



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Comunidades de aprendizaje y metodologías pedagógicas horizontales

Learning communities and horizontal pedagogical methodologies

Trilce Rangel Lara¹

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21342992>

Recibido: 11 de febrero de 2026 / Aceptado: 13 de abril de 2026

Resumen:

Este artículo analiza comunidades de aprendizaje no incorporadas a la Secretaría de Educación Pública en la Zona Metropolitana de Guadalajara y Puebla, entendidas como metodologías pedagógicas horizontales que responden a necesidades educativas emergentes vinculadas con neurodivergencia, bienestar socioemocional, participación comunitaria y trayectorias de exclusión escolar. Con base en una etnografía longitudinal realizada entre 2019 y 2024 en cinco proyectos, sustentada en observación participante de manera sostenida, 25 entrevistas semiestructuradas, 15 cuestionarios virtuales de apoyo y diarios de campo, se examina el tránsito de iniciativas impulsadas por mujeres fundadoras hacia formas colectivas de organización. Los hallazgos muestran que estas experiencias favorecen currículos flexibles, organización asamblearia, comisiones rotativas y vínculos de cuidado, aunque enfrentan tensiones por precariedad económica, feminización del trabajo de cuidado, límites de acceso por clase y rotación familiar. El artículo sostiene que su potencial no radica en ser absorbidas por el Estado, sino en abrir un diálogo crítico con las políticas públicas para reconocer, acompañar y sostener prácticas inclusivas sin desactivar su autonomía comunitaria.

Palabras claves: comunidades de aprendizaje, pedagogía horizontal, infancias, juventudes, inclusión educativa, neurodivergencia.

¹ Mexicana, Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara y adscrita en una estancia posdoctoral al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Regional Occidente, Guadalajara, México. El siguiente artículo es producto del proyecto de Estancia Posdoctoral por México "Entre la desescolarización y la incorporación a la SEP; limitantes y posibilidades de proyectos educativos alternativos en el Área Metropolitana de Guadalajara" financiado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Contacto: trilce.rangel@gmail.com. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3563-6992>



Abstract:

This article analyzes learning communities not incorporated into the Ministry of Public Education in the Guadalajara Metropolitan Area and Puebla, understood as horizontal pedagogical methodologies that respond to emerging educational needs related to neurodivergence, socioemotional well-being, community participation, and trajectories of school exclusion. Drawing on a longitudinal ethnography conducted between 2019 and 2024 in five projects, based on participant observation, 25 semi-structured interviews, 15 complementary online questionnaires, and field diaries, it examines the transition from initiatives promoted by female founders to collective forms of organization. The findings show that these experiences foster flexible curricula, assemblies, rotating committees, and care-based relationships, although they face tensions associated with economic precarity, the feminization of care work, class-based access limits, and family turnover. The article argues that their potential does not lie in being absorbed by the State, but in opening a critical dialogue with public policies in order to recognize, accompany, and sustain inclusive practices without undermining their community autonomy.

Keywords: learning communities, horizontal pedagogy, children, youth, educational inclusion, neurodivergence.

Introducción

El sistema educativo tradicional en México, moldeado por dinámicas jerárquicas e individualistas heredadas de modelos hegemónicos de organización social, ha demostrado ser insuficiente para responder a las complejidades de las sociedades contemporáneas urbanas. Como señala Beck (2002), en contextos de “libertad o capitalismo”, las urbes fomentan una individualidad exacerbada que fragmenta las relaciones colectivas, agudizando desigualdades estructurales en el acceso a la educación y en la atención a necesidades diferenciadas. Bauman (2006) complementa esta visión al argumentar que la búsqueda de “comunidad” en un mundo hostil se convierte en un anhelo fundamental, particularmente en entornos donde la territorialidad compartida y la identificación colectiva son erosionadas por la movilidad urbana y la precariedad económica. En este panorama, las infancias y juventudes enfrentan no solo presiones académicas estandarizadas, sino también violencias simbólicas ritualizadas en las aulas, tales como exclusiones basadas en género, clase o neurodivergencia,² que reproducen ciclos de desigualdad y afectan su bienestar integral.³

El problema central radica en cómo el modelo educativo formal, centrado en el “yo” competitivo y el rendimiento cuantificable, se desconecta de las necesidades educativas emergentes⁴ entre infancias y juventudes. Estas necesidades incluyen la atención a la neurodivergencia, como trastornos del espectro autista (TEA) o trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), cuya prevalencia ha aumentado significativamente en diagnósticos

² El término neurodivergencia fue propuesto por Judy Singer (1998) para describir variaciones del desarrollo neurológico (entre las que se incluyen el autismo, el TDAH, la dislexia y otras condiciones) que se apartan del funcionamiento considerado “típico” por los estándares médicos y sociales dominantes. A diferencia del modelo médico, que entiende estas variaciones como déficits o patologías, el enfoque de la neurodiversidad las conceptualiza como expresiones de la diversidad humana que requieren adaptaciones del entorno, no corrección del individuo.

³ Peter McLaren, *Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures*, 3era ed. (Rowman & Littlefield Publishers, 1999); Trilce Rangel Lara, “Violencia de Género entre niños y niñas dentro de las aulas: un acercamiento desde la antropología”, en *Cultura, discursos y experiencias subjetivas: análisis empíricos en México*, ed. Zeyda Rodríguez (Universidad de Guadalajara CUCSH, 2017); Trilce Rangel Lara, “Aprender en comunidad: propuestas alternativas de aprendizaje”, *Andamios* 22, n.º 58 (2025), <https://doi.org/10.29092/uacm.v22i58.1183>.

⁴ En este artículo, la expresión “necesidades educativas emergentes” se utiliza de manera situada para referirse a cuatro dimensiones observadas en los proyectos: la atención cotidiana a la neurodivergencia; el acompañamiento socioemocional posterior a experiencias de exclusión escolar y aislamiento; la participación de niñas, niños y jóvenes en decisiones colectivas; y la construcción de vínculos de cuidado que no reduzcan la inclusión a adecuaciones individuales.

recientes,⁵ así como el cultivo de subjetividades reflexivas capaces de navegar incertidumbres sociales.⁶ En México, donde el presupuesto educativo para 2025 representa solo el 3.2% del PIB y enfrenta recortes significativos,⁷ las políticas como la Nueva Escuela Mexicana⁸ (NEM) proponen un enfoque humanista y comunitario, pero carecen de recursos y mecanismos de implementación efectivos para transformar prácticas excluyentes en entornos públicos.⁹

