

4



Desarrollo a Escala Humana y Educación para la Ciudadanía Mundial. Revisión Sistemática

Human Scale Development and Global Citizenship Education: A Systematic Review

**Iván Alexander Ibarra Vallejos*;
Roser Grau Vidal****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45811

Recibido: **15 de julio de 2025**
Aceptado: **13 de diciembre de 2025**

*IVÁN ALEXANDER IBARRA VALLEJOS: Universitat de Valencia **Datos de contacto:** E-mail: iva4@alumni.uv.es.

ROSER GRAU VIDAL: Universitat de Valencia. Profesora del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la UV. Investiga educación democrática, pedagogías críticas, convivencia/interculturalidad y educación para la paz en América Latina. Integra los grupos «Pedagogías Interculturales» (Argentina) y el I+D «Educación para la ciudadanía mundial». Coordina el grupo de innovación «SApS ODS?». ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0622-1245>. **Datos de contacto: roser.grau@uv.es

Resumen

A través de este trabajo se busca analizar la relación entre los enfoques del Desarrollo a Escala Humana (DEH) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), que surgen desde contextos diferentes, pero que comparten una perspectiva transformadora, ética y participativa y ofrecen bases teóricas y metodológicas que permiten imaginar y crear nuevas formas de educación orientadas al bien común, los derechos humanos y la justicia global. Metodológicamente, consistió en una revisión sistemática de literatura académica publicada en cuatro bases de datos, entre 2003 y 2024, teniendo como foco los estudios sobre experiencias que emplearon el enfoque del DEH y, particularmente, la Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales en contextos educativos. Se alcanzó una selección final de 11 artículos. Ciertamente, no se encontraron estudios que articularan de manera directa los enfoques DEH y ECM, aunque 5 de los 11 seleccionados presentan argumentos teóricos y prácticas metodológicas que permiten establecer convergencias determinantes, particularmente desde el punto de vista teórico y del enfoque crítico transformador de la ECM. De esta manera, al margen de su escasa articulación explícita, se identificó una evidente y sólida conexión epistemológica entre DEH y ECM, en la que las experiencias analizadas dan cuenta de un potencial transformador. Asimismo, también se reveló la existencia de limitaciones como la ausencia de uso o uso superficial de la Matriz de NHF y la falta de evaluaciones sistémicas, por lo que se recomienda avanzar hacia prácticas que vinculen el enfoque DEH con propuestas curriculares o educativas en contextos escolares diversos y con énfasis en la ciudadanía mundial, la equidad y sostenibilidad.

Palabras Clave: Prácticas educativas; Enfoque Global; Responsabilidad Ciudadana.

Abstract

This study aims to analyze the relationship between the Human Scale Development (HSD) and Global Citizenship Education (GCE) approaches, which emerge from different contexts but share a transformative, ethical, and participatory perspective. Both offer theoretical and methodological foundations that allow us to imagine and create new forms of education oriented toward the common good, human rights, and global justice. Methodologically, a systematic review of academic literature published between 2003 and 2024 was conducted across four databases, focusing on studies that applied the HSD approach—particularly the Matrix of Fundamental Human Needs—in educational contexts. A total of 11 articles were selected. Indeed, no studies were found that directly articulated both the HSD and GCE approaches. However, 5 of the 11 selected articles presented theoretical arguments and methodological practices that reveal significant convergences, especially from the theoretical standpoint and the critical-transformative perspective of GCE. However, despite the lack of explicit articulation, a clear and solid epistemological connection between HSD and GCE was identified, as the analyzed experiences demonstrate transformative potential. Limitations were also observed, such as the absence or superficial use of the Matrix of Fundamental Human Needs and the lack of systematic evaluations. Therefore, it is recommended to move toward practices that connect the HSD approach with curricular or educational proposals in diverse school contexts, emphasizing global citizenship, equity, and sustainability.

Keywords: Educational practices; Global approach; Civic responsibility.

1. Introducción

1.1. La encrucijada del desarrollo y crisis sistémica

Este trabajo parte de la premisa de que la humanidad se encuentra en una crisis civilizatoria y moral que la deja ante una encrucijada que no solo revela profundos desequilibrios ecológicos, sociales y económicos, sino que también pone de manifiesto las fallas en las estructuras de conocimiento y gobernanza que han sustentado el desarrollo humano hasta ahora (Bartra, 2009, 2021). Una modernidad reflexiva que, como postula Beck (2002), expone los riesgos globales derivados de la industrialización, el cambio climático y las pandemias, trascendiendo fronteras nacionales y revelando una distribución profundamente desigual de sus consecuencias, donde las comunidades más vulnerables soportan la mayor carga. Estas amenazas, de acuerdo con Max-Neef & Smith (2014), son el resultado de un sistema que prioriza el crecimiento económico por encima de la sostenibilidad y que exige respuestas cooperativas y democráticas que trasciendan las estructuras tradicionales del poder estatal.

Así, la crisis civilizatoria actual, se comporta también como una crisis de legitimidad, en la que las instituciones no logran generar consensos ni responder a las demandas de una ciudadanía globalizada que busca justicia social y ecológica (Saguier, 2019). Para Habermas (1987), la salida de esta encrucijada requiere un modelo deliberativo que fomente el diálogo entre ciudadanos y actores globales, permitiendo que las decisiones colectivas se basen en un entendimiento racional y en principios universales de justicia, bajo una esfera pública robusta, donde las discusiones sobre los bienes comunes globales, como el medio ambiente, la equidad de género y la seguridad, puedan articularse de manera efectiva. En este sentido, tanto la evolución teórica del desarrollo y su implementación en las diferentes sociedades (Sachs, 2022), como las diversas propuestas en torno a la educación como herramienta de transformación social (Mesa, 2021), han sido sindicadas como mecanismos capaces de combatir los diversos escenarios de crisis. Justamente, son estos caminos los que se explorarán a continuación.

1.2. Del «desarrollo» al Desarrollo a Escala Humana

De acuerdo con Acosta (2013), pocas veces en la historia de la humanidad, la interpretación de una palabra ha provocado tantas alteraciones en los modos y proyectos de vida individuales y colectivos, trascendiendo los límites geopolíticos, como lo ha hecho la palabra «desarrollo», que ha estado cargada de interpretaciones profundamente influenciadas por estructuras de poder y procesos culturales que legitiman ciertos discursos, mientras marginalizan otros. En este marco, el discurso del desarrollo puede entenderse como una acción intencional destinada a transformar la realidad en una dirección específica, la modernizadora (Skewes, 2000) que, al mismo tiempo, instauró una dicotomía entre «desarrollados» y «subdesarrollados», consolidando estructuras y narrativas de dominación tanto explícitas como implícitas que los países periféricos aceptaron (Escobar, 2014), persiguiendo un ideal de sociedad basado en valores europeos y norteamericanos (Acosta, 2013).

Este proceso justificó, racionalmente, la construcción del subdesarrollo y legitimó estrategias que desconocieron y violentaron la diversidad cultural, espiritual y social de las comunidades afectadas (Gudynas, 2014) y que, según Max-Neef *et al.* (1994), se produce por la reducción del desarrollo a crecimiento económico. Al respecto, Sachs (2022) y Orrego (2014) señalan que este reduccionismo (entender el desarrollo como

aumento del ingreso per cápita), junto con los resultados del informe del ECOSOC de 1951, consolidaron políticas centradas en la acumulación o progreso material, a menudo con devastadoras consecuencias sociales y ambientales.

Así, este discurso del progreso y la prosperidad material ha dominado las aspiraciones de las naciones durante décadas, a pesar de que ha ignorado las advertencias sobre los límites biofísicos de la Tierra y las desigualdades estructurales que ponen en peligro el bienestar colectivo (Munera, 2007). Ante este escenario, y a pesar de que la noción hegemónica de desarrollo ha calado profundo en toda la humanidad, comenzaron a surgir voces críticas que cuestionaban tanto las bases del desarrollo como sus implicaciones, estableciendo un nuevo marco interpretativo que abrió paso a enfoques alternativos que buscan redefinir el concepto de desarrollo desde perspectivas más humanas, inclusivas y sostenibles (Escobar, 2014). Entre estas propuestas surge el Desarrollo a Escala Humana (DEH), una visión que cuestiona las narrativas dominantes y desplaza el énfasis del crecimiento económico hacia la satisfacción de las necesidades fundamentales de las personas y el fortalecimiento de sus capacidades, reconociendo la diversidad cultural, social y ecológica como pilares esenciales para el bienestar colectivo (Max-Neef *et al.*, 1994).

