuelas son muy diferentes. No obstante, estas diferencias, se asumió que también podría haber un significado compartido de la noción de territorio, lo cual se comprobó.

5.3.1 Territorio de influencia (local, regional, intermunicipal)

El siguiente cuadro muestra la primera categoría “territorio de influencia”, de acuerdo con la forma en que se entiende el territorio y se apoya en una cita textual.

Tabla 14

Territorio de influencia de la escuela: análisis comparado Ambar, Topacio, Berilo

Organización	Caracterización del territorio	Cita textual
Ámbar	Territorio delimitado principalmente a la comunidad inmediata y zonas de procedencia del alumnado.	“Nuestro ámbito de influencia principalmente abarca la comunidad de Cetlalpan y las zonas de donde tenemos alumnos [...] La influencia de la escuela es sólo la localidad alrededor de la escuela y algunos alumnos que tenemos del barrio 10.” (IN_A_Sec, 11–17)
Topacio	Territorio multicapas: alumno-escuela-familia-comunidad, con proyección municipal e intercomunitaria.	“Como que son tres territorios... uno la escuela... otro la familia... y otro el ámbito comunitario... Hay otro territorio de influencia... a nivel municipal porque tenemos alumnos de comunidades cercanas que eligen asistir a nuestra escuela: Yahuitlalpan, Contla, Zaula y Apantzingo. ...”(MR T Sec, 7–18)

Berilo	Territorio expansivo por mediación familiar; incidencia que rebasa la comunidad base.	“Es que depende, hay algunos proyectos que están dirigidos específicamente a la mejora, a los alumnos, pero ya cuando traspasamos un poquito ese espacio, la mayoría de las actividades inciden en las familias. [...] cuando llegan a las familias... logran traspasar la frontera de la comunidad base... Entonces en sí es una incidencia que se logra.” (AA B Prim, 11–16)
--------	---	--

Nota: Elaboración propia en base a datos empíricos.

En el conjunto de entrevistas, el territorio de influencia no aparece como una frontera física e inamovible, sino como una geografía relacional que se expande o contrae según: (a) el tipo de proyecto (salud, producción, cultura, organización), (b) los actores movilizados (familias, autoridades, escuelas vecinas), y (c) el reconocimiento social acumulado por la escuela. En Ámbar, el territorio se delimita con mayor nitidez: comunidad inmediata y “zonas de donde tenemos alumnos”, aunque se reconoce una influencia indirecta vía las familias y los consejos técnicos. En Topacio, se plantea un territorio multicapas: alumno-escuela-familia-comunidad, con una proyección municipal por recepción de alumnado de localidades cercanas y por el prestigio institucional. En Berilo, el territorio se describe como una incidencia que rebasa la comunidad educativa escolar cuando las prácticas se desplazan a familias extensas y circuitos comunitarios; simultáneamente, ciertos proyectos se conciben con alcance más allá de lo local por mediaciones sociales.

5.3.2 Pertinencia territorial de las acciones educativas

El siguiente cuadro muestra la segunda categoría “pertinencia territorial de las acciones educativas”, indicando la organización, el tipo de pertinencia y se ilustra con una cita textual.

Tabla 15

Pertinencia territorial de las acciones educativas: análisis comparado Ámbra, Topacio, Berilo

Organización	Tipo de pertinencia territorial	Cita textual
Ámbra	Respuesta a problemáticas de salud locales mediante el rescate de saberes tradicionales como la herbolaria.	“[...]ya es el segundo año que estamos llevando ese proyecto y hemos tenido muy buenos resultados [...] le dimos la línea hacia las enfermedades más comunes nuestro pueblo, Llano Grande. Entonces, los chicos encontraron que la gente se enferma de dengue, de vías respiratorias, de enfermedades gastrointestinales, diabetes y de los riñones. Entonces, sobre eso trabajaron y acudieron a la comunidad, lo que los chicos buscaban era hacer conciencia, o sea, aprender sobre las enfermedades, sobre la herbolaria tradicional. Entonces, tiene también un doble fin ir y rescatar el conocimiento ancestral de la herbolaria” (CH A Bach,13–21)
Topacio	Defensa del territorio ante amenazas extractivas y ambientales; conciencia ecológica y política.	“[...] responde a la amenaza que tiene nuestro territorio. Por la presencia de las minas y los deforestadores [...] cuidado del agua... defensa del territorio y la participación política”. Y también otra cosa son los cambios del clima. De alguna manera la gente está tomando conciencia sobre el cuidado y el uso alternativo de sus tierras y de sus cultivos” (CG T Sec, 19-26).
Berilo	Intervención basada en diagnóstico contextual y adecuación ecológica (estudio del suelo).	“El proyecto que tuvo más impacto fue la reforestación de la entrada de esa comunidad. Plantamos jacarandas que son propios de la región de acuerdo al estudio del suelo que se tuvo que hacer, los niños investigaron, los papás también nos ayudaron y todos plantaron un árbol... Pero sí basado como en este estudio de decir, bueno, qué plantas o árboles son propicios para este espacio... Entonces, es donde vemos ese vínculo con la comunidad, pero tiene que partir de ese estudio de la realidad en donde nos demos cuenta cuáles son las problemáticas [...]” (CC B Prim, 15–23).

Nota: Elaboración propia en base a datos empíricos

La pertinencia territorial se expresa como un principio metodológico que se centra en leer la realidad, hacer un diagnóstico, identificar, problemas y amenazas, a fin de diseñar proyectos que produzcan efectos verificables en la vida comunitaria. En Ámbra, la pertinencia se ancla en problemas concretos, por ejemplo, en el caso de salud, dengue, vías respiratorias, problemas gastrointestinales, diabetes, riñones y se traduce en el rescate de saberes locales de herbolaria y la promoción de conciencia comunitaria. En Topacio, la pertinencia se formula desde la defensa territorial frente a la industria minera, la deforestación, el cuidado del agua y del bosque, y los cambios del clima, articulando la

educación con los bienes comunes y riesgos regionales. En Berilo, la pertinencia se construye como intervención situada: “estudio del suelo”, selección de especies, diagnóstico de problemáticas y adecuación ecológica/cultural del proyecto.

Contraste con la teoría

Considerando la perspectiva del Buen Vivir, el “territorio de influencia” se entiende menos como una demarcación geográfica administrativa y más como una trama socio-ecológica que se sostiene en relaciones de reciprocidad, cuidado y pertenencia. En este sentido, cuando Topacio habla de alumno-escuela-familia-comunidad y de una proyección municipal por atracción de alumnado, describe un territorio co-producido en colectivo. La pertinencia territorial se manifiesta en las acciones de las escuelas hacia la sostenibilidad de la vida y la defensa de los bienes comunes como son: agua, bosque, salud comunitaria y valores culturales. En el caso de Topacio, destaca el involucramiento de la escuela en el repudio a la extracción minera y a la deforestación, lo cual sitúa a la educación como una práctica de cuidado del territorio.

En sintonía con el Desarrollo a Escala Humana, “la pertinencia territorial de las acciones educativas” se concreta cuando la escuela produce satisfactores sinérgicos: en el caso de Ámbar la apuesta por la salud comunitaria mediante la herbolaria tradicional lo cual fomenta la protección, la participación y la identidad; en el caso de Bérilo, el “estudio del suelo” y la adecuación del proyecto a las condiciones locales evitan intervenciones descontextualizadas y también fortalecen la protección y la identidad.

5.4 Un aporte: Tipología de beneficios comunitarios enriquecida

Dado el vacío identificado sobre la conceptualización de beneficios comunitarios de la escuela, a manera de cierre se elaboró una tipología, basada en el estado del arte y enriquecida con los hallazgos empíricos. Algo importante resultó la posibilidad de

correlacionar la tipología con el Buen Vivir y el Desarrollo a Escala Humana, considerando sus respectivas dimensiones e indicadores que se ejemplifican con acciones concretas de las escuelas. Lo anterior permite constatar que las dos corrientes mencionadas representan un marco conceptual adecuado para comprender los beneficios comunitarios.

Tabla 16

Beneficios comunitarios, hallazgos empíricos y contraste con la teoría

Beneficios Comunitarios	Hallazgos empíricos (tres organizaciones)	Relación con Buen Vivir	Relación con Desarrollo a Escala Humana
1. Empoderamiento e intercambio de saberes locales	La escuela se convierte en espacio bidireccional de circulación de saberes y legitimación epistemológica comunitaria: A. Recuperación de herbolaria, identidad comunitaria y trabajo con promotores locales. T. Resignificación de saberes productivos (hongos, pan, hortalizas). B. Transmisión intergeneracional y lectura crítica de la realidad.	Pluriepistemología y diálogo de saberes Rescate de herbolaria, intercambio de saberes con abuelos, investigación comunitaria y resignificación cultural. La comunidad se convierte en fuente legítima de conocimiento.	Subsistencia Producción alimentaria (huertos, acolchado, menús saludables), promoción de la salud, prevención de enfermedades y fortalecimiento de la economía familiar como base material para la reproducción digna de la vida. Soberanía alimentaria y reproducción de la vida Huertos escolares, menús saludables con productos locales, rescate de saberes agrícolas, promoción de alimentación saludable y fortalecimiento de la economía familiar.
2. Celebraciones, disfrute, ocio y actividades culturales	El ocio se resignifica como espacio de cohesión e identidad colectiva A. Talleres y encuentros formativos con dimensión emocional. T. Torneos, ferias y participación en festividades comunitarias. B. Ferias del libro y actividades masivas de lectura.		Ocio Celebraciones, ferias, ludotecas, torneos de ajedrez, festivales culturales y actividades recreativas que fortalecen identidad y cohesión social.
3. Oferta de servicios educativos, capital social y	La escuela amplía su función social y fortalece capacidades comunitarias.		Creación Proyectos productivos, innovación agrícola, diseño de menús,

conciencia crítica	A. Prevención de embarazo adolescente y ampliación del proyecto de vida. T. Biblioteca, ludoteca y pensamiento crítico territorial. B. Programas de lectura y formación docente en red.		reforestación planificada y generación de propuestas pedagógicas contextualizadas
4. Defensa del territorio, producción alimentaria, economía familiar y promoción de la salud	Educación articulada con sostenibilidad territorial y satisfactores sinérgicos. A. Hortalizas, jornadas de salud y alimentación saludable T. Reforestación, viveros, acolchado y respuesta a minería. B. Reforestación y menús saludables con productos locales.	Relacionalidad y vida en comunidad Reestructuración del tejido social, convivencia intergeneracional, cohesión comunitaria, participación familiar en proyectos escolares, trabajo colectivo en reforestación y huertos. La escuela actúa como espacio relacional que recompone vínculos. Territorialidad y defensa de los bienes comunes Defensa del bosque, cuidado del agua, respuesta ante minería, reforestación y producción alimentaria local. Las acciones educativas se vinculan con la protección y sostenibilidad del territorio. Economía para la vida y no para la acumulación Proyectos productivos comunitarios, aprovechamiento local de recursos y fortalecimiento de circuitos económicos familiares.	Protección Defensa del territorio frente a amenazas extractivas, cuidado del agua y del bosque, reforestación, prevención de embarazo adolescente y acompañamiento socioemocional.
5. Reestructuración del tejido social, afectividad y cohesión	La escuela reconstruye vínculos y fortalece cohesión comunitaria A. Reducción de embarazo adolescente y fortalecimiento autoestima T. Convivencia familiar en actividades escolares. B. Redes colaborativas escuela-familia.	Dimensión ética-afectiva del vivir bien Trabajo socioemocional, fortalecimiento de autoestima, prácticas pedagógicas basadas en el cuidado y reconstrucción de relaciones familiares.	Afecto Reestructuración del tejido social, fortalecimiento de la autoestima, prácticas pedagógicas basadas en el cuidado, convivencia intergeneracional y vínculos escuela-familia.
6. Apoyo a movilizaciones y demandas organizadas	Las escuelas se posicionan frente a problemáticas territoriales A. Articulación con promotores de salud y actores locales.		Entendimiento Rescate y resignificación de saberes locales, lectura crítica de la realidad, pensamiento crítico territorial y procesos de

