



Vol. 11, Nº 24 (junio / junho 2018)

## **TURISMO SOSTENIBLE Y PRÁCTICA EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO:**

### **ESCUELA-HOTEL “ARATRUM TANCHACHÍN”:**

**Rigoberto Lárraga Lara<sup>1</sup>  
Ramón Rivera Espinosa<sup>2</sup>**

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Rigoberto Lárraga Lara y Ramón Rivera Espinosa (2018): “Turismo sostenible y práctica educativa para el desarrollo comunitario: Escuela-hotel “Aratrum Tanchachín”, Revista Turydes: Turismo y Desarrollo, n. 24 (junio / junho 2018). En línea: <https://www.eumed.net/rev/turydes/24/turismo-desarrollo-comunitario.html>

### **RESUMEN**

La práctica educativa está compuesta de diversos actores y complejas relaciones, cada una con intereses y objetivos, amalgamados en un bien común, el entendimiento de este sistema complejo permite orientar los beneficios del proceso enseñanza aprendizaje hacia el desarrollo de capacidades y la reflexión humano-crítica.

En el presente texto se expone un modelo educativo para el desarrollo comunitario utilizando de base la vocación eco-turística de la localidad de Tanchachín, Aquismón, SLP, México; y la aplicación de los conceptos de eco-desarrollo, sostenibilidad participación comunitaria, autonomía, autosuficiencia, autogestión, educación ambiental e investigación acción.

### **Práctica educativa y sus dimensiones**

El rol educativo es patrimonio de la humanidad, de la sociedad, de la familia y de todo hombre y mujer, no es exclusividad de ninguna colectividad. Entonces debemos entender a la pedagogía como una parte de la educación que asume la responsabilidad social. Responsabilidad social que

<sup>1</sup>. Arquitecto y Master por La Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Doctorante por el Programa Multidisciplinario en Posgrados en Ciencias Ambientales de la UASLP, Profesor investigador, Coordinador del proyecto Aratrum Tanchachín. [rigobertolarraga@gmail.com](mailto:rigobertolarraga@gmail.com) cel. 444 511 6960

<sup>2</sup> Profesor investigador en la Universidad Autónoma Chapingo. UACH. Formación Académica:-Licenciatura. Antropología Social. ENAH-Maestría. Planificación. Obtención del Grado. Julio del 2002. Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura IPN.-Doctorado Ciencias Agrarias. Obtención de Grado 8 Dic. 2005. Dr. Arquitectura UNAM. Estudios de Doctorado. Antropología. Estudios doctorados Ciencias Políticas y sociales. CIDHEM.- Posdoctorado en Filosofía de la ciencia, sustentabilidad y Procesos ambientales. CIEMAD.IPN. 2012. [re959@gmail.com](mailto:re959@gmail.com) .

implica, tomar en cuenta la necesidad de que “lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico”. Hacer lo pedagógico más político. Simboliza insertar los procesos educativos en la cosa pública, ya que éstos representan una lucha en función a las relaciones de poder. Implica desarrollar en los estudiantes conocimientos y una seguridad profunda y duradera en la posibilidad de superar las injusticias económicas, políticas y sociales, y para humanizarse ellos mismos como parte de esa lucha. Y hacer lo político más pedagógico. Comprende servirse de formas pedagógicas con sentido político, que formen a los estudiantes como sujetos críticos, problematicen el conocimiento, manejen el dialogo como la posibilidad de elegir, de proyectar y de construir sueños y esperanzas, para construir un nuevo mundo con justicia y equidad. Hoy, los procesos educativos necesitan recuperar en la concepción y práctica la dimensión pedagógica y político cultural. Esto quiere decir que la educación es un proceso social, intencionado, de mediaciones y negociaciones políticas e interculturales.

La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor. El trabajo del maestro (facilitador) está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar *Aratrum* (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares (comunidad rural Tanchachín). En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa para el desarrollo comunitario, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara.

La práctica docente es de carácter eco-desarrollista, social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.).

También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo en México, delimitan el rol del maestro.

Maestros y estudiantes se constituyen en sujetos que participan en el proceso (no son objetos ni meros productos). De este modo, los docentes son los encargados de facilitar, llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos y las alumnas que se encuentran en el aula.

