

COMUNIDADES, FAMILIAS Y PROYECTOS COMO ESTERTORES DE APRENDIZAJES

Un estudio desde Consejos Técnicos Escolares

SANDRA LIZETH VÁZQUEZ VEGA

Resumen:

El propósito de esta investigación es 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 durante dos ciclos escolares, se exploraron las tensiones y potencialidades en la integración de los saberes comunitarios en los proyectos escolares. La investigación busca identificar cómo las condiciones socioeconómicas, culturales y organizativas influyen en la participación familiar y en la autonomía curricular, destacando las oportunidades y desafíos que enfrenta el magisterio en contextos vulnerables. El estudio contribuye al entendimiento crítico de la Nueva Escuela Mexicana, enfatizando en la necesidad de fortalecer la formación docente para trabajar desde y para las comunidades.

Abstract:

The purpose of this research is to analyze the dynamics of interaction between the school, families and the community in the context of the implementation of the 2022 Curriculum in a rural environment. Through an ethnographic observation of School Technical Councils during two school cycles, the tensions and potentialities for the integration of community knowledge in school projects were explored. The research aims to identify how socioeconomic, cultural and organizational conditions influence family participation and curricular autonomy, highlighting the opportunities and challenges faced by teachers in disadvantaged contexts. The study contributes to the critical understanding of the New Mexican School, highlighting the need to strengthen teacher training to work from and for communities.

Palabras clave: familias; escuela; comunidad educativa; planes de estudio.

Keywords: families; school; educational community; curriculum.

Sandra Lizeth Vázquez Vega: investigadora de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Centro de Investigación Educativa, Campus Rectoría. Tlaxcala, Tlax., México. CE: sandral.vazquezv@uatx.mx / <https://orcid.org/0009-0003-9572-8095>

Introducción

Este artículo busca esclarecer la relación y tensiones entre la figura comunitaria, las familias y la planeación de proyectos escolares desde la observación de un grupo docente en actividad de Consejo Técnico Escolar, reinterpretando la manera en que este espacio se va delimitando como un encuentro de experiencias de los límites y progresiones desde los saberes y experiencias del profesor(a).¹ Con este ejercicio se esbozan algunas primeras impresiones y prácticas docentes a partir de los elementos del *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria* (en adelante, Plan de Estudio) y desde el planteamiento epistemológico que sustenta el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se pretende justificar este estudio desde los planteamientos de retorno a las comunidades escolares y la participación de las familias en el proceso educativo, sustentado el planteamiento pedagógico y curricular de los saberes entre el hogar, la comunidad y la escuela.

Bajo este esquema de investigación, a través de la observación en una escuela de característica rural, se busca marcar pautas de valor a través de la experiencia de un grupo docente para sostener una crítica a la estructura conceptual que define esta nueva forma de la educación. De tal manera, los acontecimientos en aulas y en espacios para los docentes, ocurridos durante los ciclos escolares² 2022-2023 y 2023-2024, son el medio preciso para analizar la práctica de la actual propuesta educativa, a partir de los primeros comportamientos entre la escuela y la comunidad; entendiendo que el proyecto emerge como una reforma profundamente orientada hacia la transformación social, cultural y pedagógica de la educación básica.

Fundamento conceptual: pedagogía de la comunalidad

Desde un sentido de la construcción del consenso social de Gramsci (2023),³ que rechaza la hegemonía del conocimiento occidental y suscita la diversidad epistémica, reconociendo que los saberes indígenas, comunitarios y locales tienen valor, son respetados y validados, se hace necesario fundamentar la relación pedagógica con una propuesta que repiensa el conocimiento desde la inclusión de saberes comunitarios y ancestrales. La NEM, en su interpretación en el Plan de Estudio 2022, adopta este enfoque para dar cabida al aprendizaje desde las prácticas culturales de las comunidades, trascendiendo la noción de conocimiento formal como único y universal

(De Sousa Santos, 2009). La incorporación de atención a esta diversidad de saberes plantea que los estudiantes reconozcan y valoren sus prácticas culturales asumiendo una postura crítica de sus aprendizajes con sus contextos sociales, históricos y culturales.

