

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

GENERANDO CONOCIMIENTOS



Venezuela



REVISTA
ELECTRÓNICA
SEMESTRAL

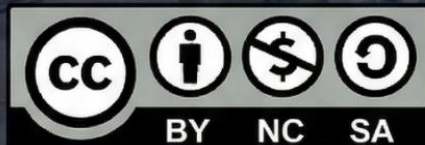


VOLUMEN
9 Número 2



JULIO
2026

Esta Obra está bajo Licencia de
Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.



Vínculos Educativos y Capital Comunitario: Una Experiencia de Cogestión Entre Familias y Entornos Productivos Locales

Autora: Esp. Carmen Yscelia Escorche
E.B. Ali Primera Rural
Correo: ysceliace@gmail.com
Código Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3323-6691>

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:** Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático:** Proyectos de acción ambiental.

Como citar este artículo: Carmen Yscelia Escorche "Vínculos educativos y capital comunitario: una experiencia de cogestión entre familias y entornos productivos locales" (2026), (1,18)

Recibido: 12/11/2025 Revisado: 14/11/2025 Aceptado: 17/11/2025

RESUMEN

El debilitamiento de los lazos entre las instituciones educativas y las comunidades productivas locales constituye uno de los desafíos más persistentes en los sistemas educativos latinoamericanos contemporáneos. Ante esta realidad, el presente artículo tuvo como propósito analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, la relación entre los vínculos educativos, el capital comunitario y las prácticas de cogestión que emergen cuando las familias participan activamente en los entornos productivos de sus territorios. La metodología empleada fue de corte documental con enfoque hermenéutico-interpretativo, a partir del cual se revisaron y analizaron textos académicos, investigaciones empíricas y propuestas teóricas provenientes de autores reconocidos en educación comunitaria, capital social y desarrollo local. Los principales resultados evidencian que la participación de las familias en espacios de cogestión escolar y productiva fortalece el tejido social, amplía las capacidades comunitarias y genera procesos de aprendizaje situado que trascienden los límites formales de la escuela. Asimismo, se identificó que el capital comunitario actúa como recurso relacional que potencia la productividad local cuando es movilizado desde lógicas educativas colaborativas. Se concluye que la cogestión entre familias y entornos productivos no es simplemente una estrategia de participación, sino una forma de reconfigurar el sentido de la educación como práctica territorial y comunitaria.

Palabras clave: vínculos educativos, capital comunitario, cogestión, familias, productividad local.

Reseña Biográfica: Especialista en Educación Inicial, Por culminar Magíster en Educación Inicial trabajo desde el año 2016 en dicha institución atendiendo educación inicial al igual que 1er grado llevando la coordinación institucional

Educational Links and Community Capital: a Co-Management Experience Between Families and Local Productive Environments

Author: Carmen Yscelia Escorche

E.B. Ali Primera Rural

Email: ysceliace@gmail.com

ORCID Code: <https://orcid.org/0009-0000-3323-6691>

Main Research Area: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Area:** Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Focus:** Environmental Action Projects

How to cite this article: Carmen Yscelia Escorche, "Educational links and community capital: a co-management experience between families and local productive environments" (2026), (1,18).

Received: 12/11/2025

Revised: 14/11/2025

Accepted: 17/11/2025

ABSTRACT

The weakening of ties between educational institutions and local productive communities is one of the most persistent challenges in contemporary Latin American education systems. Given this reality, this article aims to analyze, from a hermeneutic documentary perspective, the relationship between educational links, community capital, and the co-management practices that emerge when families actively participate in the productive environments of their territories. The methodology employed was documentary in nature, with a hermeneutic-interpretive approach. This involved reviewing and analyzing academic texts, empirical research, and theoretical proposals from recognized authors in community education, social capital, and local development. The main findings demonstrate that family participation in co-management spaces for schools and productive activities strengthens the social fabric, expands community capacities, and generates situated learning processes that transcend the formal boundaries of the school. Furthermore, it was identified that community capital acts as a relational resource that enhances local productivity when mobilized through collaborative educational approaches. The study concludes that co-management between families and productive environments is not simply a participation strategy, but rather a way to reconfigure the meaning of education as a territorial and community practice.

Keywords: educational links, community capital, co-management, families, local productivity.

Biographical Note: Specialist in Early Childhood Education, currently completing a Master's degree in Early Childhood Education. I have worked at this institution since 2016, providing early childhood education as well as first grade, and serving as the institutional coordinator.

