

Proyectos comunitarios en el marco del currículum nacional mexicano: experiencias del profesorado

Community projects within the Mexican national curriculum: teachers' experiences

Perla Meléndez Grijalva¹, Óscar Manuel Gill Langarica²

¹ Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua pmelendez@upnech.edu.mx

² Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua glom.upnech.chihuahua@gmail.com

Recibido: 29/4/2025

Aceptado: 14/11/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Perla Meléndez Grijalva
Av. Mirador 4700, Campestre I Etapa,
Campestre-Lomas.
31213 Chihuahua, Chih.
México

Resumen

Este artículo presenta un análisis de las experiencias que ha tenido el profesorado de básica en México, en el diseño y desarrollo de proyectos comunitarios como metodología para promover en el estudiantado una conciencia social, un compromiso ciudadano y una participación en su comunidad para atender necesidades de su contexto. Se utilizó el método fenomenológico con apoyo de narrativas que permiten recuperar las experiencias, sentimientos e interpretaciones que hacen las y los participantes de manera muy particular, pero que llevan al investigador a una reflexión sobre el fenómeno en lo general. Los resultados reflejan experiencias de éxito y fracaso, en ambos casos, determinadas por factores directamente relacionados con la gestión y el liderazgo de las autoridades; el compromiso y participación de toda la comunidad; y la formación y acompañamiento al docente, tanto de sus directivos como de otros docentes. Se concluye que es necesario fortalecer experiencias positivas, pues éstas no sólo transforman el contexto comunitario, sino que también reconfiguran las identidades docentes, otorgándoles un nuevo significado a su tarea cotidiana y reforzando el vínculo con la comunidad como un espacio de aprendizaje mutuo, colaboración y construcción compartida de saberes.

Palabras clave

Relación Escuela-Comunidad, Rol del Profesor, Fenomenología

Abstract

This article presents an analysis of the experiences of elementary school teachers in México, in the design and development of community projects as a methodology to promote social awareness, civic commitment and participation in their community to meet the needs of their context. The phenomenological method was used with the support of narratives that allow recovering the experiences, feelings and interpretations made by the participants in a very particular way, but that lead the researcher to a reflection on the phenomenon in general. The results reflect experiences of success and failure, in both cases, determined by factors directly related to the management and leadership of the authorities; the commitment and

participation of the entire community; and the training and accompaniment of teachers, both from their managers and other teachers. It is concluded that it is necessary to strengthen positive experiences, since these not only transform the community context, but also reconfigure teachers' identities, giving them a new meaning to their daily work and reinforcing the link with the community as a space for mutual learning, collaboration and shared construction of knowledge.

Key Words

School-Community Relationship, Teacher Role, Phenomenology

1. INTRODUCCIÓN

La educación es el medio para construir sociedades más participativas y democráticas (Pérez y Ramírez, 2024), comprometidas no solo en el desarrollo individual sino también comunitario (Ferrada et al., 2023); estos argumentos han sido base en el diseño del actual Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria en México (en adelante, Plan de Estudio), el cual ha integrado dentro de sus principios la responsabilidad ciudadana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024), misma que promueve en el estudiantado la conciencia social y la participación dentro de su comunidad en pro del bienestar común y la solución de problemáticas que ahí se viven; además, estipula dentro de la Ley General de Educación, como uno de sus objetivos, Impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (Ley General de Educación, 2019), lo que implica que el profesorado contextualiza la enseñanza dentro y fuera del aula de acuerdo con las características del entorno donde se encuentra la escuela y de las necesidades y recursos que se tienen (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2023).

En el mismo sentido, el Plan de Estudios propone el desarrollo de proyectos comunitarios, los cuales “están diseñados para abordar necesidades y desafíos específicos de las comunidades locales, lo cual incluye proyectos que aborden temas como el medio ambiente, la salud pública, la cultura y el desarrollo social” (Velásquez y Balcázar, 2024, p. 20). Lo anterior supone una relación entre la escuela y la comunidad que no se había enmarcado dentro del proceso formativo de las y los estudiantes (Leiva et al., 2021; Morales et al., 2022), lo que provocaba un distanciamiento entre los saberes construidos en la escuela y los que surgen de la realidad vivida en el contexto, dando como resultado una formación academicista que no responde a las necesidades de los sujetos y sus entornos (Madrid et al., 2019; Sartorello, 2019).

Para el profesorado, esta propuesta ha resultado un desafío en los diferentes ámbitos de su quehacer docente (Batista et al., 2021; Lozano-Flórez et al., 2024; Ramírez, 2016), desde el académico, relacionado con el conocimiento y comprensión de las metodologías para el diseño e implementación de proyectos comunitarios; el organizativo y de gestión, para el trabajo colegiado en la organización y participación de toda la comunidad escolar y la disponibilidad de recursos, tiempos y espacios; así como los actitudinales, que implican el interés y compromiso de familia, estudiantes, comunidad, docentes y directivos.

