

LA EDUCACIÓN QUE VIVIMOS Y LA QUE QUEREMOS: PERSPECTIVAS DESDE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Mabel Eliana Portilla Granados¹
Código Orcid: 0009-0005-1878-8136
e-mail: mabelviolin@gmail.com
Institución Educativa Técnico Rafael
García Herreros
Colombia

Nixon Less Hernández España²
Código Orcid: 0009-0006-5330-6494
e-mail: Correo:
nixonless07@hotmail.com
Institución Educativa La Unión sede
Pantanos
Colombia

Helen Jineth Rincón Galvis³
Código Orcid: 0009-0004-9811-6438
e-mail: isusdog1997@gmail.com
Institución Educativa Braulio González
Colombia

RECIBIDO: 12/01/2026

REVISADO: 18/02/2026

APROBADO: 23/03/2026

Resumen

El presente ensayo aborda la necesidad de reconfigurar la educación a partir de una participación activa de la comunidad escolar conformada por docentes, familias, estudiantes y organizaciones sociales para responder de forma más pertinente a los desafíos contemporáneos a través de un análisis crítico de investigaciones internacionales recientes que evidencian que la colaboración entre escuela, familia y comunidad puede potenciar el rendimiento académico y el desarrollo social y emocional del estudiantado. La metodología empleada consistió en el análisis documental de cuatro artículos académicos que proponen modelos, experiencias y políticas públicas que promueven la implicación comunitaria en los procesos educativos. Entre los resultados más relevantes, se destaca que una participación genuina y sostenida fortalece el sentido de pertenencia, promueve la equidad educativa y mejora la calidad de los aprendizajes.

1. Magister en Educación de la Universidad de Pamplona, docente de básica primaria en la Institución Educativa Técnico Rafael García Herreros de Bucaramanga Colombia.

2. Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia, docente de básica primaria en la Institución Educativa La Unión sede Pantanos en Suaza-Huila Colombia.

3. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, docente de secundaria en la Institución Educativa Braulio González de Yopal-Casanare Colombia.

De igual manera, se identifican prácticas efectivas de co-creación curricular, liderazgo compartido y redes de apoyo, que permiten construir entornos escolares más resilientes y democráticos. Dentro de las conclusiones se subrayan la necesidad de transitar de una visión escolar cerrada a una mirada sistémica en la que la comunidad sea parte integral del proyecto educativo. Y, además, se propone

consolidar alianzas estratégicas con enfoque territorial y cultural como una vía para transformar la educación que vivimos en la que realmente queremos.

Palabras clave: Comunidad educativa, participación familiar, co-creación curricular, corresponsabilidad, transformación educativa.

THE EDUCATION WE LIVE AND THE EDUCATION WE WANT: PERSPECTIVES FROM THE SCHOOL COMMUNITY

Abstract

This essay addresses the need to reconfigure education based on the active participation of the school community made up of teachers, families, students and social organizations in order to respond in a more relevant way to contemporary challenges through a critical analysis of recent international research that shows that collaboration between school, family and community can enhance academic performance and the social and emotional development of students. The methodology employed consisted of a documentary analysis of four academic articles that propose models, experiences and public policies that promote community involvement in educational processes. Among the most relevant results, it is highlighted that a genuine and sustained participation strengthens the sense of belonging, promotes educational equity and improves the quality of learning. Likewise, effective practices of curricular co-creation, shared leadership and support networks are identified, which allow building more resilient and democratic school environments. The conclusions highlight the need to move from a closed school vision to a systemic view in which the community is an integral part of the educational project. In addition, it is proposed to consolidate strategic alliances with a territorial and cultural approach as a way to transform the education we live in into the one we really want.

Keywords. Educational community, family participation, curricular co-creation, co-responsibility, educational transformation.

Introducción

La educación ha sido considerada como un proceso formativo esencial para el desarrollo humano y social e históricamente concebida como una responsabilidad casi exclusiva de la escuela. Sin embargo, los desafíos contemporáneos como la desigualdad, la desafección escolar, la transformación digital y la fragmentación del tejido social exigen una revisión profunda de esa visión tradicional. Esto implica que, es necesario avanzar hacia una noción de educación como bien común, en la que familias, docentes, estudiantes, instituciones y organizaciones territoriales co-construyan entornos de aprendizaje significativos, sostenibles y socialmente justos, tal y como plantea Andrades-Moya & Pérez (2024).

Este ensayo tiene como objetivo analizar desde una perspectiva crítica e internacional los aportes conceptuales y metodológicos que fortalecen el vínculo entre escuela, familia y comunidad, como la base para la transformación educativa. Por esta razón, se abordaron cuatro estudios académicos recientes en los que se pueden visibilizar experiencias, marcos interpretativos relevantes y en los que la corresponsabilidad se asume como un principio orientador del cambio. Sin embargo, es preciso aclarar que dentro de los propósitos de este trabajo investigativo se busca no solo identificar los beneficios de la participación comunitaria en los procesos educativos,

sino también plantear elementos para una propuesta reflexiva que dialogue con las realidades escolares actuales.