Es decir, la práctica docente supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas: “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad” (Fierro, C., et al.1999:22). Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos. Ella implica relaciones con:

- Con los alumnos y alumnas: relación que se da por medio de un saber colectivo y culturalmente organizado, que la escuela *Aratrum* Tanchachín (AT) plantea para el desarrollo de las nuevas generaciones.
- Con otros maestros. El docente participa tanto en relaciones internas con los docentes que trabajan en la misma institución, como en colectivos y gremios, a través de organizaciones sindicales para negociar sus condiciones laborales.
- Con los padres de familia
- Con las autoridades
- Con la comunidad
- Con el conocimiento
- Con la institución. La escuela AT se configura como el escenario de formación continua del maestro y recrea el marco normativo y la regulación administrativa del sistema.
- Con todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad
- Con un conjunto de valores personales, sociales e institucionales, pues tras sus prácticas, está el propósito de formar un determinado tipo de hombre y un modelo de sociedad autogestiva de su desarrollo endógeno.

La práctica docente está muy vinculada a la gestión, pues ella implica la construcción social de las prácticas en la institución escolar. La gestión corresponde al “conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan” (op.cit, p.23). La gestión escolar supone a la gestión pedagógica, que corresponde a “el conjunto de prácticas dirigidas explícitamente a conducir los procesos de enseñanza”.

### **Dimensiones de la práctica docente**

Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, se hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:

- Dimensión Personal: El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular. En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que

motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro.

- Dimensión institucional: La escuela AT constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, la escuela-hotel AT es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común para el desarrollo comunitario.

La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

- Dimensión interpersonal: La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes.

- Dimensión social: La dimensión social de la práctica docente refiere a “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (op. cit., p.33).

Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad” (op. cit., p 33).

El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario

reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias.

Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

- Dimensión Didáctica: Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”.

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases.

El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos.

- Dimensión Valoral (valórica): La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa.

Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica.

El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación.

En la práctica docente, al ser de carácter social, intervienen diversos procesos, que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse. De esta forma, se pueden distinguir algunas dimensiones que nos permiten analizar y reflexionar sobre nuestras propias

prácticas en los diversos ámbitos que se encuentra inserto el maestro desde su rol en la comunidad escolar.

### **Fundamentos de la Escuela-Hotel: El Marco Conceptual**

La Escuela-Hotel es un sistema híbrido, entre una empresa comunitaria autogestiva y un instituto promotor de capital humano para el alojamiento y servicio turístico. Sus bases están fincadas en buscar la autosuficiencia, independencia y autonomía de sus involucrados, promoviendo la capacitación, el autoempleo, el emprendedurismo, la responsabilidad socio-ambiental.

El plan de estudios para la formación de Expertos en Turismo Comunitario (ETC) está basado en un conjunto de principios que se encuentra en una parte de la literatura alternativa sobre el desarrollo sustentable. No hay un solo punto de referencia que exponga todos estos principios de una manera exhaustiva, pero sí hay lecturas que presentan el ideario de una manera más o menos coherente, incluyendo Barkin (1998), Leff (1995), Sevilla-Guzmán y Woodgate (1997), Toledo (1996), Tetreault (2004), Mollison y Holmgren (1978), Caride y Meira (2001), Como vamos a ver enseguida, los conceptos, definiciones, que constituyen el marco conceptual son eclécticos, haciendo que sea difícil trazar la genealogía del mismo. Al respecto, basta decir que el marco teórico conceptual exhibe la influencia de las siguientes corrientes de pensamiento: la teoría de imperialismo y la de dependencia (respecto a la explicación de las causas de la pobreza), los estudios sobre los campesinos (por ejemplo, los de Alexander Chayanov, Boguslaw Galeski, Theodor Shanin y Eric Wolf); la posmodernidad (respecto al enfoque en el ámbito local y a la celebración de la diversidad cultural), y el “otro desarrollo” (respecto a las necesidades básicas, la autodependencia y la tecnología apropiada, entre otras cosas).