Bajo un pensamiento de comunidad y democracia (Freire, 2010), la escuela deja de ser una institución de prácticas homogéneas y se convierte en un espacio de encuentro entre diferentes formas de entender el mundo. La comunalidad sugiere que el conocimiento y la identidad se construyen por aquella hermenéutica cultural del saber y la sugerencia, desde Bourdieu (2022), de que el contexto y las interacciones sociales influyen profundamente en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Es decir, la escuela se convierte en un espacio de intercambio, donde los saberes de las familias tienen un lugar legítimo y reconocido; ante ello, un fundamento en el pensamiento del proyecto nacional que va en una integralidad de la subjetividad desde el objeto filosófico y sociológico del conocimiento de la educación como el cimiento conceptual para el discurso entre comunalidad.

Así, una pedagogía de la comunalidad parte de una perspectiva epistemológica que trasciende los paradigmas educativos dominantes, proponiendo un modelo basado en la interdependencia, el trabajo colectivo y la integración comunitaria. Este enfoque, profundamente arraigado en las prácticas y cosmovisiones de los pueblos originarios de América Latina, reivindica los saberes locales como esenciales en los procesos educativos, reconociendo que la educación no puede dissociarse 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, 2017:22). Desde esta perspectiva, la pedagogía de la comunalidad se concibe como un modelo educativo integral que reconoce la corresponsabilidad entre la escuela y la comunidad en la construcción de saberes, poniendo énfasis en la horizontalidad de las relaciones educativas y la participación de todos los actores sociales.

En este sentido, este énfasis en la colectividad resalta del carácter comunitario del aprendizaje, alejándose de las perspectivas individualistas al reconocer que no es una transferencia unidireccional de conocimientos, sino una construcción de saberes compartida entre sujetos que interactúan con su entorno; reconoce en esta relación dinámica la articulación de los saberes con las condiciones tradicionales y culturales del entorno; marca

en el discurso de pedagogía de la comunalidad un proyecto político que busca resistir la homogenización cultural y reivindicar la autonomía de los pueblos originarios en la definición de sus procesos educativos como acto grupal, contextual y dialógico, en el que “la comunalidad es, a la vez, un horizonte utópico y una práctica cotidiana, donde la educación se convierte en un acto de resistencia y de creación colectiva” (Ángeles, 2017:36), delineando el pensamiento de una educación que no solo instruye, sino que transforma y fortalece los vínculos sociales en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa.

La occidentalización y la educación rural

La educación rural en México ha sido históricamente un espacio donde las tensiones entre las culturas locales y las influencias occidentales se manifiestan de manera profunda. Desde los inicios del proyecto de educación rural en el siglo XX, los programas educativos han oscilado entre promover la asimilación cultural al modelo hegemónico occidental y preservar los saberes y prácticas comunitarias. La transformación del proyecto educativo nacional propone un replanteamiento *crítico*⁴ (Freire, 2022) de esta dinámica, buscando reconciliar con el saber las profundas implicaciones en las comunidades rurales, donde los planes educativos han sido diseñados desde centros urbanos con una visión homogénea y centralizada del conocimiento.

Afrontar la derrota de aquel saber que priorizaba las formas de conocimiento, valores y prácticas asociadas a los países occidentales —relegando los saberes locales y comunitarios a un segundo plano— se hace un acto necesario para lograr una obligatoria reconciliación con la escuela rural, con sus lenguas y prácticas comunitarias singulares, transformando aquella alineación cultural que universalizaba valores y formas de conocimiento ajenos a la realidad local por la preservación de una notable capacidad de resistencia frente a los procesos de occidentalización.

Los saberes comunitarios, basados en la oralidad, el trabajo colectivo y el encuentro con el entorno natural, han persistido a pesar de los esfuerzos sistemáticos de homogeneización cultural. La comunalidad enfatiza que el conocimiento se genera y valida en el contexto de las relaciones sociales y el entorno, lo que contrasta con la visión fragmentada y tecnocrática de la educación. En este sentido, el Plan de Estudio 2022 propone ejercicios de aprendizaje para la valorización de los saberes locales, retornando a aquel

Vygotsky (1978) que fundamenta la idea del aprendizaje como un proceso profundamente cultural e inseparable de su contexto histórico.

