

Between tensions and learnings: Building a learning community in a public elementary school in Ciudad Juárez

 Luis Gonzalo Valenzuela Benítez

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua/ Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México
gonzalo.valenzuela@uacj.mx

Chihuahua Hoy
vol. 23, núm. 23, e7102 2025
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México
ISSN: 2448-8259
ISSN-E: 2448-7759
Periodicidad: Anual
chihuahua.hoy@uacj.mx

Recepción: 10 agosto 2025
Aprobación: 15 octubre 2025

DOI: <https://doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2025.23.10>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/733/7335214010/>

Resumen: En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación-acción participativa desarrollada en una escuela primaria pública en Ciudad Juárez, con el propósito de construir una comunidad de aprendizaje. La experiencia permitió identificar tensiones estructurales, institucionales y subjetivas que emergen al intentar establecer espacios de diálogo horizontal, colaboración docente y construcción colectiva del conocimiento. A través de un enfoque cualitativo y un paradigma participativo, se analizaron dificultades como la resistencia al disenso argumentado, la gestión vertical de los conflictos, la rigidez institucional y las contradicciones epistémicas del propio investigador. Los resultados muestran que la construcción de comunidades de aprendizaje no puede entenderse como un proceso lineal ni replicable, sino como una experiencia situada, inestable y profundamente humana. Se problematiza la idealización de la participación escolar y se propone comprender el conflicto como dimensión constitutiva del aprendizaje colectivo. Finalmente, se plantea que la investigación no solo transforma a las comunidades, sino también al investigador, quien debe sostener una práctica reflexiva coherente con el paradigma que declara.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje, formación continua o permanente, investigación-acción participativa.

Abstract: This article presents some findings from a participatory action research project carried out in a public elementary school in Ciudad Juárez, aimed at building a learning community. The experience made it possible to identify structural, institutional, and subjective tensions that emerge when attempting to establish spaces for horizontal dialogue, teacher collaboration, and collective knowledge construction. Through a qualitative approach and a participatory paradigm, the study analyzed challenges such as

resistance to reasoned dissent, vertical management of conflicts, institutional rigidity, and the researcher's own epistemic contradictions. The results show that the construction of learning communities cannot be understood as a linear or replicable process, but rather as a situated, unstable, and deeply human experience. The idealization of school participation is problematized, and conflict is proposed as a constitutive dimension of collective learning. Finally, it is argued that research not only transforms communities, but also the researcher, who must maintain a reflective practice consistent with the paradigm they claim to uphold.

Keywords: continuing professional development, learning community, participatory action research.



Introducción

La formación continua o permanente del profesorado es un elemento clave para fortalecer la práctica docente y promover la mejora educativa. Sin embargo, en la educación básica mexicana persisten retos estructurales y conceptuales que limitan su alcance. Buena parte de los modelos vigentes mantienen un enfoque técnico y vertical, centrado en la transmisión unidireccional de contenidos, como cursos autoadministrados o a distancia, que tienden a limitar el diálogo, lo que reduce los espacios para la reflexión crítica, la colaboración y la construcción colectiva de saberes (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2023). Esta lógica contribuye a confundir la capacitación, orientada a habilidades inmediatas y específicas, con la formación docente integral, que implica procesos reflexivos, éticos y críticos orientados a la construcción de la identidad profesional (Hernández y Flores, 2021; Imbernón, 2024).

A pesar de contar con instancias como el Consejo Técnico Escolar (CTE), las dinámicas burocráticas y los objetivos administrativos tienden a relegar la reflexión pedagógica profunda a un plano operativo, centrado en la elaboración de actividades e indicaciones estandarizadas para todos los colectivos escolares. Frente a ello, se vuelve necesario explorar alternativas formativas que reconozcan la complejidad de la práctica docente como fenómeno social, ético y político, y que fortalezcan la formación continua y promuevan la participación democrática. Las comunidades de aprendizaje, concebidas como proyectos colectivos basados en el diálogo igualitario, la inclusión y la cooperación (Elboj *et al.*, 2006; Flecha, 2015), representan una vía para integrar la reflexión crítica con la acción transformadora, articulando saberes académicos y comunitarios.

En este artículo se analiza el proceso de construcción de una comunidad de aprendizaje en una escuela primaria pública de Ciudad Juárez, Chihuahua, a través de una investigación-acción participativa en el marco del paradigma sociocrítico. El propósito no es presentar aquí un modelo estandarizado, sino problematizar las tensiones, resistencias y aprendizajes que emergen al intentar desarrollar experiencias formativas situadas, entendiendo la formación docente como un proceso colectivo, relacional y profundamente condicionado por las estructuras y culturas escolares.

Problema de investigación

La formación docente continua o permanente enfrenta desafíos significativos y en el caso de la educación básica en México no es la

excepción. La investigación educativa ha observado que un gran número de modelos tradicionales no están cumpliendo con su propósito; esto se debe, en gran medida, a un diseño que prioriza la capacitación o entrenamiento e ignora la complejidad y desafíos contextuales de la práctica educativa (Hernández y Flores, 2021; Imbernón, 2020). Estas estrategias suelen centrarse en enfoques teóricos y verticales, con una organización que prioriza la transmisión de conocimientos de manera unidireccional, lecturas extensas, cursos sobre teorías educativas y ejercicios individuales, dejando de lado la interacción, la reflexión colectiva y el análisis estructurado.

Además, pareciera ser que en los planteamientos de ofertas formativas se suele confundir la capacitación con la formación docente. La primera se enfoca en el desarrollo de habilidades específicas orientadas a resolver necesidades inmediatas en el aula, vinculándose con una perspectiva técnica y pragmática; en cambio, la formación continua o permanente tiene un alcance más amplio, al incluir procesos reflexivos, críticos y éticos que buscan la transformación de las prácticas educativas (Iribarren *et al.*, 2021; Imbernón, 2011, 2020, 2024). Esta confusión pudiera generarse porque ambas dimensiones suelen considerarse intercambiables, a pesar de que responden a objetivos diferentes dentro del desarrollo profesional de los educadores (Imbernón y Canto, 2013). Reconocer estas diferencias es esencial para diseñar ejercicios que promuevan una formación integral en lugar de limitarse a soluciones inmediatas y fragmentadas.

En este sentido, la ausencia de modelos de formación continua que promuevan el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la participación democrática limita a los profesores para abordar problemas educativos complejos y mejorar su práctica profesional. Aunque en educación básica se cuenta con espacios como el CTE, este resulta insuficiente para atender las necesidades específicas de los colectivos docentes en contextos diversos, pues a menudo el profesorado reporta que las sesiones se centran más en cumplir con requisitos administrativos en lugar de reflexionar críticamente sobre los procesos educativos; además, los efectos de las estrategias discutidas en los CTE son difíciles de medir, ya que rara vez incluyen mecanismos claros de seguimiento y evaluación.

Ante este panorama surge la necesidad de desarrollar experiencias formativas que promuevan la colaboración horizontal activa de docentes, quienes comparten intereses y preocupaciones en común, y que aprenden juntos a través de la interacción y práctica reflexiva, que permite a su vez identificar el sentido práctico del ejercicio docente (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2023; Iribarren *et al.*, 2021; Imbernón, 2020). En este sentido, la construcción de una comunidad de aprendizaje en una escuela primaria pública, a través de la

investigación-acción participativa, se presenta como una estrategia para coadyuvar en el desarrollo profesional de los profesores y en la transformación de las prácticas educativas, que se encaminen a generar espacios democráticos, inclusivos, participativos y basados en el respeto a la dignidad humana.