De esta manera, a diferencia de lo que se había propuesto a lo largo de la evolución teórica del concepto «desarrollo», para los autores del DEH, este debe asociarse a las personas, no a los objetos ni al crecimiento material, por lo que la relevancia de los procesos de desarrollo estará definida por la capacidad que estos tengan de elevar más la calidad de vida de las personas (Max-Neef, *et al.*, 1994), que se alcanza, como se observa en la Figura 1, a partir de la articulación de tres pilares: la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales (NHF); una articulación orgánica entre la naturaleza, la tecnología y los seres humanos; y el aumento progresivo de la autodependencia.



Figura 1. Esquema del Desarrollo a Escala Humana. Fuente: Gómez & Ibarra (2020)

De los pilares indicados surge un componente clave para la comprensión de la propuesta teórica-metodológica del DEH y es la distinción que se establece en torno a las necesidades, porque para Max-Neef *et al.* (1994) las necesidades son finitas, clasificables y universales y son nueve: Libertad, Protección, Afecto, Entendimiento, Subsistencia, Participación, Ocio, Creación e Identidad. Asimismo, estas nueve NHF se organizan en cuatro categorías existenciales: Ser, Tener, Hacer y Estar. De esta manera, si las necesidades no tienen distinción histórica ni cultural, lo que va a diferir será la manera en que los grupos humanos satisfacen estas necesidades. Estos son los «satisfactores» y son los que cumplen la función de interfaz entre las NHF y los bienes materiales o servicios (Ibarra *et al.*, 2020). Así, por ejemplo, la leche materna no es una necesidad sino el satisfactor de las necesidades de subsistencia, identidad, protección, afecto y entendimiento para los y las lactantes.

Asimismo, los satisfactores tienen su propia taxonomía, ya que pueden ser destructores, pseudosatisfactores, singulares, inhibidores y sinérgicos. No obstante, serán estos últimos, los sinérgicos, aquellos capaces de satisfacer más de una NHF simultáneamente (como la leche materna), los que se persigan a través de las herramientas metodológicas que el DEH ofrece y que se sintetizan en una matriz (Tabla 1, Figura 2) que se completa de manera colectiva, a partir de la deliberación comunitaria (Ibarra *et al.*, 2020; Max-Neef *et al.*, 1994).

Tabla 1.
Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales

	SER	ESTAR	HACER	TENER
SUBSISTENCIA				
OCIO				
PARTICIPACIÓN				
CREACIÓN				
IDENTIDAD				
LIBERTAD				
AFECTO				
ENTENDIMIENTO				
PROTECCIÓN				



Figura 2. Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales aplicada. Fuente: Ibarra *et al.* (2020)

1.3. Educación para la ciudadanía Mundial

El surgimiento de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM)¹ se da en el marco de un proceso histórico caracterizado por las profundas transformaciones económicas, sociales y culturales producidas por el fenómeno de la globalización y sus consecuencias más evidentes como las interdependencias entre naciones, la destrucción de la naturaleza, las migraciones forzadas, la desigualdad y el terrorismo, por ejemplo, que han erosionado la noción tradicional de ciudadanía, relacionada directamente con los Estados-nación, generando un escenario crítico en el que se ha hecho necesario plantear nuevos tipos de formación en los que las personas adquieran la capacidad de comprender y actuar en concordancia con estos nuevos desafíos globales (Aguilar & Velásquez, 2018; Aguilar *et al.*, 2019).

De esta manera, ante tales circunstancias, se ha debido redefinir el concepto de ciudadanía más allá de la pertenencia jurídica a un determinado territorio, buscando sintonizar responsabilidades compartidas frente a los grandes retos mundiales, considerando que:

«el contexto global donde vivimos nos plantea inevitables e importantes desafíos que afectan a la humanidad en su conjunto, y por tanto no pueden ser abordados únicamente desde actores nacionales, sino que implican a actores tanto a nivel local, nacional, regional y global» (Mason, 2015, p. 68).

Esta redefinición y revisión del concepto de ciudadanía provocó que, desde organismos internacionales como la UNESCO, se comenzara a promover el enfoque de la ECM como una respuesta educativa capaz de remecer a las nuevas generaciones de tal forma que se pudiera construir un mundo más justo y respetuoso de los Derechos Humanos

¹ Si bien es cierto que la mayor parte de la producción académica utiliza el concepto de Educación para la Ciudadanía Global (ECG), diversos documentos recientes de la UNESCO sugieren una transición hacia el uso del término Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), con el propósito de dar mayor cabida a una perspectiva más justa, inclusiva, transformadora y ética de la ciudadanía (Aguilar & Velásquez, 2018; UNESCO, 2018)

(Mason, 2015). Justamente, Reimers & Chung (2010) coinciden en esta perspectiva señalando que «la educación en derechos humanos proporciona un marco común que reconoce los derechos fundamentales de las personas [...] y ayuda a reducir la incidencia de conflictos políticos violentos» (p. 506), por lo que la ECM no solo busca prevenir conflictos, sino también generar una cultura de paz basada en el respeto, la empatía y la solución no violenta de disputas, especialmente en contextos marcados por desigualdades estructurales o tensiones étnicas.

Respecto de su definición y evolución conceptual, de acuerdo con Aguilar *et al.* (2019), la ECM ha sido poco a poco institucionalizada en la discusión pública internacional como parte de las estrategias que pueden proporcionar respuestas concretas a los desafíos globales del siglo XXI, lo que se consolidó a partir de su incorporación como una de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4)², asociado a la educación de calidad.

Desde el ámbito académico, Aguilar *et al.* (2019), Mesa (2021) y Muñoz & Montané (2021) distinguen (y dividen) la evolución teórico-conceptual de la ECM en cuatro enfoques predominantes: el neoliberal, cuyo foco está en el desarrollo de competencias para el mercado global; el de la anticiudadanía mundial, en el que se rechaza una eventual hegemonía occidental; el decolonial, que reivindica las epistemologías del Sur Global; y el crítico-transformador, que sugiere la conformación de una ciudadanía comprometida con valores como la equidad, la justicia social y las transformaciones estructurales del poder y que «defiende una educación en la que las y los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre los problemas estructurales que afectan a sus comunidades, al tiempo que se fortalecen las capacidades para la acción colectiva» (Aguilar *et al.*, 2019, p. 8). Así, ha sido posible observar cómo se han desarrollado diversas aproximaciones teóricas asociadas a la ECM que buscan delimitar su alcance, definir sus contenidos y su potencial de transformación y que, en términos generales, convergen en la idea de la ECM como una propuesta educativa que busca desarrollar conciencia crítica y una nueva ética (Aguilar *et al.*, 2019; Aguilar & Velásquez, 2018; Mesa, 2019, 2021).

Por otro lado, también cabe destacar posturas asociadas al cosmopolitismo crítico, como la de Boni & Calabuig (2021), quienes integran el enfoque de capacidades (Capability Approach) de Nussbaum (2006) y Sen (2006), con las propuestas de Delanty (2003) sobre el cosmopolitismo, revelando tres capacidades fundamentales para la puesta en práctica de la ciudadanía mundial: el pensamiento crítico, la imaginación narrativa y la comprensión intercultural. Para Nussbaum (2006), el pensamiento crítico está asociado al razonamiento lógico y la precisión del juicio, pero también a la empatía, a identificar emociones y aspiraciones del otro. Esto se condice con la lectura que hace VanderDussen (2018) de la ECM, quien la aborda desde una perspectiva predominantemente ética y política, en la medida en que a través de esta propuesta no solo se busca formar personas tolerantes, sino también seres capaces de reconocer su rol en las estructuras globales del poder y dispuestos a asumir la responsabilidad compartida y la justicia global.