Estos desafíos, de no atenderse, pueden convertirse en barreras que imposibilitan el desarrollo de estos proyectos, generando en el profesorado sentimientos de frustración, percepción de ineficacia, resistencia al cambio (Madany-Saá et al., 2024;), que a su vez influyen también en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la implementación

misma del plan de estudios (Jaramillo et al., 2024; Pino y Castaño, 2019). Entonces, se considera importante y pertinente recuperar y comprender las vivencias y experiencias del profesorado de básica, en la ciudad de Chihuahua, México, respecto al diseño e implementación de proyectos comunitarios en sus centros educativos, por lo que se desprende como pregunta de investigación:

¿Cómo es la experiencia vivida del profesorado de básica para llevar a cabo el diseño e implementación de proyectos comunitarios, que plantea el nuevo plan de estudios de básica en México, en su institución escolar?

2. REFERENTES TEÓRICOS DEL ESTUDIO

2.1. Escuela y comunidad

Tradicionalmente, la escuela ha sido una institución burocrática y academicista (Zaccagnini, 2003), con una cultura propia que llega a ser ajena a las necesidades y culturas sociales de los contextos mediatos e inmediatos (Martínez Bonafé y Rogero Anaya, 2021). Este distanciamiento ha ocasionado una insuficiencia para responder a los fines de la educación del siglo XXI, la cual se orienta más hacia una contextualización de los saberes y el desarrollo de competencias y habilidades para desenvolverse en el entorno y participar activamente en él (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2025; Sánchez Bermúdez et al., 2024). En este sentido, la escuela ha transformado su función pedagógica-disciplinaria, hacia una función más socio-educativa, cuya mirada reconoce la diversidad de colectivos sociales y busca incidir en ellos (Pérez-Rincón, 2023; Walsh, 2023), por un lado, mediante la formación de sujetos que se involucren con su comunidad y, por otro, involucrando a esa comunidad en proyectos que abonen a su desarrollo y al de la propia escuela y sus estudiantes, tal como expresa Merino (2009) “la escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela” (p. 33).

Este enfoque rompe con el esquema de una educación que se limita al aula, a un plan de estudio prescrito y a roles docente-estudiante diferenciados por una autoridad jerarquizada (Flores, 2019; García-Rangel et al., 2014), en su lugar, se asume una educación a lo largo de la vida (Delors, 1996), con escuelas centradas en la comunidad en que se encuentran para dar respuesta a las necesidades sociales, educativas y profesionalizantes que la sociedad demanda (Fregoso-Borrego et al., 2022; Merino, 2009). Esto lleva a una reorganización institucional que se ajuste a las nuevas condiciones y escenarios en los que el ser humano se desarrolla (Gluz et al., 2021; Mejía, 2023; Merino, 2009), tal es el caso de la diversidad cultural y lingüística presente dentro y fuera de las escuelas, la exposición a información excesiva que demanda de la reflexión y el análisis, la interdependencia entre lo global y lo local, la atención a problemáticas ambientales y sociales que requieren una participación ciudadana activa, entre otras.

El reto actual conlleva a abrir la escuela al entorno a través de proyectos que hagan una lectura de la realidad (Fernández Fernández et al., 2022), que permita reconocer las necesidades de la comunidad e ir más allá de los saberes academicistas y racionalistas; en este sentido, la institución educativa no educa para la reproducción social, sino para la transformación y emancipación (Freire, 1970) que lleva a la persona a vincularse con los demás en pro de tomar decisiones que mejoren su vida como sociedad. Esto puede generar

un sentido de pertenencia y colaboración mutua, así como una conciencia cívica y un mayor compromiso ciudadano (Solis Jara, 2022).

2.2. Los proyectos comunitarios

El desarrollo comunitario, visto desde un enfoque de transformación social y emancipación, tal como lo propone el actual plan de estudios en México (SEP, 2022), se refiere a un proceso que busca la sostenibilidad y el desarrollo de las comunidades a través de una praxis que involucra a todos sus miembros, de manera democrática y ciudadana (Santos Guerra y Antúnez, 2009), siendo la educación el medio para sensibilizar y formar a esos ciudadanos comprometidos con su entorno y con participación activa para generar cambios locales significativos (Montero, 2004; Rojas, 2012).

Los proyectos comunitarios asumen una función socio-educativa (Romero, 2023), con la finalidad de que todas y todos los involucrados (docentes, estudiantes, familias, sociedad) participen y desarrollen un sentido de pertenencia respecto de la comunidad misma (Civís et al., 2009), teniendo claridad del rol que asume cada quien pero también de un trabajo integrador y holístico que pueda transformar las realidades y garantice la inclusión y la igualdad de oportunidades y de acceso a los recursos (Díaz León et al., 2024; Méndez y Padrón, 2023). En este sentido, el actual plan de estudios propone metodologías activas de enseñanza aprendizaje (SEP, 2022), como son los proyectos comunitarios, mismos que se oponen a la tendencia histórica y tradicional de las escuelas de centrarse y cerrarse a sí mismas, a su espacio y a lo que en ellas ocurre, para renovarse hacia una escuela centrada en la comunidad (Santos Guerra y Antúnez, 2009; Villarruel y Villarruel, 2023).

Bajo la lógica del actual plan de estudios, los proyectos comunitarios buscan que el estudiantado explore su entorno inmediato, identifique situaciones-problemas, recupere saberes y experiencias que se han construido en su comunidad, comparta sus propios saberes con los otros, reconozca la diversidad en su contexto, pero también lo que tienen en común, trabaje colaborativamente con los miembros de su comunidad en propuestas que atiendan las problemáticas o necesidades identificadas (SEP, 2022). Estas acciones llevan al desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación, colaboración, toma de decisiones y, sobre todo, fomentan el compromiso y la responsabilidad ciudadana (Velásquez y Balcázar, 2024).

