

Construyendo cultura participativa: comunidades de aprendizaje y su contribución a la gestión pedagógica y la colaboración docente

Building a participatory culture: learning communities and their contribution to pedagogical management and teaching collaboration.

Juan Andrés Elias-Hernández

Centro de Investigación y Docencia, México

andres.elias@cid.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-0876-3542>

Gabriel Arturo Servín López

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

 <https://ror.org/05fj8cf83>

gaservin@outlook.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5408-3652>

Recepción: 08 Mayo 2025

Aprobación: 05 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Las comunidades de aprendizaje emergen como estrategias clave para el desarrollo humano y social, basadas en principios de justicia social, inclusión e interculturalidad. En México, bajo el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, su implementación en educación básica ha cobrado especial relevancia. Este estudio es parte de una investigación-acción participativa que, en la fase que se comparte en este documento, asumió un enfoque cualitativo de perspectiva interpretativa; su objetivo fue analizar la percepción de 12 docentes respecto al impacto de una comunidad de aprendizaje en: (1) la gestión pedagógica, (2) el trabajo colaborativo y (3) la cultura participativa en sus escuelas. Mediante grupos de discusión y entrevistas en profundidad, se recabaron datos que fueron procesados con análisis de contenido. Los resultados revelan que estas comunidades promueven una gestión pedagógica contextualizada y democrática, al facilitar comunicación horizontal, toma de decisiones colectivas y reducción de jerarquías. Se concluye que fortalecen la construcción colaborativa de conocimiento, impulsando transformaciones en las prácticas educativas. El estudio aporta evidencia empírica sobre su potencial para reconfigurar dinámicas escolares en contextos latinoamericanos.

Palabras clave: Colaboración docente, Comunidades de aprendizaje, Educación primaria, Gestión pedagógica, Nueva Escuela Mexicana.

Abstract

Learning communities emerge as key strategies for human and social development based on principles of social justice, inclusion and interculturality. In Mexico, under the New Mexican School model, their implementation in basic education has gained relevance. This study is part of a participatory research-action, which in the phase that is shared in this document assumed a qualitative approach with an interpretative perspective: (1) pedagogical management, (2) collaboration, and (3) participatory culture in their schools. Data was collected through focus groups and in-depth interviews and analyzed using content analysis. The results show that these communities promote contextualized and democratic pedagogical management by facilitating horizontal communication, collective decision-making, and the reduction of hierarchies. It is concluded that they strengthen the collaborative construction of

knowledge and promote transformations in educational practices. The study provides empirical evidence of their potential to reconfigure school dynamics in Latin American contexts.

Keywords: Teacher collaboration, Learning communities, Elementary education, Pedagogical management, New Mexican School.

Introducción

A partir de 2018, con la llegada de una nueva fuerza política a la presidencia de México, se impulsaron diversas acciones orientadas a la implementación de la reforma educativa denominada Nueva Escuela Mexicana. Estas acciones se consolidaron en 2022 con la publicación del Acuerdo número 14/08/22, mediante el cual se estableció el *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria* (DOF, 2022). El nuevo gobierno se presentó como una alternativa al modelo neoliberal que, en el ámbito educativo, había iniciado la reestructuración del Sistema Educativo Nacional a partir del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* en 1992 (Luna, 2020). Hoy, en el inicio de un nuevo sexenio, la reforma educativa continúa vigente y no se observan cambios sustanciales en el corto plazo.

La propuesta educativa se planteó como un cambio paradigmático encaminado, entre otros aspectos, a promover una gestión escolar basada en principios democráticos que favorezcan la participación de toda la comunidad en el devenir de su centro escolar (SEP, 2022). Asimismo, busca impulsar la justicia social, la inclusión y una ampliada autonomía curricular (MEJOREDU, 2024). La reforma educativa —con todos sus claroscuros— abrió la posibilidad de que los colectivos escolares desarrollaran formas de gestión distintas a las habituales —jerárquicas y directivas (Silas-Casillas, 2022)— para transitar hacia una gestión pedagógica de carácter situado, colectivo y horizontal (Furlán, 1992, 2009).

La implementación de esta reforma educativa dio lugar a la recuperación y resignificación de conceptos y prácticas que, aunque no son nuevos, representan un cambio relevante en el panorama educativo mexicano. Más allá del debate sobre su verdadera filiación con las pedagogías críticas o su posible —e incluso ilusoria— ruptura con el neoliberalismo educativo (Rivera et al., 2022), sostenemos que esta propuesta constituye una coyuntura propicia para impulsar estrategias orientadas a una educación para la libertad, siempre que se asuma desde una praxis social e históricamente responsable (Luna-Martínez, 2024), como puede apreciarse en el desarrollo de procesos participativos encaminados a la conformación de comunidades de aprendizaje (CA).

La conceptualización que adoptamos de las CA se inscribe en la tradición planteada por Elboj et al. (2006), entendidas como proyectos educativos y culturales guiados por los principios de libertad, justicia e inclusión. Estas comunidades encuentran en las pedagogías críticas (Freire, 1997) el basamento teórico que sustenta experiencias formativas horizontales, democráticas y participativas que promueven el cambio educativo y social (Flecha & Álvarez, 2016).

En el marco de una investigación más amplia, centrada en la conformación de una CA en una escuela pública de nivel básico, nos planteamos lo siguiente: ¿cómo perciben las y los docentes de educación básica la incidencia de las CA en la gestión pedagógica y en el trabajo colaborativo, y qué impacto identifican en el fomento de una cultura participativa en su entorno escolar?

El equipo de investigación se propuso comprender la incidencia de las CA en el trabajo colaborativo y los elementos que le otorgan sentido. Entre estos factores destacan la disposición al diálogo y la comunicación; una actitud colaborativa y solidaria; el compromiso con la justicia social; la empatía, la tolerancia y la inclusión; así como el respeto, la responsabilidad y la construcción colectiva del conocimiento.

Del mismo modo, se buscó valorar el potencial de esta estrategia para fortalecer la formación docente como un proceso que impuse a las y los educadores a asumirse como agentes educativos comprometidos con la transformación escolar y que promueva el surgimiento de una gestión pedagógica alternativa, sustentada en estructuras organizativas más horizontales y democráticas dentro de la escuela.

El estudio se realizó en una escuela pública de nivel primaria durante los meses de mayo y junio de 2024, en coincidencia con la fase final de una investigación más amplia que se detalla en el apartado siguiente. Para los fines del presente análisis participaron 12 docentes, quienes compartieron sus experiencias y reflexiones, y se involvieron activamente en el proceso general de investigación. Su participación permitió profundizar en el

impacto y las implicaciones del trabajo de una CA, aportando una mirada enriquecida por su experiencia directa en el estudio general.