Además, cabe señalar que el mismo marco de ideas se traslapa con algunas escuelas de pensamiento más contemporáneas, incluyendo el eco-Marxismo (que encuentra las raíces de los problemas ambientales en los modos de explotación capitalistas, sosteniendo su argumento con un análisis histórico), la ecología política post-estructuralista (que “de-construye” el discurso del modelo dominante de desarrollo sustentable, argumentando que el mismo propone soluciones “globales” que solamente sirven los intereses de los grupos poderosos, y que las verdaderas soluciones se encuentran en el ámbito local); y la agroecología, que promueve el rescate, el desarrollo y el uso de las tecnologías indígenas. Estas coincidencias saltan a la vista al coincidir con los trabajos de los autores como Tetreault y Toledo y sus propuestas teóricas sobre el eco-desarrollo y el Modelo de Desarrollo Comunitario Sustentable.

De acuerdo con esto, es importante señalar que el perfil del Experto en Turismo Comunitario (ETC) propuesto no es un modelo global; es decir, no abarca todos los sectores de la sociedad. Más bien, es un perfil diseñado para las comunidades rurales del tercer mundo y más específicamente para las comunidades marginadas y tradicionales con vocación turística.

El mismo Perfil se basa en la recuperación y el fortalecimiento de las culturas tradicionales y las economías de auto-subsistencia, primero para satisfacer las necesidades básicas de las mismas comunidades, y luego para producir un excedente para el mercado. En este contexto, propone que la ciencia —sobre todo la agroecología— puede desempeñar un papel importante en este proceso.

Los conceptos a continuación revisados están expuestos de forma enunciativa sin una profundización en ellos, sin embargo dan idea clara de los conceptos que han de revisar y apropiarse los Expertos en Turismo Comunitario como parte de su léxico y metodología para el diseño, gestión y desarrollo de los productos turístico.

1.1 Concepto: Eco desarrollo. Definición: El concepto de eco- desarrollo fue utilizado por primera vez por Maurice Strong que, inspirado en el Informe de Founex, lo planteó en la primera reunión del Consejo Consultivo del PNUMA llevada a cabo en Ginebra en junio de 1973, para graficar "una forma de desarrollo económico y social en cuya planificación debe considerarse la variable medio ambiente" (Sánchez et al., 1978: 12). Para Strong, el desarrollo y el medio ambiente no solo no se oponían, sino que constituían dos aspectos diferentes del mismo concepto. Lo que realmente estaba en juego era "la gestión racional de los recursos con el objeto de mejorar el hábitat global del hombre y asegurar una calidad de vida mejor de todos los seres humanos. Una vez más, es el concepto de desarrollo el que, de esta manera se amplía y se hace más realista..."(Strong, citado en Herzer; 1977: 214).

1.2 Autores: Strong (1983), Sánchez y Sejenovich (1983), Sánchez (2011), Sachs (1974, 1977, 1998), Restrepo (1976), Lefft, (1975, 1977, 1998), Iglesias (1983), El Informe de Founex (1983), Toledo (2000), Tetrault (2004), Estenssoro (2015).

1.3 Evolución del concepto: Sin duda que en los tempranos años del debate ambiental en la agenda política mundial, el concepto de eco-desarrollo, estructurado por Ignacy Sachs, fue un enorme aporte e influencia para los intentos de los teóricos de América Latina, que bregaban por hacer confluír los conceptos de medio ambiente y desarrollo. Lo anterior, ayudó a acercar la problemática ambiental a quienes participaban de la planificación del desarrollo en esta región del mundo.

De acuerdo con Estenssoro (2015) fue un concepto que apoyó los esfuerzos desplegados por la CEPAL, el PNUMA y su oficina regional ORPALC, a la CLACSO, así como a institutos nacionales dedicados al estudio de los recursos naturales, como el colombiano INDERENA. Estas instituciones se esforzaron en los años 70 e inicios de los 80, por sumarse a la discusión ambiental global, desde una perspectiva propia, que recogiera las realidades ecológicas, culturales y sociales de la región y reorientara los modelos de desarrollo incorporando la variable ambiental en toda su complejidad.

De aquí entonces, se puede plantear la hipótesis de que el eco-desarrollo fue una temprana idea en el naciente debate ambiental que, haciéndose cargo de la crisis ambiental, vino a contestar las tesis primermundistas que, absolutizando los límites físicos de la tierra, culpaban por la generación de la crisis ambiental, al crecimiento demográfico —sobre todo en el Tercer Mundo—, así como consideraban que la industrialización y el crecimiento económico —del cual ellos eran sus principales beneficiarios—, debía detenerse. Tesis que, en un mundo tan desigual en cuanto a riqueza, calidad de vida y oportunidades de desarrollo humano, causaron rechazo en el Tercer Mundo.