2.3. El papel del docente en el desarrollo de proyectos comunitarios

El docente que implementa una metodología basada en proyectos comunitarios requiere no sólo de saberes y competencias profesionales, sino también personales (Becerril, 2023), como la empatía, el compromiso, una comunicación asertiva, liderazgo, entre otras, las cuales, para promoverlas en las y los estudiantes, el profesorado necesita primero desarrollarlas en su persona (Rubio, 2022). Estas habilidades van a permitir establecer un diálogo con la comunidad y propiciar la colaboración de todos y todas, así como la capacidad de adaptarse a los cambios, autosuperarse, ser inclusivo y permanecer activo en la búsqueda de mejores condiciones individuales y sociales, todas estas habilidades indispensables para este tipo de proyectos.

Además, es necesario poseer el sustento teórico que orienta un proyecto comunitario como son el enfoque constructivista, las corrientes de pensamiento que defienden una

educación más allá de la escuela y para la vida (Abramowski y Sorondo, 2023; Freire, 1970; SEP, 2022), las metodologías de enseñanza activa y contextualizada, la metodología propia de los proyectos comunitarios (Zambrano et al., 2022), las prácticas docentes reflexivas (Schon, 1992), la perspectiva de la investigación acción en el ámbito educativo (Elliot, 2000), entre otras que, si el docente lo desconoce, los proyectos pueden quedarse en la superficialidad y no impactar significativamente en la comunidad ni en el aprendizaje del estudiantado (Becerril, 2023).

3. METODOLOGÍA

El presente estudio es interpretativo con método fenomenológico, a partir de la propuesta de Van Manen (2020) sobre estudiar el fenómeno desde la experiencia de los sujetos, tal y como la viven, dejando de lado la actitud teórica-conceptual para asumir una actitud en la que se pone atención al sentido mismo de la experiencia, es decir, cómo vive el docente su existencia en el encuentro con el actual plan de estudios que propone los proyectos comunitarios como metodología de enseñanza-aprendizaje.

Para recuperar estas experiencias, se utilizó la anécdota, que es un instrumento narrativo que permite entender la generalidad a través de experiencias individuales y, entonces, estar en condiciones de comprender el mundo cotidiano a partir de dichas experiencias (Fuster, 2019; Van Manen, 2003). Recuperar las vivencias del profesorado permite obtener datos que van más allá de la mera información, ya que estas recogen las experiencias, sentimientos e interpretaciones que éstos hacen de manera muy particular, pero que llevan al investigador a una reflexión sobre el fenómeno en lo general.

Las anécdotas de experiencias surgieron a partir de tres ideas generadoras presentadas a las y los participantes: su experiencia al diseñar e implementar proyectos comunitarios en el aula; los desafíos que han experimentado en este proceso; las acciones realizadas para superar estos desafíos.

Participaron 18 docentes, 10 mujeres y 8 hombres, con edad promedio de 38 años, frente a grupo en nivel básica primaria. Las y los docentes participantes se seleccionaron bajo dos criterios de inclusión: estar frente a grupo en el nivel mencionado y tener al menos dos experiencias diferentes en el diseño e implementación de proyectos comunitarios que propone el actual plan de estudios.

Para la obtención de los datos, primero se utilizó un formulario en google para identificar docentes que cumplen con los criterios de inclusión recién mencionados. Este formulario se envió a través de un grupo de whatsapp conformado por profesores y profesoras egresados de un posgrado en educación que oferta una universidad pública en el estado de Chihuahua, México, que se encarga de profesionalizar docentes en servicio. Se obtuvieron 53 respuestas, de las cuales 24 cumplieron con los criterios de inclusión. Se tuvo contacto a través de llamadas telefónicas con los 24 sujetos identificados, invitándoles a participar en el estudio y explicándoles el objetivo y la confidencialidad de la información proporcionada. Al final, accedieron a participar 18 personas, con quienes se programó la entrevista, siendo siete presenciales y el resto mediante videollamadas.

Para el análisis de los datos, se utilizó el programa Atlas.ti. (San Martín, 2014). Este programa permitió organizar la información según las recurrencias que se encontraron en las expresiones compartidas por las y los participantes, mismas que permitieron identificar códigos y establecer categorías emergentes (ver en la Figura 1):

