

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



“COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE UN PROYECTO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LA MIRADA DE SUS ACTORES”

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN EDUCACIÓN

P r e s e n t a

MIRIAM LIZBETH MARTÍNEZ SANDOVAL

Directora: Dra. Arcelia Martínez Bordón

Lectores: Dra. Teresa Eugenia Brito Miranda

Dr. Pedro Flores Crespo

Ciudad de México, 2025

*A Dios Padre y Madre, toda la gloria, honor y alabanza;
a Erick, mi compañero de lucha, quien jamás me dejó rendirme;
a Elena, mi regalo y motivación para ser fuerza persistente;
a Rosalba y Francisco, por sembrar tantos anhelos de construir;
a Nadia y Paco, por su libertad, cariño y apoyo incondicional.*

Índice general

ÍNDICE GENERAL.....	3
ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES.....	6
SIGLAS Y ACRÓNIMOS	7
RESUMEN.....	8
PRÓLOGO.....	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1	13
DEL PROBLEMA PÚBLICO AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	13
1.1 Un problema público persistente: los bajos niveles de aprendizaje en educación básica	13
1.2 Comunidades de aprendizaje: respuestas posibles desde la política educativa	14
1.3 De la política a la implementación: el docente como burocracia a pie de calle	16
1.4 La implementación de Comunidades de Aprendizaje: estado de la cuestión	18
1.6.1 Enfoques de estudio sobre Comunidades de Aprendizaje	18
1.6.2 El docente como objeto de estudio en la CdA.....	19
1.6.3 La acción pedagógica como objeto de estudio en la CdA	21
1.6.4 La escuela como objeto de estudio en la CdA.....	22
1.5 Implementación de políticas públicas educativas en México	24
1.6 Planteamiento del problema de investigación.....	28
1.7 Preguntas y objetivos de investigación	29
CAPÍTULO 2	31
MARCO CONTEXTUAL: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA	31
2.1 Iniciativas con el concepto comunidades de aprendizaje.....	31
2.2 Concepto comunidades de aprendizaje en escuelas mexicanas	33
2.2.1 Escuelas CONAFE	33
2.2.2 La comunidad desde los planes y programas de estudio	34
2.3. El proyecto “Comunidades de Aprendizaje” del CREA.....	42
2.3.1 Antecedentes internacionales y nacionales	42
2.3.2 Bases teórico-metodológicas.....	43
2.3.3 Principios del aprendizaje dialógico.....	44
2.3.4 Interacciones.....	45
2.3.5 Participación y materiales.....	46
2.3.6 Flujo del proyecto	48
CAPÍTULO 3	49
REFERENTES TEÓRICOS: IMPLEMENTACIÓN, EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y PERSPECTIVA DE ACTORES	49
3.1 Políticas públicas y el análisis a través de su ciclo.....	49
3.2 Enfoque de Gobernanza en redes	51
3.3. Implementación de políticas	53
3.4 Enfoques para el estudio de implementación.....	55
3.5 La implementación de políticas educativas vista desde las Burocracias a nivel de calle	57
3.5.1 ¿Quiénes son los burócratas a nivel de calle?.....	57
3.5.2 Condiciones y contexto de las burocracias a nivel de calle.....	61
3.5.3 El ejercicio de la profesión de los burócratas a nivel de calle	64
3.6 Comunidades de práctica y aprendizaje.....	67
3.7 Implementación de proyectos a través de esquemas discrecionales.....	71
CAPÍTULO 4	77

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	77
4.1 Método	77
4.2 Diseño de la investigación	81
4.2.1 Categorías y dimensiones del estudio.....	81
4.2.2. Operacionalización de Instrumentos	82
4.2.3 Unidad de análisis, unidad de observación, escenarios y participantes.....	85
4.2.4. Técnicas para la construcción de datos.....	87
4.2.5 Estrategia y proceso de análisis de datos.....	93
4.2.6 Criterios de validez.....	108
4.3 Consideraciones para la investigación	110
4.3.1 Consideraciones epistemológicas	110
4.3.2 Consideraciones ético-metodológicas	112
4.4 Descripción del trabajo de campo.....	113
4.4.1 Contexto sociodemográfico donde se ubica el caso	116
4.4.2 El proyecto Comunidades de Aprendizaje en la DGSEI	120
4.4.2 Corpus de datos	124
4.4.3. Consideraciones del trabajo de campo.....	128
CAPÍTULO 5	133
HALLAZGOS: EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	133
6.1 Referentes teóricos para la presentación de hallazgos	134
6.2 El encuentro.....	136
6.1.1 Negociación de significados: interpretación, decisión y acción	138
6.1.2 Una oportunidad para la actualización donde te enganchas	138
6.1.3 Lugar donde compartir tensiones y resolverlas en conjunto	142
6.1.4 Un proyecto bien cimentado.....	145
6.1.5 Depende quién lo mira: Distintas figuras educativas en el proyecto.....	147
6.1.6 Alcancemos nuestro sueño en comisiones: espacios, cosificación y acciones.....	149
6.1.7 Comenzamos a notarnos: Tipos de participaciones.....	155
6.1.8 Puntos clave del “Encuentro”	156
6.2 El desconcierto.....	157
6.2.1 Prescripciones en medio del trabajo administrativo.....	158
6.2.2 Interpretaciones generales del proyecto y sus acciones correspondientes.....	160
6.2.3 Incertidumbre ante las evidencias esperadas.....	164
6.2.4 “Los tiempos no me alcanzaban”	165
6.2.5 Soledad disfrazada de autonomía: falta de acompañamiento	167
6.2.6 En las escuelas “picamos piedra solos”	170
6.2.7 Dime quién eres y te diré qué puedes: Figuras educativas en el proyecto	172
6.2.8 Espacios, dificultades y recursos para implementar	174
6.2.9 Entre la iniciativa y la obediencia	185
6.2.10 Actitudes al compartir el proyecto	191
6.2.10 Tipos de participación: Comprometida, periférica y marginal	193
6.2.11 Puntos clave del “desconcierto”	196
6.3 Lo que se puede.....	197
6.3.1 Negociación de significados: Interpretación, decisión y acción	198
6.3.2 Resolver para avanzar: implicaciones y resultados	198
6.3.3 El valor de la reflexión en comunidades de práctica	209
6.3.4 Innovadores angustiados, innovadores libres y cumplidores adaptativos	212
6.3.5 Un resumen de los resultados percibidos del proyecto	216

6.3.6 Retos para implementaciones futuras	221
6.3.7 Puntos clave de “Lo que se puede”	226
CAPÍTULO 6	228
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	228
7.1 Condiciones estructurales y de contexto (polity)	229
7.2 Procesos dinámicos de la implementación (politics).....	233
7.3 Efectos del proyecto: docentes, familias e infancias	241
7.4 Para una compatibilidad entre la NEM y las Comunidades de Aprendizaje	244
7.5 A la luz de los objetivos planteados	247
7.6 Aportes de investigación al campo educativo.....	251
7.7 Recomendaciones de política.....	252
7.8 Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación	260
EPÍLOGO	261
<i>Anexos</i>	266
BIBLIOGRAFÍA	274

Índice de tablas e ilustraciones

Tabla 1. Etapas, actuaciones y principios	43
Tabla 2. Operacionalización Esquemas discrecionales en la implementación de una comunidad de aprendizaje	83
Tabla 3. Técnicas, objetivos y participantes	92
Tabla 4. Primera versión de tabla de análisis	101
Tabla 5. Tabla de análisis por etapa con subcategorías	103
Tabla 6. Participantes en el seminario	121
Tabla 7. Corpus de Datos	124
Tabla 8. Ideas respecto a la esencia principal del proyecto CdA	161
Tabla 9. Acciones, dificultades y recursos	175
Tabla 10. Implicaciones y resultados	198
Ilustración 1. Campos formativos y ejes articuladores en la propuesta de Marco curricular para la educación básica 2022	37
Ilustración 2. Elementos del aprendizaje social	68
Ilustración 3. Esquemas discrecionales en la implementación de proyectos	72
Ilustración 4. Códigos iniciales	95
Ilustración 5. Documentos en Atlas.ti	96
Ilustración 6. Administrador de memos reflexivos en Atlas.ti	98
Ilustración 7. Nueve grupos de códigos	99
Ilustración 8. Ejemplo de códigos pertenecientes a 1 de los 9 grupos	100
Ilustración 9. Diagrama de Sankey de co-ocurrencia de códigos	103
Ilustración 10. Proceso de implementación de comunidades de aprendizaje	107
Ilustración 11. Etapas del trabajo de campo	114
Ilustración 12. Cronograma de trabajo de campo	116
Ilustración 13. Escuelas de Iztapalapa y tipo de sostenimiento	117
Ilustración 14. Cobertura de educación básica en Iztapalapa	118
Ilustración 15. Niveles de logro PLANEA 2018 en Iztapalapa	119
Ilustración 16. Flujo del Proyecto Comunidades de Aprendizaje	¡Error! Marcador no definido.
Ilustración 17. Cobertura de zonas atendidas con el proyecto	122
Ilustración 18. Distribución escuelas participantes por nivel educativo	122
Ilustración 19. Proporción de escuelas participantes en el proyecto	123
Ilustración 20. Proceso de implementación de Comunidades de Aprendizaje	135

Siglas y acrónimos

- Comunidades de Aprendizaje (CdA)
- Seminario A Hombros de Gigantes (seminario AHDG)
- Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI)
- Consejos Técnicos Escolares (CTE)
- Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)
- Asesor(es) Técnico Pedagógico (ATP)
- Autoridades Educativas Locales (AEL)

Resumen

Esta investigación analiza la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en escuelas de educación básica mexicana, con énfasis en las experiencias de docentes.

Se realiza desde el enfoque "bottom-up" de las políticas públicas, específicamente a partir del marco de las burocracias a pie de calle, que reconoce a los docentes como actores clave. Esta perspectiva se complementa con la teoría de comunidades de práctica. A través de un estudio de caso en un contexto semiurbano vulnerable en México, se explora cómo las políticas educativas se resignifican en la práctica docente cotidiana.

Los hallazgos muestran que la implementación no responde a una lógica lineal, sino a un proceso dinámico de negociación, interpretación y adaptación, condicionado por factores estructurales como la precariedad laboral, la sobrecarga administrativa y la fragmentación institucional. Lejos de valorarse como una ejecución positiva o negativa, se propone analizar la política como práctica situada, atravesada por relaciones, experiencias y contextos. Se concluye que las comunidades de práctica fortalecen el compromiso y la sostenibilidad de los proyectos educativos. Finalmente, se plantean recomendaciones de política diferenciadas para los niveles macro, meso y micro, subrayando la necesidad de una implementación colaborativa, flexible y con un respaldo institucional estable.

Abstract

This research analyzes the implementation of the Learning Communities project in Mexican basic education schools, with an emphasis on teachers' experiences.