Por lo tanto, el eco-desarrollo fue una forma de expresar una idea que era central para el Tercer Mundo, como era unir desarrollo y medio ambiente. En este sentido, fue recogido y trabajado por los profesionales y teóricos, muchos de ellos expertos en temas del desarrollo, que participaban en el debate ambiental que había surgido en el seno de la sociedad internacional

1.4 Aplicación: el eco-desarrollo nos refiere una idea temprana del desarrollo sustentable en una posición de los países pobres, esta se puede utilizar con mayor analogía a postura de un Experto en Turismo Comunitario (ETC) en términos de filosofía de la ciencia de la sustentabilidad para los grupos marginados.

2.1 Concepto: desarrollo comunitario, etno-desarrollo, desarrollo local, desarrollo endógeno, diferencias y puntos de encuentro. Las definiciones de cada uno de los conceptos se presentan por separado.

2.2 Autores:

El Desarrollo Comunitario tiene por teóricos a Perroux (1967), Gunder, F. (1970), Rothman, J. Erlich, J., & Tropman, J. (2001), Nogueiras, L. (1996), González, et al. (1993), Marchoni, M. (1989), Rezsohazy, R. (1988), Trigueros I. (1991), Quintana, JM<sup>a</sup> (1991), Ander.Egg, E. (2005), Gomezjara, F. (1996), Marchioni, M. (1999), Martínez, J. (2003), Serrano, R. et al (2007). Zarate, M. (2007); quienes definen al desarrollo comunitario como derivado del eco- desarrollo, partiendo de las posturas de los países pobres hacia el derecho de tomar el control de su crecimiento, así como, su responsabilidad ambiental.

Etnodesarrollo con autores como: Anderson, B. (1983), Bonfil G. (1995), Aguirre, G. (1967), Barabas, A. (2000), Hernández- Díaz, J. (2007), Toledo (1999), Tetrault (2004). Bofil lo define como “el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencias histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propias valores y aspiraciones, haciendo de ésta una acción culturalmente sustentable”.



Desarrollo Local y sus precursores: Carvajal, A. (2011), Afuah, A. (1999). McIntyre, G. et al. 1993. Albuquerque, F. (2002), Vázquez, A. (1993). Quienes lo definen como: El sistema productivo local, que incluye entre otros elementos, el conjunto de relaciones y eslabonamientos productivos y comerciales relevantes para explicar la eficiencia productiva y competitividad de la base económica de un determinado territorio, no tiene por qué coincidir con las fronteras o delimitaciones administrativas de un municipio o provincia. Las fronteras geoeconómicas no siempre coinciden con las fronteras geopolíticas

Desarrollo Endógeno y sus autores: inicios de los años ochenta aparece la teoría del «desarrollo endógeno». Esta interpretación surge de la confluencia de dos líneas de investigación: una, que nace como consecuencia del intento de encontrar una noción de desarrollo que permitiera actuar para lograr el desarrollo de localidades y territorios retrasados (Friedmann y Douglas, 1978; Stöhr, 1981); y otra, que aparece como consecuencia del análisis de los procesos de desarrollo industrial endógeno en localidades y regiones del sur de Europa (Becattini, 1979; Brusco, 1982; Fua, 1983; Garofoli, 1983; Vázquez Barquero, 1983). Esta interpretación se fortalece con el «descubrimiento» de formas más flexibles en la organización territorial de la producción (Piore y Sabel, 1984; Scott, 1988), la incorporación de las redes de empresas y de las redes de actores en el análisis económico de los territorios (Johannisson, 1995; Hakansson y Johanson, 1993), la comprensión de que la innovación obedece a un proceso evolutivo (Dosi, 1988; Maillat, 1995), y el reconocimiento de que los componentes socioculturales e institucionales tienen un valor estratégico en los procesos de desarrollo (Fua, 1983; North, 1981 y 1986)

El desarrollo endógeno, facilita la definición de estrategias y políticas, que los actores de un territorio pueden ejecutar aprovechando las oportunidades que presenta la globalización. La política de desarrollo endógeno sostiene que las iniciativas de desarrollo difieren de un territorio a otro, de una localidad a otra.

