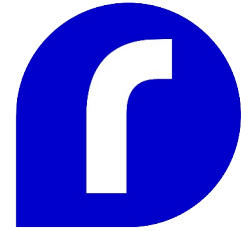


Estrategia de gestión educativa y comunitaria: entretejido de saberes entre la escuela y los territorios



DOI: <https://doi.org/10.22458/rr.v16i2.6779>

Recibido: 28 de marzo 2026

Revisado: 25 de abril 2026

Aprobado: 8 de junio 2026

Catty Orellana Guevara
Costarricense. Máster en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación. Labora en el sistema de posgrados y en la Cátedra de Investigación Educativa de la Universidad Estatal a Distancia Costa Rica (Costa Rica). Correo electrónico: corellana@uned.ac.cr
ORCID: [0000-0001-6669-6846](https://orcid.org/0000-0001-6669-6846)

Resumen: La creciente desconexión entre los centros escolares y su contexto evidencia un problema de gestión que no logra interconectar la educación institucionalizada y la interculturalizada, ni responder ante la complejidad territorial en la que radica. El objetivo de este ensayo consiste en repensar el planteamiento de estrategias de gestión para entretejer saberes escuela-entorno. Su desarrollo se argumenta en la democratización de la educación para abordar la realidad del nexosistema en que convive con la comunidad. Se concluye que las escuelas deben desarrollar estrategias a fin de acercar el currículo a la realidad del estudiantado; no obstante, esto solo es posible si la escuela aprende a dialogar con los saberes que se construyen en su territorio social.

Palabras clave: *Comunidad, gestión de la educación, investigación, participación comunitaria, plan de acción*

Educational and Community Management strategy: Interweaving of Knowledge between the School and the Territories

Abstract: The growing disconnect between schools and their context reveals a management problem that fails to interconnect institutionalized and interculturalized education, or to respond to the territorial complexity in which it is embedded. Therefore, this essay aims to rethink management strategies to interweave knowledge between the school and its environment. Its development is grounded in the democratization of education as a means of responding to the reality of the nexosystem in which the school coexists with the community. The essay concludes that schools must develop strategies to bring the curriculum closer to the reality of students; however, this is only possible if schools learn to engage in dialogue with the knowledge that is constructed within their social territory.

Key words: *Community, education management, research, community participation, action plan*

Introducción

La práctica pedagógica conlleva a la planificación y ejecución de acciones que contribuyan con el buen funcionamiento del centro escolar, concretamente, en la persona estudiante, centro de este proceso, según la política educativa costarricense (MEP 2017). En este marco, las funciones que se desprenden y ejecutan en las escuelas deben aspirar al desarrollo óptimo del estudiantado, quien, luego, transita por las comunidades y se posiciona para contribuir con la calidad de vida del país. Sin embargo, surge un problema dicotómico cuando el currículo educativo no corresponde con la complejidad cultural de los territorios en la cual se inserta su práctica profesional.

La dicotomía previa altera el comportamiento institucional por parte de los actores quienes la conforman; además, llevan a cabo quehaceres que no son coherentes con sus intereses. Por ejemplo, unos velan por el cumplimiento de los programas y contenidos que se han estructurado a escala ministerial; otros, por la utilidad de tales contenidos en la vida comunitaria. En consecuencia, las propuestas o directrices nacionales y la misma praxis del centro escolar se encuentran desarticuladas de la cotidianidad comunitaria, cuando, en su lugar, debería representar un pilar sustantivo para estrechar lazos socioeducativos (Rincón y Chacín 2021).

Por su parte, el informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU 2021) también revela la desconexión entre los pueblos y las instituciones. En concreto, menciona el desgaste del contrato social; es decir, el incumplimiento de las obligaciones recíprocas entre las partes que se ha generado debido a la falta de transparencia e inclusividad que manifiestan las entidades, sobre todo, gubernamentales. En virtud de ello, tal contrato debe renovarse y permitir más actores para enfrentar los problemas cada vez más complejos, crecientes y que limitan la calidad de vida de las personas.

Ante esas condiciones, es necesario conocer y comprender la brecha entre *la educación institucionalizada o centralizada*, que responde a los intereses del Gobierno, y la *interculturalizada*, que reconoce la existencia de saberes desarrollados en ámbitos no formales y populares de los diversos escenarios donde interactúan los grupos. Específicamente, en Costa Rica, el Programa del Estado de la Educación ha señalado la crisis del sistema educativo y las carencias en el aprendizaje, responsabilizando, de modo directo, a la política nacional, a la docencia y a la evaluación como causantes de agudizar la existente pobreza educativa (PEN 2025).

Tal severo declive del sistema educativo no solo disminuye las posibilidades de desarrollo de las comunidades, sino que acentúa la desconfianza hacia la institución, lo cual confirma la ruptura del contrato social que menciona la ONU.

En ese mismo sentir, el Programa del Estado de la Educación informa otros dos aspectos: primero, la falta de un marco estratégico coherente entre los programas nacionales y las prioridades de atención; segundo, la poca prepa-

ración en temas de ciudadanía democrática, sostenibilidad, historia y contexto (PEN 2025). En consecuencia, esto supone la deficiencia del centro educativo por no insertarse en su territorio para conocer el significado de la realidad de la ciudadanía y el diálogo democrático con respecto a sus saberes y sentires.

Lo recién expuesto ratifica que el centro escolar no siempre comparte los mismos intereses de las personas que alberga el Estado y, desde una perspectiva práctica, se denota la falta de interacción entre temas de la ciudadanía y su historia con el contexto real y actual en que conviven. Por tanto, es urgente realizar cambios que permitan afrontar las situaciones de la vida de las sociedades.

Como los *proyectos* se caracterizan por su flexibilidad, organización y capacidad para conectar grupos, resulta ser una estrategia pertinente y oportuna para entretener los saberes que afloran de las interacciones entre la escuela y la sociedad. Esta técnica contribuye con el empoderamiento glocalizado y con el logro de objetivos globales en áreas sustentables como la económica, ambiental y social. El fin es el acercamiento entre la educación y la ciudadanía de manera recíproca.

En este mismo orden de ideas, es vital comprender que la comunidad no solo es ese espacio geográfico o particular con un origen nominal; en él, las personas tienen un modo de vida y de organización que le dan sentido a las prácticas que comparten (Hernández 2020); es un órgano complejo, con aspiraciones comunes, que los identifica como pertenecientes a un grupo y, además, está en constante evolución (Chanto, López y Villalobos 2021).

Aun así, no resuelve las problemáticas reales, concretas y urgentes que se manifiestan en la naturaleza popular de la actual interculturalización, por ejemplo, problemas de suministros básicos, transporte, salud física y emocional, condiciones laborales y seguridad nacional.

En virtud de lo anterior, es casi obligatorio gestionar con y para la sociedad. No obstante, para eso, la educación debe plantear y ejecutar propuestas a partir de los factores que afectan los territorios asociados a la institución y lograr la articulación escuela-comunidad. Adicionalmente, para incluir otros organismos comunitarios, debe proyectar estrategias que faciliten la participación y comunicación entre las partes interesadas.

Esa intención busca respuesta a los problemas del colectivo y mejorar las situaciones que interfieren con el desarrollo local. Una manera sería por medio de *proyectos conjuntos*. La educación sirve de medio para el desarrollo de esas acciones (Monge et al. 2022) y, con la participación protagónica de los actores comunitarios, se crean soluciones para los problemas (Castro y Castro 2013).

En esta trama, el proyecto se convierte en una estrategia introspectiva y colectiva capaz de guiar el desarrollo de la gestión educativa y se apoya de la investigación acción como técnica para comprender las prácticas que se realizan, mejorar las condiciones del centro escolar y elevar la calidad de la edu-

cación. El fin es transformar la situación que dio origen a la necesidad de articularse (Saltos Rodríguez, Loor Salmon y Palma Villavicencio 2018).

Si bien es cierto, los proyectos no son una estrategia novedosa o reciente, sus beneficios no están siendo aprovechados, aun cuando el centro educativo se nutre de la investigación, la acción y la participación en su diario quehacer. Por consiguiente, es imperativo resurgir el proyecto educativo y posicionarlo como estrategia de gestión comunitaria para aportar soluciones concretas. Esta estrategia implica un grupo de agentes naturales y organizacionales que participan en la propuesta de soluciones para enfrentar sus problemáticas (Apolinario et al. 2020).

Ante este panorama, la gestión no solo atiende las problemáticas del centro, sino también fortalece el vínculo colectivo que se ha deteriorado, promueve lazos de confianza perdidos o que no se han establecido entre la institución y sus actores, instaura el sentido de la mejora continua que la docencia ha dejado de lado y propicia la transformación de los eventos que denuncia el Programa del Estado de la Educación.