	T. Defensa del territorio frente a amenazas extractivas. B. Gestión de proyectos ambientales comunitarios.		investigación comunitaria.
7. Gobernanza: liderazgo, organización y participación	Gobernanza escolar horizontal y liderazgo distribuido. A. Liderazgo pedagógico articulador escuela–comunidad. T. Organización comunitaria en proyectos productivos. B. Gestión cultural participativa.	Autonomía y agencia comunitaria Empoderamiento juvenil, ampliación del proyecto de vida, liderazgo escolar y participación en procesos organizativos comunitarios. Gobernanza comunitaria y democracia participativa Liderazgo distribuido, organización comunitaria y participación horizontal en proyectos escolares y territoriales.	Participación Organización comunitaria, liderazgo distribuido, involucramiento de familias en proyectos escolares, apoyo a movilizaciones y demandas territoriales.
8. Modificación de prácticas y estereotipos tradicionales	Transformación cultural y ampliación de horizontes de posibilidad. A. Cambio en expectativas de vida de niñas y jóvenes. T. Transformación de hábitos alimentarios y productivos. B. Democratización cultural mediante lectura comunitaria.	Transformación cultural y crítica al modelo hegemónico Modificación de estereotipos tradicionales, pensamiento crítico territorial y cuestionamiento de prácticas naturalizadas.	Identidad Valoración del territorio, reconocimiento de saberes ancestrales, fortalecimiento cultural y ampliación del proyecto de vida de niñas, niños y jóvenes Libertad Ampliación de horizontes de posibilidad, ruptura de estereotipos tradicionales, fortalecimiento de la agencia juvenil y capacidad de decisión comunitaria.

Nota: Elaboración propia con base en datos empíricos

Para finalizar el capítulo se proponen aquí las definiciones de comunidad, región y territorio obtenidas de los datos y situadas a los contextos estudiados que logran dar una mejor lectura a los resultados obtenidos:

Comunidad

La comunidad es un entramado dinámico de relaciones sociales, familiares y culturales que se construye en la vida cotidiana a partir de la convivencia, la participación y las prácticas compartidas entre sus integrantes. Se expresa en formas de organización, apoyo mutuo, transmisión de saberes y resolución de problemáticas comunes, aunque

presenta distintos niveles de cohesión, participación y apropiación de lo colectivo según el contexto.

Región

La región es una construcción analítica y social que integra distintos territorios que, aunque no necesariamente contiguos en términos administrativos, comparten dinámicas socioculturales, educativas y territoriales similares. Se configura a partir de problemáticas comunes, formas de organización, relaciones entre actores y prácticas vinculadas al territorio, lo que permite analizar un fenómeno más allá de los límites locales.

Territorio

En esta investigación, el territorio se comprende como un espacio social, cultural, afectivo y comunitario construido a partir de las relaciones cotidianas entre las personas, la naturaleza y la vida colectiva. No se limita a una delimitación geográfica, sino que integra formas de organización, producción alimentaria, identidad cultural, memoria comunitaria, cuidado del entorno y defensa de la vida. Desde las experiencias de las escuelas rurales estudiadas, el territorio aparece como un espacio vivo de interacción, pertenencia y transformación comunitaria.

Conclusiones y Contribuciones del Estudio

El último apartado del presente estudio se organiza contrastando los resultados con las preguntas, objetivos y supuestos del estudio. Para tal fin, se organiza en los tres ejes propuestos: I Beneficios comunitarios II Sentido de vinculación escuela-comunidad III Territorio y contexto regional. Al final, se enlistan las principales aportaciones.

I Tipología de los beneficios comunitarios

A partir de los resultados obtenidos se logró identificar y caracterizar los beneficios comunitarios vinculados al desarrollo alternativo que escuelas rurales de la región centro-sur del país generan a partir de la vinculación-Escuela-Comunidad-Región y evidenciar sus alcances.

De hecho, las alternativas al desarrollo ofrecen un marco analítico que permite describirlos y ordenarlos en una tipología, aportación principal de esta investigación como se muestra en el cuadro de cierre del capítulo de resultados. La tipología construida de los beneficios comunitarios de la escuela relaciona los hallazgos empíricos y con las corrientes del Buen Vivir y el Desarrollo a Escala Humana. Se describen los beneficios comunitarios en ocho categorías: 1) empoderamiento e intercambio de saberes locales; 2) celebraciones y actividades culturales; 3) fortalecimiento del capital social y conciencia crítica; 4) defensa del territorio y producción alimentaria; 5) reestructuración del tejido social; 6) apoyo a demandas organizadas; 7) gobernanza y liderazgo; y 8) transformación de prácticas y estereotipos tradicionales.

Los hallazgos permiten afirmar que los beneficios comunitarios identificados en las organizaciones Ámbar, Topacio y Berilo no constituyen efectos colaterales de la acción escolar, sino que representan una ampliación sustantiva del sentido mismo de la

educación rural. En las tres organizaciones, la escuela no se limita a un espacio de transmisión curricular, sino se convierte en agente generador de capital social, transformación cultural y fortalecimiento territorial.

Desde el “Buen Vivir”, la escuela emerge como núcleo relacional que articula territorio, comunidad y cultura. Desde el “Desarrollo a Escala Humana”, los beneficios comunitarios identificados, funcionan como satisfactores sinérgicos que impactan múltiples necesidades fundamentales.

II Modalidades y alcances de la vinculación escuela–comunidad

El estudio permitió reconocer cómo entienden los actores educativos la vinculación escuela comunidad y sus alcances, así como que las modalidades de ésta son múltiples e involucran diversos actores educativos y comunitarios.

La vinculación escuela–comunidad, se configura como práctica pedagógica territorializada y horizontal. Siguiendo la perspectiva del diálogo de saberes (Walsh, 2009), la comunidad no aparece como receptora pasiva, sino como coproductora de conocimiento y acción. El conocimiento local —herbolaria, prácticas productivas, memoria histórica— es legitimado como saber válido.

Se comprende que estas modalidades de la vinculación son múltiples e involucran diversos actores. Los seis niveles de la vinculación que se analizaron no son mutuamente excluyentes, sino que, en muchos casos, operan de forma simultánea y complementaria. La vinculación tiene una lógica situada y problematizadora, se activa frente a problemáticas concretas como contaminación, minería, salud, alimentación o migración. En este sentido, la escuela se convierte en espacio de lectura crítica de la realidad y de intervención colectiva, fortaleciendo la agencia comunitaria y ensayando toma de decisiones compartida.

III Territorio de influencia y contexto regional

Respondiendo a la pregunta y objetivo del estudio respecto al territorio de influencia y de acuerdo con la perspectiva de los agentes educativos, el territorio emerge en las tres organizaciones no como simple delimitación geográfica, sino como espacio de vida, identidad y conflicto. En consonancia con las propuestas del Buen Vivir (Acosta, 2013; Gudynas, 2011), el territorio es entendido como matriz relacional donde convergen naturaleza, comunidad y cultura. El territorio tampoco se entiende como algo dado y fijo, sino que se expande y se contrae según el tipo de proyecto y los actores locales involucrados.

El contexto regional no constituye un escenario externo, sino condición estructurante de la práctica educativa. Las acciones escolares surgen de diagnósticos situados y responden a dinámicas locales específicas. La pertinencia territorial se consolida como rasgo distintivo: cada intervención pedagógica se fundamenta en la lectura de la realidad comunitaria.

En consecuencia, las escuelas estudiadas pueden comprenderse como agentes de desarrollo alternativo, pues generan procesos coherentes con los principios del Buen Vivir y del Desarrollo a Escala Humana, debido a que fortalecen el tejido social, dinamizan economías locales, resignifican saberes y amplían horizontes de vida.

En conjunto, los hallazgos permiten sostener que la escuela rural, cuando se vincula territorialmente, opera como dispositivo pedagógico de transformación social. Los beneficios comunitarios identificados constituyen manifestaciones concretas de una pedagogía orientada al vivir bien y al desarrollo a escala humana, en la medida en que articulan relacionalidad, sostenibilidad, diálogo de saberes, agencia colectiva y transformación cultural.

Contribuciones del estudio

Enseguida se enlistan las principales aportaciones del estudio, las cuales darán pauta a investigaciones futuras.

1. Conceptualización de los beneficios comunitarios como categoría analítica con una tipología de ocho beneficios comunitarios, que permiten analizar la incidencia territorial de la escuela rural, más allá de indicadores tradicionales de desempeño académico.
2. Articulación empírica entre educación rural y paradigmas alternativos al desarrollo. El estudio demuestra cómo prácticas educativas concretas, afines a los principios del Buen Vivir y del Desarrollo a Escala Humana, establecen un puente entre teorías críticas del desarrollo y experiencia educativa situada.
3. Reconceptualización de la vinculación escuela–comunidad. Se aporta una comprensión de la vinculación como práctica estructural del proyecto pedagógico territorializado, superando enfoques asistencialistas o instrumentales.
4. Identificación de modelos diferenciados dentro de un horizonte común: Ámbar, Topacio y Berilo evidencian énfasis distintos —socioemocional, territorial-productivo y cultural— que muestran las múltiples formas en que la escuela puede incidir en su entorno.
5. Aportación a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), al operacionalizar el tipo de beneficios comunitarios y las modalidades de vinculación escuela-comunidad. Lo anterior puede ser de utilidad, a nivel micro, para motivar a las y los docentes, y apoyarles en su planeación y evaluación de los logros en la comunidad. A nivel macro, puede utilizarse para diseñar evaluaciones nacionales y orientar la formación docente. Esto permite afirmar que la NEM, de consolidarse en relación a la vinculación, puede abonar a objetivos de desarrollo más amplios.
6. La tesis abona a los estudios del territorio, porque muestra escuelas territorializadas que responden y transforman su contexto y detonan acciones participativas de los agentes del territorio para un beneficio común.