Introducción

Las transformaciones sociales, económicas y culturales que caracterizan el siglo XXI han colocado a las instituciones educativas ante un desafío ineludible: redefinir su lugar en la comunidad. Durante décadas, la escuela funcionó como un espacio relativamente autónomo, separado de las dinámicas productivas y organizativas del entorno. Sin embargo, esa separación ha generado consecuencias visibles: familias desvinculadas de los procesos pedagógicos, comunidades con escasa apropiación del conocimiento local y economías territoriales que no logran articularse con el saber que circula dentro de las aulas. Esta desconexión no es meramente operativa; refleja una fractura más profunda entre el conocimiento escolar y el conocimiento vivido.

En el contexto latinoamericano, esta problemática adquiere matices particulares. Las comunidades rurales, periurbanas y populares conviven con formas de producción artesanal, agrícola y de servicios que históricamente han sido ignoradas por el currículo oficial. La familia, principal mediadora entre el mundo social y el mundo escolar, queda relegada a un rol pasivo, limitado a la firma de circulares o a la asistencia esporádica a reuniones de aula. Esto supone una pérdida enorme, pues como señala Bourdieu (2001), el capital social que circula en las redes comunitarias es un recurso colectivo con potencial transformador, siempre que existan condiciones para su activación y movilización.

En este orden de ideas, emerge una pregunta que orienta el presente estudio: ¿cómo los vínculos educativos entre familias e instituciones escolares contribuyen a la generación y fortalecimiento del capital comunitario en entornos productivos locales? A partir de esta interrogante, el objetivo del artículo es analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, de qué manera la cogestión entre familias y comunidades productivas puede constituirse en una práctica educativa con capacidad de transformar el tejido social y económico de los territorios.

La importancia de este tema radica no solo en su pertinencia académica, sino en su urgencia social. Comprender los mecanismos a través de los cuales la educación puede convertirse en una fuerza articuladora del desarrollo local implica reconocer el valor de los saberes comunitarios, la participación familiar y las redes de cooperación como elementos constitutivos del aprendizaje. Autores como Freire (2005), Putnam (2000) y Torres Carrillo (2011) han contribuido desde distintas tradiciones teóricas a sostener que la educación genuinamente transformadora no se produce en el aislamiento institucional, sino en la intersección entre el saber pedagógico y la experiencia comunitaria.

El artículo se estructura en seis secciones que siguen la lógica del proceso investigativo: tras esta introducción, se presenta el desarrollo teórico con el análisis hermenéutico de las categorías centrales; luego, la sección metodológica; posteriormente, los resultados del análisis documental; a continuación, la discusión crítica de los hallazgos y, finalmente, las conclusiones.

Desarrollo

Los vínculos educativos como categoría relacional

El concepto de vínculo educativo trasciende la simple relación entre docente y estudiante. En su dimensión más amplia, implica toda red de relaciones significativas que se tejen alrededor del acto de aprender: entre la escuela y la familia, entre el saber formal y el saber cotidiano, entre la institución y el territorio. Desde esta perspectiva, el vínculo no es un dato previo ni una estructura fija, sino una construcción dinámica que se produce y se reproduce en la práctica social. Vygotski (1988, 34) planteó que el aprendizaje es fundamentalmente una actividad mediada, en la que los instrumentos culturales y las relaciones sociales determinan las posibilidades de desarrollo cognitivo. En su formulación clásica, afirmó que "lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo solo", subrayando con ello el papel esencial que juegan los otros significativos en la construcción del conocimiento.

Esta proposición, aparentemente centrada en el aprendizaje individual, abre una veta interpretativa de enorme riqueza cuando se traslada al plano comunitario. Si el desarrollo cognitivo depende de la mediación social, entonces los entornos familiares y productivos no son espacios periféricos al aprendizaje, sino condiciones de posibilidad del mismo. La zona de desarrollo próximo, tal como la concibió el autor, no se limita al aula: se extiende a cada espacio en el que un sujeto aprende en interacción con otro que sabe más, ya sea un maestro, un familiar, un artesano o un agricultor.

Por ello, trasladar este principio al contexto de las comunidades productivas permite entender que los saberes técnicos y prácticos que circulan en los entornos laborales y familiares son, en realidad, zonas de desarrollo próximo no convencionales que la escuela raramente logra aprovechar. Cuando las familias son incorporadas activamente en los procesos educativos, se amplía el horizonte de mediación y se fortalece el vínculo entre el conocimiento escolar y el conocimiento situado, lo que tiene implicaciones directas para la pertinencia del aprendizaje y para la cohesión social de la comunidad.