Frente a la falta de un marco estratégico que responda con los programas nacionales y con las demandas de las comunidades, se considera pertinente reflexionar en la epistemología de la gestión educativa y su propósito en la interacción con la comunidad, en la complejidad territorial más allá de la escuela, en el diálogo de saberes para la reconfiguración de la gestión comunitaria y en la propuesta de una estrategia de gestión comunitaria.

Así pues, con la intención de promover esto y como una manera de responder al Estado de la Educación, este ensayo tiene por objetivo repensar el planteamiento de estrategias de gestión para entretejer saberes escuela-entorno. A fin de lograrlo, se sustenta en los proyectos comunitarios y se sirve metodológicamente de la investigación-acción como herramienta para el fortalecimiento de la educación institucionalizada en el marco de la interculturalidad de su territorio.

Metodología

La metodología se basa en una reflexión no derivada de una investigación dentro del enfoque cualitativo, pues busca comprender la realidad social desde una perspectiva en particular; en este caso, la gestión educativa y comunitaria e incluso la complejidad de la educación en su medio. Su carácter es reflexivo y examina postulados teóricos para extraer de ellos aspectos vitales (Villalobos 2017). Siendo así, se analiza la actuación en las comunidades para obtener conclusiones con respecto a la función educativa que permita entretejer los saberes que transitan del centro educativo a su contexto.

Por esta razón, se examinan los postulados que se enmarcan en la investigación-acción y se analizan en relación con la acción educativa en las comunidades. Es decir, se reflexiona en la perspectiva teórica de la acción participativa de los grupos a partir de la complejidad de su territorio, y se debate en torno a la estrategia que resuelva el problema dicotómico entre la educación

institucionalizada y la interculturalizada. Su argumentación se desprende del diálogo de los teóricos con la propia de la persona autora para repensar el planteamiento del proyecto comunitario como estrategia a partir de la epistemología de la gestión educativa.

Desarrollo

Epistemología de la gestión educativa: partiendo de la experiencia

Para la implementación de la gestión educativa (GE), se retoma la función diagnóstica y exploratoria de la investigación a fin de posicionarse en su quehacer y generar conocimiento. Esta actividad se lleva a cabo con base en la experiencia propia e incluso común dentro de la actividad humana que va más allá de solo conocer o efectuar tareas para mejorar la práctica profesional. Su campo de acción es conocer una realidad con el propósito de transformarla, de modo que la investigación sirve de enlace en el entrecruce de saberes que surgen en la vida cotidiana.

En este sentido, González (2025) engloba la investigación desde la perspectiva interdisciplinaria, transdisciplinaria y holística que busca soluciones específicas en contextos caracterizados por la diversidad. Estas acciones se articulan en dos principales aspectos: primero, la investigación orienta el desarrollo de nuevos procesos, productos y servicios, los cuales se constituyen como estrategias; segundo, recopila y delimita el saber del sujeto cognoscible, interpreta la información y sienta las bases para determinar un plan de acción.

Debido a las particularidades del trabajo en comunidad que mencionan autores, como Chanto, López y Villalobos (2021), es importante usar metodologías que profundicen en las especificaciones del problema. En este caso, el enfoque cualitativo-inductivo y el modelo hermenéutico explican las percepciones y significados que emanan de la experiencia de las personas participantes (Villalobos 2017).

Ahora bien, retomando la política educativa, los procesos que se sustentan en las experiencias significativas del sujeto son los que responden con la apuesta estatal de disponer de un currículo con sentido que ubica a la persona dentro de su sistema natural, social y familiar por medio de las relaciones que establece con su ambiente (MEP 2017).

Dichos enfoques resultan oportunos porque brindan diseños flexibles que se construyen en el campo de trabajo y desarrollan procesos activos, entre ellos: la participativa-reflexiva de la experiencia de las personas participantes, la acción sistémica por medio de la cual organiza y documenta esa experiencia, y la reflexión democrática en la construcción del conocimiento (Saltos Rodríguez, Loo Salmon y Palma Villavicencio 2018).

Por su parte, la investigación-acción (I-A) asume el papel de herramienta diagnóstica y de acción que se complementa en el proceder práctico en la relación del grupo. Aun dentro del paradigma cualitativo, la I-A tiene su sustento

en cuatro principales modalidades cuyo aporte flexibiliza la tradicional gestión educativa, con el fin de responder a las complejas y contradictorias realidades comunitarias, de manera que la estructura de la gestión institucionalizada se compatibilice con los requerimientos propios de la educación interculturalizada.

En primer lugar, se encuentra la modalidad *técnica-empírica-analítica* (TEA). Es técnica porque adquiere conocimiento, y empírica, porque lo obtiene de la experiencia que se consolida mediante el análisis participativo. Su fin es diseñar propuestas que nacen en el seno del grupo para resolver los problemas comunales.

Por sí sola, la TEA no podría lograr el cambio en la participación comunitaria, pero sirve de base para propuestas de gestión. Su principal aporte es el incremento de la eficiencia en la gestión educativa, puesto que incentiva la participación. Es idónea para congregarse a una mayor cantidad de personas y entes locales. En este proceso, la persona gestora se involucra, junto con el colectivo, en una relación de coparticipación.

En segunda instancia, está la modalidad *práctica-hermenéutica* (PH). Su accionar es interpretativo, desarrolla el pensamiento reflexivo y la dialéctica; por consiguiente, permite que el grupo descubra la verdad por medio de la confrontación y el debate de razonamientos e hipótesis que consiste en el entendimiento de la situación que los reúne. Una de sus principales fortalezas radica en comprender el problema e involucra a las demás personas participantes, por ende, la comunidad asume un papel protagónico. Primero brinda insumos para las propuestas comunitarias y, posteriormente, lleva a cabo procesos para la toma de decisiones conscientes. La persona gestora participa y trabaja, en conjunto, para fomentar el protagonismo del concilio.

La tercera modalidad es la *estratégica-crítica-emancipadora* (ECE), como su nombre lo indica, es estratégica debido a que traza el plan de acción. Por una parte, direcciona la visión del grupo hacia la ruta de seguimiento para el logro de sus objetivos y, a su vez, define exactamente lo que se debe alcanzar favoreciendo el logro. Por otra parte, determina la designación de acciones para las personas involucradas, desarrolla habilidades de trabajo colaborativo y favorece el pensamiento emancipador en las personas participantes; en consecuencia, el sistema se vuelve capaz de autogestionar las situaciones que se les presentan. Su enfoque potencia la reflexión crítica, la responsabilidad y la autonomía, el compromiso y la apropiación del grupo para resolver; a su vez, promueve el cambio de una gestión educativa tradicional por una compartida y horizontal donde todas las personas se involucran y actúan.

Finalmente, la *investigación-acción-participativa* (IAP) responde, de manera acertada, con los intereses de la gestión educativa gracias a su posicionamiento humanista y participativo. La IAP “Se enfoca en crear conocimiento y fomentar el cambio social mediante la implicación activa de la comunidad en cada fase del proceso de investigación” (España, España y Ormazá 2025,

37). Esto permite comprender al colectivo desde su sentir y concentrar las acciones en sus intereses y necesidades.

Por sí sola, la IAP es una herramienta de gestión inmersa en las acciones y reflexiones del colectivo. Una de sus principales fortalezas es la consideración de opiniones, creencias y culturas. Luego, le da énfasis al análisis de las necesidades y, posteriormente, construye conocimiento en colectivo.

Una virtud más es la facultad para responder a las demandas de la proclama. Esto se genera cuando el grupo expone sus problemas y, además, reclama las acciones para resolverlos; el acuerdo para consolidar la proclama, y la demanda solidifica la participación.

En este sentido, mediante la participación, la IAP promueve la investigación colaborativa y sustenta la investigación comunitaria. Así, logra la identificación de los problemas, la generación de soluciones, la toma de decisiones y la concientización de las actuaciones de la comuna. Es decir, articula la función de la gestión educativa con el contexto más allá de sus muros.

Estas modalidades orientan el objetivo y sirven de marco de referencia para la elaboración de estrategias, empero y para responder con los intereses colectivos, su acción debe estar inmersa en la horizontalidad de la comunidad. Razón por la cual y, desde un enfoque propositivo, Essomba, Tarrés y Argelagués (2023) introducen el término *investigación-acción-comunitaria* como medio para la construcción social y el sentido comunitario.

En ese repensar, se valida la función hermenéutica para interpretar el sentido de los hechos culturales, la sistematización de la acción y la reflexión; así, es como la institución comprende la configuración social (Camacho 2023).