La forma comunitaria en el Plan de Estudio 2022

Como proyecto de retorno histórico y de antecedentes emergentes como la pandemia por covid-19, el Plan de Estudio (SEP, 2022) define que el acto educativo no puede limitarse al espacio físico de la escuela, sino que debe trascender desde y para hogares y las comunidades, integrando su forma singular en el proceso educativo de manera directa. Retomando el significado de la educación como derecho humano (Delors, 1996), que decreta responsabilidad compartida, esta debe ser asumida por todas las instancias sociales coparticipes, específicamente la del entorno comunitario y no solamente por las instituciones escolares como espacios aislados. Si bien la retórica oficial promueve una participación horizontal y colaborativa, surgen múltiples interrogantes en torno a cómo se implementan estas propuestas en la realidad educativa. Desde un punto de vista crítico, es pertinente analizar si la estructura y los mecanismos diseñados realmente promueven la participación y el rol de los saberes comunitarios o si, por el contrario, se convierten en un ideal que se enfrenta a profundas limitaciones estructurales y culturales.

Así, pensar en el presente de la educación es un constante reflejo de retorno a su pasado, a la raíz de los pensamientos que le fincaron, a un continuo meditar entre lo que es y lo que fue, ya apuntaba Durkheim (2020:6) “solamente estudiando con cuidado el pasado podremos llegar a anticipar el futuro y a comprender el presente”. La Nueva Escuela Mexicana, a través de su propuesta oficial sustentada en el Plan de Estudio, representa la transformación hacia una educación emancipadora y de justicia social, cuestionando los modelos antecesores basados en la reproducción de desigualdades estructurales, promoviendo un modelo que empodera a las comunidades para ser protagonistas de sus propios procesos educativos. En los contextos con carácter rural e indígena, la NEM responde a una deuda nacional de la educación hacia estos lugares, frecuentemente marginados y excluidos de la pluralidad de propuestas antecedentes.

Se reconoce una postura que da razón a que el conocimiento no es neutral, por el contrario, está vinculado a las relaciones de poder y al contexto social en el que se produce. La propuesta oficial (SEP, 2022) alude a una redefinición de la individualidad, mudando la representación solitaria e

instrucciona de la escuela a un espacio vivo, tejido por el particular latido de una comunidad que se reúne y reconoce en los actos de la educación, que se apoya de supuestos académicos e intelectuales que rescatan el valor de los saberes locales y comunitarios, reconociendo que el conocimiento no solo reside en los recintos escolares, sino que se genera, valida y reconfigura en el seno de la familia y la comunidad.

Con una base de conocimiento en la antropología, la filosofía y la sociología, el pensamiento epistemológico del proyecto se sustenta en la idea de la comunalidad y en los conceptos de saber comunitario. Este enfoque reconoce que la educación formal no puede estar desvinculada de la cultura, las prácticas y las cosmovisiones de las familias y comunidades a las que sirve. La comunalidad sugiere que el conocimiento y la identidad se construyen colectivamente y que la escuela debe ser un espacio donde estos valores puedan cultivarse y preservarse.

Currículo y autonomía profesional docente

Desde una perspectiva política, la NEM en su proyecto como plan de estudio, representa la oportunidad de transformarse hacia una educación emancipadora y de justicia, cuestionando el papel de la educación en la reproducción de desigualdades estructurales y promoviendo un proyecto que visibiliza a las comunidades desde sus anhelos y resistencias. En este sentido, la NEM se distancia de los modelos de educación neoliberal que ven la escuela como un espacio de entrenamiento para el mercado laboral y la reorienta hacia una democratización del conocimiento⁵ que desafía las jerarquías tradicionales en la educación y propone un espacio donde las voces de la familia y de la comunidad tienen un lugar prioritario.