It adopts a bottom-up approach to public policy, specifically through the lens of street-level bureaucracy, which recognizes teachers as key actors. This perspective is enriched by the theory of communities of practice.

Through a case study in a vulnerable semi-urban context in Mexico, the research explores how educational policies are reinterpreted and redefined in everyday teaching practices.

Findings show that implementation does not follow a linear logic, but rather a dynamic process of negotiation, interpretation, and adaptation, shaped by structural factors such as job insecurity, administrative overload, and institutional fragmentation.

Rather than evaluating implementation as either successful or failed, the study proposes to analyze policy as situated practice, shaped by relationships, experiences, and contexts. It concludes that communities of practice strengthen both commitment and the sustainability of educational projects.

Finally, differentiated policy recommendations are proposed for the macro, meso, and micro levels, highlighting the need for collaborative, flexible implementation supported by stable institutional backing.

Prólogo

Soy el constante transformarme entre mis dudas y respuestas. Hace doce años comencé un viaje en el sistema de educación pública mexicano, primero como maestra de primaria frente a grupo y después como Asesora Técnico Pedagógica (ATP). En ese trayecto, una pregunta me acompañó constantemente: ¿por qué a veces los planes son tan perfectos y la realidad es tan distinta?

Las iniciativas para mejorar la educación —ya fueran programas, proyectos o incluso el propio plan de estudios— solían presentarse como propuestas articuladas, coherentes y alcanzables. Sin embargo, rara vez se ejecutaban tal como estaban planteadas. Siempre me intrigó la distancia entre lo que se diseñaba desde las políticas públicas y lo que realmente ocurría en las escuelas.

Así comenzó mi camino como investigadora, dispuesta a dialogar con quienes diseñan e implementan esas políticas, para comprender con mayor profundidad lo que se conoce como proceso de implementación. Esta tesis es producto de ese diálogo: con la teoría, con los actores educativos, con el trabajo de campo y, sobre todo, conmigo misma como profesional que habita el cruce entre la práctica docente y la investigación educativa.

Introducción

La investigación se inscribe en la línea de trabajo “Impacto social de la educación”, específicamente en el eje de políticas educativas y justicia social. Parte del reconocimiento de un **problema público ampliamente documentado**: los bajos niveles de aprendizaje curricular en la educación básica mexicana.

Ante este panorama, se examina un **proyecto de política educativa** denominado Comunidades de Aprendizaje (CdA), el cual ha sido impulsado como una estrategia para mejorar los aprendizajes escolares y fomentar la participación comunitaria en el ámbito educativo.

Sin embargo, a pesar de su implementación en distintos contextos, persiste un **problema de investigación**: la falta de conocimiento sobre cómo se lleva a cabo dicho proyecto en contextos escolares específicos, particularmente en aquellos caracterizados por condiciones de desigualdad. Esta investigación busca, por tanto, aportar evidencia empírica sobre los procesos de implementación de Comunidades de Aprendizaje, desde la perspectiva de los actores involucrados.

Para abordar este fenómeno, se retomaron como referentes teóricos principales la teoría de las *burocracias a pie de calle* (Lipsky, 1977) propia del análisis de políticas públicas; y la teoría de *comunidades de práctica* apoyada de la *teoría social del aprendizaje*, que combina perspectivas “antropología, la sociología, la psicología cognitiva y social, la filosofía y la teoría y la práctica de las organizaciones y la educación” (Wenger, 2001, p. 52).

Para comprender el objeto de estudio — el proceso de implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje — la investigación tomó un paradigma interpretativo y se utilizó el método de estudio de caso, a partir del cual fue posible observar cómo los

docentes configuran distintas formas de relación con las políticas en su práctica docente cotidiana.

El estudio permite comprender la implementación no como un proceso mecánico, sino como una construcción situada que requiere reconocer las voces, saberes y estrategias de quienes están en primera línea del sistema educativo.

Capítulo 1

Del problema público al problema de investigación

1.1 Un problema público persistente: los bajos niveles de aprendizaje en educación básica

En México, concluir la educación básica no garantiza aprender. Aunque en los últimos años se ha logrado una cobertura casi universal en el acceso, sobre todo en primaria, con 98% de las niñas y niños inscritos este nivel ([INEE, 2019b](#)), los resultados de las pruebas del Plan Nacional de Evaluación de Aprendizajes (PLANEA) para 2018 muestran que 49% y 59% de las y los alumnos que cursaban sexto de primaria obtuvieron un nivel insuficiente en Lenguaje y comunicación y en Matemáticas, respectivamente ([INEE, 2018](#)).

Pareciera que los pocos alcances en aprendizajes van hacia atrás. En 2019, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, señaló que entre 2013 y 2019, México retrocedió en sus logros de aprendizaje en la mayoría de las áreas evaluadas ([UNESCO, 2021a](#)).

Por si fuera poco, la pandemia por el virus SARS-CoV-2, dejó consecuencias en la disminución los aprendizajes alcanzados por alumnos de educación básica. Al respecto, el proyecto de Medición Independiente de Aprendizajes (MIA), que midió la pobreza en el aprendizaje de la lectura, definida como la incapacidad de un alumno de 10 años de leer y entender un texto de manera adecuada, señala que, en todos los cuartiles de estatus socioeconómicos medidos por el proyecto, los alumnos alcanzaron menos puntajes que en estudios comparados, el primero hecho en 2019 y el segundo en 2021 ([Hevia et al., 2021](#)). Asimismo, un estudio de la Universidad Iberoamericana

encontró que los estudiantes de sexto de primaria registraron una pérdida de 42 y 34 puntos en Lenguaje y Matemáticas, respectivamente, al comparar pruebas PLANEA previas con una evaluación propia postpandemia (Medina & Martínez, 2022).

Estas cifras se vuelven más alarmantes al observar las desigualdades territoriales. Los alumnos que terminan la primaria en localidades con grados de alta y muy alta marginación obtienen resultados tres veces más bajos en Lenguaje y dos veces más bajos en Matemáticas que aquellos de zonas sin marginación (CONEVAL, 2018).

El **bajo logro en los aprendizajes curriculares de niñas y niños en la educación básica**, sobre todo en contextos socialmente vulnerables, representa un **problema público** de gran magnitud, en tanto compromete el derecho a aprender, perpetúa la desigualdad y pone en cuestión la eficacia del sistema educativo. Este diagnóstico justifica la búsqueda de soluciones desde la acción pública y la política educativa, especialmente aquellas que logren incidir en los factores escolares que pueden transformarse desde el interior de las escuelas.

1.2 Comunidades de aprendizaje: respuestas posibles desde la política educativa

Aunque los aprendizajes dependen de múltiples factores, muchos de ellos estructurales e inmodificables desde la escuela, como el nivel socioeconómico, la pertenencia a una comunidad indígena o la ubicación geográfica; existen también factores escolares que sí pueden ser transformados desde el interior de las instituciones. Entre ellos destacan las prácticas docentes, el clima escolar, la calidad del liderazgo, la colaboración entre docentes y la cultura organizacional (Blanco-Bosco, 2008, 2009, 2011).

Numerosos estudios han documentado que las llamadas escuelas eficaces son aquellas que logran generar aprendizajes significativos incluso en contextos adversos. Estas escuelas se caracterizan por contar con una comunidad docente cohesionada,

procesos de formación profesional continua y una fuerte apropiación del proyecto escolar (Murillo-Torrecilla, 2003, 2011; Cuéllar, 2006; Fernández-Aguerre, 2004; Velazco et al., 2021).

En este sentido, uno de los medios más importantes para mejorar las prácticas docentes es la creación de comunidades de aprendizaje profesional. Estas comunidades permiten a los docentes reflexionar colectivamente, compartir experiencias, diseñar estrategias pedagógicas y sostener procesos de mejora continua. Como señala Murillo-Torrecilla (2003), el desarrollo profesional colectivo y situado es una condición necesaria para el mejoramiento escolar. Por su parte, Martínez-Rizo (2022) enfatiza que las acciones formativas con mayor impacto son aquellas de largo aliento, cercanas a la práctica y dirigidas a colectivos docentes, en contraposición con los talleres breves y descontextualizados que predominan en el sistema educativo mexicano.

En el ámbito internacional, las comunidades profesionales de aprendizaje han sido ampliamente promovidas por su capacidad para incidir en la enseñanza y el aprendizaje. Estudios como los de Sato (2022) o Aparicio-Molina et al. (2018) documentan que estas comunidades fortalecen la práctica docente, la implicación de las familias y el desarrollo integral del estudiantado.

En México, uno de los programas que busca promover este tipo de transformaciones es el proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA), impulsado por organizaciones de la sociedad civil como Vía Educación, en colaboración con autoridades educativas locales. Este proyecto se propone transformar el centro escolar mediante actuaciones educativas basadas en el diálogo igualitario, la inclusión y la participación de todos los miembros de la comunidad. Más que una intervención técnica, CdA ofrece un marco para generar procesos de cambio estructural desde las propias escuelas, convocando

a docentes, directivos, estudiantes y familias a trabajar juntos por un objetivo común: mejorar los aprendizajes y la convivencia escolar.

El potencial de CdA se encuentra justamente en su capacidad para activar **factores escolares que sí son susceptibles de transformación**: la colaboración docente, la construcción colectiva de saber pedagógico, el vínculo con las familias y el sentido de pertenencia a una comunidad escolar que aprende en conjunto. Estas dimensiones lo convierten en una propuesta especialmente pertinente frente a un problema público como el bajo logro educativo en contextos vulnerables.

1.3 De la política a la implementación: el docente como burocracia a pie de calle

Para analizar el proceso de las políticas públicas, se suele utilizar un enfoque “por etapas”, cuya secuencia varía según el autor, pero que en términos generales incluye: la formación de la agenda, la definición del problema público, la formulación de la política, la toma de decisiones, la comunicación, la implementación y la evaluación (Aguilar, 2010; Parsons et al., 2007).

En términos generales, la investigación sobre el proceso de las políticas públicas ha priorizado otras etapas sobre la implementación. No fue sino hasta la década de los ochenta cuando este enfoque cobró mayor relevancia, al cuestionarse la idea predominante de que los resultados deficientes de una política eran consecuencia exclusiva de su diseño (Hogwood & Gunn, 1984). Si bien esta perspectiva reflejaba en muchos casos la realidad, también imponía un análisis dominado por un enfoque descendente (top-down), limitando la comprensión de los procesos de adaptación y reinterpretación que ocurren en la práctica.