En síntesis, la investigación aporta evidencia de que la escuela rural, cuando se articula territorialmente, puede constituirse en núcleo generador de desarrollo alternativo, fortaleciendo la vida comunitaria desde una lógica relacional, sostenible y culturalmente situada.

Referencias

- Abílio, Amiguiho (2011). La Escuela en el medio rural: Educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 15(2), 25 - 37.
- Acosta J. y Prieto, E. (2024). Las comunidades de prácticas pedagógica social: Educación pensada desde el docente hacia y con los territorios. *Diálogos sobre educación*. Año 16 (31), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1539>
- Arriaga-Sanz, C.; Cabedo-Mas, A.; Chiva-Bartoll, O- y Moliner-Miravet, L. (2021). Una mirada comunitaria en la escuela: el diagnóstico del barrio como motor de arranque para proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 2(2),100-115. DOI : <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10574>
- Ávila Soliz L. G. (2025). El humanismo en la Nueva Escuela Mexicana aportaciones en la formación del colectivo docente. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*. 2(1), 1-6- DOI: <https://doi.org/10.70625/rlce/107>
- Baquero Torres, M. I., y Rendón Acevedo, J.A. (2011). Desarrollo humano local: la alternatividad para el buen vivir. *Revista de la Universidad de La Salle*, 1(54), 67-86. Vol. 1 Núm. 54 (2011) | Revista de la Universidad de La Salle
- Bireda, S. (2009). *A look at community schools*. Center for American Progress. <https://www.americanprogress.org/article/a-look-at-community-schools/>
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, (22), 45–56.

- Briseño Roa, J. (2018). *Cultura escolar comunitaria: Prácticas, textos y voces de las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca* [Tesis doctoral, DIE-CINVESTAV, Sede Sur].
- Briseño Roa, J. (2021). Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México. *Indiana*, 38(1), 167–184.
- Briseño Roa, J. (2024). Escuela y territorio: Prácticas territorializadas en la educación básica indígena comunitaria en Oaxaca, México. *Cuadernos de Antropología Social*, (60), 199-215.
- Bottrell, D., Freebody, K., & Goodwin, S. (2011). School community engagement: Shifting boundaries of policy and practice.
- (Bolaños, y Tattay, 2012)
- Carpio Martín, J. (2002). Desarrollo local en los espacios rurales. *Polis: Revista Latinoamericana*. (2), 1-14. URL: <http://journals.openedition.org/polis/7803>
- Carrillo Huerta, M. M. (2010). Programas sociales y perspectivas económicas para el desarrollo regional. *TEACS*, 3(5).
- Carro Olvera, A., & Lima Gutiérrez, J. A. (2024). Del modelo neoliberal a la nueva escuela mexicana: Referentes teóricos, técnicos e ideológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103), 987–1000.
- Caballo Villar, B., & Gradaílle Pernas, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 45–55.
- Canales (2007)

- Carro Olvera, A., & Lima Gutiérrez, J. A. (2015). El papel de la escuela localmente relevante frente a las actuales teorías del desarrollo: Un acercamiento al enfoque de capacidades humanas. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 6(10), 1–22.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación: El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129005>
- Collet-Sabé, J. (2020). ¿Qué es el territorio para la escuela: ¿Decorado, recurso o agente? Modelos e implicaciones de diversas políticas de relación entre escuela y territorio en Cataluña. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 30 (2), 351–364.
- Corbetta, S. (2021). Territorio y educación: La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (Coord.), *De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. UNESCO / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Cruz Hernández, J. L., Corral Monroy, M. M., & Bravo Moreno, J. (2024). Recuperación de prácticas comunitarias indígenas: Apuntes para una pedagogía decolonial en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 15. 1-24. DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1980
- Díaz Cruz, P. C. (2019). Desarrollo a escala humana y economía del bien común: Estudio de caso en Fincomercio. *Hojas y Hablas*, (18), 54–67.

- Díaz Muñoz, J. G. (2014). La construcción ciudadana y compleja del buen vivir en América Latina. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*. 91-116.
<http://hdl.handle.net/11117/1545>
- Díaz Muñoz, J. G. (2023). Reflexiones del buen vivir desde tres miradas epistémicas: Revisión de la literatura, diálogo de saberes e investigación interdisciplinar. *Revista DyCS Victoria*, 6(1), 28–44.
- Díaz Muñoz, G., Martínez García, L. R., et al. (2017). *Buen vivir y organizaciones regionales mexicanas: Miradas de la diversidad*. ITESO / CONACYT / Red Temática de Economía Solidaria y Alternativas Alimentarias.
- Delgadillo Macías, J., Torres Torres, F., & Gazca Zamora, J. (2001). *El desarrollo regional en México en el vértice de dos milenios*. UNAM.
- Delgadillo Macías, J., & Torres Torres, F. (2011). *Estudios regionales en México: Aproximaciones a las obras y sus autores*. Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Domínguez, R., & Caria, S. (2018). Raíces latinoamericanas del otro desarrollo: Estilos del desarrollo y desarrollo a escala humana. *América Latina en la Historia Económica*, 2, 175–209. doi: 10.18232/alhe.898
- Durán López, M. E. (2011). Sumak kawsay o buen vivir: Desde la cosmovisión andina hacia la ética de la sustentabilidad. *Pensamiento Actual*, 10(14–15), 51–61.

- Dyson, A. (2008). Beyond the school gate: Schools, communities and social justice. *Orbis Scholae*, 2(2), 39–54.
- Elizalde, A. (2000). Desarrollo a escala humana: Conceptos y experiencias. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 1(1), 51–62.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.
- Esteva, G. (2009). Más allá del desarrollo: La buena vida. *América Latina en Movimiento*.
- Estermann, J. (2012). Crisis civilizatoria y vivir bien: Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el *allin kawsay/suma qamaña* andino. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(33), 149–174.
- Figueroa, J. R. (2006). El hombre, clave fundamental en el desarrollo. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 15(3), 597–616.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª ed.). Morata.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.26>
- Garduño Rubio, T. (2023). Marco curricular para la nueva escuela mexicana: Un análisis crítico. *El Cotidiano*, (238). 33-45.
- Garza, G. (2002). Reseña de *Estudios regionales en México: Selección de teoría y evidencia empírica: Desarrollo regional*, Puebla, por M. M. Carrillo Huerta.

- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gudynas, E., & Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(53), 71–83.
- Hallak, Z. (2016). Escuela, jóvenes y territorio. *Margen*, (83), 1-11.
- Hernández Castillo, C. A., et al. (2016). La escuela como territorio de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social: “El que es nasa resiste”. *Educación y Ciudad*, (30), 29–40.
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, J. D. (2016). La relación escuela-comunidad: Un análisis desde la teoría de sistemas a nueve experiencias de América Latina. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*. 9(1), 11-33.
- Hidalgo-Capitán, A. L., & Cubillo-Guevara, A. P. (2017). Deconstrucción y genealogía del “buen vivir” latinoamericano: El (trino) “buen vivir” y sus diversos manantiales intelectuales. *International Development Policy*, (9). 1-25.
<https://doi.org/10.4000/poldev.2517>

- Houtart, F. (2011). El concepto de *sumak kawsay* (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *América Latina en Movimiento*. 084, 55-76.
<http://hdl.handle.net/10469/3523>
- Ibarra Vallejos, I., Schlemer Alcântara, L. C., & Zúñiga Henríquez, C. (2022). Artes, oficios y saberes locales: Desarrollo a escala humana y buen vivir para un microsistema educativo en São Gonçalo Beira Rio, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 331–360. <https://doi.org/10.21814/rpe.20837>
- Jaime Fajardo, J. C. (2017). La comunagogía: Una manera de dinamizar procesos educativos alternativos. *Argumentos*, 30(83), 197–218.
- Jiménez Naranjo, Y., & Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación: Reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación*, 30(2), 223–246. <https://doi.org/10.14201/teoredu302223246>
- Jolibert, C., Max-Neef, M. F., Rauschmayer, F., & Paavola, J. (2011). Should we care about the needs of non-humans? Needs assessment: A tool for environmental conflict resolution and sustainable organization of living beings. *Environmental Policy and Governance*, 21, 259–269.
- Longás, J., et al. (2008). Escuela, educación y territorio: La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15).
- López, Y., Moreno, M., & Toledo, D. (2020). Proyecto de educación ambiental en función del desarrollo local sostenible. *EduSol*, 20(71).

- Luna Cijanes, F. J., Amar Amar, J. J., & Martínez González, M. B. (2012). ¿Es posible el desarrollo a escala humana en el Bajo Magdalena? Un estudio prospectivo desde las comunidades. *Cultura, Educación y Sociedad*, 3(1), 205–225.
- Luna - Martínez, A. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista CoPaLa*, 9(20). 1-12
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668178214002>.
- Maldonado Alvarado, B. (2018). Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México. *Temas de Educación*, 24(1). 75-88.
- Martínez Martínez, M. Á. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101–117.
- Martínez Ramírez, J. I., & Durán González, R. E. (2023). Principios y retos de la Nueva Escuela Mexicana en el contexto mexicano. *Revista de Cooperación*, (23).
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: Opciones para el futuro*. Biblioteca CF+S.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.