Objetivo de la investigación

Coadyuvar en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en una escuela primaria pública de Ciudad Juárez, Chihuahua, para favorecer una cultura educativa democrática, participativa e incluyente, a través de la investigación acción participativa.

Enfoque teórico

Formación continua o permanente

El profesorado se forma a partir de dos etapas principales: la formación inicial, generalmente vinculada a la educación universitaria, y la formación continua o permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida profesional (Martínez y Menezes, 2019). No obstante, la formación inicial no empieza únicamente al ingresar a la universidad, sino que comienza a configurarse mucho antes, a partir de experiencias, aprendizajes y contextos previos que influyen en la construcción de la identidad y el saber docente, incluso antes del acceso formal a los estudios profesionales (Imberón, 2017). Durante el trabajo con el colectivo docente esta idea se hizo visible: la formación continua era frecuentemente entendida como algo externo, más cercano a una obligación institucional que a una necesidad inherente al ejercicio profesional.

En este sentido, formación continua o permanente del profesorado, de acuerdo con Aguirre-Canales *et al.* (2021), implica las dimensiones educativa, pedagógica, humana e investigativa, por lo que esta debe comprenderse como un proceso integral que abarca desde la actualización disciplinar hasta la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras. En el trabajo colectivo estas dimensiones no siempre se manifestaban de manera equilibrada: predominaba la preocupación por cumplir con cursos de actualización técnica, mientras que los espacios de reflexión pedagógica o emocional eran menos frecuentes.

En este sentido, resalta la necesidad de que el docente mantenga un proceso formativo constante, tanto en aspectos teóricos como prácticos, reconociendo los desafíos específicos de su contexto laboral (Hernández y Flores, 2021). Por su parte, Temoche, Díaz y Gonzales (2023) proponen que la formación continua debe estar orientada no

solo al desarrollo de competencias técnicas, sino también a la construcción de una identidad profesional que promueva el compromiso ético y el desarrollo humano del profesor. En las conversaciones colectivas, esta dimensión ética emergía en los momentos en que los docentes cuestionaban el sentido de su práctica o la distancia entre las acciones cotidianas y las demandas institucionales.

Por lo tanto, reflexionar sobre la formación continua o permanente del profesor exige comprenderla no solo como un requisito administrativo o una acumulación de cursos, sino como un proceso vivo que se construye en el entramado cotidiano de la práctica. En la experiencia del colectivo esta comprensión integral no siempre se manifestaba de manera explícita: la formación tenía a organizarse en función de tiempos institucionales y formatos predefinidos, más que como un espacio de búsqueda y construcción compartida. Aunque los momentos de trabajo colaborativo evidenciaron que la formación puede adquirir un sentido transformador cuando se articula con las necesidades reales del contexto y el deseo de aprender junto a otros.

Desde este horizonte, la formación docente puede entenderse como un proceso que integra dimensiones educativas, humanas e investigativas (Aguirre-Canales *et al.*, 2021), que enriquece la práctica profesional y promueve una conciencia crítica y comprometida con la tarea educativa (Temoche *et al.*, 2023). Tal como plantea Imberón (2024), se trata de una trayectoria que se construye en la articulación reflexiva entre teoría y práctica, el intercambio de saberes y la participación en proyectos significativos orientados a transformar las condiciones institucionales. De este modo, la formación docente se configura como un espacio de transformación ética y colectiva, donde se ensaya otra manera de pensar y habitar la escuela, más cercana al diálogo, la cooperación y la emancipación.

En este sentido, comprender la formación continua implica reconocer que no existe un modelo único capaz de generar los mismos resultados en todos los contextos educativos. Cada escuela, cada colectivo y cada docente se sitúan en realidades diversas, que configuran de manera distinta sus posibilidades de aprendizaje y cambio. Por ello, el ejercicio formativo debe construirse desde las necesidades y particularidades locales, atendiendo los entramados culturales, sociales y pedagógicos que caracterizan a cada comunidad (Temoche *et al.*, 2023). Por lo tanto, los procesos en la formación continua deben considerar tanto los intereses individuales del profesorado como los objetivos institucionales, fomentar el trabajo colaborativo a través de comunidades que permitan el intercambio de experiencias y saberes, y ser flexibles al incluir modalidades presenciales, virtuales y mixtas, adaptándose a la disponibilidad del docente (Arellanos, 2020; Iglesias *et al.*, 2018).

Comunidades de aprendizaje

Pueden ser entendidas como proyectos de transformación social y educativa, que implican a toda la comunidad; docentes, estudiantes, familias, voluntariado y otros agentes sociales, en la construcción colectiva del conocimiento, desde una perspectiva dialógica. El aprendizaje se produce de manera más significativa cuando está mediado por interacciones comunicativas donde todas las voces tienen el mismo valor, independientemente del nivel académico o rol social de quien las emita, en las que los saberes académicos y los saberes comunitarios dialogan y se enriquecen mutuamente (Aubert *et al.*, 2004; Flecha, 2015; Flecha y Torrego, 2012). Tal integración favorece no solo el desarrollo cognitivo, sino también el crecimiento personal y colectivo, al fortalecer los lazos entre la escuela y su entorno social.

En este sentido, la relevancia de las comunidades de aprendizaje se relaciona con su énfasis en la interacción dialógica, entendida como un intercambio igualitario de ideas basado en el respeto y el entendimiento mutuo. Las comunidades de aprendizaje se sustentan en principios de participación inclusiva, solidaridad y coaprendizaje, al permitir que todos los miembros, independientemente de su rol (directivos, docentes, estudiantes, familias o agentes externos), contribuyan activamente en la mejora del proceso educativo (Elboj *et al.*, 2006; Flecha y Puigvert, 2005; Flecha *et al.*, 2024). La relevancia de este enfoque radica en la capacidad de superar las desigualdades educativas y fomentar entornos democráticos, donde el conocimiento se construye colectivamente. Este modelo no solo mejora los resultados académicos, sino que también fomenta valores, como la empatía y la cooperación, esenciales para el desarrollo de sociedades más justas y equitativas (Aubert *et al.*, 2008; Elboj *et al.*, 2006; Feito y López, 2008).

En el contexto de lo expuesto, las comunidades de aprendizaje representan una apuesta educativa y social que trasciende la simple reorganización escolar para convertirse en un proceso colectivo, abierto y dinámico de transformación. Su fuerza radica en el diálogo igualitario como herramienta de construcción de conocimiento y en la participación inclusiva como vía para democratizar la educación y enfrentar desigualdades históricas. Lejos de constituir un modelo cerrado estas experiencias se adaptan a las particularidades de cada contexto, promoviendo la corresponsabilidad, la solidaridad y el aprendizaje mutuo entre todos los actores involucrados. De este modo, las comunidades de aprendizaje no solo reconfiguran las prácticas pedagógicas y las relaciones dentro de la escuela, sino que también fortalecen el tejido social, contribuyendo a la formación de

sujetos críticos, comprometidos y capaces de incidir en la transformación de su entorno.