Frente a la complejidad de los problemas públicos actuales, como los bajos niveles de aprendizaje, el papel exclusivo del Estado como actor directivo ha dado paso a enfoques que reconocen la necesidad de colaboración entre múltiples actores. En la Educación Pública mexicana, esta lógica de gobernanza se manifiesta cuando la

Secretaría de Educación Pública y sus dependencias estatales, es decir, el Estado, se vinculan con organizaciones de la sociedad civil para la formulación de agendas y, en algunos casos, para la implementación de iniciativas o políticas orientadas a resolver dimensiones específicas de problemas públicos. Esto es visto desde el enfoque de gobernanza en red, que plantea formas de gobernar basadas en la cooperación entre gobiernos, organizaciones de la sociedad civil y otros actores sociales (Aguilar, 2010; Pierre & Peters, 2003; Rhodes, 1996, 2007, 2000).

La gobernanza, en específico en red, no se limita a la formulación de políticas, sino que adquiere sentido especialmente en la etapa de implementación, donde conviven intereses, capacidades, acciones y restricciones de los actores involucrados. En este contexto, tiene relevancia el análisis de los burócratas de nivel de calle, término acuñado por Lipsky (1980), quienes son responsables de ejecutar políticas públicas en contacto directo con la ciudadanía. Su discrecionalidad, es decir, la capacidad para interpretar, adaptar y tomar decisiones cotidianas, los convierte en agentes clave del proceso.

En el caso de la educación, los docentes, directivos y figuras de apoyo técnico desempeñan esta función. Son ellos quienes implementan, ajustan y en ocasiones redefinen las políticas en la práctica escolar. Como advierten Dussauge et al. (2018), a pesar de su papel central, existen muy pocos estudios en México y América Latina que analicen cómo estos actores influyen en la provisión real de servicios públicos. La mayoría de los enfoques sigue centrando el análisis en el diseño de la política o en sus resultados, sin atender al proceso de mediación que ocurre en el terreno.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA) representa un caso emblemático para observar este fenómeno. En México, CdA es implementado por la organización de la sociedad civil Vía Educación en colaboración con autoridades educativas locales. Esta colaboración interinstitucional responde a una lógica de gobernanza en red, donde la

implementación no está exclusivamente en manos del gobierno, sino que se comparte con actores sociales y se ejecuta en las escuelas a través de los docentes.

Analizar cómo se implementa CdA desde la perspectiva de los docentes permite comprender cómo se traducen los lineamientos del proyecto en prácticas escolares concretas, qué adaptaciones se realizan, qué obstáculos se enfrentan y qué decisiones se toman día a día. Este enfoque aporta no solo al conocimiento sobre la viabilidad del proyecto, sino también a una comprensión más profunda de la implementación como proceso social y político que ocurre en condiciones reales, cargadas de tensiones, sentidos y márgenes de agencia.

1.4 La implementación de Comunidades de Aprendizaje: estado de la cuestión

Para la construcción del proyecto de investigación se realizaron revisiones de literatura en distintos momentos, para conocer el estado de la cuestión sobre Comunidades de Aprendizaje en educación básica; y, posteriormente, sobre la implementación de un programa desde la perspectiva de gobernanza.

1.6.1 Enfoques de estudio sobre Comunidades de Aprendizaje

En un primer momento se hizo una búsqueda con las combinaciones de palabras/conceptos clave: educación, comunidad de aprendizaje, educación básica una restricción temporal de 15 años y tomando en cuenta que la propuesta no incluyera perspectivas de educación superior, ya que el trabajo en ese nivel es muy distinto. Se eligió buscar en las siguientes bases de datos: *Web of Science*, SCOPUS, EBSCO HOST, Fuente Académica Premier, SciELO, y Redalyc, debido a que poseen un acervo relacionado con las ciencias de la educación amplio y enfocado en la región iberoamericana, aunque no se excluyeron artículos, libros y *handbooks* relacionados con el tema provenientes de otros países.

Como primera clasificación de los hallazgos, se observan estudios que enfocan su objeto de estudio en los docentes, posteriormente el enfoque está en la acción pedagógica docente-alumno, y por último en la escuela completa. A continuación, se describe cada clasificación hecha con este criterio.

1.6.2 El docente como objeto de estudio en la CdA

Uno de los principales hallazgos, es la importancia de la función docente en relación con la influencia que ejerce en los resultados educativos en una comunidad de aprendizaje. Al respecto se explica que el rol del docente debe pasar de ser un facilitador del aprendizaje a un acompañante, así también se enfatiza la evidencia positiva del uso de técnicas didácticas dialógicas, que consisten en la conciencia igualitaria de los interlocutores, es decir se parte de una enseñanza dialógica que otorga tanto a los profesores como a los alumnos el derecho personal a hablar y ser escuchados con apertura y respeto; con esto se logra aumentar el compromiso, la confianza y la motivación de los estudiantes (Kang & Han, 2019).

En relación con el momento de la retroalimentación que los docentes ejercen cuando realizan una actividad de aprendizaje Rinehart y otros, (2020) encontraron que los objetivos e ideales epistémicos de los docentes dieron forma a sus prácticas de retroalimentación.

Por su parte, Kim y Roth (2018) destacan que los docentes tienen una forma particular de interacción al enseñar, lo que genera ciertas relaciones que pueden ser dialógicas con sus estudiantes. Es decir, brindan la oportunidad de escuchar y cuestionar para fomentar un aprendizaje crítico. De esta manera, facilitan la mejora en la argumentación de los estudiantes, un aspecto observado específicamente en las clases de ciencias.

Así también, se destaca que los profesores son el punto de partida clave para alentar al estudiantado para conectar el currículo escolar con sus vidas y con los problemas

sociales contemporáneos ya que pueden fomentar relaciones entre iguales, capacidad de negociación, toma de decisiones colectivas (Erstad et al., 2021).

English (2016) concluye que existen tres capacidades docentes necesarias para la enseñanza dialógica: autocrítica, narratividad y construcción de comunidad, haciendo énfasis en la necesidad de evitar interacciones opresivas y antidialógicas a través de la construcción de comunidad:

La capacidad de construir comunidad significa tener una disposición para tratar consistentemente de comprender el papel del silencio dentro de las interacciones dialógicas(...) Dentro de los entornos de aprendizaje, la capacidad de construir una comunidad implica que el maestro navegue por dos conjuntos de tensiones interrelacionados(...) La capacidad para construir comunidad se basa en la responsabilidad que tiene un docente con los estudiantes para ayudarlos a aprender las formas existentes de conocer, pensar y convivir, al mismo tiempo que reconoce que en el futuro pueden necesitar contribuir a cambiar estas formas y debe tener la capacidad crítica para hacerlo. (English, 2016, pp. 11-12)

Las características de English (2016), coinciden con las estudiadas por Escobar-Urmeneta (2013), al explicar que un profesor con competencias internacionales para enseñar necesita procesos constantes de reflexión, enseñanza colaborativa y reflexión compartida.

Respecto a retos y barreras que viven los docentes para trabajar dentro de una comunidad de aprendizaje, se destacan las resistencias a organizar la escuela en formas diferentes de trabajo, resistencia a romper el arraigado aislamiento, y la necesidad de mejorar la colaboración que facilite un pensamiento sistémico. Todo esto se relaciona con la sobrecarga de trabajo, el desconocimiento de metas en algunas de

las escuelas, así como la falta de tiempo para reunirse de una manera recurrente (Flores-Fahara et al., 2021).

1.6.3 La acción pedagógica como objeto de estudio en la CdA

Respecto a estudios relacionados con la pedagogía que se vive dentro de una comunidad de aprendizaje, se encuentran lo que resaltan la importancia del aprendizaje dialógico, entornos interactivos, co-creación del conocimiento y co-existencia respetuosa. A continuación, se desglosa cada idea.

Las comunidades de aprendizaje parten de un principio regulador que es el aprendizaje dialógico, mismo que es definido desde una concepción comunicativa del aprendizaje y que depende de las interacciones y el diálogo consensuado entre personas, de la construcción conjunta de significados, un modo de desarrollar el diálogo reflexivo a través de que colaboran juntos (Delgadillo, 2020, p. 584).

Desde el mismo sentido del aprendizaje dialógico, se analizan las bases psicológicas de cinco principios del concepto “aprendizaje dialógico”: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de significado, donde se explica cómo el diálogo y la interacción con la comunidad son factores clave para lograr el aprendizaje (García-Carrión, 2012).

Por otro lado, aquellas iniciativas donde se fomenta la co-creación de conocimiento (Kim & Roth, 2018), coexistencia respetuosa y mejora de aprendizajes (Rojas-Drummond et al., 2020), son las que tienen resultados significativos en el alcance de aprendizajes.

Es importante señalar que la cultura organizativa desde una comunidad profesional de aprendizaje mejora la eficacia pedagógica, es decir, la cultura que está incrustada en creencias y valores, normas y costumbres, hábitos y rituales y que a su vez es compartida por sus miembros, se relaciona con una percepción de mayor

autoconfianza, auto regulación y menor dificultad para realizar tareas docentes (Velazco et al., 2021).

De manera específica se han estudiado entornos de aprendizaje interactivos que pueden desempeñar un papel crucial en la creación de oportunidades para que los estudiantes desarrollen un comportamiento prosocial, los cuales se caracterizan por involucrar padres, docentes y alumnos en un espacio de aprendizaje llamado “grupos interactivos” basados en el aprendizaje dialógico, que se logra a través del diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Villardón-Gallego et al., 2018).

Respecto a las intervenciones del estudiante se destacan las interacciones que conllevan una perspectiva conversacional, mismas que “constituyen un recurso necesario para que se construya el conocimiento escolar” (Paúcar et al. 2013, p.94).

1.6.4 La escuela como objeto de estudio en la CdA

Respecto a los alcances que puede tener una comunidad de aprendizajes, se señala que movilizar a la comunidad es parte constitutiva de la creación de este espacio de aprendizaje, al respecto Delgadillo (2020) menciona que:

El objetivo fundamental de la participación en una comunidad de aprendizaje, es movilizar a toda la comunidad educativa: profesorado, directivos, estudiantes y agentes educativos, ya que una comunidad de aprendizaje no sólo orienta hacia el éxito académico, sino también el éxito social y el desarrollo personal. (2020, p. 584)

Por lo tanto, se hace una especial relación entre la mejora de los aprendizajes y el involucramiento de la sociedad que rodea a la escuela. A su vez, otros estudios mencionan que comprender prácticas que contribuyen a generar prácticas conectadas y a involucrar al profesorado, el estudiantado y las comunidades en la discusión sobre

el tipo de sociedad en la que quieren vivir en un futuro es un gran beneficio para los alumnos (Erstad et al., 2021).

Respecto a la cultura organizativa de la escuela y la comunidad de aprendizaje que se puede generar entre docentes, se menciona que hay una relación importante cuando las interacciones van a un nivel profundo para mejorar la escuela como proyecto, logrando así una mejor eficacia pedagógica (Velazco et al., 2021).