- Mendoza, Z., Sandoval, R., & Cabrera, F. (2024). Aprendizaje situado para el cuidado del paisaje: Experiencias en escuelas de Veracruz y Yucatán. *Diálogos sobre Educación*, 15(31), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1525>
- Navarro Rodríguez, M., & Ortega Muñoz, M. (2009). La vinculación hacia la comunidad: Narrativas de profesores, directivos, padres de familia y agentes externos en una escuela secundaria técnica. *Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación Educativa*, Área 13: Política y gestión.
- Nova Laverde, M. (2018). El “buen vivir”: Redefiniendo los debates sobre el “desarrollo” y la “justicia”. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (3).
- Parrilla Latas, Á., Muñoz-Cadavid, M. A., & Sierra Martínez, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3). 15-31.
- Pérez, A., & Ramírez, A. (2024). Pedagogía situada y desarrollo social comunitario: Una aproximación. *Diálogos sobre Educación*, 15(31).
- Pérez Cuétara, M. J., & Salinas Amescua, B. (2021). Vínculo comunidad-escuela: Una mirada desde la concepción indígena del aprendizaje en dos comunidades wixáritari de México. *Mediaciones*, 17(26), 8–29. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.17.26.2021.8-29>
- Pérez Luna, E., & Sánchez Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317–329.

- Peroni, A. (2009). El desarrollo local a escala humana: Experiencias de desarrollo comunitario en el sector salud. *Polis. Revista Latinoamericana*. 8(22), <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512211007>
- Phélan, M. (2011). Revisión de índices e indicadores del desarrollo: Aportes para la medición del buen vivir (*sumak kawsay*). *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 69–95.
- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC). (2018). *Indicadores de buen vivir: Marco de referencia*.
- Ramírez Lozano, J., Correa Valencia, C. I., & Sánchez Sánchez, L. M. (2011). Análisis de la necesidad axiológica del entendimiento desde la teoría de desarrollo a escala humana del programa de contaduría pública de la Universidad del Quindío, período 2005–2007. *Entramado*, 14, 144–155.
- Rico Menge, M. del C. (2019). Reflexiones sobre el buen vivir y el cuidado de la casa común: Comunicación y diálogos entre perspectivas coloniales, pos y decoloniales sobre el desarrollo. En *Buen vivir, cuidado de la casa común y reconciliación*. Cátedra UNESCO de Comunicación.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Salinas Amescua, B., Márquez Rossano, J. E., & Huerta Alva, M. G. (2020). *Educación para la vida comunitaria y productiva*. Universidad Iberoamericana Puebla / Lupus Magister.
- Sander, M. (2003). Community involvement in school: From concept to practice. *Education and Urban Society*. 35(2) <https://doi.org/10.1177/0013124502239390>

- Santos Andrade, O. S., Cortés Palma, E., López Yáñez, X. O., & Lazcano Cortés, G. (2025). Desafíos y oportunidades en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y la educación comunitaria en contextos rurales. *LATAM*. 6(2), 2933 – 2948. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3808>
- Santos Andrade, O. S., Cortés Palma, E., López Yáñez, X. O., & Lazcano Cortés, G. (2025). Desafíos y oportunidades en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y la educación comunitaria en contextos rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 2933.
- Sartorello, S. (2021). Milpas educativas: Entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 283– 309.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles Educativos*, 41(166), 182–190.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Desarrollo Curricular. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. (SEP, 2022b, como es citado en Carro y Lima, 2025, p. 8).
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa sectorial de educación 2020– 2024: Programa sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019–2024*.
- Sheri (2023)

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos: La búsqueda de significados*. Paidós.

(Traver Martí, *et al.*, 2018)

Teschers, C., & Nieto, M. (2023). Buen vivir and the art of living: Comparing Western and Latin American perspectives on living a “good life”. *Philosophical Inquiry in Education*, 30(3), 207–220.

Tobón, S. (2023). *Manual para elaborar el programa analítico en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. CIFE.

https://redstestorage.blob.core.windows.net/contenido/redsnite2022/Desarrollo_Educativo/Buenas_Practicas%20Nueva_Escuela/0%20Elaboración%20del%20programa%20Analítico_Sergio%20Tobón.pdf

Torres Contreras, G. A. (s. f.). *Buen vivir: Dimensiones y retos desde la métrica*. Oxford Department of International Development. [Homepage | Oxford Department of International Development](#)

Torres-Solis, M., & Ramírez-Valverde, B. (2019). Buen vivir y vivir bien: Alternativas al desarrollo en Latinoamérica. *Latinoamérica*, (69), 71–97.

Torres Torres, F., & Gasca Zamora, J. (2005). El ámbito regional como generador, soporte y solución a las necesidades sociales. En C. Arteaga Basurto & S. Solís San Vicente (Coords.), *Necesidades sociales y desarrollo humano: Un acercamiento metodológico* (pp. 221–244). Plaza y Valdés.

Traver Martí, J. A., *et al.* (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: Análisis de una práctica comunitaria. *Edetania*, (53).

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vázquez Vega, S. L. (2025). Comunidades, familias y proyectos como estertores de aprendizajes: Un estudio desde consejos técnicos escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104). 235-249.
- Vera Angarita, N. Y. (2019). Escuela rural y territorio: Una construcción para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 293–314.
- Vélez Osorio, I. M. (2011). El desarrollo humano en Colombia desde la perspectiva de Manfred Max-Neef. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 6(2), 1226-1235
- Villacís, B. (2012). *Indicadores alternativos y buen vivir*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Williams, S. (2023). *Beyond the schoolhouse: Eight shifts to change the paradigm from schools alone to engaged partnerships with families and communities*. Information Age Publishing.
- Zaiter Mejía, J. (2004). Pobreza y desarrollo humano en República Dominicana. En R. Hernández Mejía, F. J. Rodríguez Díaz, A. J. Zaiter Mejía, A. Hidalgo Tuñón & R. M. Medina Centeno (Coords.), *Cooperación al desarrollo y bienestar social* (pp. 483–505).

Anexo A

Domicilio social, filosofía y cobertura geográfica de las organizaciones de estudio

I Nombre de la organización: Centro para el Desarrollo Profesional y la Investigación en Docencia Narciso Bassols

Domicilio social: Plan de Ayala #110, Col. Adolfo López Mateos. Tequisquiapan, Querétaro. CP. 76750.

Sitio web: [Centro Educativo Narciso Nassols A.C. – Centro Educativo Narciso Nassols A.C.](http://CentroEducativoNarcisoBassolsA.C.-CentroEducativoNarcisoBassolsA.C.)

Correo electrónico: info@narcisobassols.org.mx

Misión: Promover y estimular el desarrollo profesional como motor del cambio educativo expresado en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, en la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes y en la creación de ambientes de aprendizaje colectivos, democráticos y solidarios en el aula, la escuela y la comunidad. Además, fomentar la difusión de la cultura y la investigación científica y tecnológica, teniendo como objetivo central el desarrollo de la niñez mexicana y de sus comunidades.

Visión: El Centro Educativo Narciso Bassols A.C. aspira a ser una organización de referencia en materia de innovación educativa y desarrollo profesional docente reconocida por el alto nivel de sus acciones y por su contribución al enriquecimiento de estrategias y modelos de formación docente para propiciar el desarrollo de la niñez mexicana y sus comunidades.

Cobertura geográfica (municipios): Tequisquiapan, San Juan del Río, Santiago de Querétaro, Ezequiel Montes, Jalpan de Serra, Amealco, Cadereyta.

Nombre de la organización: Desarrollo Autogestionario A.C. AUGE

Domicilio social: Prolongación Vicente Guerrero; 91615 Teocelo, Veracruz.

Sitio web: ¿Quiénes somos? | My Site

Correo electrónico: desarrolloautogestionario@gmail.com

Misión: Potenciamos la capacidad organizativa de personas y comunidades, a través de procesos formativos, para mejorar su salud, su autonomía financiera y sus condiciones de vida, garantizar el ejercicio de sus derechos, así como fortalecer la ciudadanía y la cohesión social con un enfoque de género.

Visión: Seguimos construyendo nuestra historia con base en nuestra experiencia, hemos crecido y hemos logrado consolidar nuestra institucionalidad y sostenibilidad, manteniendo el enfoque local y de corresponsabilidad. Medimos nuestros resultados e impacto y aprendemos en forma continua sobre cómo potenciar las capacidades de las personas y las comunidades a las que acompañamos, a fin de promover su autonomía, el buen vivir y la cohesión social

Cobertura geográfica (municipios): Coatepec, Xico, Teocelo, Cosautlán de Carvajal, Ixhuacán de los Reyes y Ayahualulco

Nombre de la organización: Tamachtini A.C.

Domicilio social: Domicilio conocido, San Andrés Tepexoxuca, Ixtacamtitlán, Puebla

Sitio web: Tamachtini A.C.

Correo electrónico: contacto@tamachtini.org

Principios educativos:

1. Elevar la autoestima personal al fortalecer la dignidad y la identidad campesina-rural-indígena
2. Ejercitar la lectura crítica de la realidad (familiar, comunitaria, nacional, mundial) y el decir su palabra
3. Vincular los contenidos curriculares con los saberes locales
4. Partir de la problemática, recursos y saberes de la comunidad para detonar situaciones educativas y propuestas transformadoras
5. Recuperar el aprecio por los recursos naturales y producir para el autoconsumo combatiendo así el consumismo
6. Valorizar la cultura y la vida campesina indígena
7. Vincular el trabajo intelectual con el trabajo manual y productivo, desde el enfoque de la sustentabilidad y la economía solidaria
8. Practicar la vida comunitaria regida por principios democráticos, derechos humanos y los valores de solidaridad, responsabilidad y equidad

Cobertura geográfica (municipios): Ixtacamaxtitlán, Cuyuaco y Zautla

Anexo B

Sábana metodológica y guía de entrevista

Sábana Metodológica

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS (GENERALES Y ESPECÍFICOS)	VARIABLE	ENTREVISTA (Preguntas)	FUENTE
Pregunta General: ¿Cuáles son los beneficios comunitarios vinculados al desarrollo alternativo que escuelas rurales generan a partir de la Vinculación-Escuela-Comunidad-Región en la región centro-sur del país?	Objetivo general Caracterizar los <i>beneficios comunitarios vinculados al desarrollo alternativo</i> que logran escuelas rurales de la región centro sur del país para evidenciar los alcances de la vinculación-Escuela-Comunidad-Región.			
Pregunta específica 1: ¿Cómo describir y clasificar los <i>beneficios comunitarios</i> ?	Objetivo específico 1: Elaborar una <i>tipología</i> para describir los <i>beneficios comunitarios</i> que logran los agentes educativos de escuelas rurales de la región centro-sur del país.	* Concepto de <i>beneficios comunitarios</i> * <i>Beneficios comunitarios</i> que han logrado los agentes educativos * Indicadores de logro de <i>beneficios comunitarios</i> * Tipos de <i>beneficios comunitarios</i> y su relación con las alternativas del desarrollo	3. Describa los beneficios comunitarios más significativos que ha logrado su escuela 5. ¿Cómo podemos definir los beneficios comunitarios que están logrando las escuelas?	*Entrevista *Análisis en base al marco teórico conceptual
Pregunta específica 2: ¿Cómo entienden los actores educativos la <i>vinculación escuela comunidad</i> y sus alcances?	Objetivo específico 2: Determinar las <i>modalidades y alcances de la vinculación escuela-comunidad</i> .	* Significado y alcance de la <i>vinculación escuela comunidad</i> desde la perspectiva de los y las maestros rurales * Obstáculos y facilitadores de la <i>vinculación</i>	1. ¿Cómo entiende la vinculación Escuela – Comunidad - Región? 6. ¿Qué facilita u obstaculiza la vinculación de la escuela con la comunidad?	*Entrevista