Hermenéutica del lenguaje

El lenguaje no es un mero instrumento de comunicación, sino el medio originario en el cual y a través del cual se constituye el mundo de la experiencia humana. Gadamer sostiene que “el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma” (1999, p. 467), enfatizando que todo entendimiento ocurre en y por el lenguaje. Frente a las visiones modernas que consideraban al conocimiento como un acto metodológicamente controlado o una representación de la realidad externa, se propone desarrollar la idea de que el lenguaje no es simplemente un medio para comunicar pensamientos, sino el ámbito mismo donde se da la experiencia del mundo y se constituye la verdad.

Por ello, la hermenéutica del lenguaje propuesta por Gadamer representa un giro profundo en la manera de concebir la interpretación dentro de la investigación educativa. Comprender un fenómeno educativo no consiste en develar un sentido oculto y preestablecido, sino en participar activamente en un proceso dialógico, donde tanto el investigador como el fenómeno investigado se transformen mutuamente. En esta perspectiva, “la interpretación no es un medio para producir comprensión, sino que se introduce por sí misma en el contenido de lo que se comprende” (Gadamer, 1999, p. 478). Así, el acto hermenéutico implica una fusión entre el horizonte histórico del investigador y el horizonte de sentido del fenómeno, dando lugar a una comprensión situada, dinámica y coconstruida.^[1]

En este sentido, el lenguaje es constitutivo de la realidad educativa, pues no solo describe las prácticas, sino que las crea, las sostiene y las transforma. En este sentido, la comprensión hermenéutica no busca imponer significados, sino abrirse a lo que el lenguaje del otro dice y permite decir. Esto exige asumir una actitud de apertura y de escucha activa, donde el investigador no controla totalmente el sentido, sino que se deja interpelar por la voz de los participantes.

Enfoque metodológico

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, entendido como aquel que privilegia la comprensión profunda de significados, prácticas y experiencias de los participantes en contextos específicos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Sandín, 2003). Este enfoque permitió acceder a las voces, saberes, experiencias y tensiones vividas por los actores educativos, reconociendo la complejidad de los

procesos sociales y educativos desde una mirada situada y contextualizada.

A su vez, se utilizó como método la investigación-acción participativa (IAP) (Fals Borda, 2009; Fals Borda y Rahman, 1991; Freire, 2022; Kemmis y McTaggart, 2013), que se caracteriza por articular la acción transformadora con la producción de conocimiento colectivo mediante ciclos de planificación, acción, observación y reflexión crítica. A diferencia de enfoques más tradicionales, la IAP no concibe a los participantes como objetos de estudio, sino como seres históricos capaces de analizar, problematizar y transformar su realidad.

Además, el estudio se inscribió dentro del paradigma participativo (Guba y Lincoln, 1994, 2002; Heron y Reason, 1997, 2008), el cual se sustenta en la construcción conjunta del conocimiento desde relaciones dialógicas, democráticas y horizontales. Este paradigma rechaza la separación entre sujeto y objeto de investigación, y promueve la validación del conocimiento a partir del consenso crítico y la acción reflexiva. En este sentido, el proceso investigativo fue concebido como una experiencia colectiva, ética y dialógica, orientada a la emancipación y la justicia social.

Los participantes en esta investigación fueron el personal docente de una escuela primaria pública ubicada al suroeste de Ciudad Juárez, Chihuahua, conformado por once docentes mujeres y cuatro hombres, así como la directora del plantel y la supervisora de zona, quienes asumieron el rol de coinvestigadoras a lo largo del proceso. Además, un cuerpo académico investigador de una universidad pública de la misma ciudad, formado por dos mujeres y tres hombres. Se utilizaron técnicas propias de la investigación cualitativa, tales como grupos de discusión, entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes, que posibilitaron una aproximación interpretativa y colaborativa a los sentidos construidos en la práctica educativa (Angrosino, 2015).

Asimismo, el análisis inductivo y dialógico permitió identificar posturas, contradicciones y tensiones, asegurando rigurosidad mediante triangulación y validación constante. Desde el inicio, se procuró resguardar los principios éticos fundamentales de la investigación educativa: respeto a la autonomía de las personas, confidencialidad de la información compartida, consentimiento informado en todas las fases del estudio y devolución de los hallazgos a los participantes como acto de reconocimiento y corresponsabilidad.

Resultados

Uno de los primeros resultados significativos en el proceso de la investigación fue la dificultad para establecer una alianza con un colectivo docente de una escuela primaria pública, que estuviera dispuesto a participar activamente en la construcción de una comunidad de aprendizaje. Este proceso de búsqueda se extendió por un periodo aproximado de seis meses, durante el cual se realizaron acercamientos a diferentes escuelas con el objetivo de identificar un grupo interesado en involucrarse en un ejercicio colaborativo de investigación.

En las primeras aproximaciones, los colectivos docentes manifestaron interés ante la propuesta, sobre todo al conocer que se trataba de una experiencia formativa y transformadora centrada en la reflexión pedagógica colectiva. Sin embargo, conforme se profundizaba en las implicaciones del trabajo, particularmente en lo que respecta a la necesidad de sostener sesiones periódicas, asumir compromisos más allá del horario laboral y adoptar una lógica horizontal en la toma de decisiones, emergieron resistencias y dificultades. Algunos colectivos plantearon obstáculos relacionados con la carga administrativa y las responsabilidades escolares ya establecidas, que limitaban la disposición de tiempo. Otros, aunque no lo expresaron abiertamente, comenzaron a desdibujar el vínculo inicial, dejando de responder comunicaciones o aplazando indefinidamente los encuentros.

Estas reacciones, más que desinterés individual, reflejan una serie de tensiones estructurales que atraviesan a la escuela pública y su forma de organización. Como lo señala Apple (2021), los dispositivos de control que operan sobre el trabajo docente, tanto desde las políticas educativas como desde la cultura escolar, restringen las posibilidades de participación colectiva genuina, promoviendo una lógica fragmentada, instrumental y tecnocrática del quehacer pedagógico. Por su parte, Torres (2001) advierte que la estructura vertical y burocrática de los sistemas educativos latinoamericanos obstaculiza el desarrollo de procesos democráticos al interior de las escuelas, lo que limita experiencias de trabajo colaborativo.

Por lo tanto, en el caso de las comunidades de aprendizaje, Elboj *et al.* (2006) subrayan que su construcción no puede pensarse como una simple estrategia metodológica, sino como una transformación profunda de las relaciones pedagógicas, organizacionales y afectivas al interior de la escuela. La negativa o deserción de los colectivos ante la propuesta puede leerse también como una resistencia, consciente o no, al desplazamiento de las formas tradicionales de poder, autoridad y organización que rigen el quehacer docente. Como señalan Flecha, Padrós y Puigdellívol (2003), la creación de comunidades de aprendizaje implica romper con las lógicas jerárquicas y promover prácticas dialógicas, horizontales y emancipadoras, lo cual representa

un desafío dentro de contextos educativos marcados por la inercia institucional y la sobrecarga laboral.

Así pues, esta situación no solo refleja una dificultad logística, sino también un síntoma de los límites estructurales impuestos por la forma escolar y el modelo de gestión vigente. Las resistencias observadas no son únicamente la expresión de una falta de voluntad individual, sino el resultado de un entramado institucional que restringe las condiciones para la participación docente autónoma y colectiva.

Cabe destacar que, después de varios intentos fallidos, finalmente se logró establecer contacto con una escuela primaria pública, cuyo colectivo docente manifestó disposición para participar en la propuesta de construcción de una comunidad de aprendizaje. No obstante, el hallazgo de un colectivo dispuesto no resolvió automáticamente las dificultades, sino que abrió una nueva fase del proceso caracterizada por tensiones institucionales ligadas a la organización del tiempo escolar y los márgenes reales de autonomía en la toma de decisiones.