El contexto en el que se inserta este estudio: una investigación-acción participativa

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo fue contribuir a la conformación de una CA y al fortalecimiento de una cultura participativa y democrática orientada al cambio educativo en un centro escolar. Tras concluir las fases preliminares, la CA decidió articular colectivamente estrategias encauzadas al reforzamiento del compromiso académico del estudiantado. Con esta determinación, las y los participantes asumieron dicho compromiso como eje central de su labor y definieron su objeto de incidencia, lo que implicó poner en marcha acciones para promover la participación, la responsabilidad y la motivación del estudiantado en el proceso de aprendizaje.

Esta investigación, alineada con el enfoque de investigación-acción participativa (Fals-Borda, 1999), se estructuró en cinco fases: la conformación de la CA —en su doble acepción de construcción y formación—, la comprensión participativa del entramado problemático —centrado en el compromiso académico del cuerpo estudiantil—, la configuración de la propuesta de acción, la implementación de las estrategias y, finalmente, la valoración y reflexión sobre el trabajo realizado.

En el marco de la propuesta metodológica de investigación-acción, concebida desde una perspectiva participativa, se implementaron diversas técnicas e instrumentos de investigación. Se empleó el taller investigativo como técnica transversal, documentada mediante las estrategias del taller y del diario de observación.

Para la comprensión participativa del entramado problemático se emplearon narrativas docentes, matrices de problemas (Elías, 2017), una escala de compromiso académico para alumnado de educación primaria (Morcillo-Martínez et al., 2021), un cuestionario sobre aprendizajes esenciales por campo formativo, una feria estudiantil expositiva, otro cuestionario para explorar la implicación parental y un cuestionario-escala sobre necesidades formativas, desgaste y autocuidado docente.

Finalmente, para la valoración y reflexión sobre la experiencia de acción educativa —correspondiente al momento en que se analiza en este documento y que se ampliará más adelante—, se realizaron dos grupos de discusión y cinco entrevistas en profundidad.

Esta propuesta, además de constituir una acción educativa orientada a atender una problemática urgente en la comunidad, se asumió como una experiencia formativa e investigativa. En esta línea, el proceso no solo buscó responder a una necesidad específica, sino también fortalecer las capacidades del magisterio para el trabajo colaborativo y la articulación entre la práctica educativa y la labor investigativa, promoviendo una perspectiva más reflexiva e integrada de la enseñanza y de la gestión pedagógica.

En la experiencia investigativa general participaron 15 docentes de educación primaria, una directora y una inspectora escolar, todas y todos pertenecientes a un colectivo escolar del sector público; asimismo, se sumaron como facilitadores cuatro docentes de educación superior y un estudiante de posgrado, adscritos a una universidad pública y a un centro de investigación ubicado en la misma entidad. El periodo de trabajo se extendió de diciembre de 2022 a junio de 2024.

Fundamentación

La segunda mitad del siglo XX representó un período de expansión sin precedentes en los sistemas educativos de gran parte del mundo occidental. Este crecimiento planteó un desafío para los gobiernos que, además de garantizar el acceso a la educación, debían asegurar trayectorias escolares sostenidas exitosas hasta su conclusión.

En este contexto, los esfuerzos del sistema educativo norteamericano por mejorar el logro académico dieron origen a diversos proyectos que dejaron aprendizajes valiosos. Entre ellos, se observó que los resultados escolares podían mejorarse cuando las instituciones involucraban activamente a la comunidad en iniciativas educativas caracterizadas por su enfoque participativo, colaborativo y democrático (Ascher, 1993; Elboj et al., 2006).

Este giro participativo en la educación no fue exclusivo de Norteamérica, pues se manifestó de manera en otras latitudes (Freire, 1997, 2005) y en distintos ámbitos, como el aprendizaje organizacional (Wenger, 1998, 2007). En España —particularmente en la ciudad de Barcelona— se configuró una forma singular de concebir las CA, inspirada en la experiencia de la escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí y sistematizada por el Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona (CREA) (Casamitjana et al., 2000; Elboj et al., 2006). Nuestro estudio se inscribe en esta misma línea de investigación y acción educativa.

Desde esta perspectiva, las CA se entienden como estrategias enfocadas en el desarrollo humano, social y cultural, fundamentadas en los principios de justicia social, equidad e inclusión, así como en la interculturalidad, entendida como un elemento que enriquece los contextos educativos. Además, se enfatiza el involucramiento activo de la comunidad en procesos de cambio que sean participativos, colaborativos y solidarios (Flecha & Álvarez, 2016; Torres, 2012). Sus fundamentos se encuentran también en la pedagogía crítica, con especial reconocimiento al trabajo del pedagogo brasileño Paulo Freire.

Esta línea de investigación ha sido enriquecida por estudios recientes que evidencian la vigencia y pertinencia de las CA para el desarrollo de una gestión escolar y pedagógica participativa e incluyente (Azolaz et al., 2022; Herrera et al., 2021), aunado a su potencial para generar transformaciones sustantivas en la experiencia educativa (Merchán-Ríos et al., 2023; Ordóñez-Sierra & Ferrón-Gómez, 2022).

Bajo nuestro criterio, las CA posibilitan experiencias de gestión pedagógica que se sitúan a contracorriente de las visiones administrativistas que históricamente han permeado el concepto de *gestión* (Furlan, 2009), cuyo impacto ha calado hondo en los sistemas educativos, dejando en ellos una impronta eficientista y burocrática.

Para Furlán (1992), el concepto de gestión se asocia con dos acepciones principales. Por un lado, hace referencia al *management* o administración de organizaciones —escolares, en este caso—, y por otro, a las corrientes político-económicas que promueven la participación colectiva de las y los integrantes de una institución en el diseño, planificación, organización y evaluación de la acción educativa. Desde esta segunda perspectiva, la gestión escolar no se limita a una administración eficiente, sino que implica la toma de decisiones estratégicas compartidas que orientan el quehacer de la escuela.

En esta línea, cobran especial relevancia ideas como autogestión, autonomía y no-directividad, las cuales refuerzan la idea de una comunidad educativa que, en un plano superior a la administración eficiente de recursos, construye colectivamente su propio rumbo pedagógico.

Estrategia metodológica

El propósito de esta investigación —parte de un estudio de mayor envergadura desarrollado bajo la metodología de investigación-acción participativa— fue comprender los significados que las y los actores educativos de la CA dieron tanto a la experiencia vivida como a su incidencia en los procesos de gestión pedagógica. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa (Denzin & Lincoln, 2018; Vasilachis, 2013) que permitió captar las percepciones y valoraciones de los participantes desde sus propios discursos y experiencias.

En cuanto a las técnicas empleadas, el estudio se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se llevó a cabo un grupo de discusión (Gordo & Serrano, 2008) en el que participaron 12 integrantes de la comunidad, quienes voluntariamente compartieron sus reflexiones sobre el proceso. Posteriormente, se abrió una convocatoria para

entrevistas en profundidad (Sanmartín, 2003) con el propósito de ampliar la comprensión de las experiencias y significados; en esta estrategia participaron cinco docentes.