En respuesta a estas limitaciones, emergen las comunidades de aprendizaje (CA) como modelos pedagógicos no tradicionales y horizontales, no incorporados a la Secretaría de Educación Pública (SEP), que intentan priorizar el “nosotros” colectivo sobre el individualismo hegemónico.¹⁰ Estas propuestas, documentadas en investigaciones latinoamericanas,¹¹ se anclan en epistemologías dialógicas que fomentan la co-construcción del conocimiento, la inclusión y la sostenibilidad comunitaria. Sin embargo, su origen en trayectorias personales, frecuentemente de mujeres que responden a necesidades familiares, como diagnósticos de neurodivergencia en sus hijos,¹² plantea desafíos para transitar hacia estructuras colectivas en contextos urbanos donde la identificación no es dada por vecinamiento o tradición cultural.¹³ Este tránsito implica negociar liderazgos no rotativos y economías precarias, que, a menudo, reproducen estereotipos de cuidado feminizado, cuestionando si lo individual y lo comunitario pueden confluir sin reproducir desigualdades.¹⁴

El objetivo de este artículo es analizar la importancia de las CA para construir modelos pedagógicos horizontales que respondan a estas necesidades educativas, basados en etnografías¹⁵

⁵ Elie Abdelnour et al., "ADHD Diagnostic Trends: Increased Recognition or Overdiagnosis?", *Missouri Medicine* 119, n.º 5 (2022): 467-73; National Cancer Institute, "Neurodiversity", 25 de abril de 2022, <https://dceg.cancer.gov/about/diversity-inclusion/inclusivity-minute/2022/neurodiversity>.

⁶ Robert Castel, *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo* (Fondo de Cultura Económica, 2010).

⁷ Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, *Implicaciones del paquete económico 2025*, Análisis presupuestal (CIEP, 2024), <https://ciep.mx/implicaciones-del-paquete-economico-2025/>; Ana Beatriz Pérez Díaz, "Presupuesto educativo 2025: un respiro en un escenario incierto", Opinión, *El Universal* (México), 23 de diciembre de 2024, <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/riie-uam/presupuesto-educativo-2025-un-respiro-en-un-escenario-incierto/>.

⁸ Secretaría de Educación Pública, "Hacia una nueva escuela mexicana", *Perfiles educativos* 41, n.º 166 (2019): 182-90, <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>.

⁹ Emilio Oswaldo Vega González, "Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica", *Revista Ensayos Pedagógicos* 16, n.º 2 (2021): 233-48, <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>.

¹⁰ Javier Díez-Palomar y Ramón Flecha, "Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24, n.º 1 (2010): 19-30; Carmen Elboj Saso y Esther Oliver Pérez, "Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17, n.º 3 (2003): 91-103.

¹¹ Yolima Beltrán Villamizar et al., "Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia", *Revista Encuentros* 13, n.º 2 (2015): 57-72; Cristina Castillo Briceño, "Comunidades de aprendizaje: una opción ante el fracaso escolar", *Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica* XII, n.º 23 (2011): 74-102.

¹² Rangel Lara, "Aprender en comunidad: propuestas alternativas de aprendizaje".

¹³ Ander Gurrutxaga, "La innovación de la comunidad: hogar, santuario y vínculo social", en *La comunidad como pretexto: en torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*, ed. Pablo de Marinis et al. (Anthropos, 2010); Benjamín Maldonado, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto* (Universidad de Leiden, CSEIO, CEDELIO, CEEESCI, 2011).

¹⁴ Pablo Castillo Armijo et al., "El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizaje", *Estudios Pedagógicos XLIII*, n.º 1 (2017): 41-59.

¹⁵ La propuesta etnográfica de Rosana Guber (2001) resulta particularmente pertinente para este trabajo en tanto articula tres dimensiones que suelen disociarse en la práctica investigativa: el enfoque, como perspectiva teórica que orienta la mirada, el método, como conjunto de procedimientos para producir información, y el texto, como dispositivo de escritura que construye, no solo describe, la realidad estudiada. Para Guber, la etnografía no es simplemente una técnica de observación participante, sino una *reflexividad* sostenida sobre las condiciones en que el conocimiento se produce: quién observa, desde dónde, con qué supuestos y en qué relación de poder con quienes son observados. Esta dimensión reflexiva es la que distingue la etnografía de otros abordajes cualitativos y la que la convierte en un método especialmente adecuado para investigaciones donde la posición de la investigadora, como en este caso, como sujeto también inscrito en las dinámicas que estudia, no puede ni debe borrarse del análisis, sino que debe ser explicitada como parte constitutiva del proceso de conocimiento. La advertencia de Guber sobre el riesgo de la "comprensión" como operación que domestica la

de proyectos en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) y Puebla. Se hipotetiza que, al promover introspección, empatía y autonomía, estas comunidades rompen ciclos de exclusión ritualizada, contribuyendo a una cultura de paz alineada con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4,¹⁶ pero requieren integración política¹⁷ para su escalabilidad y sostenibilidad.¹⁸ Esta reflexión no solo integra perspectivas antropológicas sobre comunidad,¹⁹ sino que también dialoga con debates sobre inclusión educativa en América Latina, proponiendo que las CA ofrezcan herramientas para entornos más equitativos ante la hostilización percibida en escuelas tradicionales.²⁰

Comunidades de Aprendizaje

Las CA representan un modelo educativo alternativo que se opone a las estructuras jerárquicas y estandarizadas del sistema educativo tradicional, enfatizando la colaboración colectiva, la inclusión dialógica y el desarrollo integral de los individuos. Según Elboj Saso y Oliver Pérez (2003), las CA son entornos educativos basados en principios dialógicos que promueven la transformación social mediante la participación activa de todos los miembros de la comunidad (alumnos, facilitadores, adultos a cargo y otros actores) en la co-construcción del conocimiento. Este enfoque se distancia de la educación bancaria criticada por Freire (1970), donde el conocimiento se deposita pasivamente en los estudiantes, y en su lugar fomenta interacciones horizontales que valoran las experiencias y saberes previos de cada participante. En esencia, las CA no son meros espacios de transmisión académica, sino comunidades vivas que priorizan el “estar en comunidad” como un fin en sí mismo, integrando aspectos emocionales, sociales y cognitivos para fomentar sujetos críticos, autónomos y empáticos.²¹

En términos operativos, las CA funcionan mediante mecanismos de gobernanza horizontal que incluyen asambleas generales y comisiones rotativas, donde las decisiones se toman colectivamente y se distribuyen responsabilidades para el sostenimiento del proyecto. Por ejemplo, los roles no están jerarquizados: alumnos de todas las edades participan en comisiones intergeneracionales para actividades como la limpieza, la organización de talleres o la gestión económica, promoviendo una corresponsabilidad que excede el ámbito educativo y se extiende al

diferencia y la asimila a los marcos previos del investigador es, en este sentido, una cautela metodológica que atraviesa todo el trabajo de campo aquí presentado.