Una de las primeras barreras encontradas fue la imposibilidad de definir fechas claras para las sesiones presenciales. Aunque la dirección de la escuela mostró apertura fue necesario recurrir a la gestión ante autoridades jerárquicamente superiores, por encima de la directora escolar, para obtener autorización formal y respaldo operativo. Esta situación puso en evidencia una contradicción estructural. Aunque el discurso oficial en México y otros países latinoamericanos promueve la autonomía de gestión escolar como principio rector, en la práctica las escuelas están profundamente condicionadas por estructuras verticales, que limitan su capacidad para tomar decisiones autónomas (Fernández *et al.*, 2020; Krichesky y Murillo, 2018; Ornelas, 2009).

Es importante señalar que, al inicio del diálogo con estas autoridades superiores, la propuesta de construir una comunidad de aprendizaje fue recibida con entusiasmo, pero interpretada desde una lógica institucional que desdibujaba su sentido pedagógico y epistémico. Como muestra de ello, se sugirió realizar el ejercicio de manera simultánea en las ocho escuelas que conforman la zona escolar. Esta propuesta, aunque presentada como una posibilidad de ampliación, evidenció una comprensión superficial del proceso investigativo, al asumir que la construcción de comunidades de aprendizaje es una tarea replicable mecánicamente, despojada de su dimensión crítica y contextualizada.

Esta interpretación institucional puede entenderse como parte del pensamiento gerencialista, que tiende a instrumentalizar prácticas educativas participativas bajo lógicas de eficiencia, replicabilidad y control. Además, refleja una desconexión entre las formas oficiales de promover acciones y la naturaleza transformadora, lenta y situada,

que caracteriza a las comunidades de aprendizaje en contextos latinoamericanos (Flecha *et al.*, 2003).

En cuanto a la organización del tiempo, la lógica escolar vigente se caracteriza por una rigidez cronológica determinada por el calendario oficial y las exigencias administrativas, lo cual deja escaso margen para introducir dinámicas horizontales de reflexión pedagógica o innovación participativa. Como señala Filmus (2005), el tiempo escolar en América Latina se ha concebido tradicionalmente como un recurso técnico-administrativo, más que como una dimensión pedagógica susceptible de resignificación desde las necesidades de los actores escolares.

Es por esto que la negociación para establecer un espacio de trabajo, se prolongó por varias semanas, involucrando la emisión de oficios, visitas a instancias intermedias y la espera de autorizaciones escalonadas. Finalmente, se logró destinar un espacio de dos horas quincenales, coincidiendo una de las sesiones con el CTE mensual, espacio que, si bien se plantea como una oportunidad para el trabajo colegiado, muchas veces se encuentra atravesado por dinámicas administrativas que limitan el diálogo pedagógico, y la otra en una jornada donde las niñas y los niños saldrían temprano, lo que permitió reorganizar el tiempo escolar para este fin.

Lo anterior pone en evidencia que, incluso cuando existe voluntad por parte del colectivo escolar, los márgenes de maniobra son reducidos y cualquier intento de transformación requiere una negociación constante con el aparato burocrático. A pesar del discurso de participación y descentralización, las prácticas escolares siguen profundamente centralizadas, y las comunidades de aprendizaje deben sortear estas tensiones para consolidarse. Como sostienen Krichesky y Murillo (2018), la participación docente en procesos colectivos auténticos solo es posible cuando se cuestionan las estructuras de poder que regulan el tiempo, el espacio y la autoridad en la escuela.

El inicio formal del trabajo con el colectivo docente estuvo marcado por un clima de entusiasmo y expectativa. La primera sesión funcionó como un espacio de presentación y apertura, en el que se compartió el propósito de construir una comunidad de aprendizaje desde una lógica participativa, situada y transformadora. Sin embargo, conforme se avanzó en las conversaciones colectivas comenzaron aemerger tensiones en torno a uno de los principios fundantes del proceso, el diálogo argumentado.

Una de las primeras dificultades identificadas fue la resistencia a sostener conversaciones con diferencias de opinión cuando estas eran fundamentadas desde marcos teóricos o normativos, en particular aquellos relacionados con la defensa de los derechos humanos y la dignidad de las infancias. Aunque se reconocía la importancia de la

experiencia docente como fuente legítima de conocimiento, al contrastarse esta con referentes críticos que cuestionaban prácticas o discursos naturalizados, algunas personas del colectivo interpretaron estas situaciones como juicios personales, lo que generó malestar e incluso silenciamiento; como señala Gadamer: “acostumbrados a decir que llevamos una conversación, pero la verdad es que, cuando más auténtica es la conversación menos posibilidades tienen los interlocutores de llevarla en la dirección que desearían” (1999, p. 461).

Lo anterior pone en evidencia una tensión de fondo, pues el tránsito hacia una cultura profesional basada en la argumentación y la deliberación requiere desnaturalizar prácticas sedimentadas, abrirse a la crítica y reconocer el conflicto como parte constitutiva del aprendizaje colectivo (Carr y Kemmis, 1988). Sin embargo, en contextos donde predomina una cultura escolar vertical y poco habituada a la discusión horizontal de ideas, la confrontación dialógica suele vivirse como amenaza más que como oportunidad para el cambio.

Es importante reconocer que la dificultad no radica únicamente en la existencia de puntos de vista diferentes, sino en la ausencia de condiciones simbólicas y afectivas para sostener el disenso sin que este sea interpretado como ataque personal, o bien, “no podemos conocer muchas cosas que son verdaderas porque nos limitan los prejuicios sin saberlo” (Gadamer, 1998, p. 57). En palabras de Freire (1997), el diálogo auténtico solo es posible cuando se reconoce al otro como interlocutor válido, cuando se parte de una ética del respeto y del compromiso con la transformación mutua. Pero esta disposición requiere tiempo, confianza y una pedagogía de la escucha que no siempre se encuentra presente al inicio de los procesos colectivos.

Por ella, la construcción de tales condiciones se vuelve un reto compartido dentro de los espacios educativos. Desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje, Elboj *et al.* (2006) señalan que uno de los desafíos más profundos radica precisamente en crear ambientes donde el diálogo argumentado, el conflicto constructivo y la reflexión crítica sean parte constitutiva del trabajo educativo. Sin estos elementos cualquier intento de transformación colectiva corre el riesgo de diluirse en consensos superficiales que evitan el conflicto en lugar de asumirlo como motor de cambio.

Así, este resultado subraya la importancia de no idealizar los procesos de trabajo colaborativo ni asumir que la disposición inicial garantiza condiciones para la transformación. Construir una comunidad de aprendizaje implica generar condiciones, para que las diferencias no solo sean aceptadas sino trabajadas colectivamente, a partir de principios ético-políticos que orienten el sentido del diálogo.

Esta comprensión adquiere una dimensión concreta cuando se traslada al ámbito de la práctica. En el marco del proceso de construcción de una comunidad de aprendizaje en la escuela primaria pública, una situación emergió en las primeras sesiones: el cuestionamiento hacia el rol de quien escribe este artículo, que además de ser responsable de la investigación es también docente en el nivel básico. Aunque su doble pertenencia, a la universidad y al campo escolar, podría haber funcionado como puente para el diálogo entre saberes, en la práctica fue recibida con suspicacia por parte de algunos integrantes del colectivo docente.