El análisis de los datos se efectuó siguiendo la estrategia de análisis de contenido (Bardin, 1996), mediante la cual el equipo de investigación identificó patrones, categorías y temas emergentes en los relatos aportados. Como parte del proceso, se elaboró un informe de resultados parciales, posteriormente presentado al colectivo. Esta retroalimentación permitió validar los hallazgos, contrastarlos con la percepción de las y los actores educativos y, en caso necesario, reformular las interpretaciones construidas hasta ese momento bajo la lógica de la construcción horizontal del conocimiento (Corona, 2020).

Resultados

En los hallazgos de esta experiencia investigativa y formativa yace el germen de una transformación que, además de apelar a los logros y desafíos derivados de las estrategias planteadas por las y los miembros de la comunidad, revela un potencial de cambio en la manera en que se concibe y opera una CA en el contexto de la (co)formación docente.

Este potencial transformador se manifiesta en la reconfiguración de las dinámicas internas de la comunidad, permitiendo una reconceptualización más amplia de los procesos educativos que atraviesan a las y los actores escolares y trascendiendo las métricas inmediatas de éxito. Así, la (co)formación docente, no circunscrita a las temporalidades de una experiencia formativa o de investigación, deviene en proceso vivo, dinámico y en constante evolución, capaz de responder a las complejidades del contexto educativo actual mientras sienta las bases para futuras transformaciones sistémicas.

Comunicación y diálogo

Roman Jakobson (1975) identificó los factores elementales de todo proceso comunicativo: dentro de un *contexto* para la realización del hecho discursivo, un *emisor* envía un *mensaje* a un *receptor*; el mensaje se transmite por medio de un *canal* y está articulado con un *código* que, total o parcialmente, comparten los polos del intercambio. En el ámbito educativo, esta teoría conserva su vigencia, aunque es importante explorar sus implicaciones desde una visión que priorice la horizontalidad y la responsabilidad mutua.

Kaplún (2002) plantea que la comunicación en el campo educativo puede presentarse de tres modos: un modelo basado en los contenidos, otro basado en los efectos y un tercero en los procesos. El primero, asociado con la educación tradicional, se sustenta en la transmisión jerárquica de conocimientos entre directivos y docentes, o entre docentes y estudiantes—, lo que remite a la “educación bancaria” de Freire. El segundo se vincula con los medios de comunicación masivos y la ingeniería del comportamiento; el tercero concibe la educación como un proceso de transformación individual y comunitario a través de un ejercicio de interacción dialéctica y concientización social: “nadie se educa solo” y “los seres humanos se educan entre sí mediatisados por el mundo” (Kaplún, 2002, p. 45, parafraseando a Freire).

En este aspecto, propiciar un espacio de comunicación horizontal centrado en los procesos trajo como resultado una mejora en la interacción comunicativa. A diferencia de las experiencias de formación docente verticales, se estimó el conflicto en virtud de su fuerza potencial para la generación de conocimiento, siempre que se abordara desde el respeto y con la intención de construir experiencias colegiadas de aprendizaje (Kaplún, 2002; Monje et al., 2009).

Las y los docentes de la CA reconocieron que se fomentó, colectivamente, un espacio para expresar ideas con mayor libertad y respeto, rompiendo con dinámicas previas basadas en un consenso superficial. La expresión de desacuerdos transitó de una fase de condescendencia —atribuible quizás al temor heredado de la estructura jerárquica de los procesos formativos— hacia una libertad y apertura para el disenso:

Antes decíamos “sí, estoy de acuerdo” para evitar conflictos; ahora argumentamos desde el respeto. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Aprendí a normalizar el conflicto. No estar de acuerdo es parte del diálogo. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

De igual forma, la capacidad de escucha activa, inscrita en el repertorio de habilidades a desarrollar como parte de una competencia comunicativa dirigida al diálogo respetuoso entre pares (Benoit, 2024), constituye un paso importante en la superación del modelo de escucha de abajo hacia arriba y apuesta por un modelo de *emisor-receptor cílico* en el que el profesorado escucha y argumenta para diseñar estrategias e integrar propuestas de mejora colectiva:

Antes escuchaba, pero no entendía. Ahora me dispongo a aprender de las perspectivas ajenas. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

El profe Andrés [investigador titular] nos enseñó a preguntar: “¿Por qué piensas eso?” en lugar de imponer. (Grupo de discusión, Docente 5, 31 de mayo de 2024)

Desde luego, en la complejidad inherente del grupo reverberaron barreras persistentes atribuidas a diferencias personales, jerarquías implícitas y la gestión emocional del conflicto. Esto dio lugar a tensiones no resueltas; sin embargo, la exposición directa al desacuerdo también abrió una posibilidad, mediante la “salida de la zona de confort”, de consolidar la negociación entre emisores y receptores de la CA, enmarcados en la cultura de la paz para la resolución de conflictos (Díaz-Porras et al., 2023).

Hubo roces por imponer ideas. Algunos no toleraban puntos de vista distintos. (Entrevista a Docente 1, 17 de junio de 2024)

Discutimos fuerte con el profe Gonzalo [investigador colaborador], pero eso nos sacó de la zona de confort. (Entrevista a Docente 1, 17 de junio de 2024)

Aprender a (co)aprender es, a final de cuentas, un proceso de cocción lenta, sinuoso, que no arroja resultados inmediatos. Tras la experiencia formativa, las y los participantes logran discernir matices de desigualdad comunicativa.

Los profes de asignaturas especiales (como artes) se sentían excluidos en las planificaciones. (Grupo de discusión, Docente 6, 31 de mayo de 2024)

A veces hablábamos mucho los mismos; otros compañeros se quedaban callados. (Grupo de discusión, Docente 7, 31 de mayo de 2024)

Idealmente, entonces, la comunicación rebasa la simple noción de transmitir un mensaje de un emisor a un receptor y viceversa; es también “la construcción de acuerdos y generación de conocimiento compartido [...] [así como el impulso del] desarrollo humano al transformar la cultura, fortalecer comunidades, fomentar la innovación tecnológica y dinamizar el progreso económico” (Andrade, 2024, p. 31).

La CA permitió un cambio significativo en la dinámica de comunicación al interior del colectivo escolar. Se logró transitar del silencio al diálogo crítico, de una cultura de “acuerdos por compromiso” a discusiones genuinas —aunque no exentas de tensiones—. Ello implicó enfrentar desacuerdos y diferencias de opinión, desafiando formas tradicionales de gestión escolar.

El conflicto, lejos de considerarse un obstáculo, se asumió como una oportunidad. En este sentido, los desacuerdos, cuando fueron gestionados, enriquecieron la reflexión colectiva. Esto se evidenció, por ejemplo, en los debates sobre el “problema raíz”: en un inicio, la comunidad consideraba que debía enfocarse en la lectoescritura y las matemáticas, en sintonía con los requerimientos estatales; sin embargo, a partir del diálogo y

la reflexión colectiva emergió una visión más integral que llevó a definir al compromiso académico como objeto de incidencia.