La propuesta redefine la situación del ejercicio curricular que es prescriptivo y tecnocrático-tradicional y refleja las ideologías dominantes excluyendo las voces de los actores locales y perpetuando desigualdades (Apple, 1991), por un pensamiento con la noción de currículo deliberativo, como lo plantea Díaz-Barriga (2012), donde el ejercicio debe ser un espacio abierto al diálogo capaz de incorporar las necesidades, intereses y saberes de los contextos específicos. En este sentido, la acción metodológica en el Plan de Estudios 2022 inspira el diseño y acción de proyectos escolares que respondan a las condiciones del saber de cada comunidad, añadiendo la singularidad social, llevando a repensar el planteamiento de las particularidades de sus bases antropológicas y sociales de manera que

se conduzca hacia un enfoque de la educación que participe de un grupo que comparte un espacio singular para que piense críticamente con su entorno enlazando sentido de comunidad y justicia social.

Por lo anterior, los actos del saber docente se involucran en la práctica desde el sentido pedagógico de la autonomía profesional, evidenciando la necesidad de retornar a ver a los maestros como intelectuales críticos; en línea con la crítica y defensa de Giroux (1988), el docente no solo será figura de transmisión disciplinar, sino un ente transformador capaz de cuestionar y reconfigurar las prácticas educativas en beneficio de las comunidades. De esta manera, la autonomía no implica un ejercicio aislado de libertad, sino una capacidad reflexiva-dialéctica para interpretar la didáctica como medio único que conecta el currículum con las realidades locales en su práctica diaria.

En el lugar de la siembra. Rasgos y significados de una comunidad

Ser una comunidad es el manifiesto de representaciones sociales y antropológicas enraizadas en la colectividad, donde un singular sentido de pertenencia e identidad se construye a partir de vínculos copartícipes entre sus miembros. Más allá de una coexistencia funcional, se involucra la intimidad de un grupo, sus tradiciones, sus saberes ancestrales y su continuidad cultural; vamos de un sistema tan nuclear, que las decisiones y prácticas individuales marcan un impacto colectivo.

Entornos de comunidades con denominación rural refieren a imaginarios sociales⁶ (Castoriadis, 1999), que son inherentes a las representaciones plurales o de entornos con mayor heterogeneidad. Se definen como resultado de sus rasgos transgeneracionales provenientes de la memoria colectiva que marca y perdura en la fisonomía de componentes sociales como su economía, salud, familia y escuela.

El caso de Los Pilares,⁷ como entorno de este estudio, manifiesta el ser de un encuentro con una comunidad donde la montaña observa y la tierra habla, impregnada de generaciones de manos que han hecho perdurar una singular esencia en su forma de vida. La textura de los paisajes se conserva entre caminos polvorientos, y las casas humildes se entretajan con una historia de esfuerzo silencioso, donde el tiempo parece marcarse más por las estaciones que por los relojes. Han sido seis años ya desde mi llegada a este lugar donde he aprendido que los campos han de sostenerse mutuamente en una danza de resistencia y subsistencia.

El contexto de la comunidad Los Pilares parece enclavado en el peso de la pobreza que se despliega en los detalles de la vida cotidiana y los gestos de sus habitantes a una distorsión de la realidad causa del límite económico. Se ubica en municipio de Huamantla, marcado por el índice más alto de pobreza en el estado de Tlaxcala, México; con 69,262 de personas en esta situación (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2022:34), hace presente desafíos que se han convertido en parte de su identidad, dejando una huella profunda en su gente y en las dinámicas que estructuran sus días. Hay una idea de restricción del desarrollo, impresa en condiciones de vulnerabilidad –como la alimentación de las familias, donde la variedad y la calidad de los alimentos son limitadas y el acceso a una dieta nutritiva es un reto constante– así como en otros factores consecuentes –como la apuesta al trabajo en condiciones ilegales como el robo y asalto a trenes con transporte de mercancía diversa– y el constante movimiento de migración.