Justamente, en esta línea, Martínez *et al.* (2024) introducen el concepto de «transformación» para abordar la dimensión educativa de la ciudadanía desde su perfil de acción transformadora, en la que el hecho de educar para formar ciudadanos acarrea procesos que fomentan la participación social y una actitud crítica y reflexiva capaz de alterar las condiciones de vida, lo que da cuenta, una vez más, del carácter político y emancipador de la ECM.

2 Particularmente en el punto 4.7 (UNESCO, 2015).

Mason (2015), además, indica que la ECM debe comprenderse como una dinámica capaz de amalgamar competencias cognitivas, habilidades interculturales y actitudes éticas, de tal forma que requiere «más disposiciones hacia el compromiso, la apertura y una conciencia crítica de las dinámicas de poder en las relaciones globales-locales» (p. 9). Esto coincide también con lo que plantean Romero & Fernández (2018), quienes insisten en que la ciudadanía mundial no debe entenderse como una categoría teórica o normativa lineal y que esta debe alimentarse a partir de procesos educativos reales en los que se involucren aspectos intelectuales, morales y afectivos.

Independiente de las diferencias entre cada enfoque o perspectiva teórica, lo cierto es que estas convergen en un ideal formativo que trasciende la instrucción de corte enciclopédica o técnica y que se erige en un llamado a formar sujetos activos, críticos, solidarios y participativos para conformar procesos colectivos de cambio que promuevan un mundo más justo, inclusivo y sostenible (Aguilar & Velásquez, 2018).

2. Metodología

Esta investigación consiste en una revisión sistemática de la literatura científica publicada en torno a la relación entre el enfoque teórico y metodológico del DEH y la ECM, para lo cual se siguieron los lineamientos PRISMA, considerando que, de acuerdo con Moher *et al.* (2009), estos permiten una correcta orientación de las revisiones sistemáticas, ofreciendo un recurso visual (Figura 3) capaz de esclarecer, tanto para quien investiga como para quienes consultan la obra, todo el proceso de búsqueda y los criterios con los que se determina el cribado.

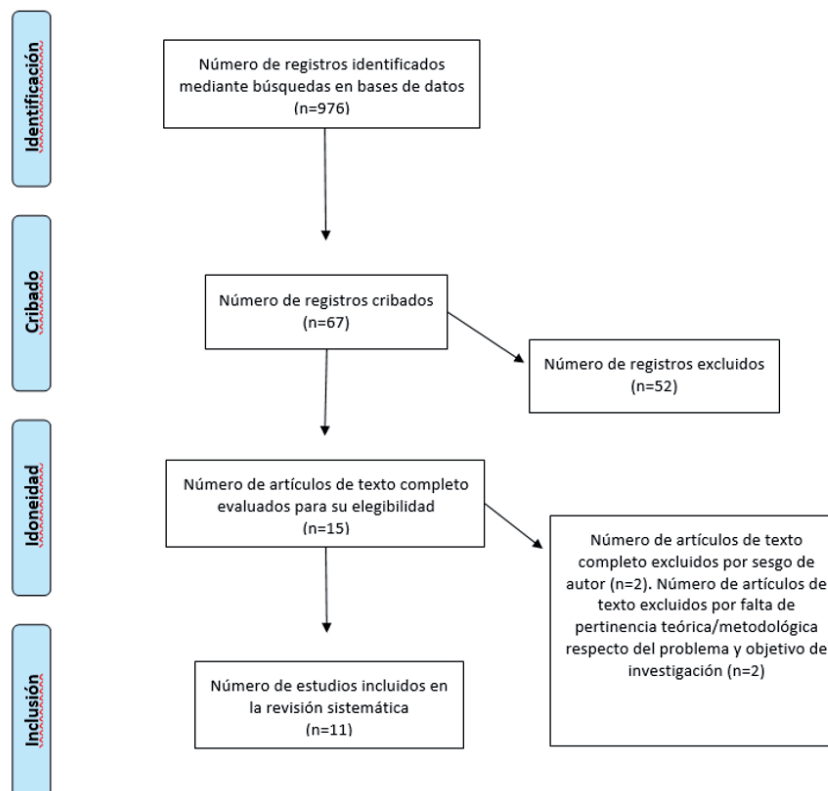


Figura 3. Flujo Prisma aplicado a la presente revisión sistemática

De esta manera, el proceso se estructuró en diferentes etapas, cuyos detalles se describen a continuación.

2.1. Búsqueda inicial

El proceso de búsqueda se inició determinando las bases de datos para la búsqueda, optando por Scopus, Web of Science (WOS), Scielo, Dialnet y Google Académico. En principio, se indagó a partir de una ecuación simple que cruzó los dos conceptos de base, es decir: «Desarrollo a Escala Humana» y «Educación para la Ciudadanía Mundial», en los idiomas castellano, inglés y portugués. Sin embargo, al obtener resultados negativos, se decidió ampliar el marco conceptual de búsqueda. De esta manera, se mantuvo el concepto central «Desarrollo a Escala Humana» y se utilizaron operadores booleanos («AND» y «OR» según su congruencia) para relacionarlo con los conceptos de «ciudadanía», «educación», «formación» «educativo» y «transformación», lo que permitió obtener una amplia cantidad de resultados, que incluyó obras duplicadas y otras poco útiles para esta revisión, por lo que, a partir de este volumen inicial, se realizó un primer filtro para descartar trabajos repetidos y aquellos que, por su título o resumen, demostraron no ser pertinentes teóricamente o no cumplir con el formato de artículo científico-académico. Finalmente, también cabe señalar que, dado que no arrojó resultados, se determinó la exclusión de la base de datos WOS en esta búsqueda.

2.2. Búsqueda sistemática

Para estos efectos, y considerando la limitada exploración en torno a la correlación de los conceptos, se decidió no establecer limitaciones respecto de la antigüedad de las obras, por lo que se pueden observar trabajos que van desde 2003 hasta 2024.

Como era de esperarse, las decisiones metodológicas tomadas en la fase anterior respecto de la ampliación conceptual de la búsqueda, arrojaron resultados mucho más amplios y contundentes. En total, se obtuvieron 976 obras que pasaron por un filtro inicial antes de proceder con la selección de artículos. Este filtro se realizó a partir de la lectura de títulos y consideró a las obras duplicadas, a las que presentaban falta de pertinencia temática o teórica y aquellas que no correspondían al formato de artículo académico o científico.

Realizado este filtro, los resultados de las ecuaciones de búsqueda son lo que pueden observarse a través de las Tablas 2, 3 y 4.

Tabla 2.

Resultados de búsqueda en castellano

Ecuación de búsqueda	Scielo	Google Académico	Dialnet	Scopus	TOTALES POR ECUACIÓN
("Desarrollo a escala humana") AND ("educación")	1	6	14	6	27
("Desarrollo a Escala Humana") AND ("formación") OR ("educativo") OR ("transformación")	5	0	0	0	5
("Desarrollo a escala humana" AND "ciudadanía global")	0	0	4	0	4
("Desarrollo a escala humana" AND "ciudadanía mundial")	0	0	2	0	2
TOTALES POR BASE DE DATOS	6	6	20	6	38

Tabla 3.

Resultados de búsqueda en portugués

Ecuación de búsqueda	Scielo	Google Académico	Dialnet	Scopus	TOTALES POR ECUACIÓN
"Desenvolvimento a escala humana" AND "educação"	1	1	0	0	2
"Desenvolvimento a escala humana" AND "formação" OR "educativo" OR "transformação"	0	1	0	1	2
"Desenvolvimento a escala humana" AND "cidadania"	0	1	0	0	1
TOTALES POR BASE DE DATOS	1	3	0	1	5

Tabla 4.