Aprendimos que no existe una razón única, sino múltiples perspectivas. Eso duele al principio, pero después libera. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

A pesar de los avances, persistieron algunas barreras en la incorporación de todas las perspectivas, como la falta de tiempo y las dinámicas de poder por parte de las voces dominantes. Esto evidenció la necesidad de continuar explorando estrategias que favorezcan una participación más horizontal e inclusiva.

El desacuerdo, por sí mismo, contribuye al diagnóstico de funciones autoritarias dentro de la formación colegiada de la CA. Esto permite proponer alternativas de resolución y legitima pedagógicamente la horizontalidad en la forma en que se establecen los acuerdos para crear otros mundos posibles.

Colaboración

En el marco de la implementación del *School Development Program* —un proyecto surgido de la colaboración entre la Universidad de Yale y dos escuelas primarias de Connecticut— se instauraron tres principios básicos: colaboración, consenso y resolución de problemas sin culpabilizar. La colaboración implica integrar la voz de cada miembro del equipo desde una postura ineludible de respeto (Elboj et al., 2006). Esta experiencia de integración, que se dio paulatinamente, favoreció el fortalecimiento de las actividades colaborativas.

Según lo registrado en la conversación grupal, los miembros del colectivo señalaron que se conocieron de manera más personal y que, al inicio, surgieron tensiones entre los agentes externos e internos durante el abordaje de la problemática de investigación. Eventualmente, ambas partes llegaron a un consenso:

Hubo ocasiones en que fue complicado, porque hubo roces y diferencias no trabajadas de la mejor manera, pero sí se dio el espacio, el tiempo y la oportunidad y todos estábamos en la mejor de las disposiciones. (Entrevista a Docente 1, 17 de junio de 2024)

La colaboración en el contexto educativo es crucial para crear redes entre docentes y estudiantes. Desde luego, reunir a las personas en un espacio común, físico o virtual, no basta para lograr la colaboración. La clave reside en crear un marco de trabajo en equipo donde existan roles, protocolos para la interdependencia y una responsabilidad mutua (Kimball, 2002).

Hubo mayor compromiso en realizar actividades juntos, cada quien aportó su granito de arena. Todos estábamos en la misma sintonía de ayudar y transformar nuestra comunidad. (Entrevista a Docente 8, 14 de junio de 2024)

Antes estábamos cada quien en su aula; ahora compartimos ideas y nos impulsamos para sacar el trabajo. (Entrevista a Docente 9, 20 de junio de 2024)

Compromiso con la justicia social

No obstante, para que se consolide verdaderamente una comunidad integrada por docentes, familias y alumnado, es indispensable que la red de colaboración cuente con un propósito sobre el cual actuar: una cohesión con sentido que dé norte a los esfuerzos de sus miembros hacia una meta común, en este caso, la justicia social. Los actos de solidaridad conllevan, en sí mismos, un compromiso ético. Tal concepción es antitética con la idea de la liquidez y de las escuelas concebidas como *galpones* donde no existen comuniones semánticas (Corea y Lewcowicz, 2010). Existe, como señala Autés (2004), *desligadura* que erosiona la robustez de los lazos entre individuos e impide situarse en estructuras dotadas de sentido. Porque, si no hay sentido,

¿cuál es el sentido de actuar por y para la comunidad? ¿Y a qué se debe esta desfragmentación, esta huida de los lazos que nos unen?

Elboj et al. (2006) identifican que, a finales del siglo XX, se observó un fortalecimiento de las identidades culturales, regionales y nacionales, fenómeno interpretado como una reacción defensiva frente al avance de la globalización y la tendencia a la homogeneización cultural, hoy día más evidente. Este proceso puede entenderse como una búsqueda de refugio en aquello que proporciona seguridad ante la incertidumbre generada por la pérdida de lo propio, por la pérdida del sentido y de la pertenencia.

No existía realmente este sentido de pertenencia, de sabernos parte o sentirnos parte de la comunidad. Entonces creo que este proyecto sí me ayuda mucho a empezar a sentirme parte de, y a empezar a aceptar las problemáticas de la comunidad como algo mío, también como parte de mis alumnos; que se puede trabajar desde la escuela. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

Este testimonio remite al desafío de reconstruir vínculos y sentido en un espacio que ha sido "galponizado". La semántica comunitaria desplaza el discurso vacío del galpón y restituye la unión comunitaria y la corresponsabilidad de sus actores.

Desde este punto de vista, la apuesta por las CA representa una democratización de la participación de todas y todos sus integrantes —docentes, estudiantes y familias— dentro del espacio escolar (Elboj et al., 2006).

El compromiso social se fortaleció. Ya no vemos a los papás como "ayudantes", sino como corresponsables. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Crear espacios más incluyentes, donde la justicia social tenga cabida real, es una misión loable. Sin embargo, anterior a eso, la comunidad escolar —especialmente en contextos vulnerables— debe cuestionar de manera constante las prácticas excluyentes que perpetúan el estatismo y la aparente irreversibilidad de una escuela que ya sabe cómo interpelar a sus asistentes. En ese sentido, las y los docentes que participan de esta experiencia formativa asumen la responsabilidad de romper los ciclos de reproducción de desigualdades, puesto que "la escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica" y habilita, en conjunto, "un espacio de libertad" (Duschatzky y Corea, 2020, pp. 88-90).

No podemos hablar de inclusión si solo nos fijamos en los niños "que sí aprenden". La escuela es de todos, o no es. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Los papás antes veían la escuela como un depósito; ahora saben que son parte. Eso es justicia social. (Grupo de discusión, Docente 7, 31 de mayo de 2024)

Si un niño no come, ¿cómo le exijo tareas? Primero está su dignidad. (Grupo de discusión, Docente 11, 31 de mayo de 2024)

Empatía, tolerancia e inclusión

Desde la connotación dada a la colaboración, el cuerpo docente expresó en en varias ocasiones que la tolerancia hacia otras opiniones fue una de las facultades socioemocionales más difíciles de desarrollar. Los valores de la empatía, la tolerancia y la inclusión, más que constituir elementos de una metodología de trabajo con docentes, representan una forma de convivencia orientada a la aceptación de las diferencias y a la ponderación de otros puntos de vista —lo que no implica una permisividad indiscriminada— (Pujolás, 2004).

Esta reflexión conduce a pensar en los avances y tensiones que ha tenido la formación docente en México. Con la llegada del modelo neoliberal al país, y pese al deterioro salarial que ha afectado a la clase trabajadora, surgieron programas de incentivos diseñados para premiar el mérito individual, evidenciado en acciones como la participación en proyectos, la realización de cursos, la publicación de artículos y otras pruebas de desempeño. Estos sistemas buscaron recompensar con un ingreso digno, destacando ejemplos como el Sistema Nacional de

Investigadores (SNI), el Programa de Estímulos a la Productividad Académica y la implementación de la Carrera Magisterial en 1992 (Sánchez y Corte, 2006).