Esta transformación ha redefinido los roles familiares. En ausencia de los padres que han emigrado, las mujeres se consolidan como el centro emocional y económico de la familia, sosteniendo a los hijos y asumiendo una responsabilidad que atraviesa lo personal y lo comunitario. Los hogares, que antes eran espacios compartidos, hoy se vuelven reflejos de una resistencia cotidiana, donde las mujeres jóvenes, de entre 15-17 años, mantienen el hogar y la esperanza, aun cuando las condiciones son adversas.

Para la escuela “N”,⁸ la resignificación de la familia y el entorno comunitario han plasmado en su memoria modos de conocimiento y aprendizaje desde un despliegue de componentes simbólicos, donde la participación productiva de cada individuo marca identidad, no solo de subsistencia, sino también de los modos de conocimiento y aprendizaje que se transmiten de forma experiencial y cotidiana, a menudo mediante rituales, historias y costumbres que poseen un fuerte componente simbólico y que refuerzan la identidad del grupo.

Estudio y resultados

Este estudio,⁹ que se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con observación etnográfica como eje central, ha permitido “comprender las dinámicas sociales, culturales y educativas” (Rockwell, 1986:22) en un entorno rural. Tiene como objeto interpretar los significados compartidos dentro

de un contexto social específico, lo que lo convierte en una herramienta adecuada para analizar la interacción entre escuela, familia y comunidad desde la observación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) durante los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024.¹⁰

Esta investigación involucró a docentes y directivos de la escuela primaria rural “N” en Los Pilares. Desde un ejercicio metodológico de observación participante en cada sesión de CTE, se fueron delimitando los criterios para el estudio tomando en cuenta el significado de los comportamientos y diálogos de los actores sociales y la consideración conceptual de las guías de orientación propuestas para el trabajo en cada sesión ordinaria e intensiva de los CTE. La tabla 1 muestra el ejercicio gráfico de los criterios que delimitaron los resultados de la observación.

TABLA 1

Criterios para la observación de sesiones de Consejos Técnicos Escolares

Dimensión	Indicadores	Concepto observable
Relación comunidad, familias, escuela	Percepción de los docentes sobre la participación familiar	Comentarios en los que se valora la implicación de los padres. Integración de las nuevas formas de familia
	Interacciones durante los CTE entre padres, docentes y directivos	Diálogo colaborativo o tensiones (acuerdos, desacuerdos)
	Tipos de propuestas que los padres hacen para los proyectos escolares	Presencia en reuniones de vinculación escolar y reuniones plenarios
Papel asignado a la comunidad en los proyectos escolares	Enfoque de los proyectos escolares planteados en los CTE	Mención de prácticas, tradiciones o problemáticas locales en la discusión
	Nivel de inclusión de la figura comunitaria en las actividades planeadas	Actividades que involucren explícitamente a la comunidad o sus saberes
	Autonomía curricular	Inclusión de saberes comunitarios en la planeación escolar. Resistencias o conflictos entre las expectativas familiares y las escolares

Fuente: elaboración propia.

Los datos fueron procesados mediante codificación temática, que priorizó el análisis de las tensiones entre la propuesta curricular y la realidad educativa, destacando los desafíos y logros en la implementación de proyectos comunitarios.

El ente entre escuela y comunidad: una relación que busca reconciliación

La situación escolar se expresa en una comunidad con condiciones de ruralidad y vulnerabilidad con un complejo acercamiento familiar (independientemente del tipo de familia), que no trasciende del espacio escolar físico. De la experiencia docente se percibe la sensibilidad de las mujeres que, siendo madres tan jóvenes, sostienen una relación de integración escolar con sus hijos muy particular, que las ha desvinculado de su participación para la interacción entre estudiantes, familia y escuela. Con ello, los efectos claros de la migración han repercutido en la implicación de los padres de familia. Hay definición de una barrera cultural y estructural que impide que las familias participen activamente en la planeación o ejecución de proyectos escolares. Estas observaciones coinciden con la perspectiva crítica de Apple (1991), quien sugiere que las dinámicas escolares muchas veces reproducen inequidades, excluyendo a los actores comunitarios en la toma de decisiones significativas.