2.3 Evolución del concepto: En resumen se trata de una interpretación que surge en la fase actual del proceso de integración económica y que permite analizar los procesos de desarrollo de las ciudades, regiones y países, y proponer soluciones viables a los retos que plantean las transformaciones económicas y sociales. En la actualidad, la nueva generación de investigadores preocupados por encontrar respuestas eficaces a los desafíos que presentan la erradicación de la pobreza, la creación de empleo y el cambio estructural, cuentan con el apoyo de los países y las organizaciones internacionales como el PNUD y la OIT, comprometidos con el desarrollo sostenible.

2.4 Aplicación: el Experto en Turismo Comunitario requiere entender y manejar los conceptos de desarrollo en sus distintas vertientes y posturas de tal forma que los maneje con expertísimo y pueda defender una postulación o una o varias a la vez.

3.1 Concepto: Educación Ambiental. Es una respuesta educativa para un futuro sustentable, abierta a la necesidad de "encontrar nuevas articulaciones para construir alternativas cognoscitivas que nos brinden posibilidades de conocer la complejidad de lo ambiental"; y, consecuentemente, también para educar siendo más consecuentes con lo que esa complejidad requiere en los planos epistemológico, metodológico y pedagógico.

3.2 Autores: González Gaudiano, (2000), Caride y Meira (2000), Leff (1998), Sauvé (1999: 8), Tábara, (1999).

3.3 Evolución del concepto: La Educación Ambiental, es una ocasión -entre otras- para que sea más factible asentar la educación y la sociedad sobre nuevas bases filosóficas, epistemológicas y antropológicas: creadora e impulsora de nuevos enfoques y estrategias en el diálogo educación-ambiente, inspiradora de nuevos contenidos y métodos pedagógicos, generadora de iniciativas solidarias y de responsabilidades compartidas, promotora de cohesión e integración social, garante de derechos y libertades cívicas, posibilitadora de una ética ecológica bio-céntrica, etc. Una educación en positivo, dirigida a la acción, de compostura holística e ideológica, ya que como se expresaba en el "Tratado sobre Educación Ambiental para sociedades sustentables y responsabilidad global" (Foro Global, celebrado en Río de Janeiro en 1992), es un acto político basado en valores para la transformación social.

3.4 Aplicación: La Educación ambiental es una metodología que permite al ETC conectar las necesidades de la comunidad con su entorno, y de esta forma facilitar el desarrollo a través del entendimiento del entorno multidimensional sistematizado en un diagnóstico comunitario y desarrollando el capital organizativo de la comunidad para la toma de decisiones.

4.1 Concepto: Gestión del Entorno Comunitario

4.2 Autores: Thorp, R. (1998), Bulmer V. (1998), Toraine, A. (1989), Desarrollo y libertad, (2000), ANAND (1994), Stiglitz, J, (1998). El concepto es ecléctico y está definido por los conceptos básicos de gestión, ambiente, y comunidad con el eje transversal del desarrollo humano.

4.3 Evolución del concepto: La gestión del entorno comunitario, está compuesta por una serie de factores complejos. Uno de sus ejes centrales, es que las comunidades sean capaces de administrar, operar y mantener los sistemas con criterios de eficiencia, eficacia y equidad tanto social como de género. Estos entes comunales, toman todas las decisiones, teniendo el control de los recursos (naturales, técnicos, financieros, materiales e inmateriales, etc), y establecen relaciones horizontales con servicios gubernamentales y no gubernamentales que apoyan su gestión. En esta visión, la gestión comunitaria se consolida en la constitución de una organización cuyos miembros tienen la representación legítima de la comunidad y defienden sus intereses, con una gestión de calidad; con eficacia y eficiencia.

4.4 Aplicación: Las capacidades adquiridas de la gestión del entorno comunitario permiten al ETC facilitar la conciencia comunitaria del Estado de las cosas y la proyección de su autonomía y autosuficiencia empoderando y avanzando hacia la gobernanza y la sustentabilidad institucional.

5.1 Concepto: Investigación Acción

5.2 Autores: Lewin K. (1946), Corey (1949), Stenhouse (1975), Carr y Kemmis (1986), Habermas (1970), Kember, D., Gow, L. (1992).