Cabe considerar, además, que el vínculo educativo no opera en un vacío; está atravesado por condiciones históricas, culturales y económicas que definen qué se valora como conocimiento y quién tiene derecho a producirlo. En este sentido, la escuela debe asumir una posición crítica ante las asimetrías que pueden reproducirse cuando se establecen vínculos con la comunidad sin una reflexión previa sobre las relaciones de poder que los estructuran.

Capital comunitario: más allá del capital social individual

El concepto de capital social ha recorrido un largo camino desde sus primeras formulaciones. Al respecto, Bourdieu (2001, 87) lo definió como “el conjunto de recursos, actuales o potenciales, que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones de conocimiento y reconocimiento mutuo”. Para este autor, el capital social no es un bien democráticamente distribuido, sino el

producto de estrategias de inversión que tienden a reproducir las desigualdades existentes. Sin embargo, esta perspectiva fue matizada y ampliada por otros autores que encontraron en el capital social una dimensión más colectiva y emancipadora.

Del mismo modo, Putnam (2000) introdujo una distinción analítica de gran utilidad al diferenciar entre capital social *unión* el que une a personas con características similares y capital social *punteo* que conecta a individuos y grupos de distintos trasfondos. Desde esta perspectiva, una comunidad con alto capital social puente es más capaz de articular redes diversas, acceder a recursos externos y construir alianzas entre instituciones educativas y actores productivos. Lo que resulta particularmente relevante para el presente estudio es que Putnam vinculó el capital social con la confianza interpersonal y las normas de reciprocidad como bases del civismo democrático.

Esta conexión entre confianza, reciprocidad y organización colectiva es exactamente lo que se pone en juego cuando las familias y las escuelas deciden gestionar juntas proyectos productivos o educativos. No se trata simplemente de sumar esfuerzos; se trata de construir una plataforma relacional en la que el compromiso mutuo se convierte en recurso generativo. Cuando las familias participan activamente en iniciativas de cogestión escolar, no solo aportan tiempo o conocimiento: están construyendo capital comunitario, es decir, una forma de riqueza social que pertenece al colectivo y que tiene la capacidad de retroalimentar el desarrollo local de manera sostenida. Esta distinción es crucial porque sitúa la participación familiar no como una obligación institucional, sino como un proceso de creación de valor colectivo con potencial transformador.

Por su parte, Torres Carrillo (2011, 54) amplía esta noción al hablar de “comunidades que aprenden desde sus propias prácticas organizativas”. Para este autor, el capital comunitario se construye en la medida en que los grupos populares recuperan su historia, valorizan sus saberes y generan procesos de educación no formal vinculados a su cotidianidad. Desde esta óptica, los entornos

productivos locales no son meros escenarios económicos; son espacios de formación donde circulan saberes técnicos, culturales e identitarios que la escuela debería saber leer y articular.

La cogestión como práctica educativa y social

El concepto de cogestión ha sido abordado desde diversas tradiciones disciplinares. En el campo de la educación popular, Freire sentó las bases para pensar la gestión compartida del proceso educativo como una condición ética y política. Para este autor, la educación que no involucra a los sujetos en la definición de sus propios procesos formativos reproduce la lógica bancaria: depositar conocimiento en receptores pasivos, sin considerar su experiencia, su historia ni su contexto. Freire (2005, 65) sostuvo que "nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo". Esta afirmación constituye el fundamento ético de cualquier propuesta de cogestión educativa seria.

De este modo, interpretar esta sentencia en profundidad implica reconocer que la cogestión no es una técnica de participación, sino una postura ontológica frente al acto educativo. Cuando Freire afirma que los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo, está señalando que el conocimiento no es una propiedad individual ni institucional, sino el resultado de una relación dialógica en la que el mundo, el entorno, el trabajo, la comunidad, la naturaleza; actúa como mediador activo.

En el contexto de las familias y los entornos productivos locales, esto significa que el saber sobre la siembra, la artesanía, el comercio o los servicios locales no es un conocimiento menor ni prerequisite para el saber académico: es, en sí mismo, una forma legítima de conocimiento que merece ser incorporada al proyecto educativo. La cogestión, entendida desde esta perspectiva, es el mecanismo a través del cual esa legitimidad se concreta en prácticas pedagógicas reales, horizontales y situadas, donde la familia deja de ser objeto de intervención

educativa y se convierte en sujeto activo de la construcción colectiva del aprendizaje.