La memoria colectiva es una fuente de sabiduría compartida que guía la forma en que la comunidad se relaciona con su entorno, imbuida de una cosmovisión propia que dota de significado a los fenómenos naturales y sociales. Este hallazgo puede entenderse a través del análisis de Giroux (1988), quien señala que las escuelas suelen reproducir dinámicas de exclusión, donde las familias quedan relegadas a un papel pasivo en las decisiones educativas. En este caso, la distancia entre las expectativas del colectivo docente y las posibilidades reales de las familias refleja una tensión estructural que dificulta la construcción de una alianza efectiva.

En estos entornos, la educación y el aprendizaje son procesos de participación cultural que integran no solo el conocimiento formal, sino también los saberes locales que permiten a la comunidad adaptarse y prosperar en su contexto. Así, un entorno comunitario se caracteriza por ser un espacio en el que la interdependencia social, la identidad colectiva y la reciprocidad son elementos centrales que configuran las relaciones humanas y donde el sentido de lo común define tanto el presente como las aspiraciones futu-

ras de sus integrantes. Sin embargo, se observó una dinámica de diálogo que oscila entre lo colaborativo y lo tenso. Mientras que algunos padres y madres han mostrado interés en participar en actividades escolares, otros se mantienen distantes debido a factores como el desconocimiento de las implicaciones escolares dada una característica transgeneracional de baja escolaridad.

La incorporación de saberes comunitarios, como las tradiciones religiosas y celebraciones locales, ha sido uno de los logros más significativos del colectivo docente. Sin embargo, estas actividades suelen ser más simbólicas que estructurales, ya que no siempre se traducen en una integración plena de las familias en el currículo o los proyectos escolares. Este aspecto refleja lo que Giroux (1988) denomina la “colonización cultural” de las prácticas educativas, donde las comunidades quedan subordinadas a un discurso pedagógico que no siempre refleja sus realidades o prioridades.

En cuanto al papel de la comunidad en los proyectos escolares, los CTE han abordado con relativa frecuencia la necesidad de incluir tradiciones locales y resolver problemáticas específicas de la comunidad, como la migración o la falta de empleo. Sin embargo, los proyectos propuestos suelen tener un carácter operativo más que reflexivo, lo que limita su impacto transformador. Esta dinámica puede explicarse, en parte, por la continuidad de un liderazgo directivo que, tras 28 años al frente de la escuela, ha generado un ambiente de trabajo organizado pero que no siempre favorece la innovación pedagógica o la autonomía docente. A pesar de ello, algunos profesores han promovido la participación de artesanos y líderes comunitarios en actividades educativas, lo que ha permitido a los alumnos conocer y valorar sus tradiciones locales. Sin embargo, estos esfuerzos no han sido sistemáticos ni ampliamente replicados, lo que limita su impacto.

De la autonomía curricular: primeras impresiones y ejercicios

Es interesante pensar el ejercicio de la autonomía curricular desde un eje conceptual hasta el plano de la práctica docente, ya que se va al abordaje de un sistema de condiciones laborales y liderazgo jerárquico como hechos que han reducido la capacidad del colectivo para implementar proyectos comunitarios con significado de transformación. Como lo señala Díaz Barriga (2012), la autonomía docente es fundamental para reconfigurar las prácticas escolares hacia un modelo más democrático y horizontal, pero esta no puede florecer sin un cambio profundo en las condiciones y las relaciones escolares.

En mi experiencia como docente y observadora en esta escuela, he constatado que las reuniones de CTE y las dinámicas escolares reflejan un equilibrio frágil entre tradición y cambio. Si bien existe un compromiso genuino del colectivo docente, la transformación hacia un modelo comunitario requiere un replanteamiento más radical de las relaciones entre escuela y familias, así como una apertura hacia formas más horizontales y colaborativas de gestión escolar. Si bien el marco normativo permite a los docentes adaptar el currículo a las necesidades y características de la comunidad, en la práctica este ideal se ve limitado por la necesidad de formación específica y por un liderazgo escolar que no siempre acompaña desde la dimensión pedagógica y sobre la que hay una buena partida como área de oportunidad. La autonomía docente es fundamental para desafiar las estructuras hegemónicas en la educación, pero requiere condiciones materiales y simbólicas que aún no están plenamente consolidadas en esta escuela.