Detrás de estas reacciones se revelaban también las tensiones estructurales entre los discursos universitarios de colaboración y las realidades escolares donde estos se inscriben. Este proyecto, promovido desde la universidad como parte del desarrollo y vinculación con distintos niveles educativos, se planteó desde una lógica participativa y crítica, en la que el conocimiento se construye en colectivo, y el rol del investigador no es el de experto que evalúa, sino el de interlocutor horizontal que facilita procesos de reflexión compartida (Fals Borda, 1985; Gadamer, 1998). Aunque esta intención fue interpelada por una percepción que se asociaba con una figura de poder externo, lo que generó una barrera relacional.

Desde esta mirada, de manera discreta, el colectivo solicitó a la dirección escolar que interviniere ante el cuerpo académico responsable del acompañamiento del proyecto, con el fin de que un servidor fuera excluido del proceso bajo el argumento de que sus cuestionamientos no eran válidos o resultaban incómodos. Esta acción puso en evidencia una tensión profunda entre la figura del investigador, que es también par, es decir, docente del mismo nivel, y el lugar simbólico que se le asigna al saber académico en contextos escolares, se le reconoce, pero a la vez se le percibe como una amenaza cuando interpela prácticas naturalizadas.

Esta situación no constituye un hecho aislado, sino un ejemplo de las tensiones inherentes en ejercicios investigativos; como señalan McLaren y Kincheloe (2008), los procesos de investigación crítica y colaborativa no están exentos de conflictos, especialmente cuando implican cuestionar estructuras de poder, visiones pedagógicas dominantes o lógicas de autoridad. La figura del investigador-docente encarna, en este caso, una paradoja, es simultáneamente parte del colectivo y externa a él, lo que genera ambigüedades en la forma en que es recibida.

Este tipo de resistencias no deben ser vistas como obstáculos a eliminar, sino como expresiones legítimas de los participantes ante procesos que desafían su postura epistémica, política e histórica (Gadamer, 1999). En este sentido, el conflicto es constitutivo de la transformación. No obstante que el intento de exclusión revela

también los límites de la horizontalidad en la práctica, la aparente apertura al diálogo puede colapsar cuando este implica confrontar creencias o asumir colectivamente la necesidad de cambio.

En definitiva, este momento del proceso invita a reflexionar críticamente sobre las condiciones que posibilitan, o imposibilitan, la construcción de una comunidad de aprendizaje genuina, en la que la diferencia de trayectorias, formaciones o experiencias no se traduzca en jerarquías ni exclusiones, sino en oportunidades para el enriquecimiento mutuo. Tal como afirma Freire (2022), nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nos educamos en comunión, mediando el mundo. Pero para ello es necesario romper con lógicas defensivas que impidan la apertura al otro como legítimo otro.

El tránsito entre el discurso sobre el diálogo y su concreción práctica no siempre resulta lineal. La situación de tensión vivida en las primeras sesiones, derivada de la solicitud del colectivo docente para ser excluido del proceso de investigación, fue gestionada finalmente por la directora de la escuela y el cuerpo académico universitario. Sin embargo, esta resolución no se abordó de manera colectiva ni abierta, sino a través de canales privados e institucionalizados. La directora, en un acto de mediación, comunicó la situación al equipo académico mediante una conversación directa y privada. Posteriormente, un integrante del cuerpo académico sostuvo una reunión individual con el autor de este artículo, en la que le informó sobre lo ocurrido, aclarando que, tras deliberar con la dirección escolar, se había decidido continuar con el proceso.

Aunque esta decisión permitió retomar el trabajo con el colectivo sin una ruptura formal dejó sin abordaje colectivo el núcleo del conflicto: la incomodidad y la resistencia del grupo ante los cuestionamientos propuestos, así como la dificultad para sostener el disenso en clave dialógica. De este modo, la situación no fue transformada desde la reflexión común, sino contenida mediante dispositivos institucionales, lo que en el fondo reproduce la lógica burocrática que esta investigación justamente busca cuestionar.

Desde una perspectiva crítica, este episodio pone en evidencia una tensión fundamental en los procesos de investigación participativa cuando surgen conflictos que interpelan al colectivo, pero no existen herramientas, condiciones o voluntad para trabajarlos abiertamente, pues se recurre a soluciones verticales^[2] que, aunque efectivas en lo inmediato, pueden limitar la posibilidad de construir una verdadera comunidad de aprendizaje. Tal como señalan Elboj *et al.* (2006), las comunidades no se forman simplemente a través de acuerdos técnicos, sino mediante prácticas comunicativas abiertas, donde el conflicto es asumido como una oportunidad pedagógica y política.

En lo personal, siento que esta situación me colocó en un lugar de vulnerabilidad. Si bien nadie me excluyó formalmente ni me pidió

limitar mi participación, el hecho de que la situación se resolviera sin mi presencia ni participación activa me llevó a disminuir voluntariamente mi involucramiento. La falta de un espacio colectivo para hablar del conflicto generó incertidumbre sobre cómo posicionarme frente al grupo, afectando mi seguridad para intervenir con libertad. Esto evidencia que la construcción de comunidades no se limita al establecimiento de normas o estructuras formales, sino que requiere también de una ética del cuidado y del reconocimiento del otro como sujeto político (Hooks, 2017).

Más allá de lamentar lo sucedido esta experiencia se convierte en un aprendizaje profundo, ya que los procesos de investigación colaborativa no son lineales ni existen recetas que garanticen la fluidez del trabajo colectivo. Por el contrario, son espacios en constante negociación, donde la reflexividad, no solo sobre las prácticas de los otros sino sobre las propias, es condición indispensable. En este sentido, la investigación no se presenta como una secuencia de técnicas a implementar, sino como un territorio relacional, cargado de afectos, tensiones, contradicciones y aprendizajes inesperados. Transformar la educación exige también modificar la manera en que nos relacionamos en ella (Carr y Kemmis, 1988; Freire, 2022). Esta experiencia reitera que, incluso en espacios que se proponen dialógicos y participativos, la reproducción de prácticas jerárquicas es posible si no se vigila críticamente la forma en que se toman las decisiones, se abordan los conflictos y se distribuye el poder en la comunidad.

Más allá de las tensiones vividas en el colectivo, el proceso investigativo permitió también una profunda reflexión sobre la propia práctica como investigador. En particular, la situación de conflicto con el colectivo docente, y la forma en que esta fue gestionada, activó una serie de cuestionamientos sobre las concepciones que sostenía en torno a la investigación educativa y el proceso de construcción de una comunidad de aprendizaje.

Si bien el posicionamiento teórico-metodológico adoptado para este trabajo, se inscribe en el paradigma sociocrítico y en la investigación-acción participativa, el análisis retrospectivo de mi accionar como investigador me permitió identificar ciertas contradicciones epistemológicas que marcaron las primeras sesiones.^[3] En efecto, parte de mis intervenciones y cuestionamientos estaban sustentadas en una lógica aún influida por el paradigma positivista, particularmente en la forma de asumir que ciertos posicionamientos pedagógicos eran correctos o deseables, y que, por tanto, debían adoptarse por el colectivo.