En el mismo sentido, Lave y Wenger (1991, 54) propusieron el concepto de comunidades de práctica para “describir los procesos de aprendizaje que ocurren cuando individuos participan juntos en actividades compartidas con significado social”. Este enfoque subraya que el aprendizaje no es primariamente un proceso cognitivo individual, sino una forma de participación creciente en prácticas sociales complejas. Desde esta perspectiva, las familias que participan en proyectos productivos con la escuela no solo aprenden contenidos: se integran en una comunidad de práctica que genera identidad, pertenencia y competencia técnica al mismo tiempo.

Igualmente, Epstein (2011, 43) desarrolló un modelo de “asociación escuela-familia-comunidad que identifica seis tipos de participación familiar: paternidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con la comunidad”. Lo que resulta relevante de este modelo para el presente análisis es que la colaboración con la comunidad, el nivel más complejo de participación— es también el que mayor impacto tiene sobre el desarrollo comunitario y el aprendizaje estudiantil. Asimismo, es el nivel que requiere una mayor disposición institucional para ceder espacios de decisión y compartir la autoridad pedagógica con los actores familiares y comunitarios.

Educación y desarrollo local: la productividad como dimensión pedagógica

La relación entre educación y desarrollo local ha sido objeto de reflexión desde múltiples perspectivas. La economía del conocimiento ha tendido a instrumentalizar esta relación, reduciéndola a la formación de capital humano para el mercado laboral. Sin embargo, enfoques más críticos y situados proponen una articulación diferente, en la que el desarrollo local no es simplemente crecimiento económico, sino ampliación de las capacidades colectivas para vivir bien en el territorio. Sen (2000, 32) argumentó que el desarrollo es, fundamentalmente, un

proceso de expansión de las libertades reales que los individuos y comunidades disfrutan. Desde esta óptica, "el desarrollo requiere la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza, la tiranía, la escasez de oportunidades económicas". La educación, en este marco, no es un medio para el desarrollo, sino una dimensión constitutiva del mismo.

Esta formulación del autor resulta particularmente fecunda cuando se contrasta con las prácticas de coestión educativa en comunidades productivas. Si el desarrollo es expansión de libertades, entonces una comunidad que educa y produce desde sus propias lógicas, sin depender exclusivamente de modelos externos de consumo o producción, está ejerciendo precisamente esa libertad en su dimensión más concreta. Cuando una familia participa en la gestión de un proyecto productivo vinculado a la escuela, no solo está transfiriendo saberes técnicos; está demostrando que es posible aprender y producir desde el territorio, en sus propios términos, con sus propias categorías. Esto rompe la dependencia cultural que muchas comunidades han interiorizado respecto a la institución escolar como única fuente legítima de conocimiento y la única puerta de acceso al desarrollo. En ese sentido, la coestión productiva-educativa tiene un efecto emancipatorio que trasciende los indicadores económicos: construye subjetividades comunitarias capaces de reconocer su propio valor y de proyectar su futuro desde una lectura crítica y creativa de su realidad. De esta forma, la productividad local deja de ser un objetivo puramente económico para convertirse en una dimensión pedagógica: producir juntos, desde la escuela y la familia, es también una forma de aprender juntos a habitar el territorio con sentido.

Metodología

El presente trabajo se enmarcó en el paradigma interpretativo de la investigación social, el cual asume que la realidad educativa y comunitaria no puede ser comprendida al margen de los significados que los sujetos le atribuyen. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es un reflejo de hechos externos, sino el resultado de procesos interpretativos que tienen lugar en contextos históricos y

culturales específicos. El paradigma interpretativo reclama, por tanto, metodologías que privilegien la comprensión sobre la explicación causal, el análisis cualitativo sobre la cuantificación y la profundidad sobre la representatividad estadística.

En coherencia con este paradigma, se optó por una metodología de investigación documental con enfoque hermenéutico. La investigación documental consiste en la revisión sistemática y analítica de fuentes bibliográficas, teóricas y empíricas con el propósito de construir una interpretación fundamentada sobre un fenómeno o problema. No se trata de una simple compilación de textos, sino de un proceso activo de lectura crítica, contraste entre perspectivas y construcción de sentido a partir del diálogo entre los documentos y el investigador.