En consonancia con la postura de los autores, se interpreta que la investigación educativa cumple un papel relevante en la reflexión y en el pensamiento crítico y, además, sienta las bases de la transformación social. Nótese, también, el bucle de la relación escuela-comunidad y la importancia epistémica de la gestión participativa para comprender los comportamientos que se manifiestan en el sentir del conjunto. Por tanto, la IAP proyecta su razón de ser para con la acción cooperativa-contributiva, la colaborativa y la comunitaria en el desarrollo del centro escolar y su contexto.

Sin duda alguna, la educación ostenta la función preponderante de relación; su naturaleza de sistema u organización resalta la conveniencia de colectividad que promueve la IAP. Esto favorece que los elementos que la componen se nutran entre sí en un flujo bidireccional, o sea, la escuela retribuye a la sociedad por medio de las relaciones e interconexiones que la instauran en una relación recíproca con la comunidad y el entorno dinamiza el quehacer educativo a partir de sus funciones de vida.

Estas relaciones se vinculan según las dimensiones e interacciones entre los sistemas. En los años ochenta del siglo XX, Bronfenbrenner (1986) establece cinco niveles de relación, desde el nivel micro al macrosistema, bajo la premisa de que *los ambientes influyen en la conducta humana* y, debido a ello, las personas reaccionan según sus entornos.

Recientemente, algunos autores han contextualizado esos niveles con diferentes perspectivas, por ejemplo, Romero (2023) los engloba según los diferentes contextos con los cuales interactúa el estudiantado; Chanto, López y Villalobos (2021) los determinan según la relación de las familias con el centro, y estos con otros actores sociales. Ahora bien, para efectos de la GE ha sido pertinente replantearlos dentro de la gestión educativa en el trabajo comunitario.

Así, en el nivel micro, se reconoce la familia como la primera instancia; la escuela como su entorno inmediato junto con su grupo de juegos (Chanto, López y Villalobos 2021). Por su parte, en la escuela, se gestan las primeras relaciones con algunas personas de la comunidad, específicamente, aquellas que tienen relación directa con la institución. Cuando se trasciende de este ámbito a uno más amplio, se establecen conexiones con otros entornos, y escala a un *mesosistema* donde el centro escolar se interconecta con el medio, a través del estudiantado, quien transita entre uno y el otro, por ejemplo, de la escuela al núcleo familiar y al social.

Más adelante, las relaciones ascienden al *exosistema*. Ahí, la conformación organizacional involucra y afecta la gestión de la educación y otros nexos fuera de la institución, pero dentro de la comunidad. Entre ellas, instituciones gubernamentales y las propias de la actividad económica del pueblo, incluidas las dimensiones de la vida económica, social, política y cultural que mencionan Chanto, López y Villalobos (2021), debido a su función vital dentro de la dinámica de las comunidades.

Por último, se engloba, de manera vasta, a todos los conjuntos que influyen en el proceso educativo. A su vez, depende de ellos, más allá de la escuela, la comunidad y demás actores dentro de su territorio. En este macrosistema, se desarrollan procesos de socialización y de relaciones de cooperación para el funcionamiento de los grupos; por consiguiente, representa una oportunidad para la gestión en red, puesto que son las dinámicas sociales las que favorecen los procesos de transformación.

A los niveles expuestos, se suma el *cronosistema*. Este hace referencia a un espacio temporal y objetivo de un sistema, según su histórico de vida, condiciones sociohistóricas que influyen en la percepción de las personas y en las dinámicas escolares (Romero 2023). Este nivel es importante porque ubica e interconecta los aprendizajes escolares del estudiantado con los que desarrolla en la comunidad, es decir, la educación institucionalizada y la educación interculturalizada evolucionan, y se transforman durante el su ciclo de vida hasta definir la culturalización de las personas que cohabitan dentro de un mismo contexto. En síntesis, “El espacio y el tiempo escolar no son factores independientes, sino que están interconectados” (Romero 2023, 122).

Debido a ese engranaje, la *epistemología de la gestión educativa* analiza cómo el centro educativo y la comunidad pueden reconocer los diversos elementos, experiencias, percepciones de la realidad y las variables de la multiculturalidad para entretejer saberes conjuntos; así, potencia el desarrollo local. Esto sucede porque los sistemas complejos poseen propiedades de

adaptación y de aprendizaje que responden ante las circunstancias que alteran su funcionamiento.

En suma, la gestión debe conocer y comprender el todo de su microsistema en las interconexiones experienciales de la escuela y su comunidad para optimizar la educación.

Propósito de la gestión educativa: la escuela en la comunidad

Si bien, el propósito de la GE se sitúa en la escuela, también, es un proceso socializador que transita en cada uno de los niveles de relación e interconexión con la comunidad hasta posicionarse en el macrosistema. Dentro de esta complejidad, la educación toma en consideración dos aspectos mecedores de mencionar.

Por una parte, su propósito: la educación busca la calidad, razón por lo cual, su quehacer se centra en identificar y solucionar las problemáticas que surgen en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. “Para ello, es necesario que toda la experiencia educativa, persiga afianzar el accionar comunitario” (Rincón y Chacín 2021, 2). Gracias a dichas relaciones que entrelazan la escuela y la ciudadanía, se enriquece el currículo con su interculturalidad.

Por otra parte, la *dimensión comunitaria*, pilar sustantivo que promueve las relaciones de la institución por medio de la convivencia en la realización de proyectos educativos (Rincón y Chacín 2021). En este caso, “Se refiere a la articulación de los centros educativos con sus entornos sociales” (Monge et al. 2022, 22). Desde esta premisa, la escuela y la comunidad comparten el mismo espacio territorial y practican funciones similares. Tal dimensión existe, siempre y cuando, haya participación en la actividad que desarrolla el centro escolar.

En articulación con las dimensiones precedentes, la GE no puede desligarse de su entorno; por el contrario, debe fortalecer su relación con él. Dejar atrás la idea reduccionista que atribuye el progreso social a las instituciones y, en su lugar, incursionar en el ideal de comunidad y sus modos de aprendizaje para desarrollar procesos conjuntos (Maldonado 2019). Hacer un alto y poner su mirada sobre los fenómenos propios del grupo y su complejidad por medio de la investigación, la reflexión y la criticidad. Esta acción vincula la entidad con su entorno creando alianzas y redes para responder a las necesidades educativas (Solano, Bolaños y Monge 2021). En otras palabras, la GE es la articulación del centro educativo con otros sectores, tal como lo exponen Monge et al. (2022).

Entonces, y con base en estos postulados, la gestión comunitaria (GC) es el campo de acción de la gestión educativa en coparticipación con el colectivo a partir de las actividades que se llevan a cabo dentro del diario vivir. En este escenario, se fusionan el modelo educativo institucionalizado que prevalece en el país, en el cual la GE se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar y en el aprendizaje cultural popular, con quienes comparten intereses en común que, a su vez, forman parte de la comunidad educativa. Ahí, es

cuando los proyectos educativos se insertan en el contexto y rompen los muros del centro escolar.

Esta trayectoria depende de la experiencia de la persona, de la relación con su realidad, de la configuración de su autoconciencia y sentido crítico de la práctica que se realiza (Mejía 2011). Una década más tarde, Hernández (2020) expresa que la identidad colectiva, sus vínculos emocionales y las prácticas son pilares organizativos en las relaciones que establecen las personas.

Ante esas condiciones, tanto Mejía (2011) como Hernández (2020) reconocen la interacción de los grupos en el nivel exosistema. Asimismo, denota la convergencia del micro- y macrosistema; de esta manera, el aprendizaje adquiere sentido en la práctica escolar y en las acciones que cumple popularmente.

En síntesis, la implementación de los proyectos educativos junto con la comunidad articula la acción y los vínculos que se establecen en la inserción en los territorios, por medio del diálogo, la confrontación y la negociación. Además de promover la ejecución de propuestas de interés social, también rompen la separación entre los diferentes contextos (Mejía 2014).

De esta manera, la GE tiene como propósito la participación ciudadana y la relación recíproca de saberes y sentires. Por tanto, se debe propiciar experiencias, en el aula, sustentadas en las redes regionales y en el intercambio de culturas que le den significado a su aprendizaje. Esto incluye los antecedentes históricos y las dinámicas relacionales con los elementos interculturales de la complejidad territorial.

La complejidad territorial: comunidad educativa y más allá

En esa configuración compleja y social, destaca la *psicología comunitaria*, cuyo eje central es el trabajo en la comuna y la mejora social. Esta corriente, y su acercamiento al medio, toma fuerza en la década de los años ochenta en el siglo XX. A pesar del tiempo, cuatro décadas después, sigue existiendo un distanciamiento entre la escuela y otras instituciones; por lo tanto, su aplicabilidad es vigente y sirve de sustento en la GE.