¹⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Hoja de ruta para la implementación del ODS4-E2030 en América latina y el caribe* (Santiago de Chile, 2018), 25, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265870_spa; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: inclusión y educación: todos y todas sin excepción* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020), 478.

¹⁷ La noción de integración política se entiende aquí como reconocimiento, diálogo institucional, apoyo material y circulación de aprendizajes, no como absorción burocrática de las comunidades ni como pérdida de su autonomía pedagógica y organizativa.

¹⁸ Enriqueta Molina, "Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa", *Revista en Educación*, n.º 337 (2003): 235-50; Teresa Morlà Folch, "Comunidades de aprendizaje, un sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades", *Social and Education History* 4, n.º 2 (2015): 137-62.

¹⁹ Irma Machuca, "Repensar las relaciones escuela-comunidad. Una perspectiva desde la educación popular", en *Comunicación (es) – educación (es) desde el sur*, ed. Juan Carlos Amador Baquiro (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021); Ferdinand Tönnies, *Community and society (Gemeinschaft und Gesellschaft)* (Dover Publications, inc., 2002), https://books.google.com.mx/books?id=sKcITieRERYC&pg=PP3&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false.

²⁰ Santiago Del Pino Michel y Cristina Goenechea Permisán, "La ventaja de tener un gran problema educativo: el arranque de una comunidad de aprendizaje", *Revista Educación Inclusiva* 5, n.º 3 (2012): 101-18; Mónica González y Alina Rivero-Borrell, "Alas, aprendizaje en libertad: de la crítica al sistema escolar, a la acción colectiva de aprender", en *Aprender sin ataduras. En Críticas y alternativas a la institución escolar* (Palapa Editorial El Rebozo, 2021).

²¹ Emanuele Balduzzi, "Por una escuela vivida como comunidad educativa", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 33, n.º 2 (2021): 179-94, <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/teri.23774>; Molina, *Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa*.

apoyo mutuo en la vida cotidiana.²² Estas comunidades operan fuera de los marcos regulatorios de la SEP, lo que implica que no emiten certificados oficiales ni reciben financiamiento gubernamental, dependiendo, en cambio, de economías solidarias basadas en cuotas voluntarias, donaciones y contribuciones en especie. Esta autonomía permite currículos flexibles adaptados a las necesidades e intereses del grupo, como talleres de agroecología, historia crítica o habilidades socioemocionales, que contrastan con los programas estandarizados del sistema formal y priorizan el aprendizaje situado y significativo.²³ Sin embargo, esta operación conlleva desafíos, como la precariedad económica y la necesidad de negociar constantemente la sostenibilidad, lo que puede generar tensiones internas si no se logra una rotación efectiva de liderazgos.²⁴

Cabe puntualizar que en el escenario de aislamiento provocado por la pandemia por COVID-19, los proyectos educativos alternativos, como las CA, emergieron como respuestas innovadoras para mitigar estos estragos, ofreciendo espacios de socialización segura y desarrollo integral que el sistema formal no pudo proporcionar durante la crisis.²⁵ Estos proyectos, caracterizados por su flexibilidad y enfoque comunitario, facilitaron transiciones hacia modelos híbridos o presenciales controlados que priorizaban el bienestar emocional sobre el cumplimiento académico estricto.²⁶ Por ejemplo, en CA el énfasis en talleres intergeneracionales y asambleas colectivas permitió reconstruir vínculos sociales mediante actividades como huertos urbanos o teatralizaciones, que fomentaron empatía y autonomía en un contexto de aislamiento. Narrativas de participantes revelan cómo estos espacios resolvieron problemas de socialización al promover interacciones dialógicas que contrarrestaron la soledad, con jóvenes reportando mejoras en su concentración y motivación al sentirse parte de una comunidad. Además, al operar fuera de la SEP, las CA pudieron adaptarse rápidamente a las necesidades emocionales post-pandemia, incorporando introspección y apoyo mutuo para abordar ansiedad y depresión, como se evidencia en aumentos en la adhesión a estos proyectos tras la deserción escolar. Estudios post-pandemia confirman que entornos inclusivos como las CA benefician el desarrollo emocional al reducir síntomas de malestar y fomentar resiliencia colectiva.²⁷ Así, estos proyectos no solo paliaron los impactos inmediatos del aislamiento, sino que también propusieron modelos pedagógicos horizontales para reconstruir socialización en un mundo post-pandémico, cuestionando la rigidez del sistema formal y promoviendo una educación más humana y adaptable.

Los estudios sobre comunidades de aprendizaje

La bibliografía sobre CA resalta su potencial transformador en contextos de exclusión social, particularmente en América Latina, donde han surgido como respuestas a fallas sistémicas en la educación pública. Elboj Saso y Oliver Pérez (2003) argumentan que estas comunidades representan un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento, donde el intercambio igualitario entre participantes genera transformaciones educativas y sociales, como se evidencia en experiencias españolas y latinoamericanas que han reducido el fracaso escolar y fomentado la

²² Castillo Briceño, "Comunidades de aprendizaje: una opción ante el fracaso escolar"; Cintya Hernández López et al., *La escuela como una comunidad de aprendizaje*, RA XIMHAI 11, n.º 4 (2015): 15-30.

²³ Jean Lave y Etienne Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. (Cambridge University Press, 1991).

²⁴ Castillo Armijo et al., "El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizaje".

²⁵ Susan Branje y Amanda Sheffield Morris, "The impact of the COVID-19 pandemic on adolescent emotional, social, and academic adjustment", *J Res Adolesc* 31, n.º 3 (2021): 486-99, <https://doi.org/doi:10.1111/jora.12668>.

²⁶ Eva María Esparza Meza et al., "Experiencias De jóvenes Mexicanos Frente a La Pandemia Y Confinamiento Por COVID-19", *Psicumex* 13, n.º 1 (2022): 1-27, <https://doi.org/https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.526>.