El enfoque hermenéutico, por su parte, aportó el marco interpretativo que guio el análisis. La hermenéutica, en su tradición filosófica y metodológica, desde Dilthey, pasando por Gadamer y hasta Ricoeur; postula que toda comprensión es circular: se parte de una precomprensión, se avanza hacia el texto, y se regresa transformado por la lectura. Este círculo hermenéutico no es un defecto metodológico, sino la condición misma de la comprensión profunda. En el contexto del presente artículo, implicó un proceso de aproximación progresiva a los textos seleccionados, en el que cada lectura aportó nuevas capas de significado que fueron articuladas y rearticuladas en torno a las categorías centrales del estudio. Los criterios de selección de fuentes y autores respondieron a tres principios: pertinencia temática, los textos debían abordar de manera directa o conexa las categorías de vínculos educativos, capital comunitario, cogestión o desarrollo local; relevancia académica; se privilegiaron autores con reconocimiento en sus respectivos campos disciplinares, cuyos aportes han sido ampliamente debatidos y citados en la literatura especializada; y diversidad perspectiva, se buscó incluir enfoques complementarios y a veces tensionantes, de

modo que el análisis pudiera dar cuenta de la complejidad del fenómeno y no simplemente confirmar una tesis predeterminada.

El procedimiento de análisis hermenéutico siguió cuatro fases: en primer lugar, una lectura global de los textos para identificar las ideas centrales y los argumentos principales; en segundo lugar, una lectura analítica en la que se subrayaron, anotaron y articularon los pasajes más significativos en relación con las categorías del estudio; en tercer lugar, una fase de interpretación en la que cada cita o proposición teórica fue analizada en su contexto original y luego proyectada hacia el problema investigado; finalmente, una fase de síntesis integradora en la que los hallazgos interpretativos fueron organizados en subapartados temáticos que dan cuenta de los resultados del proceso.

Cabe considerar que esta metodología no pretende producir generalizaciones universales ni establecer relaciones causales entre variables. Su propósito es generar comprensión profunda sobre un fenómeno educativo y social complejo, ofreciendo interpretaciones que puedan orientar prácticas, políticas y reflexiones en el campo de la educación comunitaria.

Resultados

El análisis documental hermenéutico permitió identificar cuatro hallazgos principales que estructuran la comprensión del fenómeno investigado. A continuación, se presentan de manera organizada, mostrando las relaciones entre las categorías teóricas y el problema de la coestión educativa-productiva.

La participación familiar como activador del capital comunitario: El análisis de las fuentes revisadas evidenció de manera consistente que la participación activa de las familias en procesos educativos no solo mejora los resultados individuales de los estudiantes, sino que activa y fortalece el capital comunitario en su conjunto. Esta activación ocurre a través de mecanismos concretos: la construcción de redes de confianza entre familias, la circulación de saberes técnicos y culturales que normalmente permanecen invisibilizados, y la

generación de espacios de deliberación colectiva sobre el futuro de la comunidad. Los aportes de Putnam (2000) y Bourdieu (2001) permiten comprender este hallazgo desde dos dimensiones complementarias: la del capital social como recurso colectivo, que se activa en la medida en que las familias se organizan y cooperan y la del capital cultural como conjunto de disposiciones y saberes que las familias aportan al espacio educativo cuando se les reconoce como agentes legítimos. La coestión crea las condiciones para que ambas dimensiones se articulen productivamente.

La coestión como espacio de aprendizaje situado: Un segundo hallazgo central refiere a la naturaleza epistémica de la coestión. Cuando familias y escuelas gestionan juntas proyectos productivos, no solo comparten tareas administrativas o logísticas: crean espacios de aprendizaje situado en los que el conocimiento se produce en estrecha vinculación con las prácticas y los problemas reales del territorio. Este tipo de aprendizaje, descrito por Lave y Wenger (1991) a través del concepto de comunidades de práctica, tiene características que lo distinguen del aprendizaje escolar convencional: es contextualizado, colaborativo y orientado a la resolución de problemas concretos.

El análisis de la propuesta de Vygotski (1988) aportó una perspectiva complementaria: la coestión amplía la zona de desarrollo próximo de los participantes; tanto estudiantes como familias, al crear situaciones en las que individuos con diferentes niveles de competencia trabajan juntos hacia objetivos compartidos. Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño curricular: sugiere que los proyectos productivos comunitarios pueden ser integrados al currículo escolar no como actividades complementarias, sino como núcleos organizadores del aprendizaje.