Desde un enfoque socioeducativo, se asume que la comunidad educativa no es una entidad homogénea ni estática, sino un entramado de relaciones, saberes, intereses y prácticas que se configuran en contextos particulares, así como señalan Morris & Nora (2024). Por ello, se opta por un marco conceptual que reconoce la educación como proceso relacional, situado y dialógico, siendo esta mirada la permite comprender cómo las relaciones entre escuela, familia y entorno pueden favorecer la inclusión, la resiliencia institucional y el bienestar integral del estudiantado, así como propiciar transformaciones culturales más amplias que exceden los límites físicos del aula.

Así que, este ensayo se estructura en cinco apartados en donde el primero describe el estado actual de la educación vivida que está marcada por tensiones estructurales y límites institucionales. Luego se argumenta por qué la comunidad educativa puede y debe ser un agente activo de transformación. En un tercer momento, se analizan los aportes centrales de los cuatro artículos seleccionados, y posteriormente, se formula una propuesta propositiva que busca integrar los aprendizajes revisados. Por último, se presentan unas conclusiones que sintetizan las ideas desarrolladas y destacan la necesidad de políticas y prácticas educativas más inclusivas, participativas y contextualizadas.

Desarrollo

En la actualidad, la educación enfrenta múltiples tensiones que limitan su capacidad de responder de forma efectiva a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que atraviesan nuestras sociedades, debido a que, a pesar de los avances en políticas públicas orientadas hacia la inclusión y la participación, las prácticas escolares aún reproducen modelos verticales y fragmentados que dificultan la construcción de una comunidad educativa sólida. Según Morris y Nóra (2024), los sistemas educativos han sido lentos en adoptar modelos colaborativos de liderazgo y vinculación con la comunidad, lo cual impide que las escuelas funcionen como espacios de transformación social, en donde esta desconexión se agrava cuando no se reconocen los saberes locales ni se promueve la participación activa de las familias en la vida escolar.

En cuanto a la perspectiva de comunidad dentro del contexto de la educación inclusiva se plantea una mirada más amplia y dialógica sobre el papel de los actores educativos. Como señalan García y Cotrina (2023), el surgimiento de esta perspectiva se relaciona con una crítica a los enfoques individualistas y homogeneizadores que han caracterizado la educación tradicional. Entonces, en lugar de centrarse exclusivamente en los logros académicos individuales, esta se encuentra basada en la comunidad y propone una visión colectiva donde el aprendizaje es resultado de la interacción, el respeto y la corresponsabilidad. Por lo que esta transformación requiere cambios en el currículo, en las formas de relacionamiento, en las estructuras organizativas y en la cultura escolar.

Uno de los principales desafíos de este enfoque es la necesidad de construir confianza entre los diversos actores escolares. Respecto a esto, la investigación desarrollada por Andrades-Moya y Pérez (2024), muestra cómo las tensiones entre familias, docentes y directivos dificultan la consolidación de una comunidad escolar cohesionada. Estas suelen estar mediadas por desigualdades estructurales, prejuicios y experiencias previas negativas con el sistema educativo, por lo que superarlas implica desarrollar prácticas dialógicas, espacios de encuentro y mecanismos de participación real que permitan reconocer las voces de todos los miembros de la comunidad. Así, la escuela deja de ser una institución cerrada para convertirse en un espacio abierto, flexible y sensible al contexto.

En este sentido, la convivencia escolar cobra un papel central en donde más que una mera estrategia de control del comportamiento, se entiende como una forma de habitar la escuela que favorece el reconocimiento mutuo, la solidaridad y la construcción conjunta de significados. El estudio realizado en Chile por Andrades-Moya y Pérez (2024) destaca la importancia de procesos participativos en los cuales los actores escolares redefinen colectivamente el concepto de comunidad educativa, aunque no es solamente conceptual, sino que se traduce en prácticas concretas como los círculos de diálogo, los acuerdos de convivencia y las acciones colaborativas dentro y fuera del aula.

La transformación educativa solo es posible si se reconoce a la comunidad como un agente activo en los procesos escolares como plantean Morris y Nóra (2024) acerca

de las experiencias globales que demuestra que la colaboración entre escuela, familia y comunidad puede superar barreras estructurales y generar modelos educativos más equitativos, lo que implica asumir una visión compartida del aprendizaje como proceso colectivo, donde la escuela deja de ser el único espacio legítimo de formación. De esta manera, se amplían los límites tradicionales de la educación, integrando saberes diversos y generando procesos pedagógicos culturalmente situados.

Por lo tanto, las tensiones que vive hoy la educación no pueden abordarse desde soluciones técnicas o aisladas, dado que se requiere una mirada sistémica basada en el fortalecimiento del sentido de comunidad, la participación efectiva de todos los actores educativos y la construcción de relaciones pedagógicas horizontales, porque solo así será posible avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva, que no solo enseñe contenidos, sino que también construya ciudadanía, justicia social y tejido comunitario.