		<i>escuela comunidad</i>		
Pregunta específica 3: ¿Cuál es la delimitación del <i>territorio de influencia</i> de la escuela, según la perspectiva de los agentes educativos de las escuelas?	Objetivo específico 3: Conceptualizar el <i>significado</i> que los agentes educativos le dan al <i>territorio de influencia de sus escuelas</i> .	* Problemas centrales del <i>contexto regional</i> * Significado que atribuyen los agentes educativos al <i>territorio de influencia</i>	2. ¿Cuál es el territorio de influencia de su escuela con la comunidad? 4. Todo lo logrado, ¿cómo responde a los principales problemas del contexto regional?	*Entrevista
Pregunta específica 4: ¿Cuáles son los <i>beneficios comunitarios vinculados al desarrollo</i> que las escuelas rurales generan?	Objetivo específico 4: Comprender la <i>pertinencia</i> de las escuelas y su accionar con <i>relación al contexto</i> .			*Análisis en base al marco teórico conceptual

Guía de entrevista

Datos del entrevistado (a): Fecha, Nombre, Escuela, Nivel en el que trabaja, tipo de actor, lugar de trabajo, OSC con la que se vincula, Duración de la entrevista, código de identificación, distancia de lugar en el que vive a donde trabaja.

Procedimiento:

- 1.- Contextualización; explicar que este estudio es parte de la tesis doctoral para obtener el grado de doctora en desarrollo regional por el COLTLAX (Uso académico)
- 2.- Dar a conocer el objetivo; *reconocer cuáles son los beneficios comunitarios que logran maestros rurales cuando se vinculan con la comunidad*
- 3.- Establecer *rapport*; advertir que se espera que la información sea desde la propia experiencia de vinculación del docente ubicando su experiencia temporal y geográficamente
- 4.- Aclarar el uso de la grabadora, comentar duración. Advertir confidencialidad.
- 5.- Preguntar sobre su disposición o no a que su nombre sea público. Advertir que debería firmar un acuerdo (Consentimiento informado)
- 6.- Preguntar si no tienen alguna duda
- 7.- Inicio de la entrevista
- 8.- Cierre y agradecimiento. Compromiso en contactarlo para darle a conocer la forma de acceder al trabajo una vez terminado, así como invitarlos a participar en una sesión de “devolución de resultados”

Desarrollo / preguntas:

1. ¿Cómo entiende la vinculación Escuela – Comunidad - Región?
2. ¿Cuál es el territorio de influencia de su escuela con la comunidad?
3. Describa los beneficios comunitarios más significativos que ha logrado su escuela
4. Todo lo logrado, ¿cómo responde a los principales problemas del contexto regional?
5. ¿Cómo podemos definir los beneficios comunitarios que están logrando las escuelas?

6. ¿Qué facilita u obstaculiza la vinculación de la escuela con la comunidad?

Observaciones o notas:

Anexo C

Citas textuales de beneficios comunitarios

El presente anexo contiene las citas textuales para el eje Beneficios Comunitarios que respaldan el numeral 5.1. de capítulo de resultados. Se presentan para cada organización en el siguiente orden: Ambar, Berilo y Topacio.

Ambar

1.1.1. Empoderamiento e Intercambio de Saberes Locales

“El beneficio también es muy amplio porque el joven se está capacitando y está llevando también el conocimiento a su casa [...] lo que los jóvenes buscaban era hacer conciencia, aprender sobre las enfermedades, sobre la herbolaria tradicional y hacer conciencia [...] rescatar el conocimiento ancestral de la herbolaria, donde las personas que son entrevistadas también nos pueden aportar sobre cómo ellos hacen cuando tienen dengue, qué toman, qué utilizan”. (CH_A_Bach, 48–71)

5.1.2. Celebraciones, Disfrute, Ocio y Actividades Culturales

El gozo de poder convivir con nuestros hijos, “aunque sea un ratito:

Hicimos un día de la familia muy bonito [...] se hicieron estaciones, una jugaba, otra escuchaba a los chicos, hubo pláticas de higiene [...] la comunidad asistió, se divirtieron y nos agradecieron porque decían: ‘En otras escuelas no vemos este tipo de dinámicas que nos integren, que nos llamen, que podamos convivir con nuestros hijos aunque sea un ratito’ “. (AL_A_Sec, 27–41)

Ver al papá involucrarse emocionalmente, “es un gran impacto” (TT_A_Sec, 118–134).

Ya no celebramos Día del Padre ni Día de la Madre, celebramos Día de la Familia... y ver a papás conviviendo con sus hijos, riéndose, participando, eso es un impacto muy grande [...] porque culturalmente no es común ver al papá involucrado en la parte emocional”. (TT_A_Sec, 118–134)

Ver a los hombres “disfrutar, abrazar, reírse con sus hijos, eso para nosotros es un beneficio comunitario muy fuerte”:

Cuando hicimos actividades de educación física en la campaña de adicciones y vimos llegar a los papás muertos de risa, conviviendo con sus hijos, eso fue un logro enorme [...] ver a los hombres disfrutar, abrazar, reírse con sus hijos, eso para nosotros es un beneficio comunitario muy fuerte. (YA_A_Sec, 94–109)

5.1.3. Oferta de Servicios Educativos, Capital Social y Conciencia Crítica

La escuela se relaciona con la Organización de la Sociedad Civil para que los jóvenes del bachiller reciban una capacitación más completa y con el rescate de conocimiento ancestral:

Entonces acudimos a ellos [Se refiere a la organización Ambar] para solicitar las capacitaciones y se implementó. Entonces nos dieron talleres sobre elaboración, por ejemplo, de jabones para cuidado de la piel, de tepezcohuite, etc. También se hicieron vinos para la anemia [...] tinturas para los riñones, para la gastritis...cápsulas... y un jarabe especial... el beneficio también es muy amplio porque el chico se está capacitando y está llevando también el conocimiento a su casa [...] lo que los chicos buscaban era hacer conciencia [...] aprender sobre las enfermedades, sobre la herbolaria tradicional y hacer conciencia [...] rescatar el conocimiento ancestral. (CH_A_Bach, 1–31)

Se construye capital social en el intercambio de saberes y beneficios de la escuela y la comunidad:

El beneficio comunitario es lo que la escuela proyecta y la comunidad se beneficia de la escuela [...] un beneficio comunitario sería un aspecto que se transforma a nivel de comunidad a partir de la interacción que se da con el aspecto de nuestra escuela [...] y ese beneficio se queda familiar [...] y seguramente eso esperamos, dar frutos en las generaciones que siguen. (TT_A_Sec, 3–5)

Que los jóvenes aprendan a caminar los caminos de la vida [...] con conciencia: “No solo es que los chicos aprendan, sino que aprendan para la vida diaria [...] que puedan defenderse, caminar y andar en ese camino de la vida [...] con herramientas, con conciencia [...] y que eso también impacte en sus familias” (IN_A_Sec, 40–52).

5.1.4. Defensa del Territorio, Producción Alimentaria, Economía Familiar y Promoción de la Salud

Se proporcionas a la comunidad herramientas de conciencia para su autocuidado

El beneficio [...] es el aprendizaje y el cuidado [...] muchas veces se enferman [...] no acuden al médico [...] cuando tú le proporcionas a la comunidad herramientas, aparte de conciencia, pretendemos que todo este problema se vaya solucionando [...] por lo menos de manera preventiva [...] y rescatar un gran conocimiento [...] el cuidado de la salud de una forma natural. (CH_A_Bach, 32–49)

Las mamás dicen; “yo nunca había comido esto” [...] “ahora los alumnos ya comen verduras”:

La escuela ostenta el programa de desayunos calientes [...] las mamás llegan a las 6 de la mañana [...] el maestro diseña los menús, les enseña y capacita... ahora ya tenemos mamás que dicen ‘yo nunca había comido esto’... ‘ahora mi hijo ya come esto’... los alumnos comen verduras todos los días [...] eso es un beneficio comunitario. (TT_A_Sec, 1–17)

5.1.5. Reestructuración del Tejido Social, Afectividad, Convivencia y Cohesión Comunitaria

Hicimos un día de la familia [...] se hicieron estaciones, se convivió, se jugó [...] los papás nos decían que no en todas las escuelas se generan estos espacios donde pueden convivir con sus hijos [...] eso genera mucha unión, mucho acercamiento entre ellos y con la escuela. (AL_A_Sec, 27–41)

Así lo relata TT_A_Sec, en el caso de un joven:

Costó mucho que se relacionara con sus compañeros [...] pero en tercer año pudimos notar al alumno supremamente cohesionado en la dinámica social de la escuela [...] fue beneficiado también de Ámbar [...] un niño que le llevaba dos años a sus compañeros trabajando con ellos, jugando con ellos, sonriendo con ellos [...] eso es una parte que también la escuela provee mucho, la parte social [...] los impactos se dan a nivel familiar... pero el alumno, su constructo como persona, no académico sino integral, sí se ve muy beneficiado. (1–16)

5.1.6. Apoyo a Movilizaciones y Demandas Organizadas de la Comunidad

“Cuando como escuela te vinculas a la comunidad hay muchas cosas que se pueden lograr [...] el beneficio comunitario es un aspecto que se transforma a nivel de comunidad a partir de la interacción con la escuela... no es algo individual, es algo que se integra y se queda” (TT_A_Sec, 5–9).