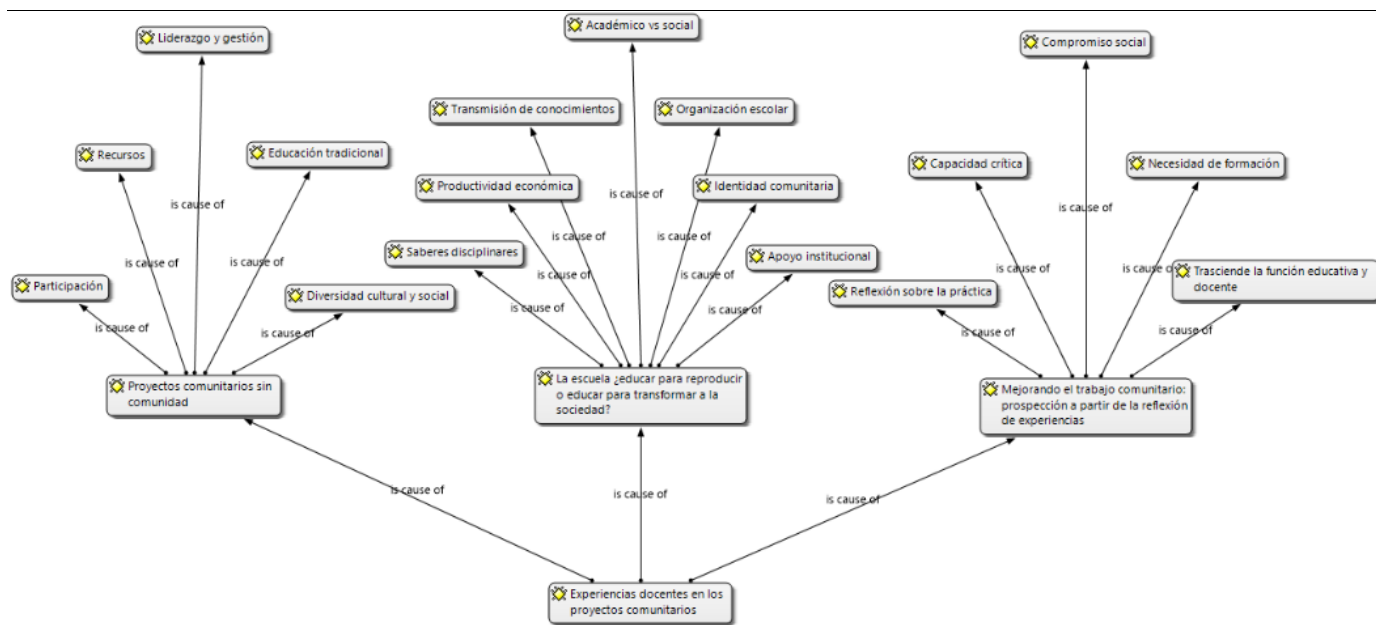


Figura 1. Categorías emergentes

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se presentan los resultados por categoría y se ejemplifica con algunas expresiones de las y los participantes.

4.1. Proyectos comunitarios sin comunidad

Los proyectos comunitarios se han caracterizado por una escasa participación de la comunidad; la familia dispone de tiempo y recursos limitados para participar activamente en los proyectos comunitarios que se han generado en las escuelas.

“He tenido poca participación de parte de la familia en los proyectos que he implementado, los apoyos van más en el sentido de conseguir el material solicitado o ayudar en las tareas que implican el típico trabajo en casa, sin salir a la comunidad” (Sujeto 7).

Estos proyectos, en ocasiones, no surgen de una participación conjunta de toda la comunidad, sino de los temas que el docente considera importantes o interesantes, lo que puede resultar ajeno a las necesidades reales del entorno.

“No da el tiempo ni hay los espacios necesarios para reunirnos todos, como comunidad, discutir las necesidades, priorizar y trabajar en un proyecto donde todas y todos nos hagamos responsables y desarrollemos acciones compartidas” (Sujeto 11).

Se requiere un liderazgo de las autoridades para gestionar vías de comunicación y espacios de trabajo más eficientes tanto al interior de la escuela como hacia la comunidad. Esta última no ha logrado entender qué es un proyecto comunitario, qué papel juegan en ellos y el impacto que tiene en el desarrollo de sus hijos e hijas y de la misma sociedad. Por otro lado, docentes y estudiantes mantienen roles tradicionales, donde los primeros deciden qué y cómo enseñar, y los segundos, asumen y obedecen.

“Sí, mira, hay una buena intención en los proyectos que hasta ahorita hemos trabajado en la escuela. Sin embargo, platicando con los papás, ellos desconocen esta propuesta de la nueva escuela mexicana, siguen viendo a la escuela como el único espacio donde aprenden sus hijos, y ni las autoridades ni nosotros como docentes estamos haciendo algo para concientizarlos de este cambio” (Sujeto 2).

Otras experiencias están relacionadas con las barreras culturales y sociales que han dificultado el desarrollo de estos proyectos. La diversidad en las aulas, donde se encuentran estudiantes migrantes, indígenas, con discapacidad, en situación de vulnerabilidad económica, padres analfabetos, entre otras condiciones, que generan falta de inclusión e integración en la comunidad, desconfianza e, incluso, conflictos entre los miembros, ocasionando prejuicios, estigmas y exclusión.

“Me tocó en una ocasión, una mamá con un hijo sordo, que no quería que excluyera a su hijo de las actividades, pero al mismo tiempo me reclamaba que por qué le ponía esos trabajos si sabía que el niño no podía por su condición. Entonces, ¿cómo le haces en esas situaciones?, obviamente ni la mamá ni el niño se integraron en el proyecto” (Sujeto 8).

4.2. La escuela ¿educar para reproducir o educar para transformar a la sociedad?

La escuela mantiene una función tradicional, encargada de transmitir los saberes disciplinares y desarrollar competencias para la productividad económica. “Yo veo aún una escuela preocupada por transmitir conocimientos. Lo veo en los niños, en las autoridades, en los padres de familia, y lo veo en nosotros como docentes” (Sujeto 2).

“En lo personal, he hecho mis intentos por llevar a cabo proyectos de este tipo, pero al final termino recortando el tiempo porque se vienen evaluaciones o porque no hay apoyo institucional o familiar. Y esto es porque seguimos con el mismo chip de la escuela tradicional” (Sujeto 6).