²⁷ Jack Andrews et al., "Peer Influence in Adolescence: Public-Health Implications for COVID-19", *Science & Society* 24, n.º 8 (2020): 585-87; Esparza Meza et al., "Experiencias De jóvenes Mexicanos Frente a La Pandemia Y Confinamiento Por COVID-19"; Moisés Frutos Cortés y Reina Tello Briceño, "El impacto del COVID-19 en la salud mental de los jóvenes universitarios", *Revista de Administración Pública* 55, n.º 152 (2020): 129-45.

inclusión.²⁸ Díez-Palomar y Flecha (2010) profundizan en su dimensión transformadora, destacando que las CA no solo mejoran el aprendizaje académico, sino que también abordan desigualdades estructurales al involucrar a familias y comunidades en procesos de empoderamiento, como en proyectos colombianos que integran educación inclusiva para poblaciones en vulnerabilidad. En el contexto mexicano, Maldonado (2011) conecta las CA con conceptos indígenas de “comunalidad”, enfatizando su rol en la resistencia al colonialismo educativo y la promoción de saberes locales, mientras que Machuca (2021) propone repensar las relaciones escuela-comunidad desde la educación popular, donde las CA actúan como puentes para la transformación social. Estudios como los de Molina Roldán et al. (2021), demuestran que entornos interactivos inclusivos benefician hasta a estudiantes sin necesidades especiales, mejorando el bienestar general y reduciendo violencias simbólicas. No obstante, críticos como Gurrutxaga (2010) advierten sobre los riesgos de idealizar la comunidad en entornos urbanos fragmentados, donde la falta de territorialidad compartida puede limitar su sostenibilidad. En síntesis, la literatura posiciona a las CA como herramientas pedagógicas novedosas que, al operar horizontalmente, responden a demandas contemporáneas de inclusión y autonomía, aunque requieren mayor integración institucional para superar sus vulnerabilidades.²⁹

Conviene distinguir analíticamente las comunidades de aprendizaje, entendidas en este texto como proyectos educativos sostenidos por participación dialógica y corresponsabilidad comunitaria, de las comunidades de práctica y del aprendizaje situado, que enfatizan la participación legítima en prácticas compartidas. Esta distinción permite articular los aportes de Flecha y colaboradores con los de Lave y Wenger sin asumir que ambos marcos parten de los mismos supuestos epistemológicos.

En los trabajos de Flecha y colaboradores, las comunidades de aprendizaje se entienden como proyectos de transformación social y educativa sustentados en el aprendizaje dialógico, la participación de familias, estudiantes y comunidad, y la reorganización de la escuela o del espacio educativo para disputar desigualdades.³⁰ Esta tradición no se limita a describir cómo se aprende en una práctica compartida, sino que propone condiciones normativas de intervención: diálogo igualitario, participación ampliada, expectativas de transformación y corresponsabilidad educativa. Por ello, resulta útil para analizar el horizonte político-pedagógico de los proyectos estudiados: su aspiración a construir formas de convivencia menos jerárquicas, a involucrar a las familias en la toma de decisiones y a responder a exclusiones que el sistema escolar formal no resuelve.

En cambio, la propuesta de Lave y Wenger sobre aprendizaje situado y participación periférica legítima permite observar el aprendizaje como incorporación progresiva a prácticas sociales concretas.³¹ Su aporte principal para este estudio no radica en definir qué debe ser una comunidad educativa, sino en mostrar que se aprende participando, ocupando posiciones, observando a otros, ensayando responsabilidades y desplazándose gradualmente hacia formas más plenas de pertenencia. Este marco ayuda a interpretar escenas etnográficas como las asambleas, las comisiones, los talleres intergeneracionales, las salidas de campo o las actividades en bosque, donde niñeces y juventudes no solo reciben contenidos, sino que aprenden modos de participar, cuidar, decidir y resolver conflictos.

La articulación entre ambos enfoques, por tanto, se usa aquí de manera complementaria y no equivalente. Flecha y colaboradores permiten ubicar la dimensión político-dialógica de las

²⁸ Beltrán Villamizar et al., "Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia"; Molina, "Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa".

²⁹ Morlà Folch, "Comunidades de aprendizaje, un sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades"; Mawency Vergel Ortega et al., "Comunidades de aprendizaje y prácticas pedagógicas", *Boletín Virtual* 5, n.º 9 (2016): 137-45.

³⁰ Díez-Palomar y Flecha, "Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa"; Ramón Flecha y Lidia Puigvert, "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje", *Revista Colombiana de Educación*, n.º 48 (2005): 12-36.

³¹ Jean Lave y Etienne Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Cambridge University Press, 1991).

comunidades de aprendizaje; Lave y Wenger permiten leer los procesos microprácticos mediante los cuales la pertenencia y el aprendizaje se producen en la vida cotidiana. Esta distinción también vuelve visible un límite central de los casos analizados: la participación no siempre es igualitaria ni conduce por sí misma a justicia educativa. Cuando las decisiones estructurales se concentran en fundadoras, familias con más tiempo o facilitadores mal remunerados, la comunidad puede favorecer aprendizajes situados sin resolver desigualdades de género o clase.

Organización comunitaria

Los proyectos educativos alternativos no financiados por el Estado, como las comunidades de aprendizaje (CA), se sustentan en modelos de organización comunitaria que enfatizan la horizontalidad, la corresponsabilidad y la participación activa de todos los involucrados, desafiando las estructuras jerárquicas del sistema educativo formal y promoviendo dinámicas colectivas en contextos urbanos individualistas.³² Esta organización se materializa principalmente a través de asambleas generales y comisiones rotativas, mecanismos que tratan de distribuir el poder y las tareas de manera equitativa, asegurando que el proyecto no dependa de una figura central sino de un "nosotros" colectivo. En algunos de los proyectos, las asambleas se dividen por roles (alumnos, facilitadores y adultos a cargo) para discutir temas específicos, convergiendo en una asamblea general donde se toman decisiones medulares sobre el rumbo pedagógico, la gestión económica y el sostenimiento diario. Estas estructuras fomentan un liderazgo compartido que, idealmente, rota para evitar la concentración de poder, aunque en la práctica, como se observa en casos donde las fundadoras retienen decisiones clave, puede generar tensiones y escisiones que cuestionan la viabilidad del "andar en colectivo". Este hallazgo coincide con estudios que muestran que el liderazgo compartido es una condición de sostenibilidad, pero también una zona de conflicto cuando la participación no se distribuye de manera efectiva.³³

La ausencia de financiamiento estatal implica que estos proyectos dependan de economías solidarias, basadas en cuotas variables adaptadas a las capacidades económicas de las familias, donaciones y contribuciones en especie o tiempo, lo que transforma la organización en un ejercicio de reciprocidad y confianza mutua. Por ejemplo, en los casos estudiados, las cuotas no son fijas sino negociadas en asambleas, con principios como "nadie se queda fuera por falta de recursos, pero todos deben aportar", lo que promueve una distribución equitativa de cargas, pero también genera precariedad cuando las aportaciones son irregulares o mínimas, llevando a límites financieros que afectan remuneraciones de facilitadores y mantenimiento de espacios. Esta organización comunitaria, anclada en principios de autogestión, permite flexibilidad para adaptar currículos y actividades a necesidades locales, como la inclusión de neurodivergencia, pero exige un compromiso sostenido que excede lo educativo, integrando labores como limpieza, organización de eventos y resolución de conflictos, lo que fortalece lazos, pero también puede agotar a los participantes. En contextos urbanos, sin territorialidad compartida, esta estructura resalta la innovación comunitaria como "hogar y santuario",³⁴ pero enfrenta desafíos en la rotación de roles, donde la falta de involucramiento igualitario puede reproducir desigualdades de género, con mujeres asumiendo cargas desproporcionadas de cuidado, como en el caso de todos los proyectos que son considerados en esta investigación.