Morris y Nóra (2024) sostienen que superar las brechas educativas requiere corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad, reconociendo a esta última como protagonista de los procesos educativos y no solo como apoyo periférico. La transformación, entonces, no depende únicamente de reformas curriculares, sino del tejido social conformado por todos los actores escolares. En esta línea, Pei et al. (2023) muestran que la participación familiar y los espacios colaborativos fortalecen la motivación y el bienestar estudiantil, incluso en entornos híbridos donde la comunidad actúa como sostén emocional y pedagógico.

Además, García y Cotrina (2023) advierten que la educación inclusiva solo puede consolidarse si se sostiene sobre una perspectiva comunitaria que desafíe los enfoques estandarizados y homogenizantes. Para ello, es necesario diseñar estrategias pedagógicas que incorporen los contextos locales, los saberes populares y las dinámicas culturales propias de cada comunidad. Esto requiere una apertura institucional hacia la innovación y el diálogo, así como una transformación de las prácticas docentes que promueva metodologías colaborativas y procesos de reflexión crítica. Desde esta mirada, la comunidad educativa acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo co-construye generando nuevas formas de relación, conocimiento y ciudadanía.

Según Andrades-Moya y Pérez (2024), el liderazgo escolar en contextos inclusivos debe basarse en diálogo, colaboración y corresponsabilidad para consolidar una convivencia democrática. Esto exige superar la visión de los directivos como simples gestores y reconocerlos como líderes pedagógicos y sociales que articulan la escuela con su entorno, pasando de un modelo vertical a uno participativo y comunitario. En esta línea, García y Cotrina (2023) destacan que la inclusión depende de una cultura institucional que valore la diversidad y potencie las voces históricamente silenciadas, legitimando saberes locales y prácticas pedagógicas flexibles. A su vez, Morris y Nóra (2024) señalan que los sistemas educativos más exitosos son aquellos donde el este se fomenta alianzas sólidas con familias y comunidad.

Esta apertura hacia la participación externa permite enriquecer el Proyecto Educativo Institucional (PEI), ampliar los recursos disponibles y fortalecer el tejido social que sostiene la escolaridad. El rol del líder escolar, por tanto, no puede reducirse meramente a la ejecución técnica de funciones, sino que debe orientarse a generar visión compartida, confianza mutua y construcción colectiva de metas educativas. Eso quiere decir que liderar implica aquí la construcción de puentes entre la escuela y su comunidad, para comprender los lenguajes culturales del territorio y posicionar la escuela como agente de desarrollo local.

La escuela contemporánea enfrenta retos que trascienden el aula, lo que exige, según Morris y Nóra (2024), integrar la sostenibilidad como principio educativo en sus dimensiones ambiental, social y cultural, mediante alianzas entre escuela, familia y comunidad para garantizar equidad y permanencia escolar. De igual manera, García y Cotrina (2023) destacan que se requiere una comunidad abierta y diversa que valore la diferencia como oportunidad de aprendizaje, haciendo inseparables sostenibilidad e inclusión para lograr currículos contextualizados y justos. Estos desafíos, aunque complejos, son también una oportunidad para transformar la escuela en un espacio colectivo y dinámico, donde el aprendizaje fomente creatividad, colaboración y construcción de futuros sostenibles. Así, la comunidad educativa se concibe como red de relaciones interdependientes que trasciende la transmisión de contenidos y se configura como un espacio ético y político de encuentro y cuidado mutuo.

La escuela debe asumirse como territorio en disputa, donde coexisten tensiones y posibilidades de transformación, lo que implica abandonar modelos autoritarios para promover prácticas horizontales basadas en respeto, diálogo intercultural y sentido compartido. Una comunidad transformadora requiere fortalecer pertenencia, corresponsabilidad y participación genuina, reconociendo a las familias como coeducadoras y articulando redes comunitarias y digitales al servicio del encuentro humano, incluso en contextos híbridos. Así, el compromiso ético de la educación comunitaria consiste en imaginar futuros compartidos desde la cotidianidad escolar, mediante una pedagogía del reconocimiento, el cuidado y la colaboración. En consecuencia, se propone transformar el ethos escolar con valores de solidaridad, justicia social y respeto mutuo, de modo que la comunidad educativa emerja como sujeto colectivo capaz de resistir la fragmentación y promover aprendizajes significativos y emancipadores.