5.1.7. Gobernanza: Liderazgo, Organización y Participación

El beneficio comunitario es lo que la escuela proyecta y la comunidad se beneficia de la escuela [...] cuando hay participación, cuando los padres se involucran, cuando los chicos entienden que no solo es venir a clases, sino formar parte de algo más grande [...] ahí se empieza a generar organización y compromiso [...] y eso después se ve reflejado en la comunidad. (TT_A_Sec, 3–12)

Nosotros tratamos de que los chicos tengan liderazgo, que participen, que opinen, que no se queden callados [...] que sepan que su voz cuenta [...] y cuando eso se trabaja desde la escuela, después ellos lo replican en su familia y en su comunidad. (IN_A_Sec, 53–68)

Cuando hacemos proyectos comunitarios no es solo que participen por cumplir [...] les explicamos por qué es importante, quién se beneficia, qué responsabilidad tiene cada quien [...] eso hace que se organicen mejor y que entiendan que todos tenemos un papel dentro de la comunidad. (YA_A_Sec, 25–41)

5.1.8. Modificación de Prácticas, Visiones y Estereotipos

Se promueven y viven cambios en los roles de género:

Ya no celebramos Día del Padre ni Día de la Madre, celebramos Día de la Familia [...] porque hay muchas mamás solas, muchos papás que no están [...] y eso también es un mensaje [...] es cambiar la visión de que solo hay una forma de

familia [...] y ver a los papás conviviendo, participando, eso culturalmente no era común. (TT_A_Sec, 118–134)

Los papás participan más en los asuntos de sus hijos e hijas: “Hemos notado que ahora los papás participan más, preguntan más, se involucran [...] antes era muy raro ver a un papá en la escuela [...] ahora ya no [...] y eso sí es un cambio cultural fuerte”. (AL_A_Sec, 41–55)

Existen nuevas formas de alimentación más sanas: “Con el tema de la alimentación, muchos decían ‘eso no lo comen aquí’[...] y ahora los niños dicen ‘sí me gusta’... y los papás empiezan a cocinar diferente... es poco a poco, pero sí se van modificando hábitos”. (YA_A_Sec, 85–93)

Ambar trabaja temas como: proyecto de vida y embarazos a temprana edad. Tienen de trabajar con nosotros como 14 años y yo creo que los embarazos a edad temprana han reducido, al menos esperan terminar la secundaria para casarse porque antes teníamos muchas niñas que salían embarazadas estudiando la secundaria. Y ahorita se han esperado un poco más las niñas... ya tienen 18 años o 17 o 19, pero siguen solteras, o sea, es un avance porque se casaban muy chiquitas a los 13 o 14 años. (YA_A_Sec, 3)

Con Ámbar hemos trabajado muy bien porque, aunque suene redundante, pero es muy importante recalcar eso. Se lo prometo, hace unos años se iban las chicas, se daban de baja y se casaban y tenían hijos. Desde que entró el taller y nosotros también cuando no hay taller con Ámbar nosotros lo seguimos inculcando. Ya no ha habido deserción por embarazos no deseados ni por embarazos de pequeña, como que les apoyamos en eso [...]. Con Ámbar tenemos trabajando ya varios años, como 5 pero haciendo los talleres de embarazo no deseado, como unos 7. (IN_A_Sec, 3)

Berilo

5.1.1. Empoderamiento e Intercambio de Saberes Locales

No importa lo que aporta cada uno, lo importante es que sea un proyecto colectivo que beneficie a todos y todas “un fruto cosechado para el bien común”:

Un beneficio comunitario es donde el fruto que cosecho es la semilla que sembramos en colectivo. Es la semilla que sembramos en colectivo y que el fruto lo cosechamos para el bien común. Porque todos participamos, todos nos involucramos, todos ayudamos, todos ponemos nuestro granito de arena. En una zona rural esa es mi definición: es un trabajo colectivo, es un trabajo de todos no importa si es en lo económico, en especie, en conocimiento empírico, científico. (JC_B_Prim, 1–8).

Se establece un dialogo entre lo que se aprende en la escuela y el conocimiento de la comunidad:

Elegíamos un tema, por ejemplo, la alimentación, entonces, cada grupo trabajaba con un contenido de acuerdo con la fase y con un producto diferente.

Entonces, a lo mejor algunos hacían recetas, otros hacían carteles para explicar la alimentación balanceada, el plato del bien comer, etc. Ese proyecto también fue interesante porque invitamos a los abuelitos y los niños más grandes de sexto los invitaban a pesarse con una báscula que trajo el maestro y los niños les daban recomendaciones [...] Pasaban a todos los stands que poníamos y les dábamos, por ejemplo, un menú saludable de comida que pudieran encontrar dentro de la comunidad, porque también se ha hecho esa investigación de qué alimentos se producen y se consiguen dentro de la comunidad y qué platillos pueden preparar con esos alimentos. (AJ_B_Prim, 1–L3)

La autonomía en las personas de la comunidad en la resolución de sus problemas es un beneficio del vínculo escuela comunidad:

Cuando vemos esa transformación social, cuando vemos que se transforma la comunidad y se transforma la gente [...] cuando ya son autónomos y empiezan a resolver sus problemas, ahí es donde tenemos esos beneficios entre ese vínculo de la escuela con la comunidad. (MC_B_Prim, 1–4)

5.1.2. Celebraciones, Disfrute, Ocio y Actividades Culturales

Se logró un cierre de taller con exposición de pintura, de muralismo, de haiku, de fotografía [...] participaron todos los padres de familia y quienes fueran de la comunidad [...] las mamás llevaron comida y creo que es uno de los beneficios bien grandes del trabajo de las comunidades, se involucran, se hacen comunidades bien integradas. (AA_B_Prim, 1–2)

La escuela es como un pilar en estas fechas históricas, en los eventos que se hacen, los que tienen más impacto a la comunidad: el 16 de septiembre, las posadas, el Día de Muertos [...] estas actividades como que parten de la escuela. (AA_B_Prim, 9–13)

Se logró poner la biblioteca escolar y en esa biblioteca se han hecho actividades para la escuela y también para los padres de familia. Hemos hecho lecturas en voz alta, convivencias, presentaciones de libros, actividades donde participan los niños con sus familias, y eso ha sido muy bonito porque no solamente es venir a estudiar, sino convivir, disfrutar, compartir un espacio cultural que antes no existía en la comunidad. (AA_B_Prim, 1)

5.1.3. Oferta de Servicios Educativos, Capital Social y Conciencia Crítica

La biblioteca se ve como un espacio de incidencia “En esa biblioteca se han hecho actividades para la escuela y también para los padres de familia [...] es un espacio muy digno, muy bonito. Y ahí es donde podemos incidir. Lo más cercano.” (AA_B_Prim, 1–2).

Los niños “tienen voz” pero los adultos tenemos “la responsabilidad de encontrar los espacios para que esa voz sea escuchada”: “El proyecto escribir como lectores [...] consta de conocer una obra literaria, ir viéndola en episodios y generar actividades [...] al final conocen al autor y proyectan los trabajos [...] ‘los niños tienen voz’, pero los adultos

tenemos la responsabilidad de encontrar los espacios para que esa voz sea escuchada” (AA_B_Prim, 3–5).

Los niños “tienen voz” pero los adultos tenemos “la responsabilidad de encontrar los espacios para que esa voz sea escuchada” (AA_B_Prim, 3–5).

“El proyecto escribir como lectores [...] consta de conocer una obra literaria, ir viéndola en episodios y generar actividades [...] al final conocen al autor y proyectan los trabajos [...] ‘los niños tienen voz’, pero los adultos tenemos la responsabilidad de encontrar los espacios para que esa voz sea escuchada.” (AA_B_Prim, 3–5).

Los docentes de Berilo ven como un beneficio comunitario la construcción de vínculos fuertes: “Esas relaciones que se van construyendo con el tiempo pueden ser de muchos tipos: solidaridad, cooperación, redes de apoyo. No es solo que la escuela pida ayuda, sino que la comunidad también se acerca, propone y participa, y eso hace que el vínculo sea más fuerte” (MC_B_Prim, 7).

En Berilo la lectura es vista como la herramienta que va a permitir el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos y padres de familia, con la apuesta de ver la realidad desde esta visión:

La ganancia en cuanto a la lectura es que vamos a hacer también lectores a los padres de familia [...] el hacerlos lectores sobre las problemáticas que ellos mismos tienen en la comunidad, pues es importantísimo, porque entonces también vamos a generar en ellos como adultos ese pensamiento crítico que a lo mejor, como están insertos en la comunidad, a veces los ciega un poco de ver la realidad en cuanto a las problemáticas. (CC_B_Prim, 7)

5.1.4. Defensa del Territorio, Producción Alimentaria, Economía Familiar y Promoción de la Salud

Ahorita ya recordé una actividad que se realizó con los abuelitos, fue una actividad de la alimentación. Estuvimos hablando acerca de la alimentación e hicimos desayunos, invitamos a los abuelitos de la comunidad, y lo interesante es que los niños eran quienes les servían el desayuno y se hizo una feria también de la salud, donde participaba cada grupo, hicimos ese proyecto en común en toda la escuela. Elegíamos un tema, por ejemplo, la alimentación, entonces, cada grupo trabajaba con un contenido de acuerdo a la fase y con un producto diferente. Algunos hacían recetas, otros carteles para explicar la alimentación balanceada, el plato del bien comer, etc. Los niños más grandes de sexto los invitaban a pesarse con una báscula que trajo el maestro y los niños les daban recomendaciones. Obvio, no como especialistas, pero sí les recomendaban comer más frutas y verduras. Los niños les daban un papelito con su peso y se iban muy emocionados. Pasaban a todos los stands que poníamos y les dábamos, por ejemplo, un menú saludable de comida que pudieran encontrar dentro de la comunidad, porque también se ha hecho esa investigación de qué alimentos se producen y se consiguen dentro de la comunidad y qué platillos pueden preparar con esos alimentos. Entonces, les dábamos el menú, se llevaban como si fuera la recetita de las recomendaciones de qué debían de comer, este el tomar agua, los beneficios de tomar agua, etc. (AJ_B_Prim, 9–21)

La segunda en cuanto a la reforestación, esa responde a un tema de interés de los niños y de la comunidad propiamente, porque su comunidad tenía muchas zonas áridas y entonces más que una problemática era un tema de interés, pero que también está basado precisamente en esa lectura de la realidad que en ese momento pues le llamábamos diagnóstico, después fue diagnóstico socioeducativo y ahora ya se traslada a la lectura de la realidad propiamente, pero que al final pues sí se hizo ese análisis de lo que vive la comunidad y que al estar tanto tiempo ahí 12 años, pues sí me ayudó mucho a conocer la dinámica familiar, toda esa parte de la comunidad, sus costumbres, tradiciones, incluso sus necesidades propiamente como ese espacio. CC_B_Prim (1–5)

5.1.5. Reestructuración del Tejido Social, Afectividad, Convivencia y Cohesión Comunitaria

Se logró un cierre de taller con exposición de pintura, de muralismo, de haiku, de fotografía [...] participaron todos los padres de familia y quienes fueran de la comunidad [...] las mamás llevaron comida y creo que es uno de los beneficios bien grandes del trabajo de las comunidades, se involucran, se hacen comunidades bien integradas. (AA_B_Prim, 1–6)

Y aquí le cuento una historia, el caso de una señora que se hizo de muchos perritos. Ella es soltera, no tiene hijos pero tiene problemas mentales. Además, es muy grosera nos corría cuando íbamos a verla para auxiliarle con los perritos pero cuando vio que era para ayudarla a cuidar a los perros cambió de actitud. En realidad, doña Chayo era una persona muy humana. Hasta le llevábamos comida porque nadie ve por ella. Incluso, cambió su actitud porque antes no se bañaba y ahora ya se baña. Entonces, pues es muy bonito cuando formamos estas redes de apoyo, hay mucha satisfacción. Tal vez se aprende a eso a ser solidarios, a ser empáticos con los demás. (MC_B_Prim, 1–3)

5.1.6. Apoyo a Movilizaciones y Demandas Organizadas de la Comunidad

También, por ejemplo, como ahí hay mucha granja pues de un riquillo que tiene ahí las granjas y la gente de la comunidad trabaja ahí. Entonces, también los desechos de las granjas también [contaminan] y empezamos a trabajar en proyectos así. Entonces, digamos que así se fue estableciendo ese vínculo con la comunidad y para poder trabajar juntos en esa problemática (GC_B_Prim, 1–7).