5.3 Evolución del concepto: El primero hito es el trabajo del psicólogo social prusiano Kurt Lewin (1946, 1952). En Norteamérica, que intenta establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social.

En su artículo "Action Research and Minority Problems", publicado en 1946 definió el trabajo de investigación acción como un proceso cíclico de peldaños en espiral compuestos por la planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. Que a través de múltiples experiencias intentó aplicarla para resolver problemas de carácter social, desde la integración de bandas callejeras hasta la mejora en la formación de líderes o la igualdad de oportunidades para obtener empleo.

Aunque sus ideas tuvieron en su tiempo ciertas influencias en el ámbito educativo, lo cierto es que duraron poco, ya que pronto fueron absorbidas por los enfoques que volvían a separar la investigación de la acción,

El segundo hito se da a comienzos de los años 70 y en Gran Bretaña, de la mano de Lawrence Stenhouse y de John Elliott. Para ellos la investigación Acción no significa una técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse. Stenhouse establece la figura del profesor-investigador, considerando que el proceso de desarrollo curricular debe estar vinculado al profesor, y define su papel como investigador en el aula.

El tercer hito aparece desde comienzos de los años 80, y se intenta re-conceptualizar la investigación acción con Stephen Kemmis, Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia. Consideran que la Investigación Acción no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Para fundamentar su visión emancipadora toman la teoría crítica de Habermas y definen la investigación acción como "una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones

dentro de las cuales ellas tienen lugar” (Carr y Kemmis, 1988: 174) 5.4 Aplicación: La investigación acción es el método más empleado para el trabajo de las prácticas comunitarias el cual constituye una de las columnas de aprendizaje, sistematizando el conocimiento empírico y teorizando los hallazgos.

6.1 Concepto: Diseño participativo en la Transformación de comunidades hacia el desarrollo local.

6.2 Autores: Lárraga, R., Benítez, V., Delgadillo, B. (2015).

6.3 Evolución del Concepto: metodología de reciente aparición se establece en base a un estado del arte del diseño participativo, un proceso de diseño que permite y sienta las bases del ETC.

6.4 Aplicación. La metodología del diseño participativo para la transformación de comunidades hacia el desarrollo local será base para el trabajo de facilitar el desarrollo comunitario, metodología expuesta y revisada en campo, adecuando y actualizando su proceso en términos de la investigación acción.

## **CONCLUSIONES**

El México rural requiere de una práctica educativa diseñada a la medida de lo Local, un minucioso esfuerzo por converger actores y sus complejas relaciones interculturales, en un modelo de responsabilidad social, con predominio del interés colectivo, una lucha interna en la praxis de la sostenibilidad fuerte, de tipo transformacionista, regulada por la autonomía, autosuficiencia, y autogestión del etnodesarrollo.

## **Referencias bibliográficas**

Afuah, A. (1999). La dinámica de la innovación organizacional. México: Oxford University Press.

Aguirre, G. (1967). Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica. México: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, A. (2005). “La contribución del turismo al desarrollo integral de las sociedades receptoras. Aspectos teórico-metodológicos”, en Política y Sociedad, vol. 42, pp. 57-84. ANAND (1994), Sundir, SEN Amartya, Sustainable Human Development: Concepts and Priorities, United Nations Development Program.

Arbonés, A. (2006). Conocimiento para innovar. Madrid: Díaz de Santos. Berger y Luckmann. 1968. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Paidós.

Barabas, A. (2000). “La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo”. Revista Alteridades, vol.10, N° 19. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

2008:<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74701902>

Bartolomé, M., Varese, S. (1990). "Un modelo procesal para la dinámica de la pluralidad cultural". En: Alicia Barabas y Bartolomé Miguel (coord.), Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bonfil, G. (1995a). "Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización". En: Guillermo Bonfil Batalla, Obras escogidas de Guillermo Bonfil. Batalla, Tomo 2. México: INI/INAH/CIESAS/CNCA.

Carvajal, A. (2011). Desarrollo local: Manual Básico para Agentes de Desarrollo Local y otros actores. Madrid, CERSA Editores.

Caride, J., Meira, P. (1998). "Educación Ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas". Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, ° 2 (segunda época), pp. 7-30.