La consolidación del sentido de comunidad en los contextos escolares ha emergido como una estrategia clave para responder a los desafíos sociales y educativos contemporáneos. Según Andrades-Moya y Pérez (2024) esta puede actuar como un “espacio simbólico” en el que se articulan vínculos afectivos, responsabilidades compartidas y dinámicas colaborativas orientadas al bien común, siendo una visión que permite concebir su construcción como una alternativa frente a la fragmentación del tejido social y las dinámicas de exclusión que atraviesan los sistemas educativos y en particular

en contextos donde se exacerban las brechas de desigualdad. De esta manera, el modelo educativo no puede limitarse a la transmisión de contenidos, porque debe promover en cambio una experiencia formativa que conecte a los actores educativos en torno a un propósito colectivo, ético y transformador.

Por su parte, Pei et al. (2023) advierten que el Sentido Psicológico de Comunidad (SPC) favorece la inclusión, el compromiso escolar y el bienestar emocional de estudiantes y docentes, dado que en su estudio sobre entornos de aprendizaje híbrido encontraron que cuando los alumnos perciben que son escuchados, valorados y reconocidos dentro del entorno educativo, su nivel de implicación aumenta considerablemente, lo que refuerza su autoconfianza y la disposición para asumir responsabilidades académicas. Además, esta dinámica se traduce en un círculo virtuoso que fortalece las relaciones interpersonales, mejora el clima escolar y contribuye a la sostenibilidad de procesos pedagógicos centrados en el sujeto.

Tal como señala Andrades-Moya y Pérez (2024), “la comunidad educativa representa un entramado complejo de relaciones, valores y prácticas que, cuando son gestionadas con enfoque participativo, potencian procesos pedagógicos transformadores” (p. 4). Esta afirmación pone de manifiesto el papel central de la participación activa subrayando la necesidad de superar los modelos tradicionales y verticales en la gestión escolar para favorecer relaciones más horizontales, inclusivas y corresponsables. Solo a través de esta transformación en la dinámica comunitaria es posible construir espacios educativos más democráticos, donde cada integrante aporta

y se compromete con el proyecto común. De esta manera, la escuela se consolida como un lugar donde el aprendizaje y la convivencia se enriquecen mutuamente.

En esta misma línea García y Cotrina (2023) argumentan que las nuevas generaciones desde la perspectiva comunitaria exigen una comprensión más amplia del papel que desempeñan los distintos actores educativos. Según ellos, la comunidad escolar no debe limitarse a un espacio físico o administrativo, sino que debe concebirse como una red simbólica y práctica en la que cada participante contribuye activamente como co-creador del proceso educativo. De manera complementaria, Morris y Nóra (2024) destacan que la participación de las familias y comunidades resulta fundamental para lograr una transformación real en la educación, en especial en entornos vulnerables y que la colaboración entre estos actores no solo incrementa la relevancia y adecuación de las prácticas pedagógicas, sino que además impulsa la democratización del acceso al conocimiento y fomenta una mayor equidad en el sistema educativo.

La revisión de la literatura muestra que una de las claves para fortalecer la comunidad educativa reside en avanzar hacia un modelo inclusivo que valore la diversidad como una riqueza y no como una dificultad. En su análisis sobre las generaciones que integran la perspectiva comunitaria en la educación, García y Cotrina (2023) señalan que “el enfoque comunitario más reciente promueve una educación participativa, emancipadora y situada, que integra las voces del territorio y construye desde las necesidades del colectivo” (p. 9). De esta manera, este modelo rompe con la

visión asistencialista que con frecuencia ha marcado las políticas educativas y permite resignificar la inclusión como un proceso político y pedagógico que involucra a toda la comunidad, no únicamente a quienes presentan necesidades especiales, se trata de construir una escuela que verdaderamente acoja y que no solamente enseñe, sino que también aprenda de sus propios contextos.

Por su parte, el estudio de Andrades-Moya y Pérez (2024) aporta un enfoque dialógico a la comprensión de la comunidad educativa, teniendo como base el análisis de la convivencia escolar, debido a que los autores señalan que “el concepto de comunidad educativa ha sido históricamente asumido desde lo normativo, sin considerar suficientemente los procesos relacionales y afectivos que le dan sentido” (p. 5). Desde su investigación participativa, emergen nuevas formas de construir comunidad escolar a partir del reconocimiento del conflicto como oportunidad de crecimiento y del diálogo como fundamento ético de la convivencia. Este punto de vista ofrece un marco valioso para repensar las políticas de convivencia escolar que muchas veces están centradas en el control y la sanción, y abrir camino a prácticas restaurativas, corresponsables y emocionalmente significativas.

Un aspecto central que aparece reiteradamente en la literatura es la necesidad de repensar el papel de las familias, quienes en vez de ser considerados como agentes pasivos que asisten a reuniones escolares se convierten en actores activos en la co-creación del proyecto educativo. Como señalan Morris y Nóra (2024), “cuando las familias se sienten valoradas y escuchadas, se involucran más activamente en el

aprendizaje de sus hijos, y esto tiene efectos positivos medibles en el rendimiento y en la equidad escolar” (párr. 4). Esta afirmación invita a cuestionar los dispositivos escolares que reproducen prácticas verticales de comunicación con las familias donde predomina la lógica de la queja o del control en lugar del reconocimiento mutuo y la construcción de alianzas pedagógicas que permitan transformar esta relación, lo cual implica desmontar barreras simbólicas, lingüísticas y culturales que separan a la escuela de su comunidad.