Para ello, se definen dos conceptos básicos: el de comunidad y el de desarrollo comunitario. El primero se conforma por un grupo que evoluciona en el tiempo, se fortalece y se visualiza como una unidad con sentido interno, se constituye por medio de las relaciones que establecen sus miembros dentro de su ámbito. El segundo el *desarrollo comunal*, es la acción que asume la comuna para hacerse cargo de sus problemas. Dicho en palabras de Montero (2004), la comunidad es un grupo social dinámico, histórico y cultural.

Dado que los grupos son un ente activo, tienen la capacidad de protagonizar proyectos educativos, identificar los problemas que los oprime, organizarse y plantear soluciones. Se pueden citar otras caracterizaciones desde diferentes áreas, por ejemplo, en la investigación, es un sujeto cognoscible y, para la GE, nutre e influye en el quehacer micro y meso del centro escolar. Como

sistema, es operante, autoorganizado y establece conexiones entre sí. Estas propiedades les permite ser parte en la planeación y ejecución de proyectos de gestión en conjunto con la escuela.

Uno de los principales aportes del trabajo en red con la comunidad es la construcción del plan de acción que nace del sentir de quienes conviven con el problema; por tanto, la propuesta de solución incluye los factores que, con base en la experiencia, pueden contribuir en los procesos transformativos gracias al conocimiento que se encuentra dentro de la misma comunidad.

En virtud de lo anterior, esos procesos participativos y de conciencia crítica responden a un marco ideológico y cultural que crea sentido y pertenencia (Chanto, López y Villalobos 2021), por ende, son el modo en que el grupo se identifica y se apropia del proyecto educativo.

Cuando estos elementos se entrecruzan, influyen en la reciprocidad de las percepciones desde las múltiples dimensiones del nexosistema que construye el sentido comunitario. Ese sentir del colectivo fortalece los vínculos con la escuela, mientras se aumenta el protagonismo de la comunidad y se reconoce como actor del proceso (Essomba, Tarrés y Argelagués 2023). De esta manera, la construcción social que establece el grupo compone su constitución, sus relaciones y su identidad con la institución.

Esos nexos se deben fomentar, puesto que cada día los intereses interpersonales y las prioridades se van modificando. De hecho, Essomba, Tarrés y Argelagués (2023) advierten que, para el año 2030, las expectativas se enfocarán en la supervivencia.

La autogestión se centraría en el ejercicio de los derechos y quedaría de lado la participación comunitaria junto con la autoorganización y la emancipación, por cuanto la exclusión social se incrementaría. Ante esa condición, Garavito y Villamil (2017) indican que la comunidad estaría siendo influenciada por tales prácticas, y lidiaría con la diversidad circundante para mantener su identidad, pero pondría en riesgo su autoconservación y permanencia.

Por su parte, Hidalgo Flores (2022) explica que el escenario que los autores exponen, incluida la sobrevivencia, se debe al desequilibrio que emana entre las partes y el todo, según las cualidades y la organización interna de la comuna. De ahí, la importancia de conocer la complejidad de los entornos y las condiciones que se dinamizan, pues, de igual manera, los grupos poseen capacidades de autogestión, entre ellas: su organización y gobernanza territorial. En este particular, cobran validez componentes como los sociofamiliares, económicos, de salud y riesgo, que, sin lugar a duda, ayudan a determinar acciones conjuntas para fortalecer la educación en el nivel social (Ávila 2021).

Ese desequilibrio depende de la composición o tipología de las agrupaciones. Las pequeñas se rigen por normas y hábitos, las formales se desarrollan dentro de un campo de acción definido, y las informales se conforman según los intereses y relaciones que establecen. Cada comuna se caracteriza por la historia que marca su patrón de convivencia (Chanto, López y Villalobos

2021). Con base en la relación de los grupos, su funcionamiento y la confluencia con el centro escolar, depende del éxito de la gestión comunitaria.

En esa dinámica, convergen principios de cooperación, horizontalidad, compromiso, responsabilidad, autogestión y diálogo (Apolinario et al. 2020). La clave está en la autoorganización del sistema, capaz de resolver sus problemas, romper con la fragmentación y no perder el sentido de la acción participativa (Essomba, Tarrés y Argelagués 2023). Estos espacios de interacción y su principio hologramático provoca la reorganización de los grupos para mantener su equilibrio, efecto que les permite transformarse (Vázquez y Viguri 2020).

De esta manera, las estrategias de GC necesitan reconfigurarse para motivar novedosas tácticas de coordinación que construyan nuevos modos de funcionamiento y responder a los diversos actores y sectores que la demandan. Por medio del intercambio de saberes, se fortalece el centro escolar, el desarrollo y el empoderamiento de la comunidad.

Diálogo de saberes: voces que reconfiguran la gestión comunitaria

La GC implica la transferencia del conocimiento, surge desde la escuela hacia los territorios; o bien, junto con ellos, y se sustenta en tres pilares; primero, en *la practicidad de actuar* dentro del ejercicio profesional y en la criticidad de las personas sobre sus propias acciones. A pesar de que la educación cuenta con un amplio ámbito de acción, ha labrado la desvinculación del centro con otros sectores; una de las razones por las que ha dejado de dialogar con la realidad es su contexto.

La segunda razón descansa en *las percepciones* que construyen sus integrantes y el significado que le otorgan a los eventos que viven. Este análisis robustece el saber con la experiencia que proviene del medio.

En tercer lugar, *el centro escolar conecta y dialoga* con otros actores y contextos; elemento esencial para valorarse como agencia de cambio. Por consiguiente, contribuye con diversos sectores en la creación de solidaridades y en el desarrollo de perspectivas como factor determinante para el logro de sus propuestas (Erstad, Miño y Rivera 2021). De esta manera, el grupo evoluciona cuando comprende la dinámica de sus relaciones y, luego, reconoce la necesidad de la reconstrucción colectiva para configurar sus interacciones con la sociedad (Hidalgo Flores 2022).

Esa evolución tiene tres fases: la primera es la de *activación*; en ella, se preparan las condiciones para establecer vínculos. La segunda es el *vínculo*, y es la parte central de la constitución de una comunidad; pasa de ser nominal a real mediante la concientización que, a su vez, crea proyecciones. Por último, la de *transformación*, el colectivo está listo para participar y comprometerse con proyectos de innovación social pasando de dinámicas introyectivas a las proyectivas (Essomba, Tarrés y Argelagués 2023).

En esta marcha y desde una relación dialógica, el grupo produce una nueva dinámica de funcionamiento influida por su sistema local. Sin embargo, tal acercamiento no se encuentra exento de conflictos y contradicciones que obstaculizan la participación y el empoderamiento del grupo. Su auge critica la forma de la cultura y la colonialidad, bipartición que, en lugar de dar sentido a su propia realidad, contiene con la educación “bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si aquél no cambia, tampoco lo hace la sociedad” (Mejía 2014, 5).

Cuando, por lo contrario, la sociedad se configura en la negociación cultural, el diálogo y la confrontación de saberes, su fruto es propio del grupo; se construye de la sistematización cronosistémica, es decir, la organización de la experiencia que lleva a cabo una civilización durante el tiempo. Mientras está transformando su cultura, de manera implícita, evoluciona y cambia conforme las personas aprenden una mejor forma de ejecutar sus prácticas y de actuar ante las situaciones que se presentan.

Así pues, la IAP enriquece la razón de ser de un proyecto comunitario por medio de los procesos que aplica, con el fin de lograr la conversión social y de realizar cambios sustantivos en las realidades de las poblaciones, que, además, son históricamente marginadas (España, España y Ormaza 2025). Esto se debe a que cada experiencia integra el sentir del colectivo y determina sus actitudes cuando se comunican entre sí y, a través de este intercambio, se logra su autoproducción (Vázquez y Viguri 2020), lo cual significa que el ser humano es capaz de regenerarse y de persistir.

Con base en los postulados de estos autores, el desempeño de los grupos dicta pautas específicas para reconfigurar la gestión, entre ellas: los procesos de toma de decisiones mediada por el consenso grupal, la integración de los saberes comunitarios en el currículo educativo, las estrategias de aprendizaje con carácter colectivo, la promoción de procesos participativos para lograr acciones colaborativas, la mayor predisposición hacia la escucha de la voz del pueblo e, incluso, la reconstrucción de la filosofía de la educación orientada a la calidad de vida para toda la ciudadanía.