Se habla de prácticas pedagógicas que adoptan el conjunto de docentes de una escuela, y pueden ser exitosas en la convivencia y el aprendizaje de los alumnos; estas involucran no solo al docente sino las dinámicas, materiales, espacios, ambientes, donde se identifica una la interacción con agentes de la comunidad, la cual se da de manera horizontal y en co-creación, con una iniciativa llamada “grupos interactivos” donde distintos actores escolares, una vez a la semana, conviven y realizan actividades de aprendizaje, esta iniciativa es propuesta por la Comunidad de Investigación sobre la Excelencia para Todos (Community of Research on Excellence for All, o CREA por sus siglas en inglés) de la Universidad de Barcelona (Flecha & Soler, 2013; Mello, 2012; Rodriguez-Oramas et al., 2021;). De manera específica el estudio de Mello (2012) describe que después de poner en marcha esta estrategia escolar, hay una mejora de los aprendizajes, mejora de una coexistencia respetuosa, mejora en el aprendizaje-enseñanza a la par, y cambios en el autoconcepto personal de los alumnos (Mello, 2012).

Si bien las comunidades de aprendizaje estudiadas empíricamente tienen múltiples enfoques en sus objetos teóricos, de alguna manera, todas se relacionan. Por ejemplo, el papel del docente facilita que haya una práctica pedagógica eficaz/exitosa para lograr aprendizajes. Por su parte, las prácticas pedagógicas que mejoran entre pares, es decir en comunidad profesional de aprendizaje, permiten que haya mejoras en el clima escolar, y en el involucramiento de la comunidad; y a su vez, el involucramiento

de personas en la comunidad puede tener beneficios en los aprendizajes de los alumnos.

Con todo, es necesario complementar la visión de una comunidad de aprendizaje desde el contexto de nuestro país, ya que se han encontrado pocos referentes en el contexto mexicano (Fahara et al., 2009; Flores Fahara et al., 2015; Rodríguez-Oramas et al., 2021).

1.5 Implementación de políticas públicas educativas en México

Como se explicará de manera puntual en el apartado teórico, la implementación es una etapa del ciclo de políticas públicas (Lasswell, 1956), que ha sido estudiada a partir de los 70's (Hogwood & Gunn, 1984), en la cual las intenciones transitan hacia los resultados (Pardo et al., 2018). Sin embargo, su estudio es reciente en el contexto mexicano. Al respecto, Cejudo y otros (2019) señalan que “la implementación es la etapa del proceso de políticas públicas a la que más fracasos de políticas se le atribuyen y de la que menos se conoce en México” (p. 12). Respecto a las perspectivas de estudio, hay un enfoque fuerte en el estudio de factores políticos, administrativos e institucionales que condicionan los procesos de implementación (Cejudo et al., 2019), es decir, una perspectiva de arriba hacia abajo.

Hasta el momento se encontraron pocos trabajos sobre implementación de políticas educativas en México. Un primer trabajo que se considera relevante es el realizado por Ezpeleta (2004), quien analiza la implementación de dos procesos de innovación orientados a modificar las prácticas docentes en la escuela primaria: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y el Proyecto de Gestión Escolar. Ezpeleta hace una crítica sobre la visión de implementar “exclusivamente desde la racionalidad de la innovación” (2004, p. 420), argumentando que existen también otros elementos que se toman en cuenta en el proceso de puesta en marcha de todo programa. Al respecto agrega:

Las dificultades y los logros encontrados en esas experiencias indican que inducir un cambio en las prácticas compromete necesariamente a otros factores que en la configuración escolar (histórica), donde pretende introducirse, afectan y se ven afectados por las nuevas formas y dinámicas de actuación. En otros términos, recuerdan que los nexos no pedagógicos que unen a la escuela con el sistema y que pautan sus sentidos y prácticas son parte fundante y constitutiva de la cultura que le es propia, esa cultura que se quiere cambiar. (p. 420)

En este caso, se hace referencia a la cultura que es propia del ambiente escolar, y que influye en las prácticas docentes.

Por otra parte, se revisó el estudio realizado por Martínez-Valle (2017), sobre la implementación del “Modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial”, desde una perspectiva de “hacer-sentido” de los participantes de la implementación para implementar esta política. Martínez-Valle (2017), hace un acercamiento al contexto escolar través de una perspectiva etnográfica, donde teje el proceso que viven los actores educativos sobre el “hacer-sentido” de sus prácticas respecto al modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial.

También, se encontró un estudio realizado por Flores-Crespo & Cázarez (2012), respecto al proceso de implementación de algunas estrategias de la política de profesionalización docente en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación a partir del Enfoque de coaliciones promotoras; los hallazgos destacan ciertas irregularidades e inconformidades en los procesos por parte de los actores. Asimismo, el estudio se realiza desde los enfoques de redes de política en el contexto social de México, y de una manera descriptiva-exploratoria por la poca investigación que hay en el tema. Con la finalidad de mostrar diferentes perspectivas, Flores-Crespo & Cázarez (2012) entrevistan a autoridades, maestros en servicio, líderes sindicales, periodistas y

legisladores. Esta diversidad de opiniones enriquece mucho el trabajo pues nos permite mirar desde diferentes ángulos cada una de las posturas con respecto a la Reforma educativa.

En otro estudio realizado por García (2008), se llevó a cabo un análisis del proceso y los resultados de la operación del programa Enciclomedia en Tabasco. Este estudio de caso aborda las variables que influyeron en el proceso de implementación y los resultados del programa, utilizando como base el 'Modelo de comunicaciones para la implementación de una política pública'. Se encontraron aspectos de comunicación, organización y aspectos ecológicos, le llama el autor, que tuvieron mayor influencia en el proceso de implementación y en sus resultados. Este estudio puede tener una relación con las burocracias a nivel de calle porque destaca que los funcionarios de nivel operativo mostraron reflexividad durante su acción.

También se encontró un estudio realizado por Pérez (2021), sobre la evaluación del desempeño docente como política pública y como propuesta de evaluación en contextos de significación desde las voces de maestros de educación primaria (Pérez, 2021), estudio interesante porque retoma directamente la voz de los maestros, haciendo ver que los docentes vivieron con malestar, incertidumbre y solidaridad entre colegas durante esta evaluación del desempeño, y a su vez vivieron una experiencia que condujo a reflexiones sobre aspectos críticos de las prácticas cotidianas de su trabajo docente.

Otro estudio encontrado fue realizado por Hernández y Arzola (2015), se analizaron las percepciones en torno a la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica), la actualización docente, el plan y los programas educativos, así como la práctica cotidiana. Estas percepciones fueron ilustradas mediante un proceso comprensivo interpretativo, tomando como base los testimonios de los participantes. El estudio reveló críticas hacia el modelo educativo debido a que no está diseñado de acuerdo

con las necesidades de los estudiantes. También se expresó inconformidad por los cambios constantes que se producen de un sexenio a otro. No obstante, los docentes manifestaron su disposición para trabajar con las propuestas de la reforma. Cabe destacar que cada maestro ha tenido que buscar alternativas para su propia formación continua.

Finalmente, es importante señalar que la mayor parte de la investigación sobre implementación de políticas públicas se ha originado en entornos de **democracias estables**, donde existen Estados de derecho funcionales y burocracias que son llamadas como relativamente competentes. Sin embargo, dichas condiciones no están presentes en democracias en vías de desarrollo o en entornos de democratización reciente (Cejudo, Pardo, & Dussauge, 2019, pp. 348-349).

De acuerdo con el Índice de Democracia 2020 de la Unidad de Inteligencia de *The Economist*, **México** se encuentra entre los países clasificados con una “**democracia defectuosa**”, ocupando el lugar 72 de los 167 analizados, con una puntuación de 6.07 (Unidad de Inteligencia de «The Economist», 2020). Esta calificación refleja la falta de una democracia consolidada o estable, lo cual resalta la pertinencia de esta investigación respecto a las burocracias a nivel de calle que operan en el país.

La investigación ofrece una perspectiva del sector público educativo en un país con “democracia defectuosa,” donde la implementación de políticas se complica en el día a día debido a diversos factores estructurales y sociales propios del servicio público.

Es importante señalar que “el análisis empírico de la implementación [de políticas públicas] todavía requiere estudios más amplios, longitudinales, con mayor número de observaciones” (Pardo et al., 2018, p. 15). Las investigaciones específicas de implementación de políticas en materia educativa en México, sobre todo de corte empírico, hasta ahora son muy pocas, por lo cual se espera que el aporte del presente estudio tenga relevancia en la contribución al campo de estudio, de manera específica

hablando desde el lenguaje de las burocracias a nivel de calle porque resulta relevante conocer mejor a este sector en el contexto mexicano de implementación. No se descarta continuar con la recopilación de estudios educativos que hablen de la implementación, aunque no sea de manera directa o como objeto de estudio, sino de manera contextual para recuperar información relevante para la presente investigación.

1.6 Planteamiento del problema de investigación

Si bien el proyecto Comunidades de Aprendizaje se presenta como una propuesta con potencial transformador para las escuelas públicas mexicanas, se conoce poco sobre cómo se implementa en los contextos escolares específicos. Existen descripciones generales sobre sus principios, y reportes sobre sus resultados en otros países, pero en México hay una carencia de estudios empíricos que aborden el proceso de implementación desde la experiencia de los actores.

Como se revisó en los apartados previos, algunos estudios han documentado las tensiones que emergen cuando los docentes participan en procesos colectivos de implementación de comunidades de práctica: desde resistencias, sobrecarga de trabajo y desconocimiento de metas comunes (Flores-Fahara et al., 2021), hasta sentimientos de incertidumbre, malestar o solidaridad (Pérez, 2021), e incluso disposición y apertura al cambio frente a reformas educativas constantes (Hernández y Arzola, 2015). Si bien estos trabajos aportan pistas relevantes, no se ha analizado a profundidad **cómo interactúan, negocian y adaptan el proyecto de Comunidades de Aprendizaje** los distintos actores involucrados, donde influyen sociedad civil, autoridades educativas locales y docentes en su aplicación cotidiana, especialmente en entornos caracterizados por restricciones estructurales y de desigualdad como las que dicta la educación pública mexicana. Esta ausencia limita la comprensión de las

condiciones que permiten o dificultan el funcionamiento de una política educativa participativa y colaborativa como la de CdA.

Este problema de investigación cobra mayor relevancia al considerar que en el país no solo faltan estudios empíricos sobre el proyecto CdA, sino sobre **implementación de políticas**, como lo advierten Dussauge et al. (2018) quienes comentan que son prácticamente inexistentes los estudios que analicen cómo los **servidores públicos que están en contacto directo con la ciudadanía** — en este caso los docentes — son quienes influyen en la provisión real de servicios públicos, es decir, en la implementación.

Por lo tanto este proyecto de investigación define como objeto de estudio el **proceso de implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje** desde la perspectiva de los actores involucrados.

1.7 Preguntas y objetivos de investigación

La pregunta general de esta investigación es ¿Qué caracteriza al proceso de implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa?