Algunas perspectivas sobre este trabajo apuntan a que el sentido de tolerancia hacia otros puntos de vista pasó de lo complicado a una fase más estable:

A veces pensábamos que algo no nos parecía, pero teníamos que ser tolerantes porque es un compañero y también es docente y su punto de vista influye en el aprendizaje de los niños, en el proyecto y en la organización escolar. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Sin embargo, también emergen valoraciones del trabajo colectivo que matizan la comprensión total de la empatía y la tolerancia. Las y los docentes, comprometidos con “sacar el trabajo” en medio de las agotadoras cotidianidades de su multifacética labor, se ven impelidos a responder incluso a exigencias fuera del tiempo previsto para la realización de sus actividades escolares. Estas dinámicas —que van más allá de la enseñanza en el aula— se traducen también actuar dentro de las normas de convivencia institucional.

Tolerantes sí, porque nos teníamos que tolerar, pero no desde la mejor postura, sin la disposición o las ganas de escucharnos. Sobre la inclusión, yéndome al polo opuesto, que sería la exclusión, no veo casos de exclusión en el colectivo. Todos, a su manera, estamos incluidos. (Entrevista a Docente 1, 17 de junio de 2024)

Más que un desaliento, esta retroalimentación constituye un punto de partida para el trabajo con la CA. Queda abierta la pregunta: ¿cómo construir, pese a la falta de incentivos, un ambiente donde la tolerancia no se practique por mero cumplimiento del deber ser, sino como una actitud propositiva que motive el trabajo colectivo y acentúe sus efectos positivos en la escuela?

Respeto y responsabilidad

En el contexto educativo, la responsabilidad individual del profesorado refleja la calidad de su trabajo con el estudiantado. De hecho, se ha documentado que la responsabilidad docente, asumida a nivel individual, impacta positivamente en la calidad de la enseñanza; sin embargo, la responsabilidad colectiva es más compleja, pues requiere tiempo y de una reestructuración de la organización escolar (Whalan, 2012). Los problemas de la escuela no son responsabilidad de una sola persona: se distribuyen comisiones mixtas integradas por docentes, tutores y miembros de la comunidad colindante. El elemento que cohesiona este trabajo compartido es el valor del respeto entre diferentes y la apertura a la comunicación de diversas perspectivas (Alirio et al., 2018; Parker-Yarnal, 2024).

Sobre el respeto, no vi diferencias, porque ya lo teníamos arraigado, pero sí siento que nos faltó haber respetado los puntos de vista ajenos, porque en varias ocasiones tratamos de imponer. (Entrevista a Docente 1, 17 de junio de 2024)

La práctica del respeto y la responsabilidad se asocia con la renovación de una estructura organizacional que no sólo construye una obligación mutua y una consistencia general en la calidad de la enseñanza, sino que también impulsa la revisión crítica de aquellas actividades que suelen darse por sentadas —las que no pasan por la reflexión compartida de las y los involucrados—, así como la convivencia con colegas con quienes no siempre se comparte el consenso (Whalan, 2012).

El desarrollo de estas aptitudes en el trabajo de CA representa una ventaja para su consolidación y, a la vez, ejerce una poderosa influencia en el entorno social: toda transformación en las configuraciones valorativas de quienes integran la escuela tiene un efecto profundo en las mentes de niñas y niños, tal como sucede con la cultura social a la que cada estudiante pertenece. Los nuevos valores no sólo deben cristalizarse en el currículo, sino también materializarse en la organización de la escuela y en la práctica pedagógica (Bennett y Hart, 2001).

Construcción colectiva de conocimiento para el cambio educativo

La construcción de una CA basa su andamiaje en el desarrollo de una conciencia compartida y comprometida con el trabajo colaborativo, atributo poco frecuente en el contexto de la escuela pública mexicana. En muchos casos, el trabajo en equipo se realiza más por inercia —porque es requerido— que por impulso genuino del diálogo y la transferencia mutua de saberes, en donde se fermentan relaciones capaces de dejar atrás la falsa cortesía y la repetición de lugares comunes. Este ejercicio prioriza la colaboración en la edificación dialógica del conocimiento: más que dar por hecho las obviedades, busca derribar convencionalismos y generar, en conjunto, conocimientos inéditos.

La propuesta de investigación incorporó las inquietudes de cada participante y facilitó la discusión de diversas ideas, con el fin de someterlas a juicio colectivo y recrear nuevas propuestas a partir del consenso o el disenso. No obstante, la concreción de una CA no fue una tarea sencilla: los desafíos y riesgos inherentes fueron especialmente significativos, y demandaron de sus miembros habilidades poco comunes en las estructuras de trabajo individual (Bennett y Hart, 2001).

Esta CA no sólo representó un espacio de aprendizaje en el sentido tradicional —vinculado al aprendizaje significativo de docentes y estudiantes—, sino que se configuró como un ámbito donde sus miembros aprendieron en espacios habilitados para el diálogo democrático (Cruz et al., 2020). Estas interacciones promovieron aprendizajes instrumentales con sentido personal y social en un contexto apoyado en principios solidarios donde la igualdad y diversidad se enriquecieron mutuamente (Villarreal-Yazán et al., 2021).

Creo que poder analizar en conjunto estas temáticas respecto a nuestra profesionalización es muy valioso y significativo, más aún que podamos contextualizarlo y llevarlo a nuestra práctica en función a las necesidades de nuestros alumnos. (Grupo de discusión, Docente 2, 31 de mayo de 2024)

El docente como agente de cambio social y educativo

Las y los docentes de la CA adoptan un cambio de paradigma en la forma en que se conciben a sí mismos y a su trabajo como educadores. La consolidación de la figura docente como autoridad absoluta del espacio áulico no surge ni se agota en la escuela, sino que obedece a un reflejo del carácter autoritario y estratificado de la sociedad (Kaplún, 2002), expresado a través de sus propios lenguajes y dinámicas. La formación docente, en este contexto, favorece la metamorfosis del rol tradicional —de transmisor de conocimiento— al de facilitador de aprendizajes significativos y autónomos, dentro de ambientes que propician la interacción, la participación y el empoderamiento del estudiantado. La agencia, asumida por medio del trabajo colectivo en la experiencia (co)formativa, posibilita que las y los educadores tomen decisiones informadas de manera conjunta sobre sus prácticas pedagógicas (Bandura, 2000):

Ya no me veo como la cabeza del grupo, sino como una herramienta que facilita a los niños crear su propio conocimiento. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

Antes decidía yo; ahora los niños proponen temas y evaluamos juntos. Hasta se ponen su calificación. (Entrevista a Docente 9, 20 de junio de 2024)

Aprendí que mi rol no es 'llenar' mentes, sino despertar curiosidad. Si no, ¿para qué soy maestra? (Grupo de discusión, Docente 10, 31 de mayo de 2024)

La metamorfosis antes referida se manifiesta tanto en las actividades del aula como más allá de los límites del inmueble escolar. Lo pedagógico no se circunscribe al espacio formal ni a la mera transmisión de conocimiento. El profesorado —al organizarse para trastocar los horizontes petrificados de la escuela tradicional, compartir saberes y fortalecer vínculos con instancias de investigación educativa— actúa también en pro de la inclusión

de “las comunidades locales, una mayor preocupación por lo público [y] una necesidad de vincular a [otras y a] otros” (Martínez, 2006, p. 246).