³² Díez-Palomar y Flecha, "Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa"; Elboj Saso y Oliver Pérez, "Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento".

³³ Castillo Armijo et al., "El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizaje"; Morlà Folch, "Comunidades de aprendizaje, un sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades"; Molina, "Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa".

³⁴ Gurrutxaga, "La innovación de la comunidad: hogar, santuario y vínculo social".

Para las familias que sostienen estos proyectos, esta organización implica un compromiso multidimensional que va más allá de la inscripción escolar, demandando inversión de tiempo, recursos y energía en un ejercicio de corresponsabilidad que transforma su rol de meros “usuarios” a actores centrales en la construcción comunitaria. Las familias deben participar activamente en asambleas y comisiones, contribuyendo no solo económicamente (mediante cuotas solidarias que pueden vincularse a horas de trabajo voluntario), sino también en actividades de sostenimiento, como coordinación de talleres o gestión logística, lo que fomenta un sentido de pertenencia pero genera cargas adicionales en contextos de precariedad laboral urbana.³⁵ En última instancia, esta organización implica para las familias una negociación constante entre el ideal comunitario y realidades capitalistas, donde el sostenimiento precario puede limitar el acceso a estratos socioeconómicos bajos, reproduciendo desigualdades, aunque promueve subjetividades reflexivas y relaciones empáticas que enriquecen el desarrollo integral de niñeces y juventudes, esto no está al alcance de todos y termina siendo un espacio más donde los privilegios se multiplican.

Esta tensión exige no confundir sostenibilidad económica con una lógica empresarial. Aunque las cuotas, donaciones y trabajos voluntarios permiten sostener los proyectos, también delimitan quiénes pueden participar y bajo qué condiciones. Por ello, la economía solidaria aparece como una práctica ambivalente: abre posibilidades de corresponsabilidad, pero puede reproducir barreras de clase cuando las familias no cuentan con tiempo, redes o ingresos suficientes para sostener la participación cotidiana.

Asimismo, la organización comunitaria muestra una dimensión de género que requiere ser analizada como hallazgo central. La presencia de mujeres fundadoras y la concentración de tareas de cuidado, acompañamiento emocional y sostenimiento cotidiano sugieren que la horizontalidad no elimina automáticamente la feminización del trabajo comunitario ni se da una redistribución de las labores de cuidado. Por el contrario, obliga a observar cómo se distribuyen las cargas, quiénes toman decisiones y qué condiciones permitirían que el cuidado sea una responsabilidad colectiva y no una obligación naturalizada de las mujeres.

Métodos

Este estudio adopta un enfoque antropológico cualitativo y se basa en una estrategia etnográfica longitudinal desarrollada entre 2019 y 2024 en cinco comunidades de aprendizaje no incorporadas a la Secretaría de Educación Pública. El diseño permitió observar procesos organizativos, pedagógicos y comunitarios en contextos urbanos, así como reconstruir las formas en que estos proyectos responden a necesidades educativas vinculadas con inclusión, socialización, autonomía, neurodivergencia y bienestar socioemocional. La selección de casos fue intencional: se eligieron proyectos educativos alternativos que operan fuera del financiamiento estatal, que sostienen formas de organización comunitaria y que han construido propuestas pedagógicas horizontales o mixtas en diálogo con necesidades familiares y colectivas.

De los casos analizados 4 se ubicaron en la ZMG, y uno en Puebla. El Proyecto 1 fue fundado en 2014, funciona con una organización colaborativa y durante el periodo observado tuvo una matrícula de entre 25 y 35 estudiantes con edades que se encontraban de los 12 a los 18 y 14 personas facilitadoras. El Proyecto 2 fue fundado en 2017, presenta una organización mixta, es decir, que conjuga un modelo colaborativo y jerárquico, y reunió entre 10 y 15 estudiantes con edades de los 2 a los 12 años y tres facilitadoras. El proyecto 3 fue fundado en 2020, opera mediante una organización colaborativa y contó con 10 a 15 estudiantes de 3 a 9 años y cuatro facilitadoras. El

³⁵ Zygmunt Bauman, *Vidas de consumo*, 3era ed. (Fondo de Cultura Económica, 2012); Castel, *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*.

proyecto 4 fue fundado en 2016, tuvo una organización mixta y reunió entre 10 y 15 estudiantes de los 4 a los 12 años y seis personas facilitadoras (el cual desapareció por cuestiones de insostenibilidad económica en el ciclo 2023-2024). El proyecto 5 fue fundado en 2009 en Puebla, presenta una organización más jerárquica y contó con aproximadamente 30 a 40 estudiantes, 15 facilitadoras o facilitadores y participantes de 0 a 18 años.

La temporalidad y la intensidad del trabajo de campo fueron diferenciadas por caso, por lo que el periodo 2019-2024 no debe entenderse como una inmersión homogénea en todos los proyectos. En el Proyecto 1, el trabajo de campo se desarrolló entre 2019 y 2024 mediante dos o tres visitas semanales, con una participación situada como facilitadora, adulta a cargo, coordinadora y colaboradora en comisiones. En el Proyecto 2, el acercamiento se realizó en 2022 a través de ocho visitas, asistencia a talleres para adultos a cargo y acompañamiento de actividades al aire libre. En el Proyecto 3, el trabajo de campo se concentró en 2021, con observación semanal durante un semestre de dinámicas en el bosque. En el Proyecto 4, el acercamiento se realizó en 2022 principalmente mediante entrevistas a facilitadores y adultos a cargo. En el Proyecto 5, el trabajo de campo se llevó a cabo entre 2023 y 2024 con tres estancias de una semana cada una, centradas en observación y participación en talleres, salidas de campo y reuniones de facilitadores. La inmersión de estas visitas fue extensa dado que me hospedé en el mismo espacio, lo que me permitió seguir puntualmente la vida cotidiana.