Conclusiones. La escuela como espacio comunitario: un retorno pendiente

La historia reciente denota que el vínculo entre la familia, la comunidad y la escuela se ha debilitado, erosionado por las exigencias del trabajo, las distancias físicas y emocionales que imponen las condiciones de vulnerabilidad y, sobre todo, por un sistema que ha convertido a las familias en meras espectadoras del proceso educativo.

El rompimiento entre la escuela y la familia no fue algo abrupto, sino una desintegración paulatina, marcada por el surgimiento de una idea de escuela como espacio de expertos, donde los docentes y los sistemas administrativos se erigieron como guardianes del saber, y los padres como observadores a la distancia. A lo largo de las décadas, esta separación fue normalizada: la escuela, un templo de conocimientos técnicos y académicos; la familia, un bastión de lo afectivo y lo cotidiano, sin apenas influencia sobre lo primero. Ahora, en esta realidad, la escuela emerge como un espacio que tiene el potencial de reconstruir esa conexión perdida en un reencuentro profundo con la comunidad.

Los resultados de esta investigación reflejan las tensiones y potencialidades inherentes al ideal de una educación profundamente vinculada con la comunidad, como lo plantea la Nueva Escuela Mexicana y su Plan de Estudio. En el contexto rural estudiado, las condiciones socioeconómicas,

culturales y generacionales configuran un escenario complejo para el fortalecimiento de la relación familias-comunidad-escuela. La vulnerabilidad social de las familias, caracterizada por la migración, la formación de hogares jóvenes y las limitaciones educativas y laborales, limita su participación en los proyectos escolares. Estas barreras, lejos de ser irreversibles, demandan una atención urgente desde la política educativa y la formación docente. Por un lado, la NEM ha puesto sobre la mesa una reivindicación crucial: la escuela no puede seguir siendo un espacio separado de las dinámicas comunitarias. El énfasis en la integración de saberes locales y la autonomía curricular son pilares que, al menos en su concepción, buscan responder a las necesidades específicas de cada comunidad. Sin embargo, en la práctica, estas propuestas se ven diluidas por un déficit en la formación docente para trabajar en contextos rurales y por la inercia de modelos educativos que priorizan metas estandarizadas sobre procesos comunitarios significativos.

En esta comunidad rural, el liderazgo escolar, aunque consolidado y efectivo en términos operativos, ha enfrentado limitaciones para abrir espacios más horizontales de colaboración. La autonomía curricular, si bien prometedora, se encuentra aún en un estado incipiente, con esfuerzos aislados y una integración fragmentaria de los saberes comunitarios. Este es un claro indicador de la necesidad de fortalecer las capacidades de los colectivos docentes no solo para gestionar proyectos escolares, sino para convertirlos en procesos verdaderamente transformadores y arraigados en las necesidades y dinámicas locales.

Desde una perspectiva académica y epistemológica, la NEM se posiciona como un replanteamiento crítico del sistema educativo tradicional, en línea con el pensamiento de autores como Freire, Apple y Giroux, quienes han defendido la educación como un acto político y como un espacio para la construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, la realización de este ideal requiere un compromiso más profundo y sostenido en la formación de los docentes. Es indispensable dotarlos de herramientas teóricas y metodológicas que les permitan leer y trabajar con las realidades comunitarias, así como fomentar su capacidad crítica para integrar los saberes locales en los proyectos escolares de manera auténtica y significativa. A favor de la NEM, debe reconocerse su potencial transformador, especialmente en su énfasis por democratizar el conocimiento y construir un modelo de educación más justo y equitativo. No obstante, es imperativo abordar con sensatez las tensiones estructurales y culturales que obstaculizan su implementación,

particularmente en comunidades rurales donde la exclusión histórica y las desigualdades sistémicas han dejado una huella profunda.