Los proyectos pedagógicos —por ejemplo, ferias y paseos culturales— integran a las familias, visibilizan saberes locales y fomentan la participación comunitaria para alcanzar objetivos compartidos, consolidando así la vinculación horizontal entre sus miembros (Moreno, 2013; Aparici & Osuna, 2013). De esta manera, el liderazgo ético del profesorado en red cuestiona las normas escolares rígidas, promueve la participación de la comunidad y subvierte las expectativas sobre quién enseña a quién:

El museo no era solo una visita: los niños enseñaron a sus papás la historia de su ciudad. Eso transforma. (Grupo de discusión, Docente 6, 31 de mayo de 2024)

La Nueva Escuela Mexicana no es un papel: es que los niños pregunten “¿por qué las cosas son así?” y nosotros, como docentes, no tengamos miedo a la respuesta. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

Gestión pedagógica para otro mundo posible

Para propiciar la apertura de espacios de reunión colegiada en los que se definan enfoques de aprendizaje, acciones, procedimientos, colaboración, reflexión y (co)formación continua, la gestión pedagógica se erige como un nodo clave en la creación de oportunidades dentro de la escuela. Su propósito es impulsar un proceso colaborativo que contribuya significativamente a la mejora de la enseñanza, al fortalecimiento del vínculo de las y los actores escolares, a la capacitación permanente del profesorado y a la participación activa de la comunidad educativa (Miyagui, 2024; Zamora et al., 2022).

La toma de decisiones pedagógicas no se construye de forma individual, sino que se negocia en equipo, integrando perspectivas múltiples: las de docentes, estudiantes, familias.

Antes planeaba sola; ahora discutimos estrategias en colectivo. Hasta los niños proponen temas. (Entrevista a Docente 9, 20 de junio de 2024)

La matriz de problemas nos obligó a escuchar todas las voces. Nadie decide sin consenso. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Cuando ajustamos el horario de guardias para planear juntos, la gestión dejó de ser un acto administrativo. (Grupo de discusión, Docente 5, 31 de mayo de 2024)

Partiendo de la categorización de los modelos de gestión escolar propuesta por Lorea et al. (2012), puede observarse una gradación que va desde gestiones caracterizadas por prácticas democráticas, pasando por aquellas formalmente democráticas, hasta las que reproducen formas autoritarias de funcionamiento. Partiendo de ahí, la gestión pedagógica trabajada bajo los valores democráticos de la CA prioriza la flexibilidad y la adaptación curricular frente a las estandarizaciones rígidas, vinculando el currículo con las problemáticas comunitarias.

El proyecto del museo no estaba en el programa, pero aprendimos más de historia local que con el libro de texto. (Grupo de discusión, Docente 6, 31 de mayo de 2024)

Si un niño no entiende ‘fracciones’, pero sabe dividir una tortilla, ahí empiezo mi clase. (Grupo de discusión, Docente 12, 31 de mayo de 2024)

La Nueva Escuela Mexicana nos exige autonomía, pero nos evalúan con formatos viejos. Eso es una contradicción. (Entrevista de Docente 1, 17 de junio de 2024)

A partir de los planteamientos de las y los docentes en el marco de las estrategias desarrolladas en la CA —y con el propósito de transitar de prácticas tradicionales centradas en contenidos hacia metodologías más integrales—, se observó una incidencia favorable en la adopción de valoraciones formativas y metacognitivas. Se implementaron mecanismos participativos de evaluación —como la autoevaluación y la coevaluación— que democratizan la gestión del aprendizaje (Tobón et al., 2015).

Los niños se califican a sí mismos. Un día uno dijo: "Me pongo 6 porque no expliqué bien mi idea". Eso es gestión pedagógica crítica. (Entrevista a Docente 9, 20 de junio de 2024)

Ya no lleno boletas solo con números; escribo lo que los niños reflexionan sobre su proceso. (Entrevista a Docente 3, 14 de junio de 2024)

Mas, como todo proceso colectivo de transformación, el progreso no siempre es lineal. Se detectaron casos de exclusión de docentes en determinados proyectos, donde no se consideraron los saberes de otras áreas en la concreción de propuestas formativas transdisciplinarias (Tobón et al., 2015). Asimismo, se percibió la anteposición del cumplimiento de labores administrativos sobre los asuntos de innovación pedagógica y la valoración integral de los aprendizajes significativos del estudiantado. Esta situación pone de relieve la inclinación recurrente de las escuelas a priorizar la carga administrativa del personal directivo y docente (Villena-Lobato et al., 2023), una deficiencia que se refleja en la falta de espacios y tiempos suficientes para dialogar a cabalidad sobre los proyectos formativos de la escuela y su vinculación con la comunidad.

Los profes de artes nos sentimos excluidos. Nos llamaban solo para "adornar" proyectos. (Grupo de discusión, Docente 6, 31 de mayo de 2024)

Media hora no basta para gestionar cambios pedagógicos. Terminábamos hablando de problemas urgentes, no importantes. (Grupo de discusión, Docente 7, 31 de mayo de 2024)

Algunos compañeros seguían creyendo que "gestión pedagógica" era cumplir con la planeación burocrática (Grupo de discusión, Docente 5, 31 de mayo de 2024)

Finalmente, la gestión pedagógica trasciende la noción de un trabajo colaborativo encaminado solamente al diseño de temarios. Además de integrar actividades que propicien aprendizajes significativos, este ejercicio colectivo puede fungir como un vehículo para la promoción de la justicia social en la comunidad educativa. Las CA integran una dimensión ética en la gestión: una perspectiva axiológica esencial favorece la inclusión, la defensa de los derechos de grupos marginados, la educación para la paz, el fomento del diálogo abierto y el involucramiento de madres, padres y cuidadores en la toma de decisiones, fortaleciendo así la red de apoyo de las y los estudiantes (García et al., 2023).