Las técnicas de producción de información combinaron observación participante, diarios de campo, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios virtuales y ejercicios autoetnográficos. La observación participante se desarrolló en asambleas, talleres, actividades de vida cotidiana, salidas de campo, reuniones de facilitadores y espacios de sostenimiento comunitario. Este trabajo produjo etnografías y notas de campo que permitieron registrar interacciones, formas de toma de decisión, dinámicas pedagógicas, tensiones organizativas y modos cotidianos de cuidado. De manera complementaria, se realizaron 25 entrevistas semiestructuradas a fundadoras, facilitadoras y facilitadores, adultos a cargo y niñas y jóvenes de 6 a 18 años. Las entrevistas exploraron motivaciones de ingreso, experiencias de tránsito desde el sistema formal, percepciones de inclusión, organización comunitaria, sostenibilidad económica y retos pedagógicos. También se aplicaron 15 cuestionarios virtuales como recurso complementario de triangulación, no como eje cuantitativo del estudio.

El dato sobre neurodivergencia se trabajó como una estimación situada y no como un indicador estadístico homogéneo para todos los casos. La información más precisa proviene del Proyecto 1: durante el ciclo 2022-2023, llegó a haber doce alumnos que contaban con diagnóstico de neurodivergencia; cinco con diagnóstico TEA, cinco con TDAH, dos con trastorno obsesivo-compulsivo. Este dato permitió identificar la relevancia de la atención a la neurodivergencia dentro de las comunidades de aprendizaje, pero no se generaliza mecánicamente al conjunto de los proyectos, pues los registros y formas de documentación disponibles no fueron equivalentes en todos los casos.

El análisis de la información siguió una lógica de codificación abierta y temática. A partir de la lectura comparada de entrevistas, diarios de campo, observaciones y cuestionarios, se construyeron categorías emergentes como “libertad”, “inclusión”, “retos”, “estrategia pedagógica” y “pensamiento crítico”. La triangulación consistió en contrastar lo observado en la vida cotidiana de los proyectos con los relatos de participantes y con los registros autoetnográficos, con el propósito de identificar convergencias, tensiones y diferencias entre casos. Esta estrategia permitió analizar tanto las promesas de horizontalidad e inclusión como sus límites materiales, organizativos y relacionales.

La dimensión ética se abordó mediante consentimiento informado, anonimización de participantes y resguardo de información sensible. Asimismo, la investigación incorporó una

reflexión autoetnográfica sobre mi posición en el campo. Esta posición no fue externa ni neutral: en algunos momentos implicó participación como facilitadora, adulta a cargo, coordinadora e integrante de comisiones. Dicha cercanía facilitó el acceso a espacios cotidianos y conversaciones de confianza, pero también exigió reconocer posibles sesgos, silencios y relaciones de poder derivados de ocupar una posición interna en algunos proyectos. Por ello, el análisis se construyó mediante comparación entre casos, diálogo con participantes y revisión crítica de la propia experiencia situada.

El alcance del estudio es interpretativo y no pretende representar a la totalidad de los proyectos educativos alternativos en México. Sus hallazgos permiten comprender, desde casos específicos, cómo ciertas comunidades de aprendizaje urbanas ensayan modelos pedagógicos horizontales o mixtos para responder a necesidades de inclusión, socialización y bienestar; al mismo tiempo, muestran los límites de sostenibilidad, desigualdad y distribución del trabajo comunitario que atraviesan estas experiencias.

Resultados

Los resultados muestran que las comunidades de aprendizaje analizadas no constituyen un modelo homogéneo, sino un conjunto de arreglos pedagógicos y organizativos que ensayan formas de horizontalidad en condiciones materiales desiguales. En los cinco casos, el ingreso de las familias aparece vinculado con trayectorias de salida o distanciamiento del sistema escolar formal: experiencias de hostilización, falta de acompañamiento a la neurodivergencia, malestar socioemocional, búsqueda de socialización menos competitiva o inconformidad con currículos estandarizados. Sin embargo, la posibilidad de acceder y permanecer en estos proyectos estuvo mediada por capitales económicos, culturales y temporales de familias de clase media y media alta. Una madre del Proyecto 1 sintetizó esta tensión al señalar: “salimos de la escuela porque mi hijo ya no quería entrar al salón, pero venir aquí también nos exige tiempo, coche, cuotas y estar disponibles” (Laura, adulta a cargo, Proyecto 1, entrevista, 2021). Así, la horizontalidad aparece desde el inicio como una práctica situada: abre alternativas frente a la exclusión escolar, pero no se distribuye de manera igualitaria entre todos los sectores sociales.

La organización comunitaria operó principalmente mediante asambleas, comisiones y acuerdos cotidianos, aunque con diferencias relevantes entre proyectos. En el Proyecto 1 se observaron asambleas diferenciadas de jóvenes, adultos a cargo, facilitadores y reuniones generales, lo que permitió que las decisiones sobre salidas, talleres o reglas de convivencia circularan entre distintos grupos. En el Proyecto 3, la autogestión descansó de manera más directa en un núcleo de madres y facilitadoras que organizaban el cuidado cotidiano en el bosque. En los Proyectos 2 y 5, la horizontalidad se articuló con referentes Montessori y con acompañantes formadas, mientras que el Proyecto 4 desarrolló planes académicos inclusivos antes de desaparecer por falta de sostenibilidad económica. En todos los casos, la participación de niñas y juventudes fue más visible en asuntos de vida cotidiana (uso de espacios, acuerdos de convivencia, elección de actividades) que en decisiones estructurales sobre financiamiento, contratación o continuidad institucional. Por ello, la horizontalidad no debe entenderse como ausencia de autoridad, sino como una negociación permanente entre participación, cuidado y condiciones de sostenimiento.

En términos pedagógicos, los proyectos que contaban con formación continua y planes de acompañamiento mostraron mayores posibilidades de traducir la inclusión en estrategias concretas. En el Proyecto 2, el entorno de bosque y la formación Montessori favorecieron aprendizajes situados mediante exploración, movimiento y acompañamiento individualizado. Una acompañante explicó: “si un niño necesita caminar, no lo sacamos de la actividad; buscamos que caminar sea parte de cómo participa” (Elena, acompañante, Proyecto 2, entrevista, 2022). En el Proyecto 5 también se observó una estructura pedagógica con planes inclusivos, personal de apoyo

y reuniones de facilitadores, aunque atravesada por fuertes tensiones laborales. En contraste, el Proyecto 1 atendió una alta incidencia de diagnósticos de neurodivergencia sin formación sistemática en inclusión ni planes de estudio claros, por lo que el acompañamiento dependió del voluntarismo de facilitadores y de la disposición de los pares. Esta comparación permite distinguir entre inclusión como ambiente relacional favorable e inclusión como práctica pedagógica planificada.