Sumado a lo anterior, las y los participantes también coinciden que sigue siendo prioridad lo académico y disciplinar sobre lo social y lo cultural. Primero se aborda el conocimiento que proviene de las ciencias y la teoría, incluso en los mismos proyectos, y se minimiza o se deja en segundo plano los saberes que emergen de la comunidad, de las experiencias.

“Si se toma en cuenta lo que el niño recupera de su contexto, lo que le cuentan sus abuelos o sus papás, pero eso es a manera de introducción para luego retomar la parte más científica” (Sujeto 5).

Por otro lado, se menciona la necesidad de mayor organización y cohesión dentro de la misma escuela, es decir, promover un sentido de identidad y pertenencia en la comunidad. Sin esta unión, es difícil convencer a las familias y sociedad que participen y se involucren en los proyectos, por lo tanto, se pierde el sentido comunitario.

“En mi experiencia al desarrollar esta metodología, un aspecto fundamental para su éxito, ha sido sensibilizar a mis estudiantes y sus familias sobre la importancia de sumar esfuerzos, de compartir experiencias y aportar cada uno desde su trinchera para lograr cambios positivos en el entorno y en la misma persona al volvernos activos y no sólo reproductivos” (Sujeto 16).

Sumado a lo anterior, también hay coincidencia sobre la relevancia que ha tenido el apoyo institucional para un buen desarrollo de estos proyectos. Cuando el directivo se involucra, apoya, genera espacios de diálogo, muestra interés y es parte del diseño, implementación y evaluación, los proyectos han tenido mayor incidencia en el contexto

e, incluso, han fortalecido las relaciones y el compromiso entre los miembros de la comunidad.

“Mi director ha sido un gran líder en los proyectos que se han implementado en la escuela, su apoyo y participación considero que han permitido el éxito de éstos, pero también, ha dado confianza a los papás para involucrarse y sentirse parte de esta comunidad” (Sujeto 10).

4.3. Mejorando el trabajo comunitario: prospección a partir de la reflexión de experiencias

Las experiencias en el diseño e implementación de proyectos comunitarios, han permitido al profesorado reflexionar y cuestionar la función que ha venido desarrollando como docente y la influencia que tiene en el compromiso que asumen, o no, sus estudiantes, frente a problemáticas en su comunidad.

“Creo que la manera en que asumimos y nos creemos nuestro papel como agentes de cambio y promotores de una transformación social, tal como maneja el actual plan de estudios, va ser decisivo en el nivel de compromiso que asuman nuestros estudiantes. En lo personal, he visto como aquellos proyectos donde yo he estado más comprometida, son en los que también ha habido mayor participación de los alumnos, es como si se contagiara el interés, el ánimo y el deseo de mejorar el entorno” (Sujeto 13).

Asimismo, estas experiencias resultan un aprendizaje significativo para el profesorado, no solo en el aspecto metodológico que implica el diseño e implementación de proyectos comunitarios, sino también en su capacidad crítica para analizar las realidades inmersas en su contexto desde diferentes perspectivas y tomar decisiones con mayor sustento y argumentación.

“Son muchos aprendizajes nuevos que como docentes se nos presentan, pero yo creo que uno de los más importantes tiene que ver con desarrollar un pensamiento crítico para no encasillarnos ni encasillar a los estudiantes en una sola forma de ver la realidad” (Sujeto 5).

Otra recurrencia en las participaciones del profesorado, está relacionada con el sentido ético y el compromiso social que empiezan a asumir y que también fomentan en sus estudiantes.

“Hay un sentido de responsabilidad social y ciudadana que te marca cuando trabajas a favor de tu comunidad, y se ve también en los estudiantes esa preocupación por aportar en la mejora de su contexto” (Sujeto 18).

Sin embargo, también se menciona la necesidad de mayor formación respecto al desarrollo de proyectos comunitarios, así como un acompañamiento que permita retroalimentar en el momento en que surgen las dudas.

“Falta formación, es muy poca y además no hay un seguimiento de ésta, ni espacios donde podamos resolver dudas y retroalimentación para mejorar” (Sujeto 10).

Finalmente, hay profesores y profesoras que empiezan a transformar su percepción sobre la función de la escuela y de sus prácticas docentes, trascendiendo de una función formal e institucionalizada, con propósitos preestablecidos y dirigidos hacia la construcción de conocimientos académicos, hacia un trabajo en, con y para la comunidad que les permite experimentar una educación orientada a cambiar la realidad social, y no solo al desarrollo individual, que va más allá de las aulas y que involucra los distintos espacios (políticos, sociales, culturales) donde la persona se desenvuelve en su día a día.

“Es que primero debemos cambiar el chip de que la educación es solo tarea de las escuelas. Las personas nos desenvolvemos en muchos espacios y convivimos con muchas personas. La educación debe prepararnos para participar en esos espacios de una manera proactiva y asertiva, y trabajar por proyectos favorece esto que digo” (Sujeto 2).

5. DISCUSIÓN

Las experiencias que comparten las y los docentes participantes, ofrecen elementos para comprender cómo ha sido el desarrollo de proyectos socioeducativos y su vinculación con la comunidad.