Gestionar pedagógicamente es preguntar: ¿Quién se queda fuera? ¿Por qué? (Grupo de discusión, Docente 10, 31 de mayo de 2024)

Antes, los niños con BAP [barreras para el aprendizaje y la participación] eran "casos especiales". Ahora son parte de las estrategias del grupo. (Entrevista a Docente 4, 17 de junio de 2024)

Los papás ya no firman boletas; participan en asambleas donde decidimos cómo evaluar. (Grupo de discusión, Docente 7, 31 de mayo de 2024)

Conclusión

La experiencia de trabajo en CA permitió al colectivo escolar aproximarse a una gestión pedagógica más contextualizada y horizontal, al menos dentro del marco del proyecto educativo desarrollado. En este espacio

convivieron actores con roles y funciones diferenciadas, atravesados —como es habitual— por relaciones de poder. No obstante, el acuerdo inicial de participación democrática y la atención constante a la horizontalidad facilitaron un tránsito relativamente estable hacia el diálogo y la toma de decisiones colectiva.

Sin embargo, las estructuras jerárquicas y burocráticas arraigadas en la escuela pública evidenciaron un *habitus* (Bourdieu, 2007) difícil de transgredir. A ello se sumaron barreras estructurales que, en algunos casos, resultaron infranqueables, como la centralización educativa, la excesiva carga administrativa y las normativas laborales rígidas. A pesar de estos desafíos, la experiencia constituyó un *impasse* fértil, un punto de inflexión que permitió imaginar y construir alternativas a los modelos tradicionales de gestión pedagógica.

De esta experiencia emergió la convicción de que las CA no deben entenderse únicamente como una estrategia técnico-instrumental —lo que nos distancia, más aún, de la acepción de Wenger (1998, 2007) sobre las CA desde el campo del aprendizaje organizacional—, sino como un proyecto político-pedagógico en el que la participación, el diálogo y la colaboración solidaria constituyen una alternativa viable frente a las formas tradicionales de administración escolar.

Discusión

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que, bajo las condiciones apropiadas —con acuerdos consensuados y el acompañamiento necesario—, las CA pueden mejorar los procesos de comunicación, interacción y toma de decisiones dentro de los colectivos escolares (Azólaz et al., 2022; Merchán-Ríos et al., 2023). Asimismo, representan una oportunidad de innovación educativa que desafía las prácticas tradicionales (Ordóñez-Sierra & Ferrón-Gómez, 2022) y fomentan una cultura inclusiva, participativa y abierta a la diversidad (Herrera et al., 2021).

Por otro lado, la gestión pedagógica planteada por Furlán (1992, 2005) encuentra en las CA un terreno propicio para su desarrollo. Sin embargo, más que construir una estrategia destinada a optimizar procesos educativos, este enfoque parte del reconocimiento de que el devenir de la escuela es una responsabilidad compartida de todas y todos sus actores.

Ahora bien, impulsar este tipo de estrategias exige considerar ciertos aspectos:

- Las jerarquías académicas y formales no desaparecen, sino que permanecen latentes en la estructura escolar. Estas pueden resurgir en distintos momentos del proceso, estableciendo límites que deben gestionarse estratégicamente para garantizar la viabilidad y continuidad del proyecto.
- Las colectividades poseen una historia previa, con conflictos, tensiones y acuerdos que inciden en dinámica grupal. La comunidad, en este sentido, se convierte en un nuevo espacio de negociación e incluso de disputa.
- El papel de los agentes externos --- como especialistas o académicos --- puede convertirse en un obstáculo para la consolidación de una comunidad genuina si se percibe como una injerencia vertical y no como una colaboración horizontal.

Es fundamental, además, desvincular las CA de la presión por generar cambios inmediatos y verificables —una expectativa impuesta por la cultura de la eficiencia educativa—. Su valor principal no radica en producir mejoras escolares de forma instantánea, sino en propiciar un proceso de transformación colectiva en el que las personas recuperan la capacidad de definir su propio destino. En esencia, se trata de un acto de justicia social.

Ahora bien, debemos reconocer que no todas las personas están dispuestas a asumir el reto de integrarse a una CA. Persisten resistencias, antagonismos y protagonismos, junto con críticas fundamentadas y argumentadas, pero también conflictos y sinsentidos. Hay momentos de júbilo que motivan a seguir adelante, así como incertidumbres y dificultades que llevan a cuestionar si el esfuerzo vale la pena. Aun así, siguiendo a Morin (1999), navegamos en un océano de incertidumbres, entre archipiélagos de certezas, a los cuales nos aferramos con convicción.

Cerramos esta conversación con dos aspectos que consideramos inaplazables. El primero se refiere a la necesidad de asegurar las condiciones contractuales, laborales y organizativas adecuadas para el magisterio, de modo que la investigación y la innovación no constituyan un esfuerzo adicional realizado —casi siempre— a contraturno, sino un elemento inherente a sus funciones, respaldado por las condiciones necesarias. El segundo apunta a concebir la gestión pedagógica no sólo como un proceso técnico-administrativo, sino como una experiencia ético-política que desafía las jerarquías tradicionales y redistribuye el poder. Sólo así las comunidades de aprendizaje dejarán de ser oasis exóticos en un desierto de inercias paralizantes.

Referencias

- Alirio Pérez, Á., Africano Gelves, B. B., & Febres Cordero, M. A. (2018). Comunidad de aprendizaje. Una alternativa de estudio. *Educere*, 22(73), 511-519. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656676002/35656676002.pdf>
- Andrade Oviedo, D. J. (2024). La educomunicación: un enfoque integral para mejorar la práctica docente. *Revista Latinoamericana Ogmios [RLO]*, 5(12), 30-40. <https://doi.org/10.53595/rlo.v5.i12.118>
- Aparici, R. y Osuna Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>
- Ascher, C. (1993). *Changing schools for urban students: the school development program, accelerated schools, and success for all*. ERIC Clearinghouse on Urban Education / Institute for Urban and Minority Education.
- Autés, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras* (pp. 15-53). Gedisa.
- Azólaz, K., Saavedra, A., & Mauricio, U. (2022). Comunidades de aprendizaje en red. Aportes a la sostenibilidad y formación integral. *Human Review*, 2-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3903>
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2^a ed.). (C. Suárez, Trad.). AKAL.
- Bennett, J. & Hart, S. N. (2001). Respectful Learning Communities. Laying the Foundations of Human Rights, Democracy and Peace in the New Millennium. En S. Hart, C. Price Cohen, M. Farrell Erickson y M. Flekkoy (Eds.), *Children's Rights in Education* (pp. 191-216). Jessica Kingsley Publishers.
- Benoit Ríos, C. (2024). Desarrollo de la escucha activa: una habilidad clave para procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. En G. Amatori, M. Buccolo, & C. Lorenzo Álvarez (Eds.), *Experiencias educativas en el aula. Innovación e investigación* (pp. 32-43). Editorial DYKINSON.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI.
- Casamitjana, M., Puigvert, L., Soler, M., & Tortajada, I. (2000). Investigar y transformar: CREA, Centro de Investigación Social y Educativa. *Culture and Education*, 12(1-2), 117-128. <http://dx.doi.org/10.1174/113564000753837232>
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Ecuador.
- Corona, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento* (1^a ed.). Bielefeld University Press. <https://doi.org/10.14361/9783839449745>
- Cruz Vargas, I. D., Castro Patarroyo, L. X., & Ojeda Suárez, M. A. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación y Ciencia*, (24), 1-17. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11404>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5a ed.). SAGE.
- Díaz-Porras, J. A., Alfaro-Salas, H., & Arguedas-Cordero, L. D. (2023). De la discordia a la armonía: Estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia escolar y construir una cultura de paz. *Revista Espiga*, 22(46), 32-45. <https://doi.org/10.22458/re.v22i46.5108>
- DOF. (22 de agosto de 2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845