En resumen y para reconfigurar la GC, el carácter político de la GE debe pasar del escrito al ejercicio comunitario, ser coherente con la acción-participativa-comunitaria y dialogar con la vida cotidiana y sus modos de ser, para plantear estrategias transformadoras, pues, en las voces del conocimiento y en el eco del saber popular, florece el constructo social.

Estrategia de gestión comunitaria: metamorfosis del problema

Hasta aquí se han cimentado las bases para el cambio; constitución que lleva al engranaje de saberes que se producen del diálogo con la misma praxis hasta construir un proyecto de gestión comunitaria (PGC). Ahí, se entrelazan tres ocupaciones; dos se desprenden del diagnóstico: *el análisis situacional* y *las alternativas de solución*. La tercera se refiere propiamente a la *acción*, que, además, incluye el plan de ejecución, seguimiento y evaluación del proyecto.

Así pues, un PGC va más allá que solo implementar tareas, es una estrategia que articula procesos socioeducativos y socioculturales, empodera y emancipa al colectivo. Se trata de un trabajo práctico y conjunto de inserción en el campo para fortalecer la cultura participativa. Desde esta postura, la GC no se piensa con un enfoque asistencialista, verticalista y lineal, en el cual la escuela asiste y establece acciones para la comunidad; en su lugar, promueve la interrelación de las instituciones.

Con base en dicha estrategia de articulación, es evidente que se trata de un engranaje *holopráxico*, el cual abarca integralmente la complejidad del problema, pero con un alcance preciso y claro, pues establece el para qué de las acciones que se llevan a cabo. Aun así, su envergadura es exitosa solo si las personas son conscientes de la situación y reconocen que no se puede postergar; así, el proyecto se logra posicionar como estrategia de investigación acción participativa para convertirse en la brújula que conduce hacia la metamorfosis.

Ante esta coyuntura, una estrategia de GC implica dos grandes momentos; primero, el diagnóstico comunitario y su análisis situacional considerando los aspectos operativos e investigativos para conocer el contexto, el problema y determinar alternativas de solución. Posteriormente, y con base en este análisis, se plantea el proyecto comunitario, su propósito es diseñar y ejecutar el plan de acción; asimismo, formula un plan de seguimiento del estado en que se encuentra el territorio. En consecuencia, el punto de partida siempre será el diagnóstico.

El diagnóstico en la comunidad: entretejiendo conocimientos

Este primer momento, también llamado “fase”, es crítico y reflexivo, busca identificar un problema en medio de lo que acontece dentro de la realidad del centro educativo. Es decir, los actores que constituyen un exosistema influyen entre sí, por ende, el diagnóstico debe trascender hasta el macrosistema en busca de los significados y realidades que generan reacciones en la dinámica social. Con base en la IAP, la comunidad junto con el centro escolar valoran las causas que alteran la dinámica al grado de afectar su estado inicial.

Este diagnóstico es un proceso de construcción, adaptativo y autoorganizado de donde emergen propuestas de solución (Maldonado 2019). Por su parte, Ávila (2021) lo visualiza más como una fase de acción social cotidiana que permite extraer las causas y efectos de una problemática.

Debatiendo con los autores del párrafo anterior, el *diagnóstico comunitario* es capaz de identificar y de comprender los comportamientos que se manifiestan en la organización de las personas dentro de su hábitat; no obstante, por medio de la IAP, las personas van entretejiendo los conocimientos adquiridos a través de su recorrido cronosistémico, para interpretar las necesidades que emergen y afectan al colectivo.

Desde la perspectiva anterior, la GC debe tomar en cuenta los sectores que involucra el macrosistema: la institución, lo social, las familias y el estudianta-

do, así como, el aprendizaje. Estos sectores permiten hallar soluciones genuinas (Cárdenas Tapia et al. 2022). Sin embargo, desde la investigación-acción-participación, se ambiciona la reflexión colectiva que conecta los diversos actores para construir conocimientos y generar prácticas de innovación, según las vivencias entre los diferentes movimientos sociales (Essomba, Tarrés y Argelagués 2023).

Si bien, estas acciones abren las puertas al conocimiento que conduce a soluciones, es importante insertarse en las comunidades por fases e ir desarrollando procesos sociales y de consciencia crítica, de manera que se facilite el diseño, la ejecución y evaluación del plan de acción.

En el caso de la GC, esa tarea se lleva a cabo dentro del papel activo y protagónico de la ciudadanía. Su fin es una construcción conjunta que se ajusta a una realidad social y promueve la democratización por medio de procesos dialógicos, horizontales y decisivos, como producto de la reflexión crítica (Carmacho 2023).

Así, la investigación-acción se convierte en un recurso diagnóstico, que recolecta información por medio de fuentes populares mediante tácticas basadas en las experiencias de vida y, a la vez, es propositivo, puesto que responde al ¿cómo?, trazando el camino para ejecutar un plan de acción.

En este sentido, las técnicas que corresponden con la IAP conducen el acopio hacia el “reconocimiento de los significados, las interpretaciones, los simbolismos y la perspectiva de las personas, así como del contexto” (Chanto, López y Villalobos 2021, 32). Estas promueven el saber colectivo, el desarrollo crítico y fortalecen el tejido social. Para asegurar aún más esta participación, Francés et al. (2015) presentan dos tipos de técnicas, las de negociación y las de autodiagnóstico; ambas de investigación-acción participativa.

Las *técnicas de negociación* tienen como principal objetivo articular el objetivo del proceso y develar el contexto social en tres sentidos: conceptualmente, por medio de grupos focales; relacionalmente, con sociogramas y, desde su dimensión socioterritorial, gracias al uso de los mapas cognitivos.

-En cuanto a las *técnicas de autodiagnóstico*, buscan producir acciones transformadoras, primero, y de manera individual, exploran sus opiniones, analizan los impactos; luego, en colectivo, proponen su propio dictamen. Deben ser potencialmente reflexivas y explicativas. Algunas de ellas son la entrevista, el grupo de discusión, las técnicas biográficas y la recreación de eventos, por ejemplo, el árbol de problemas es una técnica para identificar un problema por medio de la reflexión de grupo y permite la programación e implementación de las acciones para resolver ese problema.

En ambos casos, el enfoque metodológico de la gestión comunitaria se fundamenta en la acción participante en el entretejido de saberes. Las técnicas son el medio que provocan los múltiples aprendizajes que subsisten dentro de la sociedad. Tal es el caso de la observación participante y su interacción dentro del grupo para conocer, de primera mano, las costumbres, comportamientos, actitudes, reacciones y percepciones de sus miembros. El grupo fo-

cal y los debates sirven para conocer opiniones, experiencias y la conceptualización que las personas le atribuyen a un hecho en particular.

Un buen punto de partida es el *árbol de problemas*, que es una técnica popular de reflexión y de análisis grupal que aborda las situaciones que enfrenta un sector en particular. Representa las relaciones que existen entre las causas y sus efectos, analiza la influencia entre sí, con el fin de comprender el problema y cuán propositivo es atenderlo. Esta metáfora se transforma en un árbol de soluciones o de objetivos, pues impacta, de modo directo, en los efectos del problema para solventar la situación; por lo tanto, el fin que se espera lograr es el objetivo de desarrollo (Ortegón, Pacheco y Prieto 2015).

Posteriormente, el problema se convierte en el propósito y los efectos en el fin que se quiere lograr. De este modo, los efectos serán los objetivos de ejecución y las causas se convierten en las acciones. Este es un proceso de análisis que puede valerse de técnicas participativas, como el grupo focal o un sociodrama, porque discuten las problemáticas, también, de la observación participante para cotejar informaciones que permitan materializar el plan de acción.

Ahora bien y otorgándole mayor énfasis, se encuentra la *técnica del mapa cognitivo o cartográfico*. Esta metodología tiene sus orígenes en la cartografía social como herramienta colaborativa para representar gráficamente un territorio; “actúa como un dispositivo de mediación y diálogo entre actores comunitarios e institucionales, articulando saberes técnicos y locales en procesos de diagnóstico, planificación y toma de decisiones” (Sandoval Días, Suazo Muñoz y Navarrete Valladares 2025, 3).

El mapa cognitivo busca conocer y comprender el comportamiento de las personas según sus condiciones y relaciones en diferentes ámbitos de acción. También, ubica los espacios donde se desarrollan esos vínculos, y el significado que se les atribuye según su interacción cognitiva o afectiva.

De acuerdo con Villalobos (2017), esta técnica es una investigación descriptiva no reactiva, porque es una observación secundaria de la realidad del problema, a través de información registrada. Se apoya en documentos, antecedentes, estudios o informes que presentan hechos, momentos, causas, efectos u otras situaciones en torno al problema.