Un ejemplo concreto de lo anterior lo ofrece el estudio de Pei et al. (2023) quienes analizaron la percepción de estudiantes y docentes en entornos de aprendizaje híbrido, en donde encontraron que el SPC se fortalece cuando se promueven prácticas colaborativas y afectivas, incluso en ambientes mediados por tecnologías. Según estos autores, “la confianza, el reconocimiento mutuo y el apoyo emocional son elementos clave para construir comunidad en contextos de educación blended” (p. 21), lo cual cuestiona la idea de que la distancia física supone un obstáculo insalvable para la cohesión escolar, y por el contrario sugiere que es posible sostener vínculos significativos si se pone en el centro el cuidado relacional, siendo una lectura que tiene profundas implicaciones para el diseño pedagógico en contextos postpandemia y para repensar las formas de estar juntos más allá de la presencialidad.

Como advierten García y Cotrina (2023), muchas de las iniciativas comunitarias en la escuela fracasan porque se perciben como “una carga adicional para los docentes y no como una oportunidad de transformación pedagógica” (p. 13), lo que produce una

tensión entre el discurso y la práctica que refleja una deuda estructural del sistema educativo con la formación docente para el trabajo colaborativo y comunitario. Es decir que la comunidad educativa además de construirse desde decretos o manuales, lo hace desde experiencias vivas de encuentro, cuidado y corresponsabilidad. Por lo tanto, es fundamental repensar la gestión del tiempo escolar, la flexibilización curricular y los espacios de escucha activa para dar lugar a una verdadera cultura de la participación.

De igual manera, la comunidad educativa no puede solamente entenderse como una suma de individuos que coinciden en un espacio institucional, porque son básicamente una red de vínculos que se construyen desde la intencionalidad política y pedagógica, como indican Andrades-Moya y Pérez (2024) quienes destacan que una de las claves para fortalecerla es “el reconocimiento de las emociones como elemento constitutivo de las relaciones escolares” (p. 14) en donde lejos de reducir la emocionalidad a una cuestión individual o meramente afectiva, los autores proponen una mirada crítica sobre las emociones como mediadoras del poder, la exclusión y el sentido de pertenencia. Así, construir comunidad implica crear condiciones para que los sujetos se sientan seguros, escuchados y valorados, desde lo cognitivo, lo relacional y sobre todo lo emocional.

Por otro lado, la investigación de Morris y Nóra (2024) plantea seis lecciones clave para la transformación educativa a partir del compromiso activo entre familia, escuela y comunidad, en donde una de ellas resalta que “los modelos colaborativos exitosos se fundamentan en la construcción de confianza mutua y en el reconocimiento del

conocimiento local” (párr. 6). Esta idea también desafía la hegemonía del saber técnico y la jerarquía profesional que a menudo aleja a las familias de los procesos escolares, dado que valorar el saber de las madres, padres, cuidadores y líderes comunitarios enriquece el proceso educativo, y democratiza el conocimiento rompiendo con la lógica del experto como único agente válido para transformar la escuela.

En ese marco, el sentido psicológico de comunidad emerge como un concepto potente para comprender cómo se configuran las relaciones entre los actores educativos. Pei et al. (2023) identificaron cuatro elementos clave para fomentarlo, que son “la membresía, la influencia, la integración de necesidades y la conexión emocional compartida” (p. 11). Estos componentes, si bien derivados de contextos tecnológicos, son extrapolables a la vida escolar cotidiana para garantizar que estudiantes, docentes y familias se sientan parte activa del proyecto educativo, que perciban que sus voces tienen peso, que sus necesidades son atendidas, y que comparten un horizonte común, lo que es esencial para consolidar una comunidad educativa sólida y resiliente.

Esta perspectiva también interpela la gestión escolar, pues muchas veces las lógicas administrativas y evaluativas terminan debilitando la dimensión comunitaria de la escuela. Como lo afirman García y Cotrina (2023), el enfoque comunitario exige “superar las estructuras jerárquicas verticales y promover una gestión horizontal, participativa y corresponsable” (p. 16). Esta transformación requiere de liderazgos escolares con capacidad de escucha, apertura al diálogo y disposición para cuestionar las rutinas

institucionales, en donde el trabajo colaborativo no debe entenderse como una estrategia coyuntural o periférica, sino como el eje articulador del quehacer pedagógico. Ello implica replantear incluso la formación inicial y continua del profesorado para incorporar competencias socioemocionales, políticas y éticas vinculadas a la construcción de comunidad.