Yo creo que podemos actuar como ya lo mencionaba desde las diversas áreas, social, económica, infraestructura, cultural. Por ejemplo, ahí donde yo laboraba anteriormente como docente, es una comunidad que se llama la Trinidad. Entonces, ahí hay mucho lo que es ópalo, hay minas, minas de ópalo, entonces ahí se puede llevar a cabo en el área económica porque al final de cuentas nosotros generamos un proyecto en el cual se diera a conocer todo lo que se hace en la comunidad, que son los ópalos, las minas y que muchas veces decían los niños que eran personas ajenas las que venían a generar ingresos usando las minas. Entonces, yo les decía, ‘Pues nosotros como comunidad, ¿qué pueden hacer para que ustedes mismos generen esos ingresos y que se queden aquí en la comunidad y que no se los lleve otra persona?’. (SG_B_Prim, 15–16)

5.1.7. Gobernanza: Liderazgo, Organización y Participación

[...] y creo que esas actividades pues se potencian en toda la comunidad porque la gente se involucra, participa. Nosotros íbamos a hacer así como una actividad sencilla de cierre y pues las mamás llevaron comida y creo que es uno de los beneficios bien grandes del trabajo de las comunidades. Se involucran, se hacen comunidades bien integradas en la que todos participan con algo: ‘lo que puedo, yo traigo comida, yo traigo esto, yo esto’. Así se hacen grandes proyectos y fue un cierre de proyecto muy bonito y fue en el centro cultural de la comunidad. (AA_B_Prim, 1)

5.1.8. Modificación de Prácticas, Visiones y Estereotipos

[...] yo siento que hemos logrado que cambien algunas prácticas que estaban muy arraigadas, por ejemplo, antes no era tan importante que los niños siguieran estudiando después de la primaria, sobre todo las niñas. Y ahora vemos que ya las familias sí están más interesadas en que continúen, en que terminen la secundaria, incluso el bachillerato. Se empieza a ver otra mentalidad, otra forma de pensar sobre el futuro de los hijos. (AA_B_Prim, 1)

[...] al principio muchos veían como normal que el espacio estuviera seco, que no hubiera árboles, que siempre fuera así. Pero cuando empezamos a trabajar el proyecto de reforestación y a hacer el estudio del suelo, los mismos niños y papás comenzaron a cuestionarse por qué estaba así y qué podían hacer para cambiarlo. Ya no lo veían como algo que simplemente ‘así es’, sino como algo que se puede transformar. (CC_B_Prim, 1-3)

Topacio

5.1.1. Empoderamiento e Intercambio de Saberes Locales

El intercambio de saberes se convierte en un dialogo intergeneracional que se hereda a las siguientes generaciones.

Los campesinos me buscan para injertar. No es solo que produzcan, es que aprenden y se apropian del conocimiento. Es un conocimiento que no se queda conmigo, se transmite y se reproduce de generación en generación. (JC_T_Sec, 84-90)

5.1.3. Oferta de Servicios Educativos, Capital Social y Conciencia Crítica

De esta forma se construye el capital social.

Uno podía ser el grado de conciencia del rol que deben desempeñar como sujetos de una sociedad [...] sobre todo los liderazgos también la toma de conciencia de que tienen que tener como un proyecto de vida [...] y que están trabajando por la defensa del bosque, por la defensa del agua [...] (CG_T_Sec, 5)

Es que cuando decimos la palabra beneficio comunitario que puede la escuela, lo veo como que la gente sea consciente de su papel y de lo que puede hacer, sería la conciencia y que sea responsable de pequeñas acciones [...]. (CG_T_Sec,11)

“La telesecundaria se volvió un referente; cuando quieren hacer algo, dicen ‘ojalá participe la telesecundaria’”(MR_T_Sec, 2–3).

5.1.4. Defensa del Territorio, Producción Alimentaria, Economía Familiar y Promoción de la Salud

Hablando de proyectos son muchos proyectos que han trascendido la escuela, han impactado y no nada más local ni regional sino que ha sido hasta estatal. Bien recuerdo en el 2016 un proyecto que trabajamos a nivel escolar con los tres grados y mis maestros fue la provisión de hortalizas en un sistema de acolchado para el consumo de los alumnos con diferentes platillos, diferentes recetas y aplicando una nueva técnica, tecnología rústica tradicional que impactó. Ganamos a nivel zona, ganamos el sector y hasta nivel estado. Eso fue una buena huella que quedó, que nunca se va a olvidar, ganar primer lugar a nivel estado de Puebla. Y eso impactó, se transfirió porque muchos alumnos tienen sus hortalizas. Empezamos en la escuela y sus hortalizas en sus casas siguen trabajando. Siento que se alimentan mejor. El amor a las plantas, el amor a las áreas verdes, el amor a la buena alimentación, a la salud alimenticia, salud mental, etcétera. (JC_T_Sec, 8–9)

5.1.5. Reestructuración del Tejido Social, Afectividad, Convivencia y Cohesión Comunitaria

En estas escuelas se realizan los eventos culturales y recreativos más significativos de las comunidades lo que propicia la convivencia entre las diferentes generaciones además de la cooperación comunitaria “La escuela se volvió un espacio donde la comunidad se reúne”. (MR_T_Sec, 3–4)

5.1.6. Apoyo a Movilizaciones y Demandas Organizadas de la Comunidad

Si nos piden nuestro apoyo, entonces sí ahí rebasó lo que son las familias [...] hubo conciencia del rol que deben desempeñar como sujetos de una sociedad [...] algunos de nuestros alumnos hoy están defendiendo el bosque, el agua, ocupan cargos públicos [...] siguen promoviendo actividades comunitarias. (CG_T_Sec, 1–5)

Tenemos una experiencia bonita y exitosa, no sé cómo llamarle, pero fue que hace algunos años ya se había vendido territorio para concesión minera de los chinos y cómo la gente se organizó de la misma comunidad hubo también participación de los jóvenes, de los mismos estudiantes. Incluso, pues llevaron los mismos chicos, nosotros no lo pedimos, llevaron carteles respecto a que ‘el oro no vale más que el agua en el territorio’. Y otra cuestión que también vemos es que cuando se hizo el movimiento de las minas, la gente fue a la escuela y no nos dijo ¿Quieren participar? No, fueron y nos dijeron: tienen que participar porque también ustedes están en la comunidad y adicionalmente, los docentes de las

escuelas son buscados por las autoridades locales solicitando el acompañamiento para la realización de trámites, diversas gestiones, así como asesorías en diferentes temas: “Apoyábamos a las autoridades a redactar documentos y gestionar recursos” (JS_T_Sec, 9–10). “Nos buscan para asesorías cuando necesitan organizarse” (MR_T_Sec, 7–8).

5.1.7. Gobernanza: Liderazgo, Organización y Participación

En liderazgos, “se reconocen liderazgos que antes no se veían”: Principalmente el bosque [...] se nota respeto por la naturaleza [...] la gente se une, participa, se organiza [...] otro beneficio es la participación de las mujeres [...] se reconocen liderazgos que antes no se veían”. JC_T_Sec (1)

Citas textuales de: Sentido de la Vinculación Escuela–Comunidad

Ambar

Espacio para el aprendizaje contextualizado de los estudiantes.

Es un trabajo donde la escuela es un espacio para formar a nuestras próximas generaciones, [...]. Nosotros en la escuela tenemos muy en claro qué es lo que queremos hablando profesionalmente, que los chicos desarrollen habilidades, desarrollen el pensamiento crítico [...] Creo que también los chicos deben de ser conscientes desde el contexto en donde están. Entonces, cuando se habla de proyectos, pues obviamente tenemos que hacer el análisis de ese contexto y cómo podrían visualizarlo en algún futuro ya implementándolo fuera de la escuela. (AL_A_Sec, 24–38)

Participación de padres de familia.

La comunidad debe participar sí o sí en todas las actividades escolares [...] hacemos consejos escolares donde los padres tienen que tomar decisiones... se forman consejos de participación social y comités [...] tanto la comunidad ayuda a la escuela como la escuela ayuda a la comunidad”. (IN_A_Sec, 18–33)

“Llamamos a los padres de familia que son nuestro principal apoyo [...] no solo se quedaba ese conocimiento ahí, sino que lo llevaron a sus casas [...] fue una actividad que podían realizar padres e hijos” (CH_A_Bach, 55–60).

Análisis de la realidad comunitaria para incidir en los problemas.

Creo que también los chicos deben de ser conscientes desde el contexto en donde están. Entonces, cuando se habla de proyectos, pues obviamente tenemos que hacer el análisis de ese contexto y cómo podrían visualizarlo en algún futuro ya implementándolo fuera de la escuela. Eso también es una vinculación a la comunidad [...]. (AL_A_Sec, 3-7)

En la comunidad hay mucha cuestión de tala de árboles, deforestación e incendios [...] Hicimos una campaña, dimos charlas, pláticas a las mamás y papás [...] Con el proyecto del calentamiento global, pusimos a barrer a todos, pusimos a recoger basura... Nosotros decidimos nuestros proyectos de acuerdo con el diagnóstico que realizamos, ahí vemos cuál es nuestra prioridad, así surgió el proyecto del calentamiento global como proyecto comunitario. (YA_A_Sec, 1-9)

Transformar la realidad.