Francés et al. (2015) la describen como una investigación activa, debido a que es un ejercicio práctico que representa un territorio y las principales propiedades espaciales que influyen en sus habitantes; sus resultados contribuyen con la programación de las acciones en comunidad.

Para efecto del diagnóstico comunitario y, desde la modalidad TEA de la investigación-acción, ambas posiciones contribuyen, primero, a identificar los puntos o áreas que sirven como atractores y a establecer interconexiones durante las actividades, según la evidencia observada o documentada, Enseñada, una posición activa nutre el estudio con el ejercicio práctico de convivencia dentro del territorio.

Las técnicas expuestas sirven de antesala para el análisis de involucrados, el cual consiste en reconocer sujetos cognoscentes y la información histórica que poseen del contexto. Estas son las personas que han visto cómo nació y cómo ha evolucionado la comunidad, conocen los momentos o razones en las cuales el problema se mantiene estable o se incrementa; es el resultado de la reflexión dialéctica de sus relaciones organizacionales.

Nótese cómo el papel que desempeñan las personas involucradas es fundamental para el diseño de un proyecto comunitario, pues se busca que la propuesta sea un producto grupal que se pueda recrear en una memoria histórica. Este memorístico es un recurso gráfico que ubica la temporalidad del desarrollo de un caso, representa el periodo en estudio y define las experiencias, situaciones y eventos relacionados con el fenómeno en estudio (Chanto, López y Villalobos 2021).

Dicho de otro modo, establece cronológicamente los eventos y lugares que determinan las situaciones que experimentan y caracterizan a la comunidad, incluso, esta información es extraíble del mapa cognitivo. Su intención es comprender su estado organizacional y vislumbra la multiculturalización de la vida cotidiana, los procesos de socialización y las interacciones de sus grupos, sus necesidades, fortalezas, lugares de mayor influencia, creencias, costumbres e identifica a los principales actores comunitarios; aquellos que contribuirían y los que, por razones específicas, pueden obstaculizar el proyecto.

Figura 1. Proceso de análisis situacional



Nota: la imagen describe el desarrollo del planteamiento de un proyecto de gestión comunitario que nace de una idea sobre el problema y se define conforme se realiza el análisis de la situación.

Fuente: *Elaboración propia*

Así las cosas, el diagnóstico es una herramienta reflexiva para concretar una necesidad; por consiguiente, el planteamiento del problema es un proceso de sensibilización y análisis que, primero, comprende y, después, proyecta un producto. Este acto se ilustra en la figura 1.

La figura 1 muestra la sucesión de acciones que se realizan previamente a la propuesta de GC. Su punto de partida es la idea que se tiene sobre una si-

tuación. Según las personas coparticipan del análisis, se van sensibilizando con la comunidad y sus problemáticas. Su finalidad es concretar el problema y determinar sus causas y efectos. Enseguida, se analiza su viabilidad, en términos de alcances y posibles beneficios, así como, la factibilidad para asegurarse cubrir los costos y recursos que implica su ejecución. Estos elementos sirven para fundamentar y justificar el poner por obra la acción.

Ese proceso se trata de un análisis dentro de la modalidad PH, que surge del pensar y sentir del colectivo según la complejidad de su territorio. Por eso, es una tarea que se lleva a cabo en el campo de trabajo y destaca dos asuntos relevantes: primero, el diagnóstico se nutre de la riqueza del aprendizaje experiencial y se configura conforme los saberes interactúan entre sí, por medio del intercambio de perspectivas y la construcción de conocimientos como acto profundamente transformador (Soto 2025). Segundo, la óptima selección y operacionalización de las acciones que determinan el producto final; esta es la clave de la GC, su plan de acción.

En suma, el análisis situacional produce alternativas de solución y determina el objetivo de la GC. En realidad, se trata de una estrategia evolutiva porque reorganiza, trasmuta y reconstruye una situación, mediante la toma de conciencia que las personas ejecutan. Gracias a su funcionamiento sistémico, el grupo se va adaptando sucesivamente hasta crear su propio estado funcional. Esto acredita la ejecución de proyectos en las comunidades.

Proyecto de acción comunitaria: del aula al territorio

Este segundo momento engloba sus ocupaciones en un entramado de trabajo (EDT) que sirve de guía para el desarrollo del proyecto comunitario. En este aspecto, es elemental reconocer que la GE tienen sus raíces en la administración educativa, por tal razón, su gestión se concreta en funciones de planeación, organización, dirección y control (Chiavenato 2019). Empero, la gestión de proyectos comunitarios articula las acciones por medio de funciones operativas en comunidad, donde todas las personas ocupan una posición de coparticipación y corresponsabilidad.

Esto es importante clarificarlo, porque bajo la premisa de la coparticipación, por ningún motivo, se trata de una intervención del centro en la comunidad. Esto sería contrario los propósitos de la investigación-acción. En su lugar, la gestión es horizontal, flexible, colaborativa y evoluciona en espacios de aprendizaje dialógico. En consecuencia, la EDT tampoco es un esquema de funcionamiento o de control, sino una herramienta que visualiza la red de actividades y tareas por realizar. Su fin es facilitarles a las personas participantes ubicar sus funciones, así como los recursos y el tiempo que requieren para ejecutarlas.

Tabla 1. Componentes y su función en el EDT

Componente	Función dentro de la acción participativa
Objetivo de ejecución	Proyecta las acciones que se llevarán a cabo en relación con un objeto, indica el qué y el para qué se aborda; lo que busca, lo que se espera lograr. Su fin es cambiar, mejorar o restaurar el estado en que se encuentra la comunidad, por ello, sus acciones son evolutivas. Por ningún motivo, se refiere a las tareas de la investigación y tampoco a acciones asistenciales, remediales, de intervención o medibles. Verbigracia, para restaurar el contrato social deteriorado que menciona la ONU, el objetivo sería: <i>Promover procesos interactivos que impacten en la socialización de las actividades escolares para reestablecer los nexos de confianza y credibilidad entre la escuela y demás entes comunitarios.</i>
Meta	Expresa, de manera clara y específica, el estado que se desea lograr. Su intención es especificar el objetivo, pero, sin serlo. La meta busca explicar lo que se pretende de cada uno de los objetivos del proyecto, ya sea, cuánto, cuándo o qué; debe ser alcanzable, pero jamás puede ser medible o comparativa, pues eso sería contrario a la naturaleza cualitativa y evolutiva de la investigación-acción. Siguiendo el caso anterior, la meta delimita el tipo o canal de comunicación como proceso de socialización. Por ejemplo: <i>Conformar un comité de comunicación para socializar las actividades que ejecutan las instituciones con los actores que conforman la comunidad.</i>
Acción transformadora	Contribuyen, de manera consecutiva, con el logro de los objetivos y proponen el cómo desarrollar el plan de acción por medio de actividades y tareas que transforman la situación que vive la comunidad. Se diferencian de procesos lineales y estructurales que solo se limita a identificar el problema y a ejecutar acciones de intervención; en su lugar, se involucra al colectivo y modifica las causas para provocar cambios. Verbigracia, en la constitución de un comité de acción en la comunidad para los procesos de comunicación, implica la transformación de una conducta pasiva por una proactiva. Así, una acción que contribuye con la restauración del contrato social es: <i>Constituir una comisión representativa para la elaboración de las políticas públicas de atención a las necesidades de la comunidad ante el gobierno local.</i>
Recursos	Determina con qué recursos, humanos, materiales y financieros se ejecuta el proyecto; este conjunto de elementos refleja su viabilidad. En la investigación-acción, es importante el recurso humano, ya que involucra la coparticipación de los actores que tienen algún nexo entre las instituciones y los entes territoriales. Por ejemplo, para restaurar el contrato social, se puede invitar a dirigentes comunales, asociaciones de desarrollo, movimientos culturales, comités promotores, representantes religiosos, líderes de grupos étnicos y al centro educativo.
Temporalidad	Su finalidad es delimitar el tiempo probable para llevar a cabo el plan de acción, es decir, cuándo son los periodos en que se ejecuta cada una de las acciones transformadoras. Para presentar este cronograma, se puede usar la gráfica de Gantt.
Evidencias de logro	Indica el tipo de evidencia que demostrará el logro obtenido y se vincula con la meta. También, especifica el medio por el cual se representará el logro. Puede destacar efectos, conclusiones, momentos que se recopilen. Algunos tipos de evidencia de logro son las ilustraciones, reportes, testimonios, <i>collage</i> de fotografías, segmentos de contenido, memorias; se vale de todo tipo de creatividad.

Nota: La tabla presenta la función de los elementos que conforman el entramado del trabajo para desarrollar un plan de acción en la gestión comunitaria.