Como preguntas específicas se plantean las siguientes:

1. ¿Cómo entienden los actores el proyecto Comunidades de Aprendizaje?
2. ¿Cómo interactúan los distintos actores en el proceso de implementación del programa?
3. ¿Cómo son las prácticas reflexivas y/o pragmáticas de los actores que implementan el programa?
4. ¿Cómo interactúan los actores con los recursos que facilitan o dificultan la implementación del programa?

5. ¿Cómo se relaciona la interacción de los actores con decisiones para la implementación del Programa?
6. ¿Cuáles son los resultados percibidos por los actores participantes, que conlleva la implementación del programa?

El objetivo general de la investigación es: Caracterizar la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” desde la perspectiva de los actores.

Los objetivos específicos son:

1. Analizar las interpretaciones del proyecto por parte de los actores
2. Analizar la interacción de los distintos actores en el proceso de implementación del programa.
3. Analizar las prácticas reflexivas y/o pragmáticas de los actores
4. Identificar los recursos para la acción que facilitan o dificultan la implementación del programa
5. Relacionar la interacción de los actores con decisiones para la implementación del programa.
6. Identificar resultados percibidos por los actores participantes, que conlleva la implementación del programa

Capítulo 2

Marco contextual: Comunidades de aprendizaje en la escuela

El concepto Comunidades de Aprendizaje ha sido utilizado en diversos contextos escolares con significados múltiples y en ocasiones divergentes. Esta polisemia ha permitido que se adopte en distintas iniciativas pedagógicas, tanto en el ámbito nacional como internacional, con enfoques que, aunque comparten ciertos principios, difieren en su origen, objetivos y formas de implementación.

En el marco de esta investigación, el interés se centra en un proyecto específico denominado Comunidades de Aprendizaje, cuyo nombre coincide con el concepto general, pero que posee una definición operativa precisa, una base teórica particular y una metodología estructurada. No obstante, antes de delimitar el objeto de estudio, se presentará una revisión de algunos usos afines del término en experiencias educativas relevantes, con el fin de contextualizar y diferenciar la propuesta que aquí se analiza.

Esta aproximación permitirá clarificar el sentido en el que se emplea el término Comunidades de Aprendizaje en el presente trabajo y justificar la selección del proyecto como caso de estudio.

2.1 Iniciativas con el concepto comunidades de aprendizaje

Un movimiento internacional, promovido en Japón por Manabu Sato, consiste en una reforma educativa que busca construir relaciones de escucha y colaboración desde el salón de clases a través de la pedagogía de la escucha que pone al centro el valor de aprender uno del otro, que es distinto a la idea de enseñarse el uno al otro (Sato, 2018, 2022) y es llamada tal cual “Comunidades de aprendizaje”.

En esta iniciativa, se busca un ambiente de confianza y curiosidad al aprender entre alumnos, se necesitan hacer cambios a nivel escuela, donde los profesores sean

“profesionales del aprendizaje”, y esto ha sido la fortaleza de la reforma: crear espacios donde los docentes tengan expectativas definidas, conversaciones pedagógicas frecuentes, y una atmósfera donde es común que entre maestros se visiten unos a otros durante su clase para observar y mejorar la misma (Sato, 2022).

Estas comunidades profesionales de aprendizaje de docentes diseñan lecciones de estudio, hacen investigación y observaciones entre pares para la reflexión basadas en el cómo maximizar los alcances de cada alumno aproximadamente de 15 a 20 horas al mes (Sato, 2018).

Por otro lado, UNESCO (2021), realizó un informe sobre necesidades, rumbos y reflexiones de la educación internacional en un contexto de postpandemia. Al respecto comenta:

Las pedagogías basadas en enfoques participativos y cooperativos se desarrollan no solo a través del aprendizaje colaborativo que tiene lugar dentro del aula, sino a través del aprendizaje cooperativo entre las aulas y las comunidades de aprendizaje universitario. Algunos de los complejos retos a los que se enfrentan los profesores no pueden resolverse de forma individual, pero pueden abordarse mediante redes de escuelas, asociaciones con universidades o comunidades profesionales apoyadas por organismos educativos especializados. (UNESCO, 2021b, p. 87)

En este sentido, se retoma una visión de cooperación entre profesionales de la educación que pueden afrontar retos a través del intercambio de experiencias, una visión que hace congruencia con la comunidad de aprendizaje (Wenger, 2001).

Existen algunas otras pedagogías derivadas del trabajo colaborativo que no necesariamente recuperan el concepto de comunidades de aprendizaje, pero han tenido influencias en el concepto, sin embargo, se decide a buscar referencias empíricas locales que a continuación se mencionarán.

2.2 Concepto comunidades de aprendizaje en escuelas mexicanas

El concepto de comunidades de aprendizaje ha sido utilizado de manera recurrente en algunos espacios de política educativa con distintos significados, a continuación, se rescatan algunos instrumentos de política que el gobierno mexicano ha tomado en cuenta relacionados con el trabajo en común que, de forma colaborativa, apoya la mejora prácticas docentes y/o mejorar el aprendizaje curricular, en contextos escolares.

2.2.1 Escuelas CONAFE

El Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), a través de su trabajo y experiencia en contextos de alta y muy alta marginación en el país, afirma que la clave para mejorar la educación básica es que a partir del interés que cada estudiante tenga en el aprendizaje, de tal forma que el salón de clase convencional se convierta en una comunidad de aprendizaje (Cámara et al., 2004); esto se espera lograr con base en el modelo Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) (CONAFE, 2016).

El modelo ABCD, consiste primero en que el aprendiz elige de un catálogo un tema que desea aprender; luego, se recibe tutoría por parte de un compañero tutor más avanzado donde se fortalece el diálogo; posteriormente, el aprendiz registra el proceso que le permitió alcanzar sus aprendizajes; luego, el aprendiz demuestra públicamente lo aprendido; y finalmente el aprendiz acompaña a otro compañero en el aprendizaje del mismo tema estudiado (CONAFE, 2016).

El modelo anterior permite que los alumnos, todo el tiempo, elijan, aprendan, demuestren y compartan lo aprendido; la creación de una comunidad de aprendizaje se concentra en el espacio pedagógico que se crea dentro del aula, guiados por los instructores comunitarios.

Aunque el rol principal es el del alumno, hay una base para que esta pedagogía se lleve a cabo: la formación docente. Pues esta es esencial en los contextos donde se ha propuesto esta metodología de enseñanza-aprendizaje y se gesta desde las capacitaciones entre instructores comunitarios que aprenden la metodología porque la viven y la desarrollan entre pares (Cámara, 2010, p. 20; Cámara et al., 2004) incluyendo algunas escuelas CONAFE multigrado escuelas multigrado (Cámara, 2019).

2.2.2 La comunidad desde los planes y programas de estudio

Los planes y programas de estudio son instrumentos de política pública que reflejan una perspectiva y camino para el desarrollo de un proyecto educativo. Los docentes, parten de los mismos para planear clases y guiar intervenciones profesionales en las escuelas. A continuación, se revisarán de manera breve y puntual el plan y programas de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011, el Nuevo Modelo Educativo 2017 y el Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana 2022, para delimitar cómo se ve a la comunidad en relación con el aprendizaje.

A. ***La comunidad como sentido***

Una de las primeras acepciones que tiene la comunidad, es atribuida al '*sentido de Comunidad*', que conlleva pertenencia e implicación de un proyecto común. El sentido de pertenencia se ha buscado fomentar explícitamente desde el campo de formación de desarrollo personal y social, para que, a través de la convivencia, se fomente un sentido de pertenencia que beneficie a todos sus miembros (Secretaría de Educación Pública, 2011a). Un ejemplo es la formación cívica y ética, se busca que "por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo [se logre] la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad" (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 166).

En este mismo sentido, a través de la identidad comunitaria se busca que de “todos crezcan individual y colectivamente: estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, comprometiéndose íntimamente en el logro de la calidad y la mejora continua” (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

Por su parte, el Nuevo Modelo Educativo 2017, hace énfasis en pasar de lo individual a lo social, como parte de un sentido de comunidad:

...transitar de una conciencia individual a un verdadero espíritu de colaboración es lo que sienta la base y el sentido del tejido social. La persona que se siente parte de una comunidad satisface la necesidad fundamental del sentido de pertenencia, pero también la del reconocimiento, porque en la comunidad no solo se es parte de “algo”, sino que se es “alguien”. La vida entonces cobra un sentido y un propósito más claros, pues nos percibimos como agentes activos y partícipes de un proyecto común. Aprendemos a ser para hacer y convivir. (Secretaría de Educación Pública, 2017. p. 558)

Se puede notar que la noción de comunidad, en ambos planes de estudio tiene un énfasis en la identidad de quienes participan de la educación, ya sea a través del espíritu de colaboración colectivo que se busca fomentar, o el sentido de pertenencia hacia un proyecto común que va más allá de las paredes de la escuela.

Trabajar desde una lógica que busca generar espacios de pertenencia para la colaboración, parece fácil, pero ¿cómo se ha apropiado y resignificado en la cotidianeidad? ¿Es una tarea solo del profesor con sus alumnas y sus alumnos o incluye al colectivo docente? ¿Los consejos técnicos escolares han sido suficientes para formar un proyecto común donde haya sentido de pertenencia?

B. La comunidad como núcleo problematizador en la NEM

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), es la iniciativa en materia educativa del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, misma que tomó una forma clara a partir de la publicación del Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2022, 19 de agosto).

Uno de los ejes que propone la Nueva Escuela Mexicana es cambiar paradigmas para ver a “la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad” (DOF, 2022, 19 de agosto). En el mismo sentido, se refiere al pensamiento crítico reflexivo y el diálogo de saberes como uno de los ejes articuladores para el aprendizaje del plan de estudios propuesto (Secretaría de Educación Pública, 2022). Se asevera que

Hacer comunidad es una acción de exposición y contacto respecto a los otros. La comunidad es una construcción que se entreteje a partir del cuidado mutuo que se procuran los sujetos, así como la responsabilidad que asumen hacia la igualdad de derechos de las demás personas y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos. (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 71)

De manera específica, el plan de estudios expresa que la **comunidad es un “núcleo de vinculación de los procesos educativos** [y que] implica una función desde donde se problematiza el hecho educativo. Significa establecer una relación dinámica de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato, que al mismo tiempo funcione como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 72). Sin embargo, en este documento aún no se hace explícito cómo se lograría en la práctica a través de programas específicos por cada fase de aprendizaje.

Es necesario diferenciar el “problematizar” a “contextualizar” los planes de estudio, ya que en anteriores programas de estudio se ha hecho contextualización de la práctica de enseñanza aprendizaje, por ejemplo se ha trabajado por proyectos donde “la escuela se vincula con la comunidad... se espera que los productos finales elaborados en el salón de clases tengan un uso en la escuela o la comunidad” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p. 180); así como se ha buscado generar un impacto social en estos contextos con “proyectos de beneficio a la comunidad” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 153).