Esta postura, aunque no explícitamente impuesta, suponía una concepción de la verdad como algo aprensible, estable y universal, que entraba en tensión con los principios de diálogo, horizontalidad y

construcción colectiva, que orientan tanto a las comunidades de aprendizaje como a la investigación crítica. Como señala De Sousa Santos (2009), uno de los mayores desafíos del pensamiento emancipador es desmontar la lógica de la monocultura del saber, que niega la legitimidad de otras formas de conocimiento y experiencia. En mi caso, aunque supuestamente había transitado hacia una epistemología crítica, subsistían rastros de una racionalidad prescriptiva, que pretendía orientar el proceso desde un lugar de certeza.

Esta contradicción no es menor, ya que tensiona la coherencia entre el marco epistemológico que se declara y las prácticas investigativas que se ejecutan. Reconocerlo no solo es un acto de honestidad intelectual, sino también una oportunidad de aprendizaje profundo. Como plantea Fals Borda (1985), la investigación-acción participativa no es únicamente un medio para producir conocimiento con los otros, sino un espacio de autoformación, donde el investigador también se transforma y desplaza al involucrarse afectivamente y políticamente con el proceso, pero ¿qué significa desplazarse?

Evidentemente no es algo tan sencillo como apartar la mirada de sí mismo. Por su puesto que también esto es necesario en cuanto que se intenta dirigir la mirada realmente a una situación distinta. Pero uno tiene que traerse a sí mismo esta otra situación. Solo así se satisface el sentido del desplazarse. Si uno se desplaza, por ejemplo, a la situación de otro hombre, de su individualidad irreductible, precisamente porque es uno el que se desplaza a su situación. (Gadamer, 1999, p. 375)

Desde esta experiencia, comprendí que construir comunidades de aprendizaje no puede pensarse como una técnica replicable ni como una ruta lineal hacia un ideal predeterminado. Se trata, más bien, de un camino inestable, relacional y situado, donde los saberes se negocian y disputan, y donde el rol del investigador no es guiar desde el saber, sino acompañar desde la apertura y la escucha. Esta toma de conciencia resignificó mi rol, ya no como quien diseña un protocolo para cumplir con los requisitos de una investigación, sino como quien se involucra en un proceso de transformación conjunta, que también lo interpela, desestabiliza y forma.

Este artículo no tiene como objetivo describir decisiones pedagógicas específicas ni evaluar el éxito de una intervención en términos tradicionales. Por el contrario, su finalidad es visibilizar las dificultades que enfrentó esta investigación en su intento por construir una comunidad de aprendizaje en una escuela primaria pública, enmarcando dichas tensiones como parte inherente, y no anómala, de los procesos investigativos críticos y colaborativos. La intención es que el lector, a partir del análisis de estas experiencias, reconozca que la construcción de comunidades y la investigación

contextualizada no son procesos lineales ni libres de conflicto, sino trayectorias marcadas por incertidumbres, negociaciones, contradicciones y aprendizajes compartidos.

En este sentido, luego de varias sesiones de la comunidad, en las que el diálogo parecía avanzar de manera constructiva, se presentó un nuevo punto de inflexión. Una docente del colectivo escolar redactó un oficio dirigido a la autoridad superior de la dirección escolar, solicitando la cancelación del proceso de investigación. Si bien el contenido específico del oficio no fue compartido formalmente con el equipo de investigación, se hizo referencia a un supuesto incidente en el que, según la maestra, se le habría faltado al respeto durante una de las sesiones.

Ante la gravedad de la acusación, se decidió recuperar el audio de la sesión señalada y proceder a su transcripción completa. El análisis del material no evidenció expresiones ofensivas ni situaciones que pudieran interpretarse como una falta de respeto hacia la docente. A pesar de ello, la situación se gestionó institucionalmente; la autoridad superior, en acuerdo con la dirección de la escuela, optó por no detener el proceso de investigación, pero ofreció a la profesora la posibilidad de no participar. A partir de ese momento, la maestra dejó de integrarse a las sesiones colectivas y permanecía en su aula durante las reuniones.

Este acontecimiento expone múltiples aristas del trabajo colaborativo en contextos escolares. En primer lugar, se muestra cómo el conflicto no siempre se resuelve mediante el diálogo colectivo, y que persisten prácticas institucionales que tienden a individualizar los problemas y canalizarlos por vías burocráticas. En segundo lugar, se evidencia la fragilidad de la participación cuando no se han construido condiciones afectivas, éticas y políticas que sostengan el disenso dentro del colectivo. Finalmente, se interpela la idea de comunidad de aprendizaje como un proceso armónico, al mostrar que este ideal puede colapsar ante la resistencia individual sin que exista una estrategia colectiva para abordarla.

Los trabajos de Jara (2018) y Krichesky y Murillo (2018) advierten que, en los procesos de investigación participativa y trabajo colegiado, el conflicto es constitutivo, no excepcional. El reto no es evitarlo, sino contar con herramientas para afrontarlo colectivamente, sin recaer en mecanismos administrativos que diluyan la responsabilidad compartida. Además, este episodio permite revisar críticamente la noción misma de participación, que no debe asumirse como unanimidad ni como mera asistencia a espacios formales, sino como implicación activa, dialógica y situada, lo cual requiere tiempo, confianza y acompañamiento reflexivo constante (Freire, 1997).

Esto último reafirma el sentido central de esta investigación, pues no se trata de implementar un modelo de manera estandarizada ni de

generar buenas prácticas fácilmente replicables, sino de comprender cómo se producen, y a veces fracasan, los intentos por construir colectividad pedagógica en medio de estructuras escolares rígidas, subjetividades en disputa y tensiones políticas no siempre explícitas. Reconocer estas dificultades no debilita la apuesta por las comunidades de aprendizaje, sino que la fortalece, al dejar de idealizarlas y asumirlas como procesos históricos, conflictivos y profundamente humanos.

Estas situaciones no deben ser leídas como fracasos del proceso, sino como ventanas para comprender la complejidad del trabajo colectivo en contextos escolares. A partir de estas experiencias, se abre la posibilidad de discutir los marcos normativos, epistemológicos y pedagógicos que rodean la investigación educativa crítica, así como los desafíos para consolidar verdaderas comunidades de aprendizaje desde los colectivos docentes.

Discusión

Los resultados de esta investigación dan cuenta de las profundas tensiones, contradicciones y aprendizajes que emergen cuando se intenta construir una comunidad de aprendizaje en una escuela primaria pública desde un enfoque de investigación-acción participativa. Lejos de ser un proceso lineal o replicable, la experiencia mostró que este tipo de iniciativas están atravesadas por relaciones de poder, prácticas burocráticas y resistencias subjetivas, que desafían las idealizaciones tanto de la participación como del diálogo pedagógico.

En el mismo orden de ideas, uno de los elementos más significativos fue constatar que la apertura inicial de los colectivos docentes no necesariamente se traduce en una disposición sostenida para el trabajo colaborativo. Tal como señalan Elboj *et al.* (2006), la construcción de comunidades de aprendizaje exige un cambio profundo en las dinámicas escolares tradicionales, sustituyendo relaciones verticales por prácticas dialógicas y horizontales. No obstante, como se mostró en esta investigación, estas transformaciones no ocurren de forma espontánea ni rápida, sino que requieren tiempo, confianza y condiciones institucionales, que muchas veces no están presentes en el entorno escolar.