Caride, J. (2000). Estudiar ambientes: a análise de contextos como práctica educativo-ambiental. Concello de Oleiros - Xunta de Galicia, Oleiros (A Coruña).

Caride, J. y Meira, P. (2000). "Concepto e objetivos da Educación Ambiental", en XUNTA DE GALICIA: Estrategia Galega de Educación Ambiental, Consejería de Medio Ambiente de la Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.

Carr, W. y Kemmis S. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Australia: Laertes

Castells, M. (1998). La era de la información: economía, sociedad y cultura (3 vols.). Alianza Editorial, Madrid.

Dietz, G. (1995). Teoría y práctica del indigenismo. El caso del fomento a la alfarería en Michoacán. México y Quito: Instituto Indigenista Interamericano y Abya-Yala.

Elliot, J. (1986). La investigación-acción en el aula. Valencia, Generalitat Valenciana.

Estenssoro, F. (2009). Medio Ambiente e Ideología. La Discusión pública en Chile, 1992-2002. Antecedentes para una historia de las ideas políticas a inicios del siglo XXI. Santiago de Chile: USACH / Ariadna, "El Informe de Founex". En Margarita Marino de Botero y Juan Tokatlian (comps.), Ecodesarrollo. El pensamiento del decenio. Bogotá: IDERENA/ PNUMA, (1983): 51-85.

Escudero, J.M. (1986). El pensamiento del profesor y la innovación. Sevilla: Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Universidad de Sevilla

Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.

- García, N., edit. (1987). Políticas culturales en América Latina. México: Grijalbo 3a edición.
- Gomezjara, F. (1996). Técnicas de desarrollo comunitario. México, DF, Fontamara. González, A. et al. (1993). Psicología Comunitaria. Madrid: Visor.
- González-Gaudiano, E. (2000). "Complejidad en Educación Ambiental". Tópicos en Educación Ambiental, vol. 2, nº 4, pp. 21-32. Hayes, R.,
- Hernández-Díaz, J. (2007). "Dilemas en la construcción de ciudadanías diferenciadas en un espacio multicultural: el caso de Oaxaca". En: Jorge Hernández-Díaz (coord.), Ciudadanías diferenciadas en un estado multicultural: los usos y costumbres en Oaxaca. Oaxaca-México: Siglo XXI Editores, Universidad Autónoma Benito Juárez.
- Iglesias, E. (1983). "Pasado, presente y futuro del ecodesarrollo". En Margarita Marino de Botero y Juan Tokatlian (comps.), Ecodesarrollo, el pensamiento del decenio. Bogotá: INDERENA/PNUMA, : 507-512.
- Iglesias, J. (1998). Comercialización de productos y servicios turísticos. Madrid: Síntesis.
- Leff, E. (1975) "Hacia un proyecto de ecodesarrollo", Comercio Exterior, XXV, 1: pp 84-92.
- Leff, E. (1977a). "Etnobotánica, biosociología y ecodesarrollo", Nueva Antropología. Volumen II /6, 99-109.
- Leff, E. (1998a). Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. PNUMA-Siglo XXI, México.
- Leff, E. (2009). "Pensamiento Ambiental Latinoamericano: Patrimonio de un Saber para la sustentabilidad". En VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Buenos Aires: Secretaria de Ambiente y Desarrollo Sustentable, 215-236.
- Leonard, D.; Straus, S. 2000. "Poner a trabajar todo el cerebro de la empresa", en Creatividad e innovación, Harvard Business Review, ediciones de Deusto, pp. 63-93.
- Marchioni M. (1989). Planificación Social y Organización de la Comunidad. Madrid: Editorial Popular.
- Marchioni, M. (1994). La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales. Edt. Benchomo, La Laguna-Tenerife.
- Marchchioni, M. (1999). Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria, Madrid, Editorial Popular.
- Martínez, J. (2003). Comunalidad y desarrollo. México, DF, CONACULTA.

Mcintyre, G. et al. (1993). Desarrollo turístico sostenible. Guía para planificadores locales. Madrid: OMR.

Meadows, D. et al. (1972), The Limits to Growth. New York: A Potomac Associates Book.

Merton, R. K. (1984). Teoría y estructura sociales. México: Fondo de Cultura Económica.