Resultados de búsqueda en inglés

Ecuación de búsqueda	Scielo	Google Académico	Dialnet	Scopus	TOTALES POR ECUACIÓN
"Human development scale" AND "education"	0	1	0	1	2
"Human Scale Development" AND "Citizenship"	0	8	0	0	8
"Human Scale Development" AND ("Training" OR "Educational" OR "Transformation")	0	13	0	1	14
TOTALES POR BASE DE DATOS	0	22	0	2	24

Como se observa en la Tabla 5, después del filtro inicial se obtuvo un total de 67 obras, que fueron nuevamente revisadas para su posterior selección a partir de los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- Criterios de inclusión
 - Tratarse de artículos científicos publicados en las bases de datos mencionadas y que hayan pasado por el sistema de revisión de pares.
 - Tratarse de investigaciones teóricas y/o empíricas, incluidas estudios de caso único, que aborden la relación directa entre el enfoque teórico-metodológico del Desarrollo a Escala Humana y los conceptos de «educación» y «ciudadanía».
- Criterios de exclusión
 - Revisiones sistemáticas o no sistemáticas de literatura, ya que lo que se busca es encontrar evidencia de trabajos situados, de experiencias comunitarias en que se observe el trabajo con la Matriz de Necesidades Fundamentales como mecanismo organizador de propuestas endógenas o, por lo menos, en que se observe la taxonomía de necesidades como principio orientador de eventuales marcos analíticos
 - Abordar el enfoque del Desarrollo a Escala Humana de manera tangencial, superficial o meramente bibliográfica. Este criterio se explica debido a que, al ser tan novedoso el enfoque del DEH en términos teóricos (sobre todo en relación con su propuesta en torno a la teoría de las necesidades), muchos artículos citan la obra del DEH, pero sin profundizar en su relevancia metodológica ni en la utilidad de esta riqueza conceptual como eventual marco de categorías analíticas.

De estos criterios se puede desprender que, para asegurar la rigurosidad del análisis, la calidad de los estudios seleccionados fue evaluada mediante criterios de relevancia teórica, claridad metodológica, coherencia interna entre objetivos, métodos y resultados, así como su aporte concreto a la articulación entre el enfoque de Desarrollo a Escala Humana (DEH) y la educación, valorando especialmente la presencia explícita o implícita de la Matriz de Necesidades Humanas Fundamentales (NHF).

Tabla 5.
Totales por bases de datos

BASE DE DATOS	TOTAL DE ARTÍCULOS HALLADOS
Scielo	7
Google Académico	31
Dialnet	20
Scopus	9
TOTAL	67

Posteriormente, considerando estos criterios, a partir de la relectura del título y del análisis del resumen (o abstract), se descartaron otros 52 artículos, principalmente por la falta de profundidad o superficialidad con la que es abordada una eventual relación entre el enfoque del Desarrollo a Escala Humana y su respectivo impacto en la educación o en la formación ciudadana. De esta manera, fueron 15 los artículos que cumplieron con los criterios de inclusión, sin embargo, se excluyeron otros 2 artículos (que sí tenían

pertinencia directa) por «sesgo de autor» (Gómez & Ibarra, 2020; Ibarra *et al.*, 2022), por lo que el volumen previo a la selección final fue de 13 obras que luego fueron leídas en su totalidad y analizadas para determinar su relevancia respecto del objetivo trazado para esta revisión. A partir de este ejercicio, se descartaron otros 2 artículos, alcanzando un número total final de 11 obras.

3. Resultados

La síntesis de los componentes fundamentales de las obras seleccionadas puede observarse en la Tabla 6, que está organizada en orden cronológico desde el más antiguo al más reciente. No obstante, el análisis que se hace de estos resultados se estructura en función de categorías que se consideraron coherentes para facilitar la comprensión de los aportes asociados a estas obras y su relevancia en función del problema y objetivo de investigación.

Tabla 6.
Síntesis de resultados

Ref. APA	Objetivo	Metodología	Matriz NHF	Principales resultados
Moreno (2003)	Analizar cómo se articulan los contextos de familia, escuela y barrio en el desarrollo de niños y niñas del barrio Villa Francisca (Santo Domingo), desde la perspectiva del desarrollo a escala humana	Enfoque cualitativo con orientación interpretativa y uso de la matriz NHF en el entorno de niños y niñas del barrio Villa Francisca (Santo Domingo), combinando observaciones de campo, análisis documental y reflexión crítica.	SÍ	Vacíos en la satisfacción de necesidades como subsistencia, afecto, protección y libertad. Aun así, se identifican satisfactores culturales como el juego, el autocuidado y la solidaridad vecinal.
Mejía & Ortiz (2006)	Proponer las bases para la creación de un centro itinerante de consejería para la comprensión de la salud sexual y reproductiva para adolescentes y padres, además de un programa de capacitación para los docentes.	Enfoque proyectivo basado en la teoría del DEH. La propuesta se desarrolla a partir de la identificación de necesidades adolescentes en salud sexual y reproductiva, y plantea acciones estructuradas.	PARCIAL	La propuesta busca mejorar la comprensión de la salud sexual y reproductiva en adolescentes proponiendo estrategias concretas. Al satisfacer la necesidad de entendimiento, se potencia el cumplimiento de otras necesidades como afecto, participación, protección, identidad, libertad y ocio.
García (2007)	Proponer una estrategia de DEH para las mujeres rurales del municipio de Siachoque (Boyacá, Colombia)	Enfoque participativo basado en la aplicación de la matriz de NHF. Se recogieron las percepciones de las mujeres rurales mediante dinámicas grupales para construir una propuesta adaptada a su contexto	SÍ	Las mujeres rurales presentan necesidades persistentes, pero en contextos cambiantes que exigen nuevos satisfactores. Surgieron demandas específicas en salud, educación, participación, identidad y reconocimiento social.

(Continúa)

Ref. APA	Objetivo	Metodología	Matriz NHF	Principales resultados
García (2008)	Presentar las bases para la formulación de una propuesta participativa de DEH para mujeres rurales de Villa de Leyva.	Enfoque participativo basado en la aplicación de la matriz de NHF. Se recogieron las percepciones de las mujeres rurales mediante dinámicas grupales para construir una propuesta adaptada a su contexto	SÍ	Los resultados son los que se observan a través de las matrices. No hay mayor profundidad en la interpretación o análisis de estos datos
Ramírez <i>et al.</i> (2011)	Evaluar el impacto del Programa de Contaduría Pública de la Universidad del Quindío (2005–2007) respecto a la satisfacción de la necesidad de entendimiento.	Enfoque mixto estructurado en dos fases: (1) evaluación expost con indicadores de eficiencia, eficacia y éxito; (2) análisis del impacto parcial de la necesidad de entendimiento mediante encuestas, permitiendo identificar fortalezas y debilidades del programa.	NO	Se identificaron fortalezas y debilidades. Se establece la existencia de un proyecto educativo, diseñado e implementado de manera colectiva y participativa, bajo algunos de los lineamientos del DEH, pero haciendo el análisis solo desde la perspectiva de la necesidad humana fundamental de «entendimiento».
Tobón & Ramírez (2012)	Analizar el efecto de una estrategia de intervención educativa reflexiva y lúdica, basada en el enfoque de DEH, en la satisfacción de NHF y en la prevención de la farmacodependencia en jóvenes de contextos vulnerables de la Comuna 3 de Medellín.	Estudio cualitativo tipo IAP con enfoque hermenéutico. Se trabajó con 50 estudiantes entre 11 y 19 años de dos instituciones públicas en Medellín. Se aplicaron entrevistas, observación participante, talleres lúdicos-artísticos y análisis de contenido, articulando los datos con la matriz de necesidades humanas de Max-Neef.	PARCIAL	Las actividades lúdicas fomentaron la expresión emocional, la autoestima, la creatividad, la participación y la conciencia crítica en los jóvenes. Se identificaron satisfactores sinérgicos (arte, juego, afecto, cooperación) y pseudosatisfactores (consumo, violencia, prostitución) que influyen en la prevención o riesgo de farmacodependencia.