Sin embargo, esta dificultad no solo responde a actitudes o hábitos docentes, sino también a las restricciones impuestas por un modelo de gestión vertical. La constante necesidad de gestionar autorizaciones con niveles superiores, la dificultad para reorganizar los tiempos escolares y la intervención discrecional de autoridades en los conflictos internos evidencian los límites reales de la llamada autonomía de gestión de las escuelas.^[4] En lugar de funcionar como espacios de autodeterminación pedagógica, las escuelas continúan

insertas en una lógica vertical que obstaculiza los procesos colectivos genuinos (Fernández *et al.*, 2020; Mayor Paredes, 2018; Ornelas, 2009; Sepúlveda y Murillo, 2011). Esta contradicción entre el discurso de la participación y la práctica del control, se volvió una tensión recurrente en el desarrollo del proyecto.

Asimismo, en el plano epistemológico, la investigación también evidenció las dificultades para sostener el diálogo crítico cuando este implica confrontar creencias arraigadas. El malestar ante el disenso, la percepción de las argumentaciones como ataques personales, y la salida voluntaria de una docente ante el desacuerdo, revelan que no basta con declarar la horizontalidad, sino que es necesario construir condiciones afectivas, éticas y pedagógicas para sostenerla. Como mencionan Freire (1997) y McLaren y Kincheloe (2008), el conflicto no debe verse como un obstáculo, sino como una oportunidad para generar conciencia y transformar relaciones pedagógicas. Pero esto requiere procesos deliberativos que no siempre encuentran espacio en instituciones escolares regidas por el apremio del tiempo y la estabilidad aparente.

Por otra parte, una de las contribuciones más valiosas de esta investigación fue el reconocimiento, por parte del propio investigador, de las contradicciones epistemológicas que atravesaban su práctica. Aunque el posicionamiento teórico era crítico, ciertas intervenciones seguían operando desde una lógica prescriptiva y positivista, al considerar que ciertas ideas o enfoques debían ser adoptados por el colectivo. Esta tensión pone en evidencia lo que Fals Borda (1985) y De Sousa Santos (2009) han advertido: el tránsito hacia epistemologías del sur no es solo una cuestión teórica, sino también una transformación personal, relacional y política del investigador. En este sentido, el proceso investigativo no solo produjo conocimiento, sino que también se convirtió en un espacio de formación para el investigador.

Finalmente, los resultados invitan a repensar las condiciones reales para la construcción de comunidades de aprendizaje en contextos escolares públicos. Lejos de los discursos optimistas que las presentan como soluciones técnicas a los problemas educativos, esta experiencia muestra que dichas comunidades solo pueden emergir cuando se cuestionan los marcos institucionales, epistemológicos y culturales que las atraviesan. Como afirma Carr (2006), la investigación crítica no busca ofrecer recetas, sino abrir posibilidades para pensar y actuar de otra manera. Esta investigación, con sus tensiones no resueltas y sus aprendizajes parciales, se inscribe precisamente en esa dirección.

Conclusiones

Esta investigación no pretendió ofrecer soluciones inmediatas ni modelos replicables para la construcción de comunidades de aprendizaje, sino abrir un espacio de reflexión crítica sobre los desafíos, contradicciones y posibilidades que surgen al intentar desarrollar este tipo de experiencias en el contexto de una escuela primaria pública. Desde un enfoque sociocrítico y participativo, se propuso tensionar las nociones instrumentales de la investigación educativa, poniendo en el centro las relaciones humanas, los saberes situados y los conflictos como dimensiones constitutivas, y no excepcionales, del proceso formativo.

A lo largo del recorrido investigativo, se hizo evidente que las comunidades de aprendizaje, lejos de constituir un dispositivo técnico o metodológico, suponen una transformación profunda en las formas de concebir la docencia, el conocimiento y la participación. Como se mostró en esta experiencia, esa transformación no ocurre por decreto ni como resultado de la buena voluntad de los actores, sino que requiere tiempo, escucha, confianza y, sobre todo, condiciones institucionales, simbólicas y afectivas, que permitan sostener el diseño, la diversidad de perspectivas y el aprendizaje colectivo.

Así, uno de los aportes más relevantes del proceso fue la visibilización de las tensiones epistémicas que atraviesan, incluso, a quienes pretendemos situarnos desde perspectivas sociocríticas. El reconocimiento, por parte del propio investigador, de su tendencia inicial a posicionar ciertos discursos pedagógicos como verdades a adoptar, revela la dificultad de romper con el imaginario positivista que pervive en las prácticas educativas, aun cuando se declare una postura crítica. Esta contradicción permite subrayar que la coherencia entre paradigma, metodología y práctica no es un punto de partida garantizado, sino una construcción permanente, frágil y en disputa.

A su vez, la forma en que fueron gestionados los conflictos internos, a través de canales privados, burocráticos y jerárquicos, plantea interrogantes sobre los límites reales de la horizontalidad en los espacios escolares. Aunque la propuesta metodológica de esta investigación enfatiza la participación, la experiencia mostró que, en contextos atravesados por estructuras verticales y culturas escolares defensivas, la participación puede volverse frágil o instrumentalizada. Esta constatación invita a problematizar la idea de comunidad no como un ideal armónico, sino como un espacio de tensión, contradicción y posibilidad.

La experiencia descrita invita a repensar las políticas y prácticas educativas en territorios marcados por la desigualdad, la violencia o la precariedad institucional. En estos contextos, las políticas suelen centrarse en la estandarización de los procesos y en la medición de resultados, invisibilizando las condiciones estructurales que atraviesan la vida cotidiana de las escuelas. Los aprendizajes derivados de este

proceso muestran que promover comunidades de aprendizaje en zonas de alta complejidad social requiere políticas sensibles a la diversidad territorial, capaces de reconocer las escuelas no como espacios deficitarios, sino como territorios de saberes y resistencias donde se gestan alternativas pedagógicas. Ello implica transitar de un enfoque de control y cumplimiento hacia uno de acompañamiento, confianza y construcción colectiva de sentido.

Asimismo, los resultados sugieren la necesidad de revisar las prácticas institucionales que reproducen lógicas verticales en la gestión escolar y la formación docente. En lugar de imponer modelos únicos de mejora, las políticas podrían orientarse a fortalecer la autonomía pedagógica de los colectivos, favorecer el diálogo entre saberes locales y académicos, y garantizar condiciones materiales y simbólicas para el encuentro. En esta dirección resulta fundamental generar mecanismos que faciliten la vinculación entre escuelas, universidades, organizaciones comunitarias y autoridades educativas, de modo que la gestión de las comunidades de aprendizaje no dependa únicamente de la voluntad individual, sino de una estructura colaborativa que sostenga los procesos en el tiempo. Reconocer el valor de las experiencias situadas en contextos complejos no solo amplía el horizonte de la investigación educativa, sino que abre la posibilidad de imaginar una escuela pública más justa, dialógica y comprometida con su entorno.

Desde esta perspectiva, este artículo no concluye en el sentido tradicional de cerrar un proceso con resultados definitivos. Más bien, se ofrece como un ejercicio de apertura para reconocer las condiciones estructurales que limitan la participación genuina; apertura a revisar las propias prácticas investigativas desde la reflexividad hermenéutica;^[5] y apertura a imaginar otras formas de habitar la escuela desde la colaboración, el conflicto constructivo y la transformación compartida.