En primer lugar, se identifican factores que limitan el éxito de estos proyectos. Por un lado, está la poca participación de la comunidad, principalmente padres de familia y agentes externos a la escuela. Esto no es exclusivo de los participantes de este estudio. Diversas investigaciones reportan en sus resultados la misma problemática (Lozano-Estivalis et al., 2023; Traver et al., 2019). Esta falta de participación, según las y los participantes, está relacionada con el desconocimiento del propósito que tiene esta metodología de enseñanza y, sobre todo, por la función que histórica y socialmente se le ha atribuido a la escuela: la transmisión de conocimientos científicos y disciplinares y el trabajo limitado al espacio áulico (Flores, 2019; García-Rangel et al., 2014; Pérez-Rincón, 2023).

Sumado a lo anterior, la falta de formación del profesorado es otro factor que ha dificultado el buen desarrollo de estos proyectos. Esto coincide con las afirmaciones de otros autores (Becerril, 2023; Rubio, 2022). Al carecer de una formación y, sobre todo, de espacios para socializar las experiencias y los saberes construidos en el desarrollo de los proyectos comunitarios, se genera frustración, desinterés y falta de compromiso por parte de los involucrados, contrario a cuando se generan las condiciones para reflexionar, compartir, aprender en colectivo, entonces, las expectativas aumentan y la responsabilidad ciudadana se fortalece (Solís Jara, 2022).

El acompañamiento y la retroalimentación son elementos que el profesorado reclama de sus autoridades. Se menciona en reiteradas ocasiones un sentimiento de abandono frente a esta propuesta curricular del plan de estudios. El profesorado expresa una necesidad de mayor acompañamiento por parte de los directivos y padres de familia durante el diseño e implementación de proyectos comunitarios, no sólo en el sentido teórico y metodológico, sino también al salir de la escuela e introducirse con sus estudiantes al contexto real. Hay un miedo a enfrentarse a situaciones fuera de su control y de su conocimiento, lo que confirma la falta de formación ya mencionada, pero también se refleja un desconocimiento del entorno y, en algunos casos, una resistencia al cambio. Según Monge et al. (2019), el acompañamiento al docente va más allá de ofrecerle asesorías sobre temáticas concretas; un verdadero acompañamiento debe propiciar espacios en la comunidad para compartir las experiencias, motivaciones, intereses, problemáticas y condiciones particulares que se presentan y, a partir de este diálogo, indagar, proponer, innovar, tomar decisiones e ir fortaleciendo al profesor y profesora para hacer frente a las dinámicas que se van presentando.

Otra dificultad que se menciona, tiene que ver con la diversidad cultural y social dentro de la comunidad. En lugar de ser un factor que enriquezca y fortalezca los proyectos, se ha convertido en una barrera que, en ocasiones, imposibilita el consenso y la toma de decisiones, generando inconformidades y falta de compromiso. Al respecto, diversos

autores (Fonseca Peso y Maiztegui-Oñate, 2017; Garreta y Llevot, 2022; Vecina-Merchante et al., 2024) han encontrado en sus investigaciones que, mientras la comunidad no comparta expectativas y metas en común, ya sea por diferencias socioeconómicas, culturales, lingüísticas, entre otras, difícilmente habrá organización y un trabajo sistemático que fortalezca un sentido de pertenencia y una colaboración incondicional en pro del bien común.

También se han tenido experiencias exitosas que han favorecido el desarrollo de estos proyectos. Estas experiencias están relacionadas principalmente con los siguientes aspectos:

- La gestión y liderazgo por parte de las autoridades institucionales (Solano et al., 2021), en este caso, el directivo. El profesorado afirma que cuando el director o directora de su escuela se involucra y gestiona espacios para las comunidades de aprendizaje, vías de comunicación horizontal y democráticas con toda la comunidad y, sobre todo, los acompaña durante el proceso y participa activamente en los proyectos, éstos llegan a un buen término y tienen mayor impacto.
- Un compromiso social y ciudadano que se ve fortalecido al momento de entrar en contacto con la comunidad (Morales et al., 2022). Cuando profesores, profesoras, estudiantes y familia son conscientes de las problemáticas que se viven en su entorno y de la necesidad de unirse como comunidad para mejorar las condiciones que benefician a todos y todas, entonces las expectativas cambian y se asume un compromiso colectivo. Las y los docentes coinciden que gran parte del éxito de los proyectos implementados ha sido gracias a que la participación se mantiene activa desde el inicio hasta el final, y lo atribuyen a la toma de conciencia y al desarrollo de un sentido de pertenencia de las y los involucrados.
- Los proyectos comunitarios también han favorecido el desarrollo de un pensamiento crítico, lo que a su vez influye, según el profesorado, en la transformación de su práctica docente. Es decir, la enseñanza mediante metodologías activas (Zambrano et al., 2022), ofrece nuevos escenarios para llevar a la educación a espacios fuera de las aulas y escuelas, lo que implica transitar a otras maneras de entender y construir conocimiento, por ejemplo, considerar las experiencias y los saberes locales como recursos relevantes en la toma de decisiones.

6. CONCLUSIONES

A partir del análisis de resultados, se puede comprender por qué hay docentes con experiencias exitosas en el desarrollo de proyectos comunitarios y por qué para otros ha sido difícil, frustrante, e incluso, lo consideran experiencias de fracaso. Los factores que determinan estos resultados están directamente relacionados con la gestión y el liderazgo de las autoridades; el compromiso y participación de toda la comunidad; y la formación y acompañamiento al docente, tanto de sus directivos como de otros docentes.