Fuente: *Elaboración propia*

Los principales elementos que se diseñan en este plan son los objetivos de ejecución y sus metas, las acciones transformadoras que contribuyen con el logro de los objetivos, los recursos, la temporalización. Finalmente, se proyecta cuáles evidencias recabar para evidenciar los logros. De este modo, la trazabilidad del proyecto responde a la sucesión iterativa de los componentes y su función en el diseño de un plan de acción y su entramado de trabajo; cada uno de ellos referidos en la tabla 1.

Estas funciones reflejan el aporte de la gestión educativa por medio de proyectos comunitarios como estrategia para el desarrollo de procesos transformacionales que mejoren las condiciones de todo el territorio de un país en igualdad de oportunidades, escuchando la proclama de sus pueblos y en conjunto solventando sus demandas.

Ahora bien, para asegurar el éxito de ese plan de acción, es importante diseñar un plan de seguimiento que guíe, de modo estratégico, y valore la pertinencia y efectividad del proyecto. Su función es anticiparse a las desviaciones que se puedan presentar para corregirlas a tiempo; por consiguiente, es un evento concurrente y flexible a modificaciones.

A diferencia de las funciones de la administración tradicional que busca controlar y verificar el funcionamiento (Castro y Castro 2013), la gestión comunitaria planifica acciones que permitan describir el seguimiento de la vida del proyecto y reconocer los alcances en relación con lo que se esperaba lograr.

Esa labor es responsabilidad de todas las personas participantes y su misión es mejorar el plan de acción para optimizar sus resultados. Una de sus ventajas es la consideración de imprevistos o riesgos y cómo prevenirlos, minimizarlos o redireccionarlos antes de que ocurran. Su labor se sirve de instrumentos cualitativos que, lejos de cuantificar o sancionar, buscan minimizar las desviaciones que se presentan; dentro de la IAP, se encuentran los grupos de focales, asambleas, el análisis FODA y las encuestas de opinión.

El plan de seguimiento, también, incluye tres aspectos más: primero, la red de conexión y seguimiento (RCS), cuya intención es definir el mecanismo y los canales de comunicación durante el proceso, por ejemplo, quién comunica a quién, qué comunica, por cuál medio y con qué frecuencia. El segundo aspecto es la memoria histórica; esta es la narrativa que construye la historia en orden cronológico, expone los principales eventos y experiencias del proyecto en la comunidad.

Finalmente, en toda gestión, se produce un aprendizaje; por lo tanto, como parte del plan de seguimiento, se establecen las lecciones aprendidas. Esta acción suele realizarse al finalizar el proyecto y condensa las experiencias obtenidas en la ejecución del proyecto. Consiste en la sistematización profunda de los resultados y surge democráticamente del grupo participante. Para documentarlas, se pueden categorizar en lecciones positivas y en aquellas que representaron un desafío, lo que implica reflexionar en cómo solventarlos en el futuro.

Por tratarse de un trabajo en colectivo, sirven las técnicas expuestas en el diagnóstico, por ejemplo, el árbol de problemas también identifica condiciones percibidas como positivas o negativas, sus causas y efectos. Además, Francés et al. (2015) proponen el *flujograma situacional*, este es una construcción colectiva de nodos críticos que grafica los elementos que lograron o limitaron los objetivos. Por su parte, la cartografía puede representar los eventos o lugares que manifiestan modificaciones, otros son los mapas conceptuales, lluvias de ideas, incluso, debates; la clave es recopilar información y reflexionar en ella.

Dicho planteamiento, además de identificar los puntos de aprendizaje, por añadidura propicia la mejora continua y destaca las bondades del desempeño ejecutado (Ortegón, Pacheco y Prieto 2015). Este proceso se ubica en la modalidad ECE. Su función estratégica y crítica conlleva a la emancipación comunal como parte de los propósitos de la investigación acción.

La clave en la operacionalización de esta estrategia está en la participación ciudadana, porque la sensibilización y reflexión de la población es esencial para identificar las realidades complejas de la comuna y reconocer el problema desde su propia perspectiva, y proponer soluciones desde sus necesidades e intereses, proceso que la empodera para decidir y tomar acciones que contribuyen con las transformaciones de las situaciones que les aqueja. En otras palabras, significa que se habría logrado un acercamiento hacia el fortaleciendo social.

De esta manera, la gestión comunitaria responde a los fines de la política educativa que no se alcanzan debido a que la escuela está alejada de la realidad de su comunidad. Por una parte, se inserta en la comunidad y, junto con ella, promueve el reconocimiento del saber que nace en el ambiente natural e intercultural de los territorios. Por otra parte, suprime la falta de transparencia y confiabilidad en el sistema educativo y, en su lugar, democratiza la educación mediante la inclusividad de todos los sectores del territorio nacional.

Una razón más y de carácter prioritario es la atención a la falta de un marco estratégico coherente con los programas educativos. La docencia debe acercar el contenido curricular a la realidad del educando para que realmente sea significativo, es decir, dialogar y realimentar los saberes populares a fin de fortalecer los procesos ciudadanos.

A la luz de lo expuesto, la investigación y la acción participativa son coherentes entre sí y, a su vez, facilitan la gestión educativa cuando las propuestas son conjuntas y se unen los recursos que posee el centro educativo con los de la comunidad. En otras palabras, se elimina la fragmentación y las barreras territoriales; en su lugar, se unifican sus propósitos y se fortalece la acción socioeducativa. Por tanto, se robustecen las interacciones y la construcción del entramado del saber social y del empoderamiento de sus actores por medio de la práctica liberadora y emancipadora que se gestiona desde una educación con conciencia de cambio (Mejía 2011, 108).

Conclusiones

Dada la dicotomía entre el sistema educativo costarricense y la realidad social del país, las carencias en el aprendizaje se incrementan e impactan directamente en el desarrollo de la sociedad. Esto porque el plan de desarrollo ministerial no siempre establece las mismas oportunidades para la población educativa, independientemente del territorio en que se encuentren, y apartan la integración del centro con su comunidad.

Cuando, en su lugar, el acercamiento de la educación y el nexosistema optimizan el aprendizaje vinculando los recursos de su entorno y la sistematización de la experiencia de sus habitantes con el contenido curricular, se cimentaría la educación en un marco estratégico y curricular coherente con los intereses del Estado, pero, a su vez, correspondería con la realidad costarricense.

La gestión educativa se enfoca en las situaciones que suceden dentro del centro escolar, y las comunidades ponen su mirada en las situaciones que surgen dentro de su contexto. Tal condición obstaculiza el bien social, educativo y cultural, propio de los territorios. Según la política educativa, la educación es la llamada a ejecutar procesos participativos y críticos con respecto a los comportamientos que se manifiestan en su entorno; sin embargo, su gestión sigue sustentada en la visión segregada que no le permite reconocer el entorno que está más allá de sus muros; por lo tanto, jamás podrá interconectar los saberes de la educación institucionalizada con aquellos que emergen en la educación interculturalizada, lo cual, inevitablemente, limita el currículo a contenidos sin sentido para el estudiantado, quien no encuentra su provecho dentro del ambiente popular de su comunidad.

El *diagnóstico comunitario*, más allá de solo conocer, es un proceso de gestión local, de análisis situacional, crítico y hermenéutico que se genera por medio de la reflexión dialógica; enriquece los saberes y contribuye con la construcción del tejido social de las comunidades. Su integración a la función educativa implica la operacionalización del conocimiento en acciones que conduzcan hacia la renovación del contrato social; no obstante, para que este propuesto sea viable, la gestión educativa debe direccionar su abordaje, escuchar la voz que emana de los escenarios donde interactúa su comunidad y, en conjunto, desarrollar estrategias participativas que entrelacen la educación institucionalizada y la interculturalizada por medio de los saberes que transitan del aula al macrosistema social.

Un proyecto de gestión comunitaria es trascendental solo si vincula la escuela y su contexto. La gestión del currículo no puede ignorar la relevancia de la conceptualización del contenido desde los intereses de la política educativa, tampoco puede desatender las necesidades de su contexto. Por lo tanto, la docencia necesita solventar sus debilidades en temas de ciudadanía, sostenibilidad e historia que nacen del cronosistema de su entorno.

Esa disminución de debilidades de contenido implica, investigar y aprender desde la perspectiva del estudiantado y accionar en participación con las comunidades para construir el andamiaje que permitirá solidificar el aprendizaje

significativo y, en consecuencia, construir estrategias de mediación pedagógica con base en las realidades de la sociedad.