La neurodivergencia constituyó un eje transversal de los cinco proyectos, aunque su tratamiento fue desigual. En el Proyecto 1, la convivencia relajada, la posibilidad de moverse, dibujar o retirarse temporalmente de una actividad redujo formas de presión escolar, pero no siempre produjo apoyos específicos. Un joven del mismo proyecto describió la diferencia con la escuela formal en estos términos: “allá me dejaban solo para que no interrumpiera; aquí a veces también camino, pero luego alguien me pregunta cómo quiero entrarle al taller” (Mateo, estudiante, Proyecto 1, entrevista, 2020). En los Proyectos 2, 4 y 5, la existencia de acompañantes con formación continua y personal de apoyo permitió mayor anticipación de rutinas, adaptación de materiales y seguimiento individual. El Proyecto 3, por su parte, mostró una inclusión sostenida en la cercanía afectiva de madres y facilitadoras, pero limitada por la ausencia de formación especializada. En conjunto, los casos evidencian que la inclusión no emerge automáticamente de la horizontalidad: requiere tiempo, saberes pedagógicos, condiciones laborales y acuerdos explícitos para no quedar reducida a buena voluntad.

El bienestar socioemocional y la socialización fueron hallazgos consistentes, sobre todo en niñas y juventudes que habían experimentado rechazo, aislamiento o cansancio frente a la escuela formal. Las actividades en bosque de los Proyectos 2 y 3, las salidas de campo de los Proyectos 1 y 5, y los talleres colaborativos permitieron construir pertenencia a partir de experiencias compartidas más que de rendimiento académico individual. En notas de campo del Proyecto 3, una escena recurrente fue la reorganización espontánea de las niñas alrededor de una actividad común: buscar insectos, preparar alimentos o construir refugios, mientras las adultas intervenían solo para cuidar límites de seguridad y convivencia. Una facilitadora lo formuló así: “aprenden porque están haciendo algo con otros, no porque alguien les esté diciendo todo el tiempo qué sigue” (Sofía, facilitadora, Proyecto 3, entrevista, 2021). Estas prácticas favorecen autonomía y pensamiento crítico, pero también muestran que el cuidado relacional exige presencia adulta constante y no puede sostenerse únicamente con entusiasmo comunitario.

Las tensiones de género, cuidados y sostenibilidad atraviesan la viabilidad de todos los proyectos. El trabajo de fundación, coordinación, acompañamiento emocional, comunicación con familias y resolución de conflictos recayó mayoritariamente en mujeres: fundadoras privilegiadas, madres adultas a cargo, facilitadoras y acompañantes. En el Proyecto 3, esta feminización fue explícita porque el núcleo de cuidado estuvo integrado por mujeres; en los Proyectos 1, 2 y 4 también se observó que la continuidad dependía de disponibilidad temporal femenina; y en el Proyecto 5 la atención cuidadosa hacia el alumnado coexistió con condiciones laborales precarias para la planta docente. Una exfacilitadora del Proyecto 5 resumió la contradicción: “para las niñas y los niños se pide respeto a sus ritmos, pero a nosotras se nos pide estar diez horas y agradecer el pago” (Ana, exfacilitadora, Proyecto 5, entrevista, 2024). La horizontalidad, entonces, puede convertirse en una retórica insuficiente si no redistribuye el trabajo de cuidado ni reconoce materialmente a quienes lo sostienen.

La comparación transversal permite identificar tres alcances y tres límites de estos modelos pedagógicos horizontales. Entre sus alcances se encuentran la construcción de entornos menos hostiles para estudiantes neurodivergentes, la posibilidad de currículos flexibles vinculados con intereses situados y la creación de vínculos comunitarios que disputan el individualismo escolar. Entre sus límites destacan la dependencia de familias con recursos, la fragilidad económica y la reproducción de trabajo feminizado y/o mal remunerado. El cierre del Proyecto 4 por

insostenibilidad económica muestra que contar con planes académicos inclusivos y formación continua no garantiza permanencia institucional. De forma similar, el Proyecto 5 evidencia que una propuesta pedagógica sólida puede coexistir con explotación laboral de facilitadores. Por ello, los resultados no autorizan una lectura celebratoria de las comunidades de aprendizaje, sino una interpretación ambivalente: son espacios de innovación pedagógica y cuidado, pero también laboratorios donde se expresan desigualdades de clase y género.

Conclusiones

El análisis de los cinco proyectos permite sostener que las comunidades de aprendizaje estudiadas responden a necesidades educativas emergentes que el sistema escolar formal no ha atendido de manera suficiente: acompañamiento a la neurodivergencia, bienestar socioemocional, participación de niñas y juventudes, y construcción de vínculos de cuidado. Su aporte principal no radica en ofrecer una alternativa universal ni plenamente replicable, sino en mostrar que la educación puede organizarse desde relaciones menos jerárquicas, currículos flexibles y prácticas de corresponsabilidad. No obstante, los hallazgos obligan a matizar el alcance de la horizontalidad: esta opera de manera situada, parcial y contradictoria, pues depende de recursos familiares, tiempo comunitario, saberes especializados y trabajo de cuidado mayoritariamente feminizado.

Las diferencias entre casos muestran que la inclusión requiere algo más que apertura discursiva. Cuando existen formación continua, planes inclusivos y personal de apoyo, como en los Proyectos 2, 4 y 5, la atención a la neurodivergencia puede traducirse en anticipación, adaptación y seguimiento. Cuando estos elementos faltan, como ocurrió en el Proyecto 1, la inclusión tiende a sostenerse en un voluntarismo desinformado que puede producir bienestar cotidiano, pero también incertidumbre pedagógica. A su vez, el Proyecto 3 evidencia que la cercanía comunitaria y el aprendizaje en bosque favorecen experiencias significativas, aunque no sustituyen la necesidad de formación en inclusión. Estas diferencias permiten afirmar que la horizontalidad es una condición pedagógicamente fértil, pero no suficiente por sí misma para garantizar justicia educativa.

Finalmente, la relación entre estas experiencias y la política pública debe formularse como un campo de diálogo crítico. Absorberlas burocráticamente podría desactivar su autonomía comunitaria, pero ignorarlas reproduce su precariedad y deja el derecho a una educación inclusiva en manos de familias y trabajadoras con recursos desiguales. Los resultados sugieren la necesidad de mecanismos de reconocimiento, financiamiento flexible, formación en inclusión y protección laboral que permitan aprender de estas prácticas sin convertirlas en modelos estandarizados.