En consecuencia, la comunidad educativa se perfila como un escenario de resistencia, creación y esperanza, en especial en contextos de alta vulnerabilidad social. Como plantea Andrades-Moya y Pérez (2024), “la comunidad no se decreta, sino que se construye desde la práctica cotidiana, desde los pequeños gestos que producen sentido y transforman las relaciones” (p. 18). Este llamado a la acción cotidiana es clave para entender que la transformación educativa no depende exclusivamente de grandes reformas estructurales, sino de prácticas micro que consolidan una cultura escolar democrática, afectiva y participativa. En este contexto, esta se convierte en el cimiento sobre el cual es posible edificar una escuela que sea verdaderamente inclusiva, emancipadora y situada en su territorio.

Además, las autoras García y Cotrina (2023) insisten en que el enfoque comunitario en la educación debe estar alineado con una ética del cuidado y la justicia social, donde “el reconocimiento de la diversidad y la equidad se asuman como principios fundacionales del vínculo educativo” (p. 14). Esto significa que la comunidad educativa no puede reproducir las desigualdades del sistema social, sino que tiene la responsabilidad de subvertirlas mediante la inclusión, la corresponsabilidad y la

pedagogía crítica. En este marco, el rol de los docentes se amplía porque no solamente son transmisores de saberes, son también mediadores culturales, promotores de derechos y constructores de ciudadanía democrática.

Morris y Nóra (2024) refuerzan esta postura al señalar que los vínculos entre familia, escuela y comunidad deben concebirse como “alianzas estratégicas que potencian el aprendizaje, especialmente en poblaciones históricamente marginadas” (párr. 10). Esta afirmación tiene profundas implicaciones para la formulación de políticas públicas, ya que pone en evidencia que no basta con ampliar la cobertura educativa o estandarizar los resultados de aprendizaje. Entonces, la verdadera transformación educativa ocurre cuando se logra conectar el quehacer escolar con los saberes, luchas y aspiraciones de la comunidad, generando un sentido de pertenencia genuino y un horizonte compartido.

En este sentido, Andrades-Moya y Pérez (2024) proponen el concepto de “comunidad dialógica” como una forma de superar las relaciones verticales en las instituciones educativas, a través de prácticas deliberativas que reconozcan los conflictos como parte constitutiva del proceso educativo. Esta visión no busca eliminar la diferencia, implica gestionarla de forma constructiva y respetuosa, reconociendo que el disenso puede ser una oportunidad para el aprendizaje colectivo. Entonces, la escuela se configura como un microcosmos social donde se ensayan formas alternativas de

convivencia, se reconfiguran los roles tradicionales y se potencian nuevas formas de liderazgo pedagógico.

La importancia de estas prácticas colaborativas también ha sido resaltada en entornos educativos mediados por tecnología. Pei et al. (2023), al analizar experiencias de aprendizaje en entornos híbridos, concluyen que “la calidad de la interacción social es más determinante que el medio tecnológico utilizado” (p. 31). Esta afirmación tiene un valor estratégico en la actualidad, donde muchas instituciones educativas se enfocan en incorporar plataformas digitales sin fortalecer los lazos comunitarios que hacen sostenible la experiencia educativa. Sin relaciones de confianza, respeto y apoyo mutuo, esta corre el riesgo de convertirse en una herramienta alienante en lugar de un recurso emancipador. Por tanto, el verdadero reto está en garantizar que la dimensión comunitaria no se diluya en el tránsito hacia modelos más virtualizados.

Las evidencias reunidas a lo largo de las investigaciones revisadas invitan a reconocer que el fortalecimiento del sentido psicológico de comunidad en el ámbito educativo además de ser un propósito deseable, se trata de una condición estructural para alcanzar aprendizajes significativos y procesos convivenciales sostenibles. Como afirman Pei et al. (2023), cuando los estudiantes perciben que pertenecen a una comunidad, “aumentan no solo su satisfacción académica, sino también su perseverancia ante las dificultades” (p. 17). Este resultado tiene especial relevancia para contextos donde el abandono escolar y la desmotivación académica siguen siendo fenómenos persistentes en donde la comunidad educativa se convierte en una red de

soporte emocional y pedagógico que amortigua los efectos de las desigualdades estructurales.

Este respaldo comunitario debe extenderse a las familias y demás actores del entorno social, pues la educación no se restringe a lo que sucede en el aula. En este sentido, Morris y Nóra (2024) destacan que uno de los factores comunes en los sistemas educativos más resilientes es “la capacidad de establecer relaciones de confianza con las familias y organizaciones comunitarias” (párr. 5). No se trata solo de informar a las familias, sino de involucrarlas activamente en la toma de decisiones, en la formulación de proyectos escolares y en la definición de prioridades pedagógicas, por lo que la corresponsabilidad educativa, entendida como un principio de equidad y colaboración, es indispensable para transformar las escuelas en espacios de vida comunitaria.