(Continúa)

Ref. APA	Objetivo	Metodología	Matriz NHF	Principales resultados
Barriga &	Presentar el diseño de la Estrategia de Ocio en la Municipalidad de Ambato a través de la fundamentación teórica y cuestiones prácticas para garantizar el derecho al ocio y el buen vivir.	Enfoque mixto que incluyó revisión documental, entrevistas en profundidad a 12 expertos, panel de expertos y cuestionario.	NO	Durante su primer año de implementación, la Estrategia de Ocio en Ambato logró una activa participación ciudadana, fortaleció alianzas interinstitucionales, promovió ordenanzas municipales y mejoró la oferta de ocio con enfoque inclusivo y sostenible. Estos avances consolidaron una gobernanza local orientada al «Buen Vivir» mediante acciones coordinadas y descentralizadas
Romero &	Analizar los factores del desarrollo infantil presentes en las prácticas de cuidado que padres y cuidadores implementan con sus niños entre los 0 y 8 años de edad, desde la perspectiva del DEH.	Enfoque cualitativo, empleando la Teoría Fundamentada y el grupo focal como. Participaron 28 cuidadores en cinco grupos focales, realizados en cinco municipios del sur del Atlántico (Colombia).		Los cuidadores suelen utilizar prácticas que contienen factores sinérgicos del desarrollo infantil, pero también dan cuenta de prácticas que se pueden considerar inhibidoras y pseudosatisfactoras en el proceso de cuidado y crianza de los niños
	Construir un listado específico de capacidades a partir de la comparación de otros trabajos sobre necesidades y capacidades humanas.	Enfoque mixto en tres etapas: (1) construcción de una lista arquetipo de capacidades a partir de literatura especializada, que incluye la propuesta del DEH para la formulación del listado (2) discusión con jóvenes universitarios mediante grupos focales en seis regiones de México, y (3) validación con expertos a través de la técnica Delphi.	NO	Se construyó y validó una lista específica de 11 capacidades clave para evaluar la calidad de vida de jóvenes universitarios, incluyendo dimensiones como educación, autonomía, salud mental, empleo, participación social y entorno seguro. Esta lista permite operacionalizar el enfoque de capacidades para orientar políticas públicas y estrategias institucionales.

(Continúa)

Ref. APA	Objetivo	Metodología	Matriz NHF	Principales resultados
Guillen & Thibault (2024)	Analizar cómo la juegoteca urbana — entendida como formas de juego con, en y dentro de la ciudad— permitió satisfacer NHF durante la pandemia de COVID-19	Metodología cualitativa basada en una revisión temática de literatura en dos rondas (2020 y 2022), centrada en el juego urbano y la satisfacción de NHF en contextos de crisis. Esta revisión se complementa con un blog académico participativo, utilizado para recoger y contrastar experiencias y reflexiones de expertos y ciudadanos. Los datos fueron analizados mediante un marco teórico-analítico que articula tres componentes: la matriz de NHF, los criterios de calidad urbana de Gehl y el concepto de derecho a la ciudad.	PARCIAL	El estudio muestra que durante la pandemia, el juego urbano funcionó como un satisfactor clave de NHF, promoviendo bienestar, conexión social y resiliencia. Actividades lúdicas como performances en balcones o jardinería urbana permitieron reapropiar el espacio urbano, reforzando el derecho a la ciudad y ofreciendo respuestas creativas ante la crisis.
De Paula et al. (2024)	Elaborar propuestas educativas que movilizaran a las comunidades populares para el turismo de base comunitaria	Se aplicaron metodologías participativas en dos contextos: Investigación Aplicada en el Quilombo Cabula (Brasil) e Investigación Acción Participativa + Matriz de NHF en Los Ríos (Chile).	SÍ	Se fortalecieron procesos educativos contextualizados y comunitarios, se crearon herramientas innovadoras como museos digitales y plataformas web, y se consolidaron redes turísticas con certificación local. Las experiencias promovieron el protagonismo comunitario, el bienestar territorial y el diálogo entre conocimientos tradicionales y académicos.

Para efectos de este análisis y para el alcance del objetivo de investigación, es necesario hacer hincapié en que el aspecto de mayor relevancia corresponde a la metodología utilizada y, específicamente, al uso directo, parcial, superficial o relativo de la Matriz NHF para el levantamiento de datos y/o para el análisis de estos. Ciertamente, los resultados observados en cada artículo son de suma relevancia, sobre todo si se traducen en propuestas educativas o en acciones concretas. Sin embargo, para poder establecer una relación directa entre los conceptos abordados, se torna menester que el instrumento metodológico base para el DEH sea aplicado ya sea en todo su conjunto o, por lo menos, en algunas categorías vinculadas a la dicotomía entre necesidades y satisfactores. De esta manera, el análisis que se ofrece a continuación se jerarquiza, justamente, a partir de la trascendencia metodológica, desde la pertinencia relativa a la pertinencia directa.

3.1. De la pertinencia relativa

Se asumieron como artículos de «pertinencia relativa» aquellos en los que no se usa la matriz NHF, ni como instrumento para la recolección de datos ni como marco teórico o conceptual útil para el análisis de estos. En este sentido, el primer ejemplo lo proporcionan Ramírez *et al.* (2011), quienes se proponen evaluar, supuestamente, desde la perspectiva del DEH el impacto de un programa académico en la Universidad del Quindío (Colombia), aunque solo desde la satisfacción de la NHF «entendimiento». Para esto, el grupo de investigación realizó una evaluación *ex post* con indicadores de eficiencia, eficacia y éxito y luego un análisis de impacto parcial de la mencionada NHF a partir de encuestas cuyos resultados se organizaron en matrices con indicadores cuantitativos. Se determinó que la pertinencia de este trabajo es solo relativa ya que, aunque se aborda una NHF y se cruza el DEH con un programa académico/educativo, lo cierto es que, como ya se advirtió, no hay un uso metodológico de la Matriz NHF. Además, el análisis de la satisfacción de la NHF «entendimiento» no se hace desde la perspectiva de los satisfactores, sino desde categorías numéricas surgidas desde los análisis de impacto. Ciertamente, cabe destacar que aquí se establece la existencia de un proyecto educativo, diseñado e implementado de manera colectiva y participativa (aunque no se ofrecen evidencias de este proceso de diseño), bajo algunos de los lineamientos del DEH, pero haciendo el análisis solo desde la perspectiva del «entendimiento», desligándola de las otras NHF, lo que, desde la perspectiva del DEH, no es aconsejable.

En esta categoría también se incluyó el trabajo de Barriga & Madariaga (2018), quienes buscaron exponer las bases teóricas y operativas de la Estrategia de Ocio en la Municipalidad de Ambato (Ecuador), teniendo como perspectiva central el Buen Vivir (que es el enfoque que determina la Constitución Política de este país). Metodológicamente es de tipo mixto en el que se imbricaron técnicas como la revisión documental, entrevistas en profundidad y cuestionarios. Concluyeron que esta estrategia tuvo un impacto positivo ya que se observó una activa participación ciudadana, un fortalecimiento institucional y una oferta de actividades para el ocio con enfoque inclusivo y sostenible. Evidentemente, por ser el ocio una NHF, se aborda de manera profunda su conceptualidad, aunque la referencia hacia el DEH es escasa. Por lo tanto, entendiendo la profundidad del concepto «ocio» y que se han desarrollado políticas públicas asociadas, este trabajo puede representar un aporte importante para abordar la relación entre DEH y ciudadanía (y tangencialmente, educación) y también puede ser muy útil para confirmar pilares del DEH y escalas de articulación (como la articulación global-local) aunque no de manera evidente ni literal.

La última de las obras catalogadas como «de pertinencia relativa», es la de Zermeño (2023), quien construye una lista de 11 capacidades clave para evaluar la calidad de vida de jóvenes universitarios, incluyendo dimensiones como educación, autonomía, salud mental, empleo, participación social y entorno seguro, que permite operacionalizar el enfoque de capacidades para orientar políticas públicas y estrategias institucionales. Este listado lo construye a partir de la comparación de enfoques sobre necesidades (como el DEH) y capacidades humanas (Nussbaum, 2003; Robeyns, 2003) y se puede observar, efectivamente, el diseño de un instrumento aplicable al ámbito educativo que incorpora elementos del DEH. Sin embargo, si es que se aplica un análisis crítico en torno a esta obra y su apego estricto a la teoría (que es lo que determina su ubicación en esta categoría), lo cierto es que se confunden necesidades y satisfactores y, como se advirtió en un

inicio, no se usa la Matriz NHF para efectos de levantamiento de datos, mientras que, para efectos de análisis, su protagonismo es compartido con otros enfoques.