Sin embargo “problematizar” como lo plantea el programa 2022 solo hace referencia a la necesidad de ver que “muchas de las problemáticas aparentemente insolubles de la escuela pueden ser replanteadas y resignificadas desde una perspectiva transformadora con el involucramiento participativo de la comunidad-territorio” (p.73), aspecto que no necesariamente es ajeno a las perspectivas de la RIEB (2011) o del Nuevo Modelo Educativo (2017).

A continuación, se presenta un esquema que se hace explícito en el plan 2022 y posteriormente publicado definitivamente en el Acuerdo 06082023 cómo ha de verse a niñas, niños y adolescentes, en relación con la comunidad, campos y ejes articuladores.

Ilustración 1. Campos formativos y ejes articuladores en la propuesta de Marco curricular para la educación básica 2022



Fuente: (Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 123)

En la versión del plan de estudios de diciembre de 2022, se mencionaba que se trabajaría de forma interdisciplinaria a través de “la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos”(Secretaría de Educación Pública, 2022, p. 4). De tal manera que los ejes articuladores se combinaran en proyectos de los cuatro campos formativos y que aterricen en temas que involucren actores de la comunidad.

Posteriormente, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 060823 que ratificó la primera propuesta con algunos ajustes específicos.

Asimismo, se publicaron los programas de estudio llamados por esta reforma “programas sintéticos” (DOF, 2023, 08 de agosto) y se dieron a conocer los libros de texto gratuitos así como el libro sin recetas (libro para el docente), indicando que iniciaría la aplicación de esta reforma curricular en todos los niveles educativos durante el ciclo escolar 2023-2024 (DOF, 2023, 06 de agosto).

Dentro de los elementos curricula que dan concreción a la propuesta se encuentran los campos formativos, los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA).

Los campos formativos son un ejemplo del “desplazamiento de una educación basada en asignaturas -que propicia una fragmentación de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos- hacia un modelo que contempla la interacción del conocimiento de diversas disciplinas” (SEP, 2023, p. 75). Este tipo de organización, vislumbra la forma de trabajo específica donde no existen libros por asignaturas sino que los aprendizajes se agrupa distinto, ahora por escenarios.

Los campos formativos, afirma la Secretaría de Educación Pública:

Son organizadores que establecen objetos de aprendizaje a desarrollar en las distintas fases y niveles educativos; tienen como propósito abordar temas o problemáticas desde una perspectiva complementaria entre las disciplinas o áreas de conocimiento que se incorporan en cada uno, impulsando con ello una menor fragmentación de los saberes. (SEP, 2023, p. 76)

Esta forma de organizar el aprendizaje, implica que se intenten movilizar temas de distintas disciplinas para resolver problemáticas.

De manera específica, el *campo de lo humano y comunitario* habla de la relación de la persona con “la comunidad” ya que “reconoce que el ser humano interactúa con su comunidad, mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social” (SEP, 2023a, p. 62). Esté énfasis hace que haya especial foco en aprendizajes con relación a la comunidad.

Por otro lado, los contenidos expresados en el programa de estudios, o programa sintético

...son una disposición de conocimientos y saberes en un campo formativo que cobran sentido más allá de su significado particular en la relación que se establecen entre ellos y los Ejes articuladores, los cuales vinculan el conocimiento con hechos concretos de la realidad mediante problematizaciones o temas generales de estudio. (SEP, 2023a, p. 76)

Posteriormente, en un nivel mayor de concreción de aprendizajes, el modelo de la Nueva Escuela mexicana propone los “Procesos de Desarrollo de Aprendizaje”, mismos que “representan recorridos o rutas posibles que dan cuenta de las formas en las que niñas, niños y adolescentes se apropian de aprendizajes que les permiten comprender el mundo que les rodea e intervenir en distintas situaciones” (SEP, 2023a, p. 76) . Estos PDA se retoma en algunos momentos el sentido de comunidad y elementos que las y los alumnos deben lograr en relación con su entorno.

Por su parte, el libro del docente “Maestro sin recetas” menciona que el trabajo pedagógico ha de realizarse por proyectos en distintos escenarios, y que cada uno de ellos tiene sus propias interacciones y saberes: El escenario de aula, el escenario escolar y el escenario comunitario (SEP, 2022b).

De manera específica el **escenario comunitario** es el que muestra mayor relación con problematizar aprendizajes desde el concepto “comunidad”, mismo que la NEM entiende como un “macroescenario en donde se encuentra la escuela, generalmente está determinado por un territorio específico, uno o más conglomerados culturales con prácticas, valores y conocimientos que se comparten al centro de éstos” (SEP, 2023b, p. 69). Dentro de estos espacios, ha de trabajarse más específicamente proyectos que miren hacia fuera de la escuela, con necesidades del contexto de tal forma que fortalezcan la relación escuela y comunidad.

Finalmente una sugerencia metodológica para el trabajo por proyectos que hace la NEM es el trabajo con metodologías activas como aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje basado en indagación (con enfoque STEAM), aprendizaje basado en problemas (ABP) y Aprendizaje Servicio (AS) (SEP, 2023b), enfoques metodológicos que se consideran al alumno el centro del aprendizaje y lo llevan a relacionarse con su entorno/comunidad en el momento del aprendizaje.

C. La comunidad de aprendizaje

A continuación, se tratará de construir una perspectiva conjunta de los tres planes de estudio mencionados, RIEB (Secretaría de Educación Pública, 2011a), el Nuevo Modelo Educativo (Secretaría de Educación Pública, 2017), o el Plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2022), para relacionar a la comunidad con el aprendizaje. En un breve análisis se puede sintetizar la relación de la comunidad con el aprendizaje en tres conceptos centrales: colaboración, sentido y experiencias.

En primer lugar, el marco curricular puede ser un detonante de “redes de apoyo” entre alumnos, docentes y la comunidad educativa (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 60), o bien desde una perspectiva socio constructivista se busque crear “ambientes de aprendizaje” desde la colaboración donde “todos se necesitan y se apoyan mutuamente” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 92).

En segundo lugar, el sentido de comunidad se espera lograr desde la búsqueda de pertenencia para lograr proyectos comunes (Secretaría de Educación Pública, 2011b, 2011a, 2017), mismos que pueden ser una forma de generar identidades compartidas que fomenten un ambiente seguro, de colaboración, cuidado y escucha (Sato, 2022), y a su vez faciliten el aprendizaje.

Finalmente, las experiencias que se esperarían vivir, con gran énfasis en las interacciones y “relaciones entre grupos y personas desde su diversidad y propiciar interacciones educativas de mutua influencia”(Secretaría de Educación Pública, 2022, p.12), pueden desarrollarse con metodologías como aprendizaje servicio, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos (Secretaría de Educación Pública, 2011a, 2017, 2022).

Las estrategias que buscan trabajar en colaboración, desplegando el potencial de los alumnos en un contexto local y global podrían converger desde distintos planes de estudio. Sin embargo, puede haber retos en llevar al pie de la letra un programa de estudios. ¿Cómo apoyarse entre profesionales de la educación? ¿Será posible que desde los profesionales de la educación se logren crear redes de colaboración, pertenencia, cuidado, escucha para generar mejores experiencias de aprendizaje? ¿Esto se puede apoyar desde la implementación de un programa externo a los programas de estudio?

2.3. El proyecto “Comunidades de Aprendizaje” del CREA

Este proyecto responde a la necesidad de transformar las escuelas en espacios participativos, democráticos e inclusivos, donde se promueva la equidad y la mejora de los aprendizajes a partir de evidencias científicas (Instituto Natura, 2019, p. 6). Se centra en dos ejes fundamentales: las interacciones y la participación de la comunidad, elementos que el Centro de Investigación en Excelencia para todos [*Community of Research on Excellence for All*, CREA] identifica como claves para lograr una educación de calidad y con justicia social (CREA, 2018, p. 5). El CdA parte de los sueños colectivos y los convierte en planes de acción compartidos entre todos los actores educativos: docentes, estudiantes, familiares, voluntarios, organizaciones y autoridades. El enfoque dialógico rompe con las relaciones tradicionales de poder en la escuela y busca que cada voz sea escuchada y validada con base en sus argumentos, no en jerarquías.

2.3.1 Antecedentes internacionales y nacionales

Los antecedentes internacionales del proyecto se remontan a experiencias como la escuela de adultos “La Verneda-Sant Martí” en Barcelona en 1978, el School Development Program en 1968 de Yale, las Escuelas Aceleradas en 1986 en Stanford, y el programa Success for All en 1987 en Baltimore, los cuales comparten principios como el aprendizaje cooperativo, la democratización de la toma de decisiones, y la implicación comunitaria en los procesos escolares (Elboj et al., 2013). Posteriormente, el proyecto INCLUD-ED (2006–2011) sistematizó actuaciones educativas eficaces para reducir la desigualdad y fomentar la cohesión social (INCLUD-ED Consortium, 2011).

En el caso de México, el modelo de Comunidades de Aprendizaje comenzó a implementarse formalmente a partir del año 2014 a través de una alianza entre la Universidad de Barcelona (CREA), Fundación SM y el Instituto Natura. Las primeras experiencias piloto se desarrollaron en Ciudad de México, Estado de México, Puebla y

Veracruz. Desde entonces, el modelo ha crecido de manera significativa, involucrando a más de 1,300 escuelas y formando a cerca de 20,000 docentes, directivos, figuras técnicas y voluntarios en los principios del aprendizaje dialógico (Instituto Natura, 2019, p. 11).

La experiencia mexicana ha tenido unos primeros acercamientos a la práctica sistematizada. El instituto Natura registra mejoras en los resultados de Lenguaje y Matemáticas, así como transformaciones en las relaciones entre estudiantes, docentes y familias, propiciadas por la implementación de grupos interactivos y tertulias literarias (Instituto Natura, 2019, pp. 16-17). Sin embargo aún queda mucho camino por conocer lo que está pasando en nuestro contexto mexicano.

2.3.2 Bases teórico-metodológicas

A continuación se presenta resumen de las etapas actuaciones y principios.

Tabla 1. Etapas, actuaciones y principios

Etapas	Actuaciones Educativas (de éxito)	Principios
Sensibilización	Tertulias dialógicas	Diálogo igualitario
Decisión	Grupos interactivos	Inteligencia cultural
Sueño	Biblioteca tutorizada	Transformación
Selección de prioridades	Formación de familiares	Dimensión instrumental
Planificación	Participación educativa de la comunidad	Creación de sentido
	Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos	Solidaridad
	Formación dialógica del profesorado	Igualdad en las diferencias

Cada etapa del proyecto está diseñada para fomentar una reflexión crítica sobre la práctica educativa y permitir el involucramiento paulatino de todos los actores. La sensibilización introduce las bases científicas del aprendizaje dialógico; la decisión involucra a toda la comunidad en el compromiso de transformación; el sueño permite imaginar sin restricciones la escuela ideal; la selección de prioridades organiza los recursos y capacidades disponibles; y la planificación concreta en acciones

específicas las metas comunitarias (CREA, 2018b, pp. 7-15). Las actuaciones educativas de éxito (AEE) no son actividades aisladas, sino componentes articulados que fomentan una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, fortalecen la cohesión social y contribuyen a erradicar el fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad.