Ahora bien, no se puede ignorar que estas transformaciones requieren una profunda revisión de las prácticas institucionales y los marcos normativos que, en muchos casos, aún responden a lógicas jerárquicas y fragmentadas. García y Cotrina (2023) advierten que las generaciones más recientes del enfoque comunitario reclaman “una relectura crítica de las estructuras escolares que perpetúan la exclusión y la homogeneización” (p. 16). Esta crítica apunta directamente al currículum, a la organización escolar y a las formas de evaluación que aún se diseñan sin participación efectiva de los sujetos implicados. Y así superar esta inercia que exige procesos de

formación docente continua, diálogo intercultural y reflexión ética sobre el sentido mismo de educar.

Una dimensión ética ineludible en este proceso es la que se refiere al poder, entendido como la capacidad de agencia colectiva. Frente a esto, Andrades-Moya y Pérez (2024) sostienen que una comunidad educativa transformadora “no se limita a gestionar la convivencia, sino que la reinventa desde un enfoque dialógico y participativo” (p. 8). En esta línea, las prácticas pedagógicas deben trascender la mera transmisión de contenidos y orientarse hacia la creación de espacios para la construcción conjunta de sentido, debido a que la comunidad deja de ser un dispositivo de control social para convertirse en una esfera de deliberación, cuidado mutuo y justicia epistémica. Por lo tanto, avanzar en la investigación y práctica del sentido de comunidad en la educación requiere un compromiso multidimensional que articule teoría, política, tecnología y cultura, siempre desde una mirada crítica y transformadora, dado que solo así se podrá superar las tensiones actuales y contribuir a la construcción de escuelas que verdaderamente respondan a las demandas sociales, emocionales y cognitivas de los sujetos que las habitan.

A partir de los resultados presentados y los retos identificados en los diversos estudios que se revisaron se propone fortalecer la construcción de comunidades educativas basadas en la corresponsabilidad, la inclusión y el diálogo constante entre los distintos actores escolares, partiendo del entendimiento de que la educación no puede seguir viéndose como un proceso unilateral ni como una cuestión únicamente técnica,

sino como una práctica social situada en donde se entrelazan conocimientos, emociones y vínculos interdependientes, así como lo señalan García y Cotrina (2023), quienes refieren que una escuela que aspire a ser inclusiva y comunitaria necesita replantear tanto las relaciones de poder como la organización institucional, promoviendo esquemas horizontales de participación y apoyo mutuo.

Uno de los pilares de esta propuesta es la creación de espacios deliberativos dentro de las escuelas, en los que estudiantes, docentes, familias y miembros de la comunidad puedan dialogar sobre su visión de la educación y participar activamente en las decisiones que les afectan. En palabras de Andrades-Moya y Pérez (2024), “la comunidad no es un ente abstracto, sino una realidad que se construye en las relaciones cotidianas, en la forma en que convivimos, en cómo nos escuchamos y nos damos voz” (p. 5). Desde esta perspectiva, se busca fomentar prácticas de convivencia que reconozcan el conflicto como una oportunidad para el aprendizaje colectivo, la transformación de la cultura escolar y la construcción de sentidos compartidos.

De igual manera, se plantea la importancia de establecer estructuras de apoyo colaborativo que dejen atrás los modelos tradicionales que están centrados en lo individual o lo remedial. Esto conlleva redefinir el rol de los equipos pedagógicos y profesionales de apoyo, priorizando la cooperación sostenida sobre las intervenciones aisladas. En esta línea, la propuesta apuesta por una formación docente continua que incorpore competencias socioemocionales, metodologías participativas y una mirada

interseccional de la diversidad. Como advierten García y Cotrina (2023), no basta con modificar los discursos porque es necesario transformar las prácticas para evitar una “inclusión simbólica” que no genere cambios reales en la equidad educativa.

Otro eje clave de esta propuesta es la articulación entre escuela, familia y comunidad, por lo que se sugiere la implementación de programas permanentes de corresponsabilidad educativa que superen las iniciativas esporádicas o con enfoque asistencialista hacia la participación de las familias. Como señalan Morris y Nóra (2024), cuando las familias se involucran activamente en la vida escolar con una visión compartida del aprendizaje, se abren posibilidades reales para la transformación educativa, se reducen barreras estructurales y se fortalecen los vínculos entre todos los actores. Para ello, se requiere del respaldo de políticas públicas que impulsen y financien prácticas de colaboración interinstitucional sostenida.

Además, se recomienda incorporar metodologías de investigación participativa dentro de las escuelas que permitan generar conocimiento junto con los actores educativos, y no únicamente sobre ellos, porque esto permite reconocer los saberes locales, comprender las dinámicas específicas de cada contexto y diseñar estrategias pedagógicas que respondan a las realidades concretas. Como advierten Andrades-Moya y Pérez (2024), muchas investigaciones fallan en transformar la realidad precisamente porque dejan fuera las voces de quienes viven la escuela día a día. Por ello, la investigación debe estar al servicio del cambio social, ser accesible, inclusiva y estar arraigada en el territorio.