Respecto al liderazgo y el compromiso de las autoridades, resultan determinantes en la gestión de recursos y en la continuidad de las iniciativas. La voluntad política y administrativa se convierte, así, en un facilitador crucial para que los proyectos trasciendan el aula y generen impacto en el entorno. La participación activa de la comunidad, se revela como un elemento fundamental, ya que fortalece el sentido de pertenencia, legitima las acciones del proyecto y garantiza su sostenibilidad en el tiempo.

Finalmente, la formación continua y el acompañamiento a los docentes son pilares esenciales para el diseño, implementación y evaluación de proyectos comunitarios significativos, cuando los profesores y profesoras cuentan con herramientas pedagógicas, metodológicas y un acompañamiento constante, se sienten más capacitados para liderar procesos participativos y transformadores.

Además, se puede interpretar que las experiencias de éxito que reportan las y los participantes no sólo han favorecido el desarrollo mismo del proyecto, sino que también han influido en el significado que le atribuyen a la educación, a sus prácticas docentes y al sentido ético y social que asumen con su comunidad. Las y los docentes que participan activamente en este tipo de iniciativas comienzan a entender la educación no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una herramienta de transformación social. Esta experiencia práctica y vivencial los lleva a replantearse sus prácticas pedagógicas, haciéndolas más contextualizadas, participativas y comprometidas con el entorno. Asimismo, se fortalece en ellos un sentido ético más arraigado, que trasciende lo meramente institucional para vincularse con la responsabilidad social y el compromiso con la justicia, la equidad y el bienestar colectivo.

En este sentido, las experiencias exitosas no solo transforman el contexto comunitario, sino que también reconfiguran las identidades docentes, otorgándoles un nuevo significado a su tarea cotidiana y reforzando el vínculo con la comunidad como un espacio de aprendizaje mutuo, colaboración y construcción compartida de saberes.

Finalmente, aún y cuando los resultados se consideran valiosos porque permiten comprender cómo está viviendo el profesorado este cambio de paradigma en la educación, se considera relevante que en futuras investigaciones se incluya a toda la comunidad escolar, no sólo en sus experiencias sino también en cómo están conceptualizando estos cambios de hacer y entender una educación con un enfoque más socioeducativo y menos académico pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A.L. y Sorondo, J. (2023). La crítica a la escuela tradicional desde la perspectiva de la educación emocional. Una oportunidad para problematizar el discurso crítico en el campo educativo. *Perfiles educativos*, 45(181), 161-178.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60516>
- Batista, P., Santos-Pastor, M.L., Silva Dias, T. y Ribeiro-Silva, E. (2021). Aprendizaje basado en desafíos sociales en la formación universitaria: experiencias pedagógicas en Portugal y España. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 271-286.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400271>
- Becerril, N. (2023, 4-8 de diciembre). *Fortalezas docentes al implementar un proyecto comunitario por el profesorado de educación física: importancia de los espacios de intercambio reflexivo*. [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Tabasco, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0772.pdf>
- Civís, M., Riera, J. y Longás, J. (2009). Proyectos educativos comunitarios: propuesta teórico-práctica y análisis de experiencias. *Educación y diversidad*, 3, 231-248.
<https://recercat.cat/handle/2072/346402#page=1>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Díaz León, K., Palacios Serna, L.I. y Borrego Rosas, C.E. (2024). Educación inclusiva: de las consideraciones teóricas a la praxis social. *Clío. Revista De Historia, Ciencias Humanas Y Pensamiento Crítico*, 8, 152-168. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12598876>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata

- Fernández-Estébanez, C., y Álvarez-Blanco, L. (2025). Cuando las innovaciones pedagógicas proporcionan una alternativa en la educación: impronta de los principios pedagógicos del pasado en la acción educativa del siglo XXI. *Estudios Sobre Educación*, 48, 139-159. <https://doi.org/10.15581/004.48.007>
- Fernández Fernández, J., Vaca Pardo, L.N. y Astaiza Bravo, F.Y. (2022). Recuperación de historias de origen y tradición oral: estrategia para fortalecer la lectura y la escritura. *Análisis*, 54(101). <https://doi.org/10.15332/21459169.7504>
- Ferrada, D., Astorga, B., Dávila, G., Del Pino, G. y Bastías, C. (2023). Principios movilizadores y formas de organización de aulas comunitarias dialógicas. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 387-412. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7261>
- Flores, J.F. (2019). La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 35, 174-186. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Fonseca Peso, J. y Maiztegui-Oñate, C. (2017). Elementos facilitadores y barreras para la participación en proyectos comunitarios: un estudio de caso con población adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 157-170. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135049901012.pdf>
- Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega J.A, Duarte-Tánori K.G. y Peña-Ramos M.O. (2022). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), 42-58. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García-Rangel, E.G., García Rangel, A.K. y Reyes Angulo, J.A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134019>
- Garreta, J. y Llevot, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XXI*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Gluz, N., Vecino, L. y Martínez del Sel, V. (2021). ¿Viejos Temas, Nuevos Lentes? Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE*, 40, 141-170. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1451>
- Jaramillo, D.A., Poveda, F.A. y Andrade, J.A. (2024). Influencia de las políticas educativas en la ruralidad colombiana: Una revisión sistemática. *Revista De Ciencias Sociales, XXX(Número Especial 9)*, 137-152. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rscs/index>
- Ley General de Educación (2019). Título Segundo. De la nueva escuela mexicana. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Leiva, L., Mendoza, A., Torres-Cortés, B. y Antivilo-Bruna, A. (2021). Relación entre sentido de comunidad, bienestar, salud mental y género en adolescentes escolarizados. *Psicoperspectivas*, 20(2), 41-54. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2205>
- Lozano-Estivalis, M., Segarra-Arnau, T. y Traver-Martí, J.A. (2023). La democracia participada en procesos de transformación escolar. Estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 231-241. <https://doi.org/10.5209/rced.83670>
- Lozano-Flórez, D., Hernando Pérez, T. y Vásquez-Alape, L.E. (2024). Retos en la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores de Colombia. *Educación y Ciudad*, 46. <https://doi.org/10.36737/01230425.n46.2024.3083>
- Madany-Saá, M., Flores, G., Lojano, J. y Donley, K. (2024). Narrativas de Praxis: Desafíos y caminos de resistencia al currículo colonial en la formación de docentes en el Estado plurinacional del Ecuador. *Revista de Currículo y Pedagogía*, 21(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2379911>
- Madrid, R., Saracosti, M., Reininger, T. y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>