Bibliografía

- Abdelnour, Elie, Madeline Jansen, y Jessica Gold. "ADHD Diagnostic Trends: Increased Recognition or Overdiagnosis?" *Missouri Medicine* 119, n.º 5 (2022): 467-73.
- Andrews, Jack, Lucy Foulkes, y Sara-Jayne Blakemore. "Peer Influence in Adolescence: Public-Health Implications for COVID-19". *Science & Society* 24, n.º 8 (2020): 585-87.
- Balduzzi, Emanuele. "Por una escuela vivida como comunidad educativa". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 33, n.º 2 (2021): 179-94. <https://doi.org/10.14201/teri.23774>.
- Bauman, Zygmunt. *Vidas de consumo*. Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Bauman, Zygmunt. *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI, 2006.
- Beck, Ulrich. *Libertad o capitalismo: conversaciones con Johannes Willms*. Paidós, 2002.

Beltrán Villamizar, Yolima, Yexica Martínez Fuentes, y Omar Torrado Duarte. "Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia". *Revista Encuentros* 13, n.º 2 (2015): 57-72.

Branje, Susan, y Amanda Sheffield Morris. "The impact of the COVID-19 pandemic on adolescent emotional, social, and academic adjustment". *J Res Adolesc* 31, n.º 3 (2021): 486-99. <https://doi.org/10.1111/jora.12668>.

Castel, Robert. *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica, 2010.

Castillo Armijo, Pablo, Ignasi Puigdemívol Aguadé, y Marcos Serafín Antunéz. "El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizaje". *Estudios Pedagógicos XLIII*, n.º 1 (2017): 41-59.

Castillo Briceño, Cristina. "Comunidades de aprendizaje: una opción ante el fracaso escolar". *Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica* XII, n.º 23 (2011): 74-102.

Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. *Implicaciones del paquete económico 2025*. Análisis presupuestal. CIEP, 2024. <https://ciep.mx/implicaciones-del-paquete-economico-2025/>.

Del Pino Michel, Santiago, y Cristina Goenechea Permisán. "La ventaja de tener un gran problema educativo: el arranque de una comunidad de aprendizaje". *Revista Educación Inclusiva* 5, n.º 3 (2012): 101-18.

Díez-Palomar, Javier, y Ramón Flecha. "Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24, n.º 1 (2010): 19-30.

Elboj Saso, Carmen, y Esther Oliver Pérez. "Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17, n.º 3 (2003): 91-103.

Esparza Meza, Eva María, Magda Campillo Labrandero, Dení Stincer Gómez, Omar Sánchez Xicotencatl, Ana Lourdes Téllez Rojo, y Elizabeth Aveleyra Ojeda. "Experiencias De jóvenes Mexicanos Frente a La Pandemia Y Confinamiento Por COVID-19". *Psicumex* 13, n.º 1 (2022): 1-27. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.526>.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 1970.

Frutos Cortés, Moisés, y Reina Tello Briceño. "El impacto del COVID-19 en la salud mental de los jóvenes universitarios". *Revista de Administración Pública* 55, n.º 152 (2020): 129-45.

González, Mónica, y Alina Rivero-Borrell. "Alas, aprendizaje en libertad: de la crítica al sistema escolar, a la acción colectiva de aprender". En *Aprender sin ataduras. En Críticas y alternativas a la institución escolar*. Palapa Editorial El Rebozo, 2021.

Guber, Rosana. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Norma, 2001.

Gurrutxaga, Ander. "La innovación de la comunidad: hogar, santuario y vínculo social". En *La comunidad como pretexto: en torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*, editado por Pablo de Marinis, Gabriel Gatti, y Ignacio Irazuzta Di Chiari. Anthropos, 2010.

Hernández López, Cintya, Teresa Jiménez Álvarez, Irma Jiménez Álvarez, y Martina Vega Cueto. "La escuela como una comunidad de aprendizaje". *RA XIMHAI* 11, n.º 4 (2015): 15-30.

Lave, Jean, y Etienne Wenger. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991.

Machuca, Irma. "Repensar las relaciones escuela-comunidad. Una perspectiva desde la educación popular". En *Comunicación (es) – educación (es) desde el sur*, editado por Juan Carlos Amador Baquiro. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021.

Maldonado, Benjamín. *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Universidad de Leiden, CSEIIO, CEDELIO, CEEESCI, 2011.

McLaren, Peter. *Schooling as a ritual performance: towards a political economy of educational symbols and gestures*. 3era ed. Rowman & Littlefield Publishers, 1999.

Molina, Enriqueta. "Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa". *Revista en Educación*, n.º 337 (2003): 235-50.

Morlà Folch, Teresa. "Comunidades de aprendizaje, un sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades". *Social and Education History* 4, n.º 2 (2015): 137-62.

National Cancer Institute. "Neurodiversity". 25 de abril de 2022. <https://dceg.cancer.gov/about/diversity-inclusion/inclusivity-minute/2022/neurodiversity>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Hoja de ruta para la implementación del ODS4-E2030 en América latina y el caribe*. Santiago de Chile, 2018. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265870_spa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020.

Pérez Díaz, Ana Beatriz. "Presupuesto educativo 2025: un respiro en un escenario incierto". Opinión. *El Universal* (México), 23 de diciembre de 2024. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/rrie-uam/presupuesto-educativo-2025-un-respiro-en-un-escenario-incierto/>.

Rangel Lara, Trilce. "Aprender en comunidad: propuestas alternativas de aprendizaje". *Andamios* 22, n.º 58 (2025). <https://doi.org/10.29092/uacm.v22i58.1183>.

Rangel Lara, Trilce. "Violencia de Género entre niños y niñas dentro de las aulas: un acercamiento desde la antropología". En *Cultura, discursos y experiencias subjetivas: análisis empíricos en México*, editado por Zeyda Rodríguez. Universidad de Guadalajara CUCSH, 2017.

Secretaría de Educación Pública. "Hacia una nueva escuela mexicana". *Perfiles educativos* 41, n.º 166 (2019): 182-90. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>.

Singer, Judy. *Neurodiversity: The Birth of an Idea*. Kindle Edition, 1998.

Tönnies, Ferdinand. *Community and society (Gemeinschaft und Gesellschaft)*. Dover Publications, inc., 2002.

Vega González, Emilio Oswaldo. "Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica". *Revista Ensayos Pedagógicos* 16, n.º 2 (2021): 233-48. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>.

Vergel Ortega, Mawency, Olga Rincón Leal, y César Cardoza Herrera. "Comunidades de aprendizaje y prácticas pedagógicas". *Boletín Virtual* 5, n.º 9 (2016): 137-45.