Conclusiones

La revisión crítica de los aportes sobre comunidad escolar muestra que, en el contexto pospandemia y de transformaciones digitales, la educación requiere una renovación profunda que trascienda la cobertura o la eficiencia, para centrarse en los vínculos humanos que sostienen los procesos pedagógicos. Así, el sentido de comunidad debe asumirse como condición estructural de la legitimidad y sostenibilidad educativa. Pei et al. (2023) evidencian que los aprendizajes híbridos solo son significativos cuando fomentan pertenencia y propósito compartido; de lo contrario, la

incorporación tecnológica puede aumentar la desconexión emocional. Por ello, las políticas y prácticas institucionales deben garantizar las condiciones para que emerja un sentido de comunidad genuino en escenarios presenciales y virtuales.

Asimismo, el análisis de Andrades-Moya y Pérez (2024) demuestra que la construcción de comunidad no es un acto espontáneo ni automático, se trata de un proceso dialógico, intencionado y situado, en donde la convivencia escolar, entendida como práctica cotidiana de reconocimiento mutuo, aparece como un eje fundamental para transformar la escuela en un espacio de encuentro y cuidado. En esta línea, se plantea como necesidad urgente el desarrollo de metodologías participativas que empoderen a todos los actores, reconozcan sus saberes y promuevan la agencia colectiva frente a los desafíos comunes.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, García y Cotrina (2023) aportan una mirada crítica y transformadora porque ellos proponen una reconfiguración de los modelos de apoyo y colaboración en el entorno escolar a través de su propuesta que va más allá de la mera atención a la diversidad, planteando una nueva ética relacional en la que el apoyo no se concibe como asistencia técnica, en vez de esto se percibe como una práctica solidaria y comunitaria. Esta visión permite pensar en comunidades educativas como espacios donde la diferencia no es un problema a resolver, se convierte entonces en una oportunidad para construir conocimiento y ciudadanía en clave plural.

De otro lado, la investigación de Morris y Nóra (2024) complementa este enfoque al destacar el impacto que tiene la articulación entre escuela, familia y comunidad en la

transformación educativa. Su trabajo, basado en estudios de caso a nivel global, demuestra que cuando se logra una visión compartida entre estos actores se incrementa la eficacia del aprendizaje, se fortalecen los lazos sociales y se reduce la desigualdad. En este sentido, una de las conclusiones más importantes de este ensayo es que la transformación educativa no puede entenderse únicamente como un proceso intraescolar; requiere la participación activa de todos los agentes del ecosistema educativo.

También es necesario reconocer los límites de estas propuestas como la rigidez institucional, la fragmentación del conocimiento, la formación docente excesivamente técnica y la falta de espacios para el diálogo dificultan prácticas comunitarias genuinas. Así, muchas iniciativas terminan como discursos formales o acciones esporádicas sin transformar la cultura escolar, lo que obliga a repensar tanto lo que se enseña como la manera de construir conocimiento. Surgen entonces preguntas para futuras investigaciones ¿cómo evaluar el impacto del sentido de comunidad en el rendimiento y la salud mental estudiantil?, ¿de qué forma las políticas pueden institucionalizar el diálogo en la vida escolar?, ¿cómo se consolidan comunidades educativas en contextos de violencia o exclusión? Estas interrogantes invitan a seguir construyendo una educación transformadora, arraigada en los territorios y comprometida con la justicia social.

Desde una postura crítica, reflexiva y comprometida, es preciso reconocer que el recorrido argumentativo desarrollado en este ensayo ha contribuido a esclarecer las tensiones, desafíos y posibilidades que enfrenta la escuela contemporánea, reafirmando la urgencia de repensar la educación desde una perspectiva comunitaria, inclusiva y centrada en el diálogo. En donde, la elaboración del texto ha sido un ejercicio de construcción colectiva de sentido en el que se entrelazan los resultados teóricos, las evidencias empíricas y las convicciones personales sobre la importancia de fortalecer los vínculos entre la escuela, la familia y la sociedad.

Referencias

Andrades-Moya, J., & Pérez, E. (2024). *Approaches to the concept of educational community from the perspective of school coexistence: A participatory dialogic study*. Educational Research for Social Change, 13(2), 1–24. <https://scielo.org.za/pdf/ersc/v13n2/02.pdf>

- García, M., & Cotrina, M. (2023). Generaciones de la perspectiva comunitaria en la educación inclusiva actual. *Education Sciences*, 13(10), 1027. doi:10.3390/educsci13101027
- Morris, E. M., & Nóra, L. (2024). *Six global lessons on how family, school, and community engagement can transform education*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/six-global-lessons-on-how-family-school-and-community-engagement-can-transform-education/>
- Pei, L., Poortman, C., Schildkamp, K., & Benes, N. (2023). Teachers' and students' perceptions of a sense of community in blended learning: A qualitative case study. *Educational Technology & Society*, 26(3), 1–39. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10225768/>