2.3.3 Principios del aprendizaje dialógico

Los principios del aprendizaje dialógico permiten articular prácticas inclusivas con fundamentos científicos. Se trata de un conjunto de valores y enfoques que orientan la transformación de la vida escolar y la generación de aprendizajes de calidad, sustentados en la evidencia (Aubert et al., 2009). Estos principios son siete: 1) el diálogo igualitario, que sitúa el valor de las intervenciones en la validez de los argumentos y no en el estatus de quien habla; 2) la inteligencia cultural, que reconoce el valor de los saberes y conocimientos de todas las culturas y contextos; 3) la transformación, que impulsa prácticas orientadas a superar el determinismo social; 4) la dimensión instrumental, que prioriza aprendizajes académicos de alta exigencia para todas y todos; 5) la creación de sentido, que busca conectar los aprendizajes con los intereses y emociones del alumnado; 6) la solidaridad, que promueve el aprendizaje colectivo y el apoyo mutuo como mecanismos de éxito escolar; y 7) la igualdad en las diferencias, que afirma la inclusión plena sin disminuir las expectativas de logro. Cada uno de estos principios estructura el marco teórico del proyecto Comunidades de Aprendizaje y se concreta en su práctica cotidiana (Aubert et al., 2009).

El diálogo igualitario es central: cada persona puede expresar su pensamiento desde su experiencia, y sus aportaciones son valoradas con base en la validez de los argumentos, no en relaciones de poder. Esto democratiza el conocimiento y fortalece la agencia de estudiantes, familias y docentes (Aubert et al., 2010). La inteligencia

cultural reconoce que todos los actores, sin importar su origen, poseen saberes relevantes que enriquecen la vida escolar. Desde esta perspectiva, las madres, padres o abuelos pueden ser figuras clave en el aula, al compartir conocimientos prácticos o culturales.

La transformación alude a la superación del determinismo social mediante prácticas que impactan de forma positiva en los aprendizajes, especialmente de los estudiantes que enfrentan condiciones de desigualdad. Esta transformación no es sólo pedagógica, sino también relacional y organizacional. La dimensión instrumental implica que todos los niños y niñas deben acceder al conocimiento científico y cultural más avanzado, independientemente de su contexto (CREA, 2018c). Se rechaza la idea de adaptar el currículo a la baja y se promueve la excelencia con inclusión.

La creación de sentido se relaciona con la motivación profunda por aprender, vinculando los contenidos escolares con los intereses, emociones y experiencias de los estudiantes. La solidaridad se expresa en el apoyo mutuo como una vía para el éxito colectivo: se construyen comunidades donde el aprendizaje de uno es responsabilidad de todos. Finalmente, la igualdad en las diferencias defiende una inclusión real, sin renunciar a las expectativas altas. No se trata de homogeneizar, sino de generar condiciones para que cada estudiante aprenda desde sus particularidades (Aubert et al., 2009).

Estos principios están presentes en todas las actuaciones educativas de éxito (AEE), las cuales operan como espacios donde el diálogo, la cooperación y la participación se materializan cotidianamente en el aula y más allá de ella.

2.3.4 Interacciones

Las interacciones dialógicas que se generan en los espacios del proyecto CdA promueven una cultura del respeto, la escucha activa y la argumentación (Aubert et

al., 2010). En los grupos interactivos, por ejemplo, los estudiantes trabajan en equipos heterogéneos donde las personas voluntarias facilitan, pero no imponen, el aprendizaje (CREA, 2018c, p. 16). Estas interacciones permiten que niñas y niños aprendan entre iguales, construyan autoestima y desarrollen habilidades comunicativas. Además, propician ambientes seguros y democráticos, donde se previene el acoso escolar y se promueve la inclusión de voces tradicionalmente excluidas. En contextos desafiantes, las interacciones de calidad son un factor clave para lograr aprendizajes significativos y equitativos, transformando no sólo el aula, sino también la relación de la escuela con su entorno (Instituto Natura, 2019, p. 17).

2.3.5 Participación y materiales

La participación activa de familiares y personas voluntarias transforma las escuelas en espacios de aprendizaje comunitario. Esta participación se concibe no como una actividad decorativa, sino como una estrategia pedagógica clave que se articula directamente con el modelo pedagógico (Instituto Natura, 2019, p. 14). Las familias no solo asisten a eventos escolares, sino que se integran activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante su colaboración en actividades como las bibliotecas tutorizadas, las tertulias literarias o como facilitadores de grupos interactivos. En muchos casos, su presencia no solo apoya a los docentes, sino que transforma la dinámica de la clase, promoviendo entornos más colaborativos, seguros y afectivos.

Esta inclusión fortalece el vínculo entre escuela y comunidad, mejora la convivencia escolar y contribuye a romper el círculo de la exclusión social (Instituto Natura, 2019, p. 15). Además, se reconocen y valoran los saberes populares, culturales y experienciales de los participantes, ampliando así el horizonte del conocimiento escolar. La evidencia sugiere que estas formas de participación inciden positivamente en la autoestima del alumnado y en su sentido de pertenencia. En las escuelas

mexicanas que han implementado el modelo CdA, se ha documentado que el involucramiento de las familias permite revertir prácticas jerárquicas, creando espacios donde la toma de decisiones es compartida y donde las metas educativas se construyen colectivamente.

En este contexto, los materiales utilizados en las AEE cumplen un papel esencial como mediadores del diálogo y promotores de una educación de calidad. Estos deben responder a criterios de excelencia científica, accesibilidad e inclusividad. En las tertulias dialógicas, por ejemplo, se seleccionan textos de alto valor literario y cultural, reconocidos universalmente, que invitan a la reflexión crítica colectiva y fomentan la participación activa de todos los actores, independientemente de su nivel académico (CREA, 2018d).

En lugar de simplificar los contenidos para adecuarlos a niveles más bajos, lo cual podría reforzar estigmas o desigualdades, se opta por mantener el rigor académico y adaptar las metodologías didácticas. Este enfoque coincide con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, al considerar diversas formas de representación, expresión y compromiso. Asimismo, se utilizan recursos que permiten el acompañamiento diferenciado, como lectura compartida, apoyos visuales o trabajo colaborativo entre pares. Los materiales no son entendidos como transmisores de información cerrada, sino como detonadores de pensamiento, debate y transformación, en consonancia con la lógica dialógica del proyecto (Instituto Natura, 2019, p. 20).

Esta estrecha relación entre participación comunitaria y materiales transforma la escuela en un espacio de encuentro de saberes, de inclusión efectiva y de desarrollo integral, como lo han demostrado múltiples experiencias exitosas en el contexto mexicano documentadas por el Instituto Natura.

2.3.6 Flujo del proyecto

El flujo del proyecto CdA permite trayectorias diversas y adaptativas. Algunas escuelas comienzan con una actuación educativa puntual, como tertulias dialógicas, y progresivamente transitan hacia una transformación integral. Otras inician desde una decisión colectiva tras la sensibilización. El diagrama de flujo reconoce que la transformación educativa no es lineal ni homogénea (CREA, 2018b, p. 15). En todos los casos, el objetivo es consolidar una comunidad de aprendizaje con visión compartida, participación democrática y trabajo colaborativo. A medida que se avanza, se crean comisiones internas, se institucionalizan las prácticas y se fortalecen las alianzas con actores externos. El seguimiento y evaluación continua permiten retroalimentar el proceso, garantizando la fidelidad a los principios del modelo y su sostenibilidad a largo plazo (Instituto Natura, 2019, p. 19).

Capítulo 3

Referentes teóricos: Implementación, en comunidades de práctica y perspectiva de actores

En esta investigación se analiza el fenómeno de la implementación de una Comunidad de Aprendizaje por parte de una organización de la sociedad civil, la autoridad educativa local y los profesores de educación primaria pública desde una perspectiva de políticas públicas, la cual se complementará con aportaciones teóricas desde la teoría de las burocracias a nivel de calle para construir la dimensión analítica de esquemas discrecionales que constituyen la implementación de una comunidad de aprendizaje; además se complementará con la categoría analítica de comunidad de aprendizaje que se vincula con las comunidades de práctica y el aprendizaje social.

3.1 Políticas públicas y el análisis a través de su ciclo

El campo de análisis de políticas públicas parte de la premisa de la existencia de gobiernos por políticas propios de las democracias liberales; dentro de este campo mencionado, existe una particular distinción entre decisión-acción de gobierno y decisión-acción pública (Aguilar, 2010).

Por un lado, una decisión-acción de gobierno es la forma en la que “un gobierno dirige su sociedad mediante varios actos de autoridad, que toman la forma de acciones coactivas, legales, políticas, financieras y administrativas, que son diferentes en asuntos, fines, instrumentos, destinatarios, duración y alcances” (Aguilar, 2010, p. 28).

En cambio, las decisiones-acciones públicas se relacionan con el hecho de gobernar por políticas públicas, y para ello debe obedecerse la ley pública, gastar responsablemente los recursos públicos, incorporar la opinión, la participación y la

corresponsabilidad del público ciudadano, debe existir transparencia y rendición de cuentas, y mirar claramente hacia el interés y beneficio público (Aguilar, 2010).

En suma, no toda acción de gobierno es política pública. Esta condición que resulta paradójica y controversial abre la puerta a discusiones que no serán propias de este espacio, sin embargo, será necesario definir qué se entiende por política pública y desde qué perspectiva se cumple su relación con el enfoque de análisis que aborda este estudio.

Se considera que una política pública es “un plan específico de acción, un plan limitado, orientado hacia el logro de objetivos relacionados con la solución de problemas públicos específicos y con la mejora de situaciones de vida social, cada una de las cuales es diferente y posee su propia circunstancia” (Aguilar, 2010, p. 31). En este sentido se identifica que existe un problema de bajo nivel de logro de aprendizajes curriculares que es relevante para la sociedad mexicana y de alguna forma es tratado con un plan de acción.

Por su parte, “en la disciplina el concepto de políticas públicas ha sido elaborado principalmente como proceso de solución de problemas” (Aguilar, 2010, p. 32), y este enfoque de proceso, será el que se utilice para el análisis del problema identificado en esta investigación.