- Mejía, M. (2023). Cambio de época y su impacto en la educación. *Praxis & Saber*, 14(38), e16659. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n38.2023.16659>
- Méndez, J. y Padrón, A. (2023). Hacia la educación universitaria del futuro. Contribuciones de la pedagogía decolonial transdisciplinaria a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 11(22), 61-76. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.10086241>
- Merino, J.V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52. <https://core.ac.uk/reader/38820710>
- Monge, P., Laborín, J. y Siqueiros, J. (2019). Modelo analítico para el acompañamiento de docentes noveles en México. *Educación y Humanismo*, 21(37), 28-50. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3376>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Morales, S., Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO (Temuco)*, 32(1), 58-74. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2452610X2022000100058&lng=es&tlng=pt
- Pérez-Rincón, S. (2023). Enseñanza del urbanismo desde una perspectiva social y feminista. Experiencias docentes y conflictos comparados. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 33(1), 196-215. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104529>
- Pérez, A. y Ramírez, A. (2024). Pedagogía situada y desarrollo social comunitario: una aproximación. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 31(15), 1-15. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1507>
- Pino, J.W. y Castaño, M. (2019). Calidad educativa, a propósito de la gestión comunitaria en nueve establecimientos educativos de Medellín: 2010 a 2013. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 129-150. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-4925>
- Ramírez, A. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 177-194. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Rojas, A.D. (2012). La formación de los ciudadanos para el empoderamiento de la acción social. *Educere*, 16(55), 385-394. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35626140012.pdf>
- Romero, C. (2023). La formación del valor participación social, necesidad educativa de la universidad cubana actual. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 17(33), 45-61. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8218159>
- Rubio, M. (2022). *La comunicación efectiva en el cumplimiento de funciones de la comunidad educativa*. [Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica Indoamérica]. <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/2789>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008
- Sánchez Bermúdez, Y.A., Rolón Bolaño, M. del C., Pabón Méndez, D.A. y Sánchez Celis, É. (2024). Competencias básicas en educación del Siglo XXI en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 13.624-13.641. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14815
- Santos Guerra, M.A. y Antúnez, S. (2009). *Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Wolters Kluwer.
- Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 28, 1-5. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2596>
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). *Plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2024). *El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*.

- <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Solano, A., Bolaños, O. y Monge, I. (2021). Indicadores de gestión comunitaria: aportes desde la mirada de las personas directoras de instituciones educativas. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 130-149. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3558>
- Solís Jara, J.R. (2022). Formación ciudadana y cívica en docentes y estudiantes de secundaria en Perú. *Conrado*, 18(84), 324-331. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442022000100324&lng=es&tlng=es
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)
- Traver, J.A., Moliner, O. y Sales, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2020). Uniqueness and Novelty in Phenomenological Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 26(5), 486-490. <https://doi.org/10.1177/1077800419829788>
- Vecina-Merchante, C., Bernad-Cavero, O., Oliver-Barceló, M. y Morey-López, M. (2024). Barreras y facilitadores de la práctica docente en contextos de elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural. Una aproximación desde la relación familia-escuela. *Revista Internacional De Organizaciones*, (32), 57-80. <https://doi.org/10.17345/rio32.455>
- Velásquez, J.J. y Balcázar, M.E. (2024). El trabajo por proyectos en la nueva escuela mexicana; ¿una alternativa metodológica innovadora? *Revista electrónica desafíos educativos*, 7(15), 17-26. <https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA15/2.pdf>
- Villarruel, M. y Villarruel M. L. (2023). La educación superior y la nueva escuela mexicana, sus desafíos y posibilidades. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 4.544-4.557. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.320>
- Walsh, C.E. (2023). *Rising up, living on: Re-existences, sowings, and decolonial cracks*. Duke University Press.
- Zaccagnini, M.C. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-29. <https://doi.org/10.35362/rie3322982>
- Zambrano, M., Hernández, A. y Mendoza, K. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*. 18(84), 172-182. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2223/2157>