- Duschatzky, S., & Corea, C. (2020). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Tinta Limón.
- Elboj Saso, C., Puigdellivol Aguadé, I., Soler Gallart, M. y Valls Carol, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (5^a ed.). Graó.
- Elías, J. A. (2017). *Diseño y Planificación de Proyectos Educativos. Una Adaptación de la Metodología de Marco Lógico al Ámbito Educativo*. UACJ. <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/175>
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Ánálisis Político* (38), 71-88. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Flecha, R., & Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura universal: el caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, XIII(13), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432811>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45^a ed.). (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2^a ed.). (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI.
- Furlán, A. (1992). La gestión pedagógica, polémicas y casos. En J. Ezpeleta, & A. Furlán (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 138-174). UNESCO/OREALC.
- Furlán, A. (2009). Recapitulaciones en torno a la noción de gestión. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, (19), 17-33. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/34>
- García Mendoza, M. E., Huamani Huamani, M. L., Gonzales Barriga, M. A., & Ortega Auris, A. S. (2023). Cultura de paz desde la gestión pedagógica en instituciones educativas de secundaria de Lima metropolitana. *Tribunal. Revista de Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 3(6), 148-163. <http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v3i6.40>
- Gordo, Á., & Serrano (Coords.), A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson.
- Herrera, M., Matés, C., Farzaneh, D., & Barrado, S. (2021). Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Editorial Seix Barral.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Kimball, S. M. (2002). Analysis of Feedback, Enabling Conditions and Fairness Perceptions of Teachers in Three School Districts with New Standards-Based Evaluation Systems. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 241-268. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021787806189>
- Loreo Leite, M. C., Moreira Hypolito, A., Dall'igna, M. A., Cossio, M. F., & Marcolla, V. (2012). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 89-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076005>
- Luna, A. (2020). Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los consejos técnicos escolares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(2), 195-234. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.61>
- Luna-Martínez, A. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del Sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(20). <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0342>
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf>

- MEJOREDU (2024). *Mejora continua para fortalecer la transformación. Plan de gran visión educativa*. Consejo Ciudadano. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Merchán-Ríos, R., Abad-Merino, S., & Segovia-Aguilar, B. (2023). Examination of the participation of Roma families in the educational system: difficulties and successful practices. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 64-90. <http://dx.doi.org/10.447/remie.11616>
- Miyagui Miyagui, M. M. (2024). Prácticas de gestión e implicancias del compromiso: hacia la comunidad de aprendizaje. *Educación*, 30(1), 1-21. <https://doi.org/10.33539/educacion.2024.v30n1.3154>
- Monje Mayorca, V., Camacho Camacho, M., Rodríguez Trujillo, E. y Carvajal Artunduaga, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353007>
- Morcillo-Martínez, A., Infantes-Paniagua, Á., García-Notario, A., & Contreras-Jordán, O. (2021). Validación de la versión española de la escala de compromiso académico para educación primaria. *Relieve*, 27(2), 1-21. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22769>
- Moreno González, A. (2013). La cultura como agente de cambio social en el desarrollo comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 95-110. <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551284007.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez, Trad.). UNESCO.
- Ordóñez-Sierra, R., & Ferrón-Gómez. (2022). Comunidades de aprendizaje: Desarrollo de materiales didácticos a través de los grupos interactivos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (66), 5-36. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n66a2>
- Parker-Yarnal, C. (2024). Creating a Respectful and Responsible Learning Community. *Miami Sudbury School*. <https://www.miamisudburyschool.org/post/creating-a-respectful-and-responsible-learning-community>
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Rivera, L., González, R., & Guerra, M. (13 de septiembre de 2022). *Del Acuerdo Educativo Nacional al Plan de Estudios 2022. Insurgencia Magisterial*. <https://insurgenciamagisterial.com/del-acuerdo-educativo-nacional-al-plan-de-estudios-2022-es-nueva-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Rodríguez Ebrard, L. A. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 5(10), <https://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/rodriguez-vinculo.html>
- Sánchez Cerón, M. y Corte Cruz, F. M. D. S. (2006). Competitividad y exclusión. Una década de Carrera Magisterial en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), (3-4), 293-315. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27036413.pdf>
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Ariel.
- SEP. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana* [documento de trabajo]. SEP. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Silas-Casillas, J. (2022). Paradojas y realidades en torno a la autonomía de gestión escolar en México. *Páginas de Educación*, 15(1), 1688-7468. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2319>
- Tobón, S., Cardona, S., Vélez Ramos, J., & López Loya, J. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Acción pedagógica*, 25, 20-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224808>

- Torres, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>
- Vasilachis, I. (2013). Prólogo a la edición en castellano. Investigación cualitativa: Metodologías, estrategias, perspectivas, propósitos. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*. (Vol. III, págs. 11-32). Gedisa.
- Villarreal-Yazán, B., Maila-Álvarez, V., Figueroa-Cepeda, H. y Pérez-Alarcón, E. (2021). Retos y logros de la aplicación de grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. *Revista Cátedra*, 4(1), 56-80. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2676>
- Villena-Lobato, V. A., Cieza-Quiroz, R. M., & González-Soto, V. A. (2023). Monitoreo y seguimiento de la efectividad en la gestión pedagógica latinoamericana. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 153-163. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.390>
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2007). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Whalan, F. (2012). *Collective Responsibility. Redefining What Falls Between the Cracks for School Reform*. Sense Publishers.
- Zamora Arteaga, R. M., Díaz-Camacho, R. F., & Rivera Muñoz, J. L. (2022). La gestión pedagógica de calidad mediante una revisión sistemática internacional. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1). e22673, <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i1.22673>

Información adicional

redalyc-journal-id: 6681

**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668183023001>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Juan Andrés Elias-Hernández, Gabriel Arturo Servín López

Construyendo cultura participativa: comunidades de aprendizaje y su contribución a la gestión pedagógica y la colaboración docente

Building a participatory culture: learning communities and their contribution to pedagogical management and teaching collaboration.

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana

vol. 11, núm. 23, p. 1, 2026

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

investigacion@revistacopala.net

ISSN-E: 2500-8870

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2026.23.0393>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.