3.2. De la pertinencia superficial y parcial

Siguiendo la lógica descrita, por ejemplo, en la obra de Romero & Martínez (2013), se propone analizar satisfactores de desarrollo infantil desde la perspectiva del DEH. No obstante, la Matriz NHF funciona solo como un marco conceptual interpretativo. En ningún momento la matriz es aplicada en una comunidad o grupo humano, a pesar de que se realizó un trabajo de campo consistente que incluyó a 28 cuidadores de niños de cinco municipios del sur del Atlántico colombiano. En este caso, hay una relación concreta en la medida en que se utiliza la taxonomía de satisfactores para analizar resultados de un estudio empírico y en el que se aborda la «educación comunitaria», «educación formal» y «educación informal» en el marco de este sistema de satisfactores, aunque no se generan propuestas ni se usa la matriz como instrumento de recolección.

Una situación similar se da en el trabajo de Mejía & Ortiz (2006), en el que se busca sentar las bases para una propuesta de consejería y capacitación para la educación y salud sexual-reproductiva en adolescentes. Esta similitud se da en la medida en que aquí las autoras abordan la sexualidad adolescente desde el marco teórico del DEH (NHF/satisfactores), aunque la matriz no es aplicada, es más bien una fuente de categorías de análisis. A pesar de esto y de que no hay evidencia empírica (por tanto las propuestas surgidas no son colectivas, participativas o endógenas), igualmente se consideró que la relación era directa, dado que se plantea un problema educativo, se analiza y concluye desde la perspectiva del DEH (ya que establece la capacidad sinérgica de la satisfacción de la NHF «Entendimiento») y se proponen acciones concretas como un centro itinerante de consejería, ciclos de formación para padres y docentes, y la incorporación del enfoque en los proyectos educativos institucionales.

Este mismo criterio se puede aplicar al trabajo de Tobón & Ramírez (2012), quienes buscan, a través de su estudio, analizar el efecto de una estrategia de intervención educativa reflexiva y lúdica, basada en el enfoque de DEH, en la satisfacción de NHF y en la prevención de la farmacodependencia en jóvenes vulnerables de Medellín, para lo cual, entre otros aspectos metodológicos, usan la matriz NHF, no como instrumento para la recolección de los datos, sino como marco analítico para triangularlos e interpretarlos. En este caso, los resultados declarados son particularmente interesantes en tanto que se levantan «satisfactores sinérgicos» (como el arte, el juego y la cooperación) y «pseudo-satisfactores» (como el consumo, la violencia y la prostitución) que tienen un impacto directo en la prevención o riesgo de farmacodependencia y que son la base de una propuesta de actividades artísticas y lúdicas que buscaron enriquecer el conocimiento sobre lo que significa un espacio de interrelación mutua. Eso sí, cabe señalar que aquí el marco del DEH no es exclusivo, ya que las categorías NHF/satisfactores se combinan con otros enfoques o propuestas teórico-metodológicas.

Finalmente, el trabajo desarrollado por Guillen & Thibault (2024) también se incluyó en esta categoría. En este caso, se trazó el objetivo de analizar una propuesta local (la juegoteca urbana) en el marco de la satisfacción de NHF durante la pandemia COVID-19 y, para esto, además de la revisión sistemática de literatura, se creó un blog académico participativo, utilizado para recoger y contrastar experiencias y reflexiones de expertos y ciudadanos con el propósito de levantar datos que luego fueron analizados mediante un marco teórico-analítico que articuló tres componentes: la matriz de NHF, los criterios de

calidad urbana de Gehl y el concepto de derecho a la ciudad. En este caso, nuevamente, la matriz es un recurso utilizado como una herramienta teórica y conceptual que permite analizar, categorizar e interpretar resultados y demostrar cómo el juego urbano y otras actividades lúdicas (como performances en balcones o jardinería) funcionaron como un «satisfactor sinérgico» de NHF, promoviendo bienestar, conexión social, resiliencia y una reapropiación del espacio urbano.

3.3. De la pertinencia directa

De entre las obras seleccionadas, cuatro de ellas presentan un uso directo de la Matriz NHF para el levantamiento y análisis de datos en el marco de propuestas o interpretación de contextos en que se relaciona el DEH y el fenómeno de la educación en escenarios locales. El primero de estos trabajos es el de Moreno (2003) que, si bien no es un artículo propiamente tal³ fue publicado en una revista indexada en una de las bases de datos revisadas y cumple con el criterio de la evaluación por pares. Aquí, lo que se propone es analizar cómo se articulan los contextos de familia, escuela y barrio en el desarrollo de un grupo de niños de Villa Francisca (Santo Domingo). En este caso, la Matriz NHF se aplicó al entorno de estos niños y se combinó con otras técnicas como la observación no participante y la revisión bibliográfica. Respecto del tratamiento que se hace de los datos, resulta interesante en este trabajo observar la presencia de una reflexión crítica sobre los satisfactores presentes en relación con las NHF, en el que se revelaron brechas determinantes en la satisfacción, por ejemplo, de las NHF «subsistencia», «afecto», «protección», y «libertad» en la niñez, que se vinculan a la precariedad familiar, educativa y barrial. Asimismo, Moreno (2003) también observa la presencia de satisfactores sinérgicos como el juego, el autocuidado y la solidaridad, que impactan positivamente, en las mismas NHF mencionadas anteriormente, más la «identidad» que, al mismo tiempo, se construye desde diferenciaciones de género y clase, muchas veces excluyentes. Por otra parte, la escuela cumple un rol compensatorio de la NHF «entendimiento», mientras que el ocio y la participación reflejan tanto potencial como desigualdad. Gracias a la profundidad de sus interpretaciones, al carácter empírico de la investigación y el volumen de datos que reporta a través de diferentes matrices en torno a necesidades y satisfactores levantados en el trabajo de campo, se piensa que para efectos de comprender la relación entre DEH y educación, este trabajo es del todo relevante.

Luego, siguiendo en el marco de las obras de «pertinencia directa», se deben considerar los artículos de García (2007, 2008) que, para esta presentación de resultados, se analizan como una unidad, como una continuación, aunque, cabe resaltar, no queda del todo esclarecida la vinculación lineal entre uno y otro. Al margen de lo anterior, la decisión de analizar sus aportes como una unidad, se debe a que en su primer trabajo, de 2007, se trazó el objetivo de proponer una estrategia de DEH para las mujeres rurales del municipio de Siachoque (Boyacá, Colombia), mientras que en el segundo, un año después, se presentan las bases para la formulación de una propuesta participativa de DEH, también para mujeres rurales, aunque en este caso se especifica que la localidad es Villa de Leyva que, justamente, pertenece al departamento de Boyacá en el noreste colombiano. En ambos artículos, además, se declara el mismo enfoque metodológico y la misma técnica para el levantamiento y análisis de datos: la aplicación de la matriz de NHF para recoger las percepciones de las mujeres rurales y, con este insumo, elaborar una propuesta de DEH, que no necesariamente es educativa, aunque se incluyen

3 Es un avance de tesis doctoral.

elementos propios del fenómeno de la educación y formación de los seres humanos como el rol de la familia, el valor de la escuela y el rol de los gobiernos locales y centrales. De esta manera, considerando estos elementos comunes, se puede asumir que ambas publicaciones tienen su origen en una misma investigación.

Ya en el marco de los resultados, García (2007, 2008) encontró evidencias de NHF insatisfechas de manera permanente, pero en contextos cambiantes que exigían nuevos satisfactores asociados a la salud, la educación, la colaboración, el empoderamiento, la autogestión, la cultura y el reconocimiento social de las mujeres como sujetas activas del desarrollo. No obstante, es importante destacar que, aunque en el primer artículo (2007) se busca «proponer una estrategia de desarrollo», lo cierto es que el resultado es más reflexivo que propositivo. Ciertamente, los resultados de la matriz sirven como base para una eventual propuesta, pero en ninguno de los artículos se evidencian los «puentes»⁴ mediante los cuales se puede diseñar una propuesta de desarrollo. Por otra parte, y específicamente respecto del segundo artículo, si bien se busca sentar las bases para la formulación de una propuesta participativa, lo cierto es que los resultados son solo los que se observan a través de las matrices, sin haber mayor profundidad en la interpretación o análisis de estos datos. A pesar de estas limitaciones, se deben considerar los aportes de García (2007, 2008) como relevantes a la hora de entender el vínculo entre DEH y educación.