Nogueiras, L. (1996). La Práctica y la Teoría del Desarrollo Comunitario. Madrid:

Narcea Plasencia, R. (2007). Turismo y re-creación étnica en la selva peruana. Perú: Universidad Mayor de San Marcos. Consulta 5 de octubre 2008: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_sociales/n18\\_2007/a16n18.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n18_2007/a16n18.pdf)

Rezsohazy, R. (1988). Desarrollo Comunitario. Madrid: Narcea. Rothman, J. Erlich, J., &

Sauvé, L. (1999). "La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador". Tópicos en Educación Ambiental, vol. 1, nº 2, pp. 7-25.

Sábato, E. (2000). La resistencia. Seix Barral, Barcelona. José Antonio Caride Gómez Centro Nacional de Educación Ambiental

Serrano, R. et al. (2007). Modelo de desarrollo humano comunitario. Sistematización de 20 años de trabajo comunitario. México, DF, Plaza y Valdés Editores

Stavenhagen, R. (1974). Las clases sociales en las sociedades agrarias. México: Siglo XXI Editores.

Sánchez, V. (1978). Recuerdos sobre el origen del debate ambiental. Santiago, julio de 2011. Entrevista otorgada a Fernando Estenssoro. Sánchez, Vicente y Sejenovich, Héctor. "Ecodesarrollo: Una estrategia para el desarrollo social y económico compatible con la conservación ambiental", Revista Interamericana de Planificación, Volumen XII, Números 47-48, septiembre - diciembre, pp. 152-160.

Sánchez, V.; Sejenovich, H.; Szekely, F., y Hurtubia, J. (1978). "Hacia Una conceptualización del ecodesarrollo". En CIFCA, Cuadernos del CIFCA N°9: Una Experiencia de ecodesarrollo. El caso de Santa Marta, Colombia. Madrid: CIFCA, pp. 12 -33.

Sánchez, V., Sejenovich, H. (1983). Antología en torno al ecodesarrollo. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Sachs, I. (1974). "Ambiente y estilo de desarrollo", Comercio Exterior, XXIV, 360-368. Sachs, I. (1977). "Los Límites: ¿Realidad o Fantasía? En Joseph Hodara, Iván Restrepo ¿Tiene límites el Crecimiento? Una visión latinoamericana. México D.F.: El manual Moderno, pp. 12-22.

Sachs, I. (1981). "Ecodesarrollo: concepto, aplicación, beneficios y riesgos", Agricultura y Sociedad, 18, pp. 9-32.

Stiglitz, J. (1998). Más instrumentos y metas más amplias para el desarrollo. Hacia el Consenso Post – Washington, Conferencia Anual WIDER (Helsinki) CIFCA. Una Experiencia de Ecodesarrollo. El caso de Santa Marta, Colombia. Madrid.

Strong, M. (1983). "El décimo aniversario de la Conferencia de Estocolmo". En Héctor Echechuri et al., Diez Años Después de Estocolmo. Desarrollo, Medio Ambiente y Supervivencia. Madrid: CIFCA, pp. 243-253.

Tabara, J. (1999). Acción ambiental. Aprendizaje i participación vs la sostenibilidad.

Thorp, R. (1998). Progreso, pobreza y exclusión. Una historia económica de América Latina en el siglo XX, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C.

Tinard, I. (1996). Turismo: economía y gestión. Barcelona: Bosch.

Touraine, A. (1989). América Latina política y sociedad, Espasa-Calpe, Madrid. Nos hemos basado especialmente en obras de A. Sen: El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI, (1998), Eds. Emmerij y Núñez del Arco, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C. Desarrollo y libertad, (2000), Editorial Planeta, Buenos Aires.

Trigueros, I. (1991). Manual de prácticas de trabajo social comunitario en el movimiento ciudadano. Madrid: Siglo XXI de España.

Villoro, L. (1999). Del Estado homogéneo al Estado plural. El aspecto político: la crisis del Estado-nación, Pueblos Indígenas y derechos étnicos. Jornadas Las casianas. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Villoro, L. (2001). De la libertad a la comunidad. México: Editorial Ariel.

Zarate, M. (2007). "Desarrollo Comunitario", en SERRANO, Ricardo et al. Modelo de desarrollo humano comunitario. Sistematización de 20 años de trabajo comunitario. México, DF, Plaza y Valdés Editores.