La educación ha sido responsabilizada por el deterioro educativo que sufre el país, sin menospreciar el esfuerzo que realizan algunas áreas ministeriales y personas docentes. La raíz del problema se encuentra en la mediación pedagógica poco delimitada en la política educativa, que no logra potenciar el aprendizaje porque provoca comportamientos condicionados por estructuras fragmentadas e inflexibles que no consideran su contexto y tampoco promueve la participación social. Por tanto, la gestión educativa necesita reconfigurarse hacia la gestión comunitaria por medio de proyectos proactivos y cimentados en las experiencias de vida del estudiantado, sus familias y demás actores sociales, a fin de promover la participación ciudadana. Entonces, la ciudadanía misma sería capaz de transformarse y modificar la sociedad.

Finalmente, la *gestión comunitaria* mira más allá de los muros institucionales y rompe con una educación segregada y limitada; en su lugar, comprende, responde y participa de la vida comunitaria. Su función socializadora es capaz de promover el accionar de la ciudadanía, crear alianzas constructivas y entornos dialógicos. Esto implica agenciar el cambio desde la planificación de estrategias entretejedoras de los saberes y sentires de la escuela con los de su contexto; para ello, requiere sustentarse en la perspectiva y experiencia del colectivo. Por tanto, si se quiere enriquecer la construcción del sentido comunitario, su empoderamiento y emancipación, la gestión debe transformarse, ser parte de su contexto y, en consecuencia, lograr la transformación social.

Bibliografía

- Ávila Cedillo, Guadalupe Jacqueline. 2021. «Diagnóstico social en trabajo social: conceptos clave y metodología para su elaboración». *Margen* 100: 1-28. <https://www.margen.org/suscri/margen100/Avila-100.pdf>
- Apolinario Astocuri, Pedro Alejandro, William Armando Reyes Alva, Jean Zapata, y Víctor Maldonado, 2020. «Gestión comunitaria de los padres de familia en instituciones educativas del centro poblado Alayo-Concepción-Junín». *Sciéndo* 23(3): 161-171. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2020.021>.
- Bronfenbrenner, Urie, 1986. «Ecology of the family as a context for human development: research perspectives». *Developmental psychology*, 22(6): 723-742. <https://psycnet.apa.org/record/1987-06791-001>
- Camacho Calvo, Silvia. 2023. «Relevancia de la teoría crítica para la investigación en educación: El caos de la investigación en la administración de la educación y de la administración de la educación no formal». *Gestión de la educación* 9(2): 1-15.

<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/55610/56625>

- Cárdenas Tapia, Mary Jessica, Edwin Alecander Callinapa Lupaca, Colbert Francisco Canaza Turpo, Alfredo Cateriano, José Cayllahua, y Aldo Calsin. 2022. «Gestión educativa: dimensiones, factores y desafíos para la transformación de la escuela». *Revista Revoluciones* 4(9): 102-134. <https://doi.org/10.35622/j.r.2022.09.008>.
- Castro Rubilar, Fancy, y Juana Castro Rubilar. 2013. *Manual para el diseño de proyectos de Gestión educacional*. Chile: Universidad del Bio-Bio.
- Chanto Chacón, Giselle, Jesenia López Porras, y Gabriela Villalobos Torres. 2021. *Elaboración de diagnósticos familiares y comunales*. San José: EUNED.
- Chiavenato, Idalberto. 2019. *Introducción a la teoría general de la administración*. Traducido por María del Pilar Obón y Pilar Mascaró Sacristán. México: McGraw-Hill Interamericana editores, S.A.
- Erstad, Ola, Raquel Miño, y Pablo Rivera Vargas. 2021. «Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades». *Comunicar* 66: 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>.
- España García, Marcos Vinicio, Carmen del Rocío España García, y Martha Gabriela Ormaza Rosado. 2025. «La investigación acción participativa: Una metodología progresista». *Ibero Ciencias* 4(4): 35-49. <https://revistaiberociencias.org/index.php/multidisciplinar/article/view/363>
- Essomba Gelabert, Miguel Ángel, Anna Tarrés Vallespí, y Maritxell Argelagués Besson. 2023. «La investigación-acción comunitaria. Nuevas necesidades sociales, nuevos enfoques epistemológicos desde la complejidad». *Perfiles educativos* 45(180): 158-174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60918>.
- Francés García, Francisco José, Antonio Alaminos Chica, Clemente Penalva Verdú y Óscar Antonio Santacreu Fernández. 2015. *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Universidad la Cuenca. Ecuador: PYDLOS.
- Garavito Gómez, María Clara, y Andrés Felipe Villamil Lozano. 2017. «Vida, cognición y sociedad: La teoría de la autopoiesis de Maturana y Varela». *Revista Iberoamericana de Psicología* 10(2): 145-155. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10205>.
- González Navarrete, Eurídice. 2025. «La investigación científica desde el pensamiento complejo en el nivel de postgrado». *Revista Holón* 2(8): 32-44. <https://doi.org/10.48204/j.holon.n8.a7147>.
- Hernández Rodríguez, Claudia Milena. 2020. «El sentido de lo comunitario. El caso de la Fundación Procrear». *Folios* 51: 199-212. <https://doi.org/10.17227/folios.51-9943>

- Hidalgo Flores, Roberto. 2022. «Caos y orden, complemento o dilema en las empresas, un análisis desde la complejidad». *Revista Internacional de Administración* (11): 46-64. <https://doi:10.32719/25506641.2022.11.3>.
- Maldonado, Carlos Eduardo. 2019. *Educación e investigación en complejidad*. Managua: SEDUCA-CSUCA.
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. 2011. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Lima: CEAAL.
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. 2014. «La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* (22)62: 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898079>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). 2017. *Política educativa. La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. San José: MEP
- Monge Rodríguez, Ingrid, Rocio Ramírez González, Carlos Vargas Loáciga, Olman Bolaños Ortiz, Christian Ocampo Hernández, Roberto Levy Porras y Karla Vargas Solera. 2022. La gestión educativa que ejercen las personas directoras de modalidades educativas pertenecientes al Departamento de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (DEPJA) del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. <https://www.colopro.com/wp-content/uploads/2022/12/01-Informe-de-investigacio%CC%81n-La-gestion-educativa-que-ejercen-las-personas-de-la-DEPJA-MEP.pdf>
- Montero Rivas, Maritza. 2004. *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2021. *Memoria del secretario general*. Nueva York: PNUD. <https://www.un.org/annualreport/2021/es/index.html>
- Ortegón, Edgar, Juan Francisco Pacheco, y Adriana Prieto. 2015. Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Santiago: ILPES/CEPAL
- Programa Estado de la Nación (PEN). 2025. *Informe Estado de la Nación 2025*. San José: PEN-CONARE. <https://estadonacion.or.cr/?informes=estado-de-la-nacion-2025>
- Rincón, Rebeca, y Rafaela Chacín. 2021. «Dimensión comunitaria del gerente educativo en el contexto de la educación primaria: Aportes teóricos en el campo de las ciencias de la educación». *Cienciaeduc* 7(1): 1-9. <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/480/4802337002/4802337002.pdf>
- Romero Montiel, Gerardo. 2023. «Análisis del modelo ecológico de Bronfenbrenner, su aplicación en la percepción del tiempo dentro del

- aula». *Perspectivas* 18(23): 120-133. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.perspectivas.8.23.2023.120-133>.
- Saltos Rodríguez, Letty; Liliana del Rosario Loo Salmon; y Mayra María Palma Villavicencio. 2018. «La investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social». *Polo del conocimiento* 3(12): 149-159. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i12.822>.
- Sandoval Díaz, José, Consuelo Suazo Muñoz, y Camila Navarrete Valladares. 2025. «Cartografía social y mapeo participativo en la gestión comunitaria del riesgo de desastres: una revisión sistemática». *Psicoperspectivas* 24(3): 1-18. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol24-Issue3-fulltext-3414>.
- Solano Castro, Adrián, Olman Bolaños Ortiz, e Ingrid Monge Rodríguez. 2021. «Indicadores de gestión comunitaria: aportes desde la mirada de las personas directoras de instituciones educativas». *Innovaciones educativas* 23(34): 130-149. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i34.3558>.
- Soto Chavarría, Adriana. 2025. «Aprendizaje experiencial y mediación pedagógica: Un enfoque complejo para la transformación educativa». *REDpensar* 14(2): 1-11. <https://doi.org/10.31906/redpensar.v14i2.286>.
- Vázquez Pérez, María Nely, y Miguel Ramón Viguri Axpe. 2020. «El pensamiento complejo en las ciencias sociales: hacia una nueva organización de la empresa». *UNAS* 1(1): 51-66. <https://doi.org/10.48168/cc012020-004>.
- Villalobos Zamora, Luis Ricardo. 2017. *Enfoques y diseños de investigación social: Cuantitativos, cualitativos y mixtos*. San José: EUNED.