Finalmente, se destaca la publicación de De Paula *et al.* (2024), quienes se trazaron el objetivo de elaborar propuestas educativas que movilizaran a las comunidades populares para el turismo de base comunitaria. Para alcanzar este propósito realizaron una Investigación Aplicada en el Quilombo⁵ Cabula y una IAP en la que se aplicó la Matriz NHF en la Región de Los Ríos (sur de Chile). En términos de resultados, en ambos casos se integraron saberes locales con enfoques de educación popular y DEH, se fortalecieron procesos educativos contextualizados y comunitarios, se crearon herramientas innovadoras como museos digitales y plataformas web, y se consolidaron redes turísticas con certificación local, promoviendo el protagonismo comunitario, el bienestar territorial y el diálogo entre conocimientos tradicionales y académicos. Eso sí, es importante recordar que este trabajo se construye en perspectiva comparativa y que es la experiencia en el sur Chile la que más y mejor responde a esta relación, ya que es aquí que se aplica la Matriz NHF y se levanta una propuesta a partir de los insumos que aporta dicha aplicación, aunque no se exponen datos asociados a necesidades, satisfactores y puentes⁶.

4. Discusión

Para este ejercicio de discusión, resulta necesario hacerse algunas preguntas de base asociadas a los elementos distintivos del DEH. Por ejemplo, una vez realizada la búsqueda, deberíamos preguntarnos ¿en qué medida la Matriz DEH determina la elaboración de las propuestas de desarrollo o educativas? Que no es otra cosa que preguntarse ¿Cómo los satisfactores detectados permiten generar, desde la propia comunidad, propuestas de desarrollo o educativas? Porque para hablar de «Educación a Escala Humana», tal como lo plantean De Paula *et al.* (2024), Gómez & Ibarra (2020) e Ibarra *et al.* (2022), la aplicación de la Matriz NHF (es decir, el levantamiento participativo de satisfactores con fines propositivos) es una condición *sine qua non* para establecer la real pertinencia de un estudio.

4 Los «puentes» en el marco de la teoría del DEH corresponde a las propuestas que emergen desde la deliberación colectiva que permiten pasar desde lo diagnóstico a lo utópico.

5 Comunidades clandestinas conformadas por esclavos fugitivos o su descendencia durante la época colonial que, con el paso del tiempo, se convirtieron en centros de resistencia y espacios para el rescate de la memoria en Brasil (Leite, 2000).

6 Estos datos sí se pueden encontrar en la obra de Gomez & Ibarra (2020)

Por otra parte, distinta es la evaluación si se discute la integración del enfoque del DEH en el marco de la educación, ya que, para estos efectos, el espectro de posibilidades se amplía, así como también la flexibilidad en cuanto a eventuales criterios de inclusión/exclusión. Cómo se observó anteriormente, en términos teóricos, el DEH tiene tres pilares, por lo que, considerando esta distinción, lo cierto es que es posible afirmar que esta relación se ha abordado.

Efectivamente, no fue posible encontrar trabajos que presentaran una vinculación directa entre DEH y ECM, pero si asumen como fundamentos los elementos de la ECM observados en el capítulo inicial, sí que es posible advertir que los trabajos seleccionados, intuitiva e indirectamente, sí pueden representar un vínculo entre ECM y DEH, sobre todo desde la perspectiva de, justamente, los pilares y las «articulaciones»⁷. En este sentido, la Tabla 7, resume estas relaciones.

Tabla 7.
Síntesis de relaciones Revisión Bibliográfica/ECM/DEH

Referencia APA	Relación ECM	Relación DEH
Moreno (2003)	Promueve vínculos comunitarios, participación de niños y construcción de ciudadanía desde el territorio	Pilares: Niveles crecientes de autodependencia; Satisfacción de NHF. Articulaciones: micro-macro; personal-social; autonomía-autoridad; Sociedad Civil-Estado.
García (2007, 2008)	Empoderamiento de mujeres mediante procesos formativos y participativos desde lo local.	Pilares: Niveles crecientes de autodependencia; Satisfacción de NHF; Articulación “ser humano-tecnología-Naturaleza” Articulaciones: micro-macro; personal-social; autonomía-autoridad; Sociedad Civil-Estado.
Tobón & Ramírez (2012)	Fomenta conciencia crítica, y prevención de riesgos en contextos vulnerables.	Pilares: Satisfacción de NHF. Articulaciones: personal-social.
Guillén & Thibault (2024)	Visibiliza el juego urbano como estrategia para satisfacer NHF, activar derechos urbanos y promover resiliencia comunitaria.	Pilares: Niveles crecientes de autodependencia; Satisfacción de NHF; Articulación “ser humano-tecnología-Naturaleza” Articulaciones: micro-macro; personal-social; autonomía-autoridad; Sociedad Civil-Estado.
De Paula <i>et al.</i> (2024)	Integra educación popular, protagonismo comunitario y diálogo de saberes para propuestas territoriales sostenibles e inclusivas.	Pilares: Niveles crecientes de autodependencia; Satisfacción de NHF; Articulación “ser humano-tecnología-Naturaleza” Articulaciones: micro-macro; personal-social; autonomía-autoridad; Sociedad Civil-Estado.

7 En el enfoque del DEH, las articulaciones entre escalas —como lo macro y lo micro, o lo local y lo estatal— adquieren suma relevancia, en la medida en que permiten asociar los procesos estructurales y normativos con las necesidades específicas de las comunidades o territorios.

Como se puede observar, es posible evidenciar que cinco de las once obras seleccionadas para esta revisión presentan elementos que, perfectamente, podrían incluirse en el marco de la relación ECM-DEH. Por ejemplo, los trabajos de García (2007, 2008), en torno al levantamiento de una propuesta participativa de DEH para mujeres rurales en Colombia, pueden, sin duda, observarse desde la perspectiva de ECM con el enfoque feminista que propone, por ejemplo, Mesa (2021), en la medida en que la lucha por los derechos de las mujeres implica el respeto por la totalidad de pilares y articulaciones propuestas por el DEH (Max-Neef *et al.*, 1994).

De la misma forma, el artículo publicado por De Paula *et al.* (2024) en el que se comparan experiencias de turismo comunitario en Brasil y Chile con enfoque de DEH, si se analiza partir de los resultados, reflexiones y conclusiones de Pérez & Fernández (2018), cuyo trabajo implicó la búsqueda de alternativas educativas para población marginalizada, desde los enfoques de la educación popular y la ciudadanía global, lo cierto es que también se pueden establecer líneas convergentes con el DEH, en la medida en que la propuesta desarrollada apuesta por el protagonismo y empoderamiento de las personas (niveles crecientes de autodependencia) y se fundamenta en la premisa «pensar globalmente y actuar localmente» (articulación macro-micro) para la materialización de prácticas educativas situadas.

Finalmente, los artículos seleccionados, en su totalidad (y a pesar de no estar declarado), presentan un vínculo indisoluble entre ambos enfoques, ya que el DEH es, por antonomasia, una propuesta transformadora y la transformación, o *transformación* (Martínez *et al.*, 2024), es una característica distintiva de la ECM, por tanto, comparten, en su génesis, un foco epistemológico socio-crítico que permite aseverar la existencia de una visión ético-política común. Así, se puede comprender como los trabajos seleccionados no solo buscan satisfacer necesidades, sino que revelan la configuración de procesos situados que promueven la autonomía, el empoderamiento comunitario y el protagonismo político, aspectos que resuenan categóricamente en los trabajos de Aguilar *et al.* (2019), Aguilar & Velásquez (2018), Boni & Calabuig (2021), Martínez *et al.* (2024), Mesa (2019, 2021) y VanderDussen (2018) quienes (desde sus propios ángulos) promueven la construcción de procesos formativos en los que las personas desarrollan la capacidad de comprender de manera crítica las estructuras hegemónicas presentes en sus comunidades y, al mismo tiempo, articulan esfuerzos colectivos para enfrentar las consecuencias que derivan de estas hegemonías.

5. Conclusiones

Al margen del análisis de cada caso, al triangular los resultados obtenidos y los fundamentos teóricos del DEH y la ECM, los hallazgos permiten sugerir que más allá de la ausencia de estudios que presenten una relación directa entre ambas perspectivas, sí se advierte una conexión teórica y epistemológica que se puede constatar al revisar los principios y la ética que determinan cada una de las experiencias observadas, todas impregnadas de un espíritu transformador y participativo.