Para que la NEM logre convertirse en un proyecto educativo que transforme las dinámicas escolares y comunitarias, es necesario transitar hacia una formación docente que priorice el trabajo con comunidades como eje central. Este esfuerzo requiere no solo recursos y políticas bien articuladas, sino también una voluntad política y pedagógica para entender que la educación no es un ejercicio de imposición, sino un diálogo constante entre los saberes institucionales y los comunitarios. Solo así las tensiones actuales podrán convertirse en oportunidades para construir una educación que realmente pertenezca a quienes la habitan: estudiantes, familias, docentes y comunidades.

En esta escuela de retorno, la comunidad no se construye en función de las demandas externas, sino de los latidos compartidos de quienes habitan el espacio educativo. Padres, maestros, niños y vecinos encuentran en la escuela un lugar de encuentro, donde lo que se enseña y lo que se aprende es inseparable de lo que se vive. Así, el regreso de las familias a la escuela es el reencuentro con algo más grande: es el retorno a la idea de que la educación es, ante todo, un acto de comunidad y un proyecto de vida común.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Según el calendario escolar oficial emitido anualmente por la Secretaría de Educación Pública, México.

³ Este concepto introductorio aborda la noción de hegemonía como la capacidad de un grupo dominante para ejercer control no solo mediante el poder coercitivo, sino también a través del consenso, particularmente en la esfera cultural y educativa.

⁴ Cito a Freire porque desde el concepto “crítico” sostiene que la educación debe ser un acto político, capaz de transformar las estructuras de opresión al empoderar a los oprimidos para que se conviertan en sujetos de su propia historia.

⁵ Término propuesto como un proceso por el cual se garantiza que el acceso, la producción y la distribución del saber sean equitativos e

inclusivos, superando las barreras de poder, clase, género y etnia que tradicionalmente han limitado quiénes tienen derecho a aprender y contribuir al conocimiento.

⁶ Desde el concepto de *imaginario social* como una red de significados colectivamente compartidos y que cada sociedad utiliza para pensar sobre sí misma.

⁷ Localidad ubicada a 5.1 kilómetros al noroeste del municipio de Huamantla, al límite de colindancia entre el estado de Tlaxcala y el parque nacional “La Malinche” o “Matlalcuéyatl”.

⁸ A petición del grupo docente que participó en la observación del estudio no se expondrán los datos de identificación de la escuela como nombre o clave del centro de trabajo.

⁹ Cabe destacar que esta investigación es parte de un proyecto que continúa a nivel estatal entre la Secretaría de Educación Pública de Tlaxcala y el Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, y que

ha dado seguimiento a la observación de Consejos Técnicos Escolares en diferentes espacios escolares y comunitarios.

¹⁰ Nota personal: cabe mencionar que además de ser la observadora de este estudio soy

parte del grupo de docentes que está al frente de este centro escolar, por lo que he podido argumentar los resultados desde una interesante contraposición de experiencias que se han complementado.

Referencias

- Ángeles, Isaac (2017). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Ñ Bakuu*, Oaxaca: Escuela Normal Experimental “Presidente Venustiano Carranza”.
- Apple, Michael W. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre (2022). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Castoriadis, Cornelius (1999). *L'institution imaginaire de la société*, París: Éditions du Seuil.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). *Informe de pobreza y evaluación, Tlaxcala 2022*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_pobreza_evaluacion_2022/Tlaxcala.pdf
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Díaz-Barriga, Ángel (2012). *Pensar la didáctica*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio), París: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa (consulta: 23 de agosto de 2024).
- Durkheim, Émile (2020). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas La evolución pedagógica en Francia*, Madrid: Morata.
- Freire, Paulo (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2022). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*, s.l.e.: Praeger
- Gramsci, Antonio (2023) *Cuadernos de la cárcel*, Ciudad de México: Akal.
- Rockwell, Elsie (1986). “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”, en *Memoria del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, pp. 15-29.
- SEP (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.

Artículo recibido: 11 de noviembre de 2024

Aceptado: 28 de noviembre de 2024