Cuando vemos esa transformación social, cuando vemos que se transforma la comunidad y se transforma la gente [...] cuando ya son autónomos y empiezan a resolver sus problemas, ahí es donde tenemos esos beneficios entre ese vínculo de la escuela con la comunidad. (IN_A_Sec, 13–16)

Principios de modelos o propuestas educativas.

Nosotros estamos trabajando con la Nueva Escuela Mexicana y con proyectos integradores, entonces ya no se trata solo de dar clases, sino de que lo que se haga tenga sentido en la comunidad y se vea reflejado afuera”. (CH_A_Bach 3–6)

“Siempre he creído que la escuela mexicana no puede estar separada de su comunidad, porque nace y se sostiene en ella [...] la vinculación no es algo nuevo, es algo que se ha ido retomando”. (IS_A_Bach, 11–13)

La comunidad debe participar sí o sí en todas las actividades escolares. Por ejemplo, tenemos los consejos escolares y pues hacemos actividades en las cuales

los padres tienen que tomar decisiones para hacerlos partícipes en la educación de sus hijos [...] siempre y cuando se cree un vínculo de confianza y de colaboración mutua. Nosotros creamos consejos donde se toman decisiones, consejos de participación social y se forman comités, y ahí participan maestros, padres, alumnos y personas de la comunidad.” (IN_A_Sec, 18–33)

Se invitó a los padres de familia, pero también a otras personas de la comunidad que sabían del tema, que tienen experiencia [...] entonces no solo fue la escuela, sino familias, jóvenes y gente de la comunidad la que participó, y eso fue lo que hizo que el proyecto realmente funcionara”. (CH_A_Bach 55–72)

Berilo

Espacio para el aprendizaje contextualizado de los estudiantes.

La vinculación escuela comunidad se entiende principalmente, parte más bien de un conocimiento del contexto, saber dónde estoy, cuáles son los lugares que rodean mi escuela, cuál es la situación económica, social, cultural, analizar el contexto en el cual se encuentra la escuela desde diversos puntos para poder así generar esta población que ahora se llama con estos nuevos proyectos de la Nueva Escuela Mexicana, qué de mi comunidad me sirve para yo poder intervenir. (SG_B_Prim, 5-14)

Entonces, “es necesario conocer el contexto para poder traerlo a la escuela y poder generar acciones que sean de un impacto real de los estudiantes, porque si no se parte de eso, el aprendizaje se queda solo en el aula y no transforma nada” (SG_B_Prim, 15-20).

Participación de padres de familia.

Se logró poner la biblioteca escolar, y en esa biblioteca se han hecho actividades para la escuela y también para los padres de familia. Ahí se hacen lecturas, reuniones, actividades que no solo benefician a los niños, sino que también acercan a los padres a la escuela, y eso es donde podemos incidir de manera más directa. (AA_B_Prim, 1-9)

La directora general nos decía: ‘Maestros, gánense a los niños y se van a echar a los papás a la bolsa’, porque los niños son los portavoces de nuestro trabajo allá en la casa. Entonces, cuando los niños llegan contentos y motivados, los padres se interesan y participan. (GC_B_Prim, 11-17)

Unión entre escuela y comunidad, reciprocidad.

“Lo que definiría el beneficio comunitario es la unión. ¿Cuál es el beneficio? Pues, es la unión entre escuela y comunidad, porque cuando hay unión se pueden hacer más cosas, se puede trabajar mejor y todos salen beneficiados” (AJ_B_Prim, 5-9).

“Son relaciones que se van construyendo con el tiempo, solidaridad, cooperación, redes de apoyo. No es solo que la escuela pida ayuda, sino que la comunidad también se acerca, propone y participa, y eso hace que el vínculo sea más fuerte” (MC_B_Prim, 7-11).

Análisis de la realidad comunitaria para incidir en los problemas.

Cuando hablamos de vinculación, hablamos de responder a lo que está pasando en la comunidad. Lo que se trabaja en la escuela debe impactar en la vida de los ciudadanos, pero para eso primero hay que entender cuáles son los problemas reales que están viviendo. (GC_B_Prim, 5-9)

La vinculación escuela comunidad se entiende principalmente, parte más bien de un conocimiento del contexto, saber dónde estoy, cuáles son los lugares que rodean mi escuela, cuál es la situación económica, social, cultural. Analizar el contexto en el cual se encuentra la escuela desde diversos puntos para poder así generar acciones [...] porque si no conocemos la realidad, no podemos intervenir de manera adecuada. (SG_B_Prim, 5-12)

Transformar la realidad.

Cuando la comunidad ya se siente capaz de resolver sus problemas, cuando ya no espera a que alguien venga de fuera, ahí es donde se ve que hay liderazgo y organización. Eso no se da de la noche a la mañana, se va aprendiendo poco a poco, y mucho de eso empieza desde la escuela. (MC_B_Prim, 5-10)

“Prácticas que iniciamos en la escuela se han rebasado, la comunidad las ha tomado y las ha hecho suyas. Ya no dependen de la escuela, sino que continúan porque la gente vio que sí funcionaban” (GC_B_Prim, 1-5)

Principios de modelos o propuestas educativas.

La Nueva Escuela Mexicana habla de transformar la sociedad, pero eso solo es posible si se parte del contexto. Si no se conoce la comunidad, si no se trabaja con ella, el modelo se queda solo en el papel. (SG_B_Prim, 13-17)

No se deben ver como agentes aislados la escuela y la comunidad. La escuela mexicana siempre ha tenido que ver con su entorno, con las problemáticas reales de la gente, y eso es algo que no se debería perder. (AJ_B_Prim, 5-9)

Actores Comunitarios Involucrados

Esas relaciones que se van construyendo con el tiempo pueden ser de muchos tipos: solidaridad, cooperación, redes de apoyo. No solo participan los padres, también otras personas de la comunidad que se van involucrando cuando ven que el trabajo de la escuela tiene sentido. (MC_B_Prim, 7-11).

La escuela no trabaja sola, trabaja con la comunidad, con los padres, con otros actores que están alrededor. Cada quien aporta desde lo que sabe y desde lo que puede hacer, y eso fortalece el trabajo que se realiza. (GC_B_Prim, 9-12)

[...] algo que impacte a los actores que forman la comunidad, a todos: a los docentes, a los padres de familia, a las familias, a los niños. No se trata de que solo uno gane, sino de que todos los que forman parte de la comunidad se vean beneficiados. (AA_B_Prim. 3-7)

Topacio

Espacio para el aprendizaje contextualizado de los estudiantes.

También hay algo que le llamamos la ‘recuperación y resignificación de saberes’. Y eso me gusta mucho porque los alumnos van a la comunidad, obtienen información, llegan a la escuela, la complementan con la bibliografía o con el internet, la trabajan, se la apropian, valoran a la comunidad, valoran a sus abuelos, a sus padres, a quienes dan la

información y después la devuelven a la comunidad mejorada. Aparte de que la resignifican, la devuelven para que la producción o las actividades que se realizan pues se mejoren. Esa es una forma de vincularse. (GM_T_Sec, 9-15).

Unión entre escuela y comunidad, reciprocidad.

“La vinculación es intervenir desde la escuela hacia la comunidad y luego también de regreso [...] la comunidad apoyaba con faenas y materiales, y los maestros con gestiones y proyectos”. (VO_T_Sec, 7-12).

“La escuela tiene que responder a problemáticas de la comunidad [...] participar en sus procesos organizativos y acompañar decisiones”. (CG_T_Sec. 5-8).

Análisis de la realidad comunitaria para incidir en los problemas.

Bueno, creo que hay dos conceptos, el primero que fue con el que nos formamos o conceptualizamos con el maestro Gabriel Salom, es vinculación: de cómo la escuela se acercaba a la comunidad para resolver algún problema o para por lo menos informarse de ese problema. Y bueno, esa cercanía, esa referencia de los padres de familia con el trabajo escolar. Ya hoy con la Nueva Escuela Mexicana, pues nuevamente hay un intento, pero también sigue siendo totalmente diferente, aunque se supone que busca que sea muy similar, no todos lo toman así, sino lo ven como un ejercicio desde la comunidad y ya, y algunos [maestros] ni lo entienden. (VO_T_Sec, 3-10)

[...] la entiendo como la interrelación, el trabajo comunitario o el trabajo escolar dentro de la comunidad, pues para beneficio o solución de una problemática, ya sea en la familia o en la propia comunidad donde la escuela podría influir para, sino darle solución, pero sí elementos para buscar esa solución a la problemática con la que se vivía en la comunidad. Básicamente ese podría ser como el concepto o la interpretación que yo le doy al concepto de la escuela vinculada a la comunidad [...] vivir en la comunidad, estar en la comunidad, trabajar con la comunidad. (JS_T_Sec, 5-11)

Transformar la realidad.

Por ejemplo, prácticas que hemos iniciado en la escuela, se han rebasado, en las comunidades se ha incrementado. Nosotros empezamos con las hortalizas para la familia y ahora en la comunidad ya se produce para exportar...” “[...] y entonces sí ahí rebasó lo que son las familias. (CG_T_Sec, 2-8).

Principios de modelos o propuestas educativas

Ya hoy con la Nueva Escuela Mexicana, pues nuevamente hay un intento, pero también sigue siendo totalmente diferente [...] Nos regresan más al sentido de la comunidad, como comunidad educativa, entonces solo quedan padres de familia, alumnos y maestros. Mientras que en la vinculación con la comunidad que teníamos con el maestro Gabriel era mayor, más amplia. Tenía que ver en todos los sentidos [...] vaya era totalmente integral, más completa. Ahorita está pulverizada [...] queda toda muy fragmentada la vinculación. (VO_T_Sec 5-11)

Actores comunitarios involucrados

“La comunidad apoyaba con faenas, con materiales, con presencia... no solo eran los padres, también otras personas de la comunidad que se interesaban y que querían participar en lo que hacía la escuela.” (VO_T_Sec, 7-12).

Facilitadores de la vinculación

“Cuando hay confianza entre la escuela y la comunidad, cuando los padres sienten que la escuela los toma en cuenta, se facilita mucho la vinculación, porque ya no hay tanta resistencia y hay más participación.” (VO_T_Sec, 9).

Obstáculos de la vinculación

“Hay momentos en los que la comunidad no responde como uno espera... algunos padres no se involucran, otros desconfían, y eso hace que la vinculación se complique, aunque la escuela tenga la intención.” (VO_T_Sec, 11-15);

“Muchas veces el trabajo comunitario depende mucho de la voluntad de los maestros, pero no siempre hay un respaldo institucional fuerte, y eso hace difícil sostener los proyectos a largo plazo.” (CG_T_Sec, 11-14).