Ciertamente, la inclusión del enfoque del DEH en el ámbito educativo es aún incipiente y es comprensible considerando la novedad que representa y el ámbito geográfico desde el que surge (América Latina), lo que, al mismo tiempo, podría explicar que, en la mayor parte de la literatura revisada (incluso más allá de la selección final), se observara

una importante limitación que es que la presencia del DEH no pasa de las menciones superficiales o valoraciones superfluas respecto de la particularidad de su perspectiva en torno a las necesidades, sin avanzar en los aportes metodológicos que esta obra y este enfoque son capaces de brindar para la conformación de tejidos sociales más sólidos, propuestas de desarrollo y diagnósticos territoriales con perspectiva situada, por ejemplo, lo que acaba obstruyendo las posibilidades de consolidar el DEH como una base plausible para el diseño y creación colectiva de sistemas educativos endógenos, a partir de su aporte metodológico más distintivo: la matriz de NHF.

De esta manera, y a modo de futuros desafíos académicos, considerando que las relaciones que aquí se plantean derivan de un análisis interpretativo más que de una conexión explícita en los estudios explorados, se torna necesario transitar desde la superficialidad teórica hacia no solo la profundización de esta teoría sino también hacia la implementación concreta y sistemática de propuestas educativas que tomen como referencia al DEH para la ECM en contextos escolares diversos (rurales, urbanos o digitales), explorando el vínculo con las diferentes dimensiones en las que los seres humanos nos desenvolvemos (a nivel íntimo o interno, a nivel colectivo y a nivel ecosistémico), porque incluso a pesar de ser formulada en la década de 1980, sus autores ya contemplaban los escenarios críticos y los niveles de articulación que se expresan a través de las diferentes vertientes que conforman el abanico teórico y epistemológico de la ECM.

6. Referencias

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir*. Icaria.
- Aguilar, N., & Velásquez, A. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 937-961.
- Aguilar, N., Mendoza, D., Velásquez, M., Espitia, F., Ducón, J., & De Poorter, J. (2019). Educación para la Ciudadanía Mundial: Una Innovación Curricular en Ciencias Sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(2), 89-111.
- Álzate, M., & García, L. (2016). Revisión del estado de la cuestión sobre las comprensiones del desarrollo humano y el desarrollo social. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(1), 62-79.
- Barriga, L., & Madariaga, A. (2015). Una propuesta de innovación local a través del diseño de una estrategia de ocio en la municipalidad de Ambato (Ecuador). En A. Madariaga, & A. Ponce de León, *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (págs. 13-38). Universidad de La Rioja.
- Bartra, A. (2009). La gran crisis. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 15(2), 191-202.
- Bartra, A. (2013). Crisis civilizatoria. *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*, 25-72.
- Beck, U. (2019). *La sociedad del riesgo*. Paidós.

- Castell, P. (2009). Jardinería colectiva como estrategia de afrontamiento para residentes en barrios desfavorecidos: Una revisión bibliográfica. *W13-Barrios Pobres*, 1-15.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.
- Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Editorial Universidad del Cauca.
- García, O. (2007). Propuesta de desarrollo a escala humana para las mujeres rurales del municipio de Siachoque Boyacá-Colombia. *Apuntes del CENES*, 27(43), 257-274.
- García, O. (2008). Matriz de necesidades y satisfactores con mujeres de Villa de Leyva Boyacá-Colombia. *Apuntes del CENES*, 27(46), 203-226.
- Gómez, L., & Ibarra, I. (2020). Educación a Escala Humana desde artes, oficios y saberes locales en São Gonçalo Beira Rio Sao (Brasil) y el programa Trawun (Chile). *Polis, Revista Latinoamericana*, n°56, 54-71. <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2020-N56-1522>.
- Gudynas, E. (2014). Conflictos y extractivismos: conceptos, contenidos y dinámicas. *Revista en Ciencias Sociales*, 27, 79-115.
- Guillén, G., & Thibault, M. (2024). Sumidos en el bullicio: reconstruyendo nuestras ciudades más allá de las rocas y los muros: Una revisión de la satisfacción de las necesidades humanas durante la pandemia de COVID-19. *ID&A Diseño y Arquitectura de Interacción (S)* (61), 193-215.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Ibarra, I., Alcântara, L., & Henríquez, C. (2022). Artes, oficios y saberes locales: Desarrollo a Escala Humana y Buen Vivir para un microsistema educativo en São Gonçalo Beira Rio, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 331-360. <https://doi.org/10.21814/rpe.20837>.
- Leite, I. (2000). Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 4(2), 333-354.
- Martínez, M., Lloret, C., Grau, R., & Conchell, R. (2024). TransformAcción: cuando la educación para la ciudadanía mundial encontró a los ODS. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (20), 13-23.
- Mason, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Sí somos americanos*, 15(2), 67-95.
- Max-Neef, M., & Smith, P. (2014). *La economía desenmascarada. del poder y la codicia*. Icaria.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a Escala Humana*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Mejía, L., & Ortiz, A. (2006). Comprensión de la salud sexual y reproductiva de los adolescentes en el marco del desarrollo a escala humana. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 24(1), 40-47.

- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26.
- Mesa, M. (2021). La educación para la ciudadanía global en tiempos de pandemia: una propuesta para promover sociedades resilientes. *Sinergias—diálogos educativos para a transformação social*, 13-24.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine*, 6(7), 1-6.
- Moreno, M. (2003). Desarrollo a escala humana desde la perspectiva de la niñez: una visión integradora de familia, escuela, y barrio. *Ciencia y sociedad, Volumen XXVIII, Número 2*, 279-335.
- Múnera, M. (2007). *Resignificar el desarrollo*. Escuela de Hábitat.
- Muñoz, J., & Montané, A. (2022). Construir puentes entre la justicia global y la educación transformadora. *Revista Izquierdas* (51), 1-18.
- Nussbaum, M. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7, 385-395.
- Paula, F. de, Henríquez, C., & Gómez, L. (2024). Educação de Jovens e Adultos numa Perspectiva à Escala Humana para o Turismo de Base Comunitária. *Revista COCAR* (26), 1-14.
- Pérez, E., & Fernández, J. (2018). Contra la violencia, educación popular y ciudadanía global. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (373), 66-71.
- Ramírez, C., Correa, C., & Sánchez, L. (2011). Análisis de la necesidad axiológica del entendimiento desde la necesidad axiológica del entendimiento desde la teoría del Desarrollo a Escala Humana, del programa de Contaduría Pública de la Universidad del Quindío, periodo 2005-2007. *Entramado Vol. 7* (2), 144-155.
- Reimers, F., & Chung, C. (2010). Education for human rights in times of peace and conflict. *Development*, 53(4), 504-510.
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, vol. 9, núm. 2-3, 61-92. doi: <https://doi.org/10.1080/1354570022000078024>.
- Romero, D., & Martínez, M. (2019). Satisfactores del desarrollo infantil en contextos de interfase rural-urbana. *Perfiles latinoamericanos*, 27(54), 1-23.
- Sachs, W. (2022). *Diccionario del desarrollo: una guía del conocimiento como poder*. El pez volador.
- Saguier, E. (2019). *Desde la Edad de Piedra al Regreso de la Utopía. Cepillando la historia a contrapelo*. Museo Roca-CONICET.
- Sen, A. (2006). *Identity and violence: The illusion of destiny*. Penguin.

- Skewes, J. (2000). *Antropología del Desarrollo*. Valdivia: (No publicado).
- Tobón, F., Gaviria, N., & Ramírez, J. (2012). La lúdica como método psicopedagógico: una experiencia para prevenir la farmacodependencia en jóvenes. *Avances en psicología latinoamericana*, 30(1), 81-92.
- UNESCO. (2018). *Global Citizenship Education and the rise of nationalist perspectives: Reflections and possible ways forward*. UNESCO.
- VanderDussen, E. (2018). Educating citizens of 'the global': Mapping textual constructs of UNESCO's global citizenship education 2012–2015. *Education, Citizenship and Social Justice* 2018, Vol. 13(1), 51–64.
- Zermeño, A. (2023). Capacidades humanas de los jóvenes universitarios: validación de una lista específica. *Revista iberoamericana de educación superior*, 14(40), 116-132.