Los vínculos educativos como infraestructura relacional del desarrollo local: El tercer hallazgo emerge de la intersección entre los aportes de Freire (2005), Torres Carrillo (2011) y Sen (2000): los vínculos educativos que se construyen entre la escuela, las familias y los entornos productivos funcionan

como una infraestructura relacional que sostiene y potencia el desarrollo local. Esta infraestructura no es visible en los mapas económicos ni en los planes de desarrollo; sin embargo, constituye la base sobre la cual se construyen las capacidades colectivas necesarias para que las comunidades puedan imaginar y gestionar su propio futuro.

El análisis hermenéutico permitió identificar que esta infraestructura relacional opera en tres niveles: un nivel micro, en el que se fortalecen los vínculos entre familias, docentes y estudiantes; un nivel meso, en el que se articulan las instituciones educativas con las organizaciones productivas locales; y un nivel macro, en el que las comunidades desarrollan capacidad de interlocución con el Estado y con actores externos para defender y proyectar sus propios modelos de desarrollo.

Tensiones y condiciones para la cogestión efectiva: El análisis documental también permitió identificar tensiones que condicionan la viabilidad y el alcance de las experiencias de cogestión. Epstein (2011) señala que la colaboración entre escuela, familia y comunidad solo alcanza sus máximas potencialidades cuando la institución educativa está dispuesta a ceder espacios de poder y decisión. Sin esta disposición, la participación familiar tiende a mantenerse en niveles superficiales, asistencia a actos, colaboración en actividades extracurriculares— sin llegar a incidir en los procesos pedagógicos ni en la gestión institucional.

Asimismo, Bourdieu (2001) advierte sobre el riesgo de que las dinámicas de participación reproduzcan las desigualdades existentes, en la medida en que las familias con mayor capital cultural y social tiendan a acaparar los espacios de cogestión, marginando a aquellas con menos recursos relacionales. Superar esta tensión requiere diseños institucionales explícitamente orientados a la equidad participativa, que reconozcan y valoren formas diversas de saber y de aporte comunitario.

Discusión

Los hallazgos del análisis documental abren un campo de reflexión que vale la pena explorar en profundidad, particularmente en lo que respecta a las implicaciones pedagógicas y sociales de la cogestión educativa en entornos comunitarios productivos. En primer lugar, existe una convergencia notable entre los autores revisados en torno a la idea de que la participación familiar no debe reducirse a un instrumento de gestión escolar, sino que debe entenderse como un derecho educativo y una práctica de ciudadanía. Freire (2005), Epstein (2011) y Torres Carrillo (2011) coinciden, desde tradiciones distintas, en que la genuina transformación educativa requiere una redistribución del poder pedagógico: las familias y las comunidades no son beneficiarias pasivas de la escuela, sino sujetos activos con capacidad de coproducir conocimiento y orientar procesos de aprendizaje.

Por otro lado, se identifican diferencias de énfasis que resultan productivas para el análisis. Mientras Putnam (2000) centra su atención en los mecanismos institucionales y cívicos que hacen posible la acumulación de capital social, Bourdieu (2001) pone en evidencia las condiciones estructurales que pueden convertir esos mismos mecanismos en reproductores de desigualdad. Esta tensión no invalida ninguna de las dos perspectivas; más bien, obliga a pensar la cogestión como una práctica que debe ser diseñada con conciencia crítica sobre las asimetrías que la atraviesan. Desde esta perspectiva, la cogestión efectiva entre familias y entornos productivos locales no puede ser simplemente una iniciativa de buena voluntad institucional. Requiere condiciones estructurales: políticas educativas que reconozcan el valor del conocimiento comunitario, formación docente en pedagogías participativas y comunitarias, y sistemas de evaluación que valoren el aprendizaje situado junto con el aprendizaje académico convencional.

Igualmente, el análisis de Sen (2000) invita a reconsiderar los indicadores con los que se mide el éxito de las experiencias de cogestión. Si el desarrollo es

expansión de libertades y no solo incremento de ingresos o de resultados en pruebas estandarizadas, entonces los logros más significativos de una experiencia de cogestión educativa pueden ser justamente los más difíciles de cuantificar: la autoestima colectiva que emerge cuando una comunidad reconoce el valor de sus propios saberes, la capacidad organizativa que se fortalece cuando familias y docentes trabajan juntos hacia objetivos comunes, o la dignidad que se recupera cuando el territorio y sus formas de producción son incorporados al proyecto educativo como fuentes legítimas de conocimiento.