Reconocer las dificultades encontradas no significa renunciar a la posibilidad de construir comunidades de aprendizaje; al contrario, implica dejar de idealizarlas y comenzar a asumirlas como procesos profundamente humanos, marcados por la inestabilidad, la incomodidad y la necesidad constante de reconstrucción. Tal como advierte De Sousa Santos (2009), toda epistemología emancipadora debe partir del reconocimiento de la incompletud del conocimiento y de la pluralidad de los saberes. En ese sentido, esta investigación es un punto de partida para seguir pensando, y repensando, cómo investigar, cómo participar y cómo transformar, sin perder de vista que también los investigadores aprendemos en el camino.

Referencias

- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A. M. y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/>
- Andrades-Moya, J. (2023). (Re)construcción dialógica de los planos de la convivencia escolar y del concepto de comunidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 729-753. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v28n98/1405-6666-rmie-28-98-729.pdf>
- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV: Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 203-234). Gedisa.
- Apple, M. (2021). *Política cultural y la educación* (P. Manzano, Trad.; 3.a ed.; obra original publicada en 1996). Morata.
- Arellanos, N. (2020). La formación continua docente mediante el desarrollo de una comunidad de práctica virtual. En C. Lindín, M. Esteban, J. Bergmann, N. Castells y P. Rivera-Vargas (Eds.), *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos* (pp. 1078-1085). LiberLibro. https://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2006.00517.x>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T. y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56), 2-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.



- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación* (5.^a ed.) Graó.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2009). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista Paca*, 1, 7-21. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2194>
- Fals Borda, O. y Rahman, M. (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con la investigación-acción participativa*. Cinep.
- Feito, M. y López F. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.
- Fernández, C., Morales, N., Medina, D. y Prats, G. (2020). Autonomía de la gestión escolar en la educación básica en México: identificación de factores que la obstaculizan o permiten su desarrollo. *Revista Inclusiones*, 7 (Número especial: Homenaje a Maja Zawierzeniec), 62-83. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/349>
- Filmus, D. (2005). Cecilia Braslavsky y el nuevo paradigma educativo. *Perspectivas*, 35(4), 1-9. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146413_spa
- Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y niños. *Aula de Innovación Educativa*, 241, 12-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5099878>
- Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López, A., Puigvert, L., Rodríguez, R., Rodríguez, A. y Valls, R. (2024). *Guía de comunidades de aprendizaje*. Hipatia.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 2-13. <https://www.researchgate.net/publication/39206657>
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 12-36. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635242002.pdf>
- Flecha, R. y Torrego, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. *Lenguaje y Textos*, 36, 15-24. <https://portalcientifico.unileon.es/documentos/61b9972a8bc05f42e9384b95?lang=ca>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI.

- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido* (33.^a ed.; obra original publicada en 1970). Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II: Complementos y epílogos* (A. Acevedo, Trad.). Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I* (J. Mardomingo y E. Fernández, Trads.). Ediciones Sígueme.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). SAGE.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Hernández, M. y Flores, A. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre reproducción y la resistencia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(31), 27-40. <https://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v31n1/1515-9485-eb-31-01-00027.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (3.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294. <https://doi.org/10.1177/107780049700300302>
- Heron, J. y Reason, P. (2008). Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2.a ed.; pp. 366-380). SAGE.
- Hooks, B. (2017). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Iglesias, V., Estévez, I., Souto-Seijo, A. y González-Sanmamed, M. (2018). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86. <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/343/623?utm>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Graó.

- Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Revista Crónica*, 5(1) 103-112. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/93>
- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp215-229>
- Imbernón, F. y Canto, P. J. (2013). Formación y desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinética*, 41, 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Iribarren, I., Ithurralde, R., Garelli, F., Mengascini, A., Dumrauf, A. y Cordero, S. (2021). Formación docente desde la educación popular en ciencias naturales, ambiental y en salud: algunas tensiones y experiencias. *InterCambios*, 8(2), 25-32. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/331/248>
- Jara, O. (2018). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. CINDE.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa: la acción comunicativa y la esfera pública. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.), *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III* (pp. 361-439). Gedisa.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf
- Lamas-Aicón, M., Carrasco-Aguilar, C. y Morales, M. (2022). Organización de un equipo de convivencia escolar: barreras macro, meso y microsistemas. *PSYKHE*, 31(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21815>
- Martínez, V. y Menezes, M. (2019). Historia y formación del profesorado. *Educação em Questão*, 57(54), 1-23. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID19515>
- Mayor Paredes, D. (2018). Prácticas de aprendizaje-servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 35-56. <https://doi.org/10.35362/rie7602847>
- Mayr, P. (2022). Epistemic Contradictions Do Not Threaten Classical Logic. *Acta Analytica*, 37(3), 551-573. <https://doi.org/10.1007/s12136-021-00506-9>

- McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* Peter Lang.
- Ornelas, C. (2009). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo.* Fondo de Cultura Económica.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones.* McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral.* [https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprendizajes%20clave\(1\).pdf](https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprendizajes%20clave(1).pdf)
- Sepúlveda, C. y Murillo, J. (2011). El origen de los procesos de mejora de la escuela: un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3) 7-24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124665002.pdf>
- Temoche, T., Díaz, Y. y Gonzales, V. (2023). Modelos de formación docente continua en educación básica. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 355-365. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202023000400355&lng=es&nm=iso
- Torres, C. A. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX. En C. A. Torres (Comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 23-52). CLACSO.

Notas

- [1] Para Gadamer (1999), el horizonte es el marco de sentido desde el cual comprendemos el mundo. La fusión de horizontes ocurre cuando ese marco se amplía en diálogo con el horizonte del otro, generando una comprensión nueva y compartida.
- [2] La solución vertical de los conflictos hace referencia a las respuestas jerárquicas y unidireccionales que provienen de niveles superiores del sistema educativo o de la autoridad escolar, orientadas al control y cumplimiento normativo antes que al diálogo y la construcción colectiva de sentido (Lamas-Aicón, Carrasco-Aguilar y Morales, 2022).
- [3] La expresión contradicción epistemológica alude a una tensión entre dos formas de conocimiento que se excluyen entre sí: por un lado, la afirmación de que algo es de determinada manera, y por otro, la posibilidad de que no lo sea. En este sentido, no se trata de un error lógico, sino de un conflicto

en el modo de conocer o comprender una situación, que revela los límites de nuestra certeza sobre lo que sabemos (Mayr, 2022).

- [4] La autonomía de gestión escolar se refiere a la capacidad de cada escuela para tomar decisiones y organizar sus recursos, con el fin de mejorar su funcionamiento, promover la participación de la comunidad educativa y fortalecer la calidad del servicio que ofrece (SEP, 2017).
- [5] En la hermenéutica de Gadamer (1998), la reflexividad no es un método auxiliar, sino una condición constitutiva de la comprensión: implica reconocer la propia pertenencia histórica y lingüística al mundo que se interpreta, asumiendo que toda comprensión es, a la vez, autocomprensión.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/733/7335214010/7335214010.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Luis Gonzalo Valenzuela Benítez

Entre tensiones y aprendizajes: construcción de una comunidad de aprendizaje en una escuela primaria pública de Ciudad Juárez

Between tensions and learnings: Building a learning community in a public elementary school in Ciudad Juárez

Chihuahua Hoy

vol. 23, núm. 23, e7102, 2025

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

chihuahua.hoy@uacj.mx

ISSN: 2448-8259

ISSN-E: 2448-7759

DOI: <https://doi.org/10.20983/chihuahuhoy.2025.23.10>

UACJ



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.