Cabe destacar que los hallazgos también permiten identificar una convergencia entre las perspectivas de Lave y Wenger (1991) y Vygotski (1988) que va más allá de lo meramente instrumental. Ambas propuestas comparten una visión del aprendizaje como participación social situada, en la que el desarrollo cognitivo y la construcción de identidad son procesos inseparables. Esto tiene implicaciones profundas para la conceptualización de los vínculos educativos: no se trata solo de articular saberes o de coordinar actividades, sino de crear comunidades de práctica en las que las personas se constituyen como sujetos aprendientes y productivos al mismo tiempo.

Conclusiones

El presente artículo se propuso analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, la relación entre los vínculos educativos, el capital comunitario y las prácticas de cogestión entre familias y entornos productivos locales. El recorrido teórico e interpretativo realizado permite arribar a conclusiones que responden a ese objetivo y que, al mismo tiempo, abren nuevas preguntas para la investigación futura.

En primer lugar, se concluye que los vínculos educativos constituyen una categoría relacional de gran profundidad analítica, que no puede reducirse a las interacciones formales entre escuela y familia. En su dimensión más amplia, el vínculo educativo incluye todas las relaciones de mediación a través de las cuales el conocimiento circula, se transforma y se apropia socialmente. Esta dimensión

amplia del vínculo es, precisamente, la que hace posible la cogestión: cuando la escuela reconoce que el vínculo educativo incluye también las prácticas productivas de la comunidad, está abriendo la puerta a una pedagogía del territorio que tiene potencial transformador real.

En segundo lugar, el análisis confirma que el capital comunitario no es un recurso dado, sino una construcción social que requiere condiciones específicas para desarrollarse. La participación activa de las familias en proyectos de cogestión educativa es una de esas condiciones. A través de ella, se generan redes de confianza, se activan saberes latentes, se fortalecen identidades colectivas y se crean plataformas relacionales capaces de sostener procesos de desarrollo local más equitativos y más pertinentes culturalmente.

En tercer lugar, se concluye que la cogestión entre familias y entornos productivos no es una estrategia periférica o complementaria de la educación: es una forma de reconfigurar el sentido mismo de la institución escolar. Una escuela que cogeiona con su comunidad está asumiendo una postura epistemológica y política concreta: reconoce que el conocimiento es plural, que los saberes comunitarios son legítimos y que la educación transformadora solo es posible desde la construcción colectiva del proyecto pedagógico. En este sentido, la cogestión es, al mismo tiempo, una práctica educativa, una práctica social y una práctica política.

Finalmente, el análisis hermenéutico realizado pone de manifiesto que las implicaciones pedagógicas de estas conclusiones son considerables. Para que la cogestión pueda desplegarse en toda su potencialidad, se requiere una transformación profunda en la formación docente, en los diseños curriculares y en las políticas educativas. Los docentes necesitan herramientas conceptuales y metodológicas para trabajar con el saber comunitario de manera rigurosa y respetuosa; los currículos deben abrirse a la incorporación de contenidos y problemas vinculados al territorio; y las políticas educativas deben reconocer explícitamente el valor del capital comunitario como recurso pedagógico.

La coestión entre familias y comunidades productivas no es una respuesta sencilla a los desafíos de la educación contemporánea. Pero sí es, como lo muestran los autores revisados desde perspectivas diversas, una dirección promisoría: aquella en la que la escuela y la comunidad aprenden a caminar juntas, reconociéndose mutuamente como maestras y como aprendices de un saber compartido que ninguna de las dos podría construir en solitario.

Referencias

- Bourdieu, Pierre. 2001. El capital social. Apuntes provisionales. Zona Abierta 94/95: 83–87.
- Epstein, Joyce. 2011. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. 2nd ed. Boulder: Westview Press.
- Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del oprimido. 2a ed. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, Hans-Georg. 1999. Verdad y método. 9a ed. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lave, Jean, y Etienne Wenger. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, Robert. 2000. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. Nueva York: Simon & Schuster.
- Ricoeur, Paul. 2003. El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, Amartya. 2000. Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.
- Torres Carrillo, Alfonso. 2011. La educación popular. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Búho.
- Vygotski, Lev. 1988. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Wenger, Etienne. 1998. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.