El análisis de políticas públicas como proceso, tiene gran influencia de Harold Lasswell (1956), quien en uno de sus textos clave señala que las políticas públicas pueden verse como un proceso que pasa por distintas etapas o momentos de decisión: Inteligencia, promoción, prescripción, invocación, aplicación, terminación, evaluación. En lo posterior, se ha reconceptualizado la propuesta de etapas con el argumento de mejorar la comprensión y la implementación de las políticas públicas. Al respecto, Aguilar (2010) ubica las siguientes etapas: i) La formación de la agenda; ii) Definición del problema público; iii) Hechura o formulación de la política; iv) Decisión o la

selección entre opciones; v) Comunicación de la política; vi) Implementación de la política; y, vii) Evaluación de la política.

El enfoque por etapas ha sido criticado bajo el argumento de que "el mundo real es mucho más complicado y que no se define a partir de pasos, etapas o ciclos nítidos y puros" (Parsons et al., 2007, p. 113). Un argumento que tiene sentido al pensar que la construcción de un pensamiento teórico siempre limita al pensamiento epistémico (Zemelman, s/f), es decir, conceptualizar la realidad que es compleja y dinámica, como el proceso de políticas públicas, puede hacer parecer lineal un proceso lleno de interacciones, actores, niveles gubernamentales, intereses, etcétera. Sin embargo, para fines prácticos de la presente investigación, fue pertinente considerar el enfoque por etapas, ya que "dado el enorme abanico de marcos y modelos disponibles como herramientas analíticas, es necesario disponer de una vertiente que contribuya a que tal complejidad adquiera una forma más manejable..." (Parsons et al., 2007, p. 114), es así que de manera específica, esta investigación se sitúa en la etapa de la implementación de un proyecto estudiado desde la perspectiva de políticas públicas.

Por su parte, el proyecto que se analiza Comunidades de Aprendizaje, planteado para dar solución al problema público de bajo nivel de aprendizajes curriculares en México, aunque no es una acción de gobierno, se considera como una acción política justificada desde el concepto de gobernanza.

3.2 Enfoque de Gobernanza en redes

El concepto de gobernanza nace de la premisa "el gobierno es insuficiente para la gobernación de la sociedad" (Aguilar, 2006, p. 77). Esta idea tiene distintos matices que van desde la incapacidad que tiene el gobierno en turno, hasta la necesidad de intervenir en acciones que se consideran públicas debido a que la realidad sobrepasa las demandas hechas al gobierno, y por lo tanto es necesario involucrarse en distintas situaciones para resolver problemas públicos (Cairney, 2018).

Específicamente el enfoque de gobernanza en redes “significa un cambio en el significado de gobierno, refiriéndose a un nuevo proceso de gobernar; o una condición cambiada de regla ordenada; o un nuevo método por el que la sociedad es gobernada” (Rhodes, 1996, pp. 653-653).

Entre las características principales de este enfoque destacan la interdependencia entre organizaciones públicas, y privadas, las interacciones continuas entre los miembros de la red que son reguladas por acuerdos de los participantes, y cierto grado de autonomía del Estado, es decir, aunque participa de estas redes o incluso llega a dirigirlas, no ocupa una posición privilegiada (Rhodes, 1996, p. 660).

En la educación pública mexicana, el enfoque de gobernanza se puede observar cuando la Secretaría de Educación Pública y sus dependencias estatales, es decir el Estado, se ven involucradas con organizaciones de la sociedad civil para formación de agenda de e incluso para la implementación de iniciativas o políticas que buscan resolver alguna dimensión de problemas públicos.

Lo importante es destacar que, en una lógica de gobernanza, la dirección de la sociedad no se queda solo en manos de los actores gubernamentales, sino que se integra la acción de agentes económicos y sociales independientes, como organizaciones de la sociedad civil, cuyas acciones además no se apegan a lógicas políticas (Aguilar, 2006). Estos actores también pueden estar inmersos en una mezcla entre niveles gubernamentales, entre sectores-público, privado y social- entre niveles y formas de obtener acatamiento, como el obligatorio, o no obligatorio (Parsons et al., 2007).

Entender la realidad desde la gobernanza, implica ampliar la visión, que ya no es una cuestión del viejo gobierno central dando órdenes a los gobiernos estatales y locales y bajar por la cadena de mando, sino que se invita a un involucramiento de una variedad

de entidades diferentes, horizontal y verticalmente, y de organizaciones no gubernamentales, entidades privadas, etc. (May, 2012).

Para el caso específico, la implementación de un proyecto llamado “Comunidades de aprendizaje” en escuelas de educación básica de sostenimiento público, coordinado por una organización de la civil en conjunto con autoridades educativas locales, encaja en un ejemplo de la perspectiva de gobernanza ya que refleja una nueva forma de asociación y práctica para hacer frente a un problema público.

3.3. Implementación de políticas

La implementación de políticas es el momento donde lo planeado se hace real, es el proceso donde los insumos se transforman en decisiones, acciones, para lograr resultados y efectos planeados durante una etapa de diseño de política (Pardo et al., 2018). En otras palabras, es el campo de acción de cualquier programa de política pública que busca solucionar un problema.

Barrett y Fudge (1981) afirman que la implementación es “el proceso de interacción y negociación, que se lleva a cabo a lo largo del tiempo, entre quienes buscan hacer efectiva la política pública y aquellos de quienes depende la acción” (p. 24), es decir, este proceso, implica interacciones entre grupos de actores como funcionarios públicos, en algunos casos diseñadores de políticas y empleados del servicio público. Estos grupos, interactúan y negocian explícita e implícitamente para realizar acciones esperadas.

Es importante señalar que “la fase de implementación representa un reto, entre otras razones porque pone en evidencia la brecha que existe entre lo idealmente concebido y lo que se puede hacer en la realidad” (Pardo et al., 2018, p. 23), en cualquier área del servicio público existen metas y objetivos estructurados y planeados en forma de políticas, que se hacen complejos en la realidad.

Uno de los grandes problemas en términos de políticas es entender por qué algo que se planea para solucionar un problema público, no logra los cambios esperados, para lo cual, diversos autores desde distintas ciencias sociales han tratado de explicar dicho fenómeno (Pardo et al., 2018). Al respecto, hay que señalar que “estudiar políticas públicas en papel no es lo mismo que estudiarlas en la práctica” (Hipe, 2016 en Cejudo et al., 2018, p. 272), por lo tanto, el estudio de la implementación resulta amplio y conlleva discusiones sobre perspectivas y enfoques específicos.

Perspectivas de “Arriba hacia abajo” y de “Abajo hacia arriba”

Existe un debate respecto a las perspectivas de análisis en la implementación de políticas públicas, donde el eje rector de las distintas posturas hace énfasis en el proceso e importancia que tienen las mismas etapas de política en su implementación.

Desde una perspectiva de “Arriba hacia abajo” (*Top-Down*), el análisis se focaliza en la importancia de las primeras etapas de la política, en la toma de decisiones a partir de las normas, en la formación de agenda, el diseño de la política, la comunicación de la misma, entre otras; y cómo estos momentos ejercen un papel definitorio para lograr una buena implementación, sobre todo se enfatiza las formas en las que los diseños de políticas públicas definen la trayectoria de su implementación (May, 2012; Mazmanian & Sabatier, 1981; Sabatier, 1986).

Por otro lado, la perspectiva de “Abajo hacia arriba” (*Bottom-Up*), se refiere al interés en la parte de “abajo” del sistema de implementación, donde “el sector público se encuentra con los ciudadanos” (Winter, 2012, p.65). Esta perspectiva estudia “la influencia que tiene el personal de primera línea y los trabajadores de campo en la ejecución de políticas públicas como los servicios sociales, la transferencia de ingresos y la aplicación de la ley en relación con los ciudadanos y las empresas” (Winter, 2012, p. 65).

En este sentido, se considera que el personal que trabaja en cualquier servicio público a través de su trabajo cotidiano hace realidad la política pública, y su papel no se reduce a seguir las reglas o manuales de operación, sino que bajo ciertas condiciones de trabajo ejerce su libertad y criterios propios para realizar su labor (Cejudo et al., 2019; Elmore, 1979; Pardo et al., 2018; Winter, 2012).

3.4 Enfoques para el estudio de implementación

Para el estudio de la implementación, diversas disciplinas de las ciencias sociales han aportado enfoques particulares, entre los cuales destacan: enfoques estructurales, enfoques procedimentales y de gestión, enfoques de comportamiento y enfoques políticos (Hogwood & Gunn, 1984).

Los enfoques estructurales perciben a la implementación como un problema técnico o de gestión, privilegian la relación que existe entre el diseño de políticas públicas y el diseño organizacional, específicamente afirman que hay distintas estructuras organizacionales que son más o menos adecuadas para diferentes tipos de entornos y tareas organizacionales y tienen un funcionamiento de acuerdo al tipo de proyecto, su duración y los actores implicados (Hogwood & Gunn, 2018, p. 46-47).

Los enfoques procedimentales o de gestión, por su parte, ponen énfasis en la planificación y el control de redes que desglosan tareas y secuencias lógicas en las actuaciones; así también, afirman que tener estructuras es menos importante que desarrollar procesos y procedimientos adecuados para implementar (Hogwood & Gunn, 2018, p. 48- 49).

En tanto que los enfoques políticos afirman que la implementación “puede haberse planificado cuidadosamente en términos de contar con la organización, los procedimientos, la gestión y las influencias sobre el comportamiento adecuados, pero si no se presta debida consideración a las realidades del *poder*... cualquier acción tendrá pocas posibilidades de éxito” (Hogwood & Gunn, 1984, pp. 54-55).

Finalmente, los enfoques referidos al comportamiento afirman que “para poder implementar las políticas públicas también es necesario influir sobre las actitudes y el comportamiento humano” (Hogwood & Gunn, 1984, p. 50). Este enfoque es con el cual se comenzó la investigación, atendiendo a la perspectiva epistemológica racional pragmática. Este enfoque dice que al echarse a andar una política pública, rara vez se rechaza o se acepta tal cual, sino que existen matices que van desde una aceptación activa, aceptación pasiva, la indiferencia, resistencia pasiva y la resistencia activa de una política (Hogwood & Gunn, 1984, p. 51). Sin embargo, posteriormente se incorporaron elementos interpretativos que apelaban a una resignificación, negociación de significados alumbrados por el referencias teóricas sobre comunidades de práctica (Wenger, 1998).

Estos tipos de actitudes marcan parte importante del proceso de implementación, sin embargo, no son actitudes estáticas, los actores pueden cambiar o evolucionar esos primeros acercamientos con la política pública, en la medida en que interactúan con sus colegas en comunidades de práctica o intervienen procesos personales/cognitivos de aprendizaje sobre nuevas formas de realizar su trabajo.

Hogwood y Gunn (1984), mencionan que la percepción de riesgos y beneficios, no solo económicos, determina la posición respecto a una nueva política pública, así también como el tiempo destinado a la introducción y/o periodo de transición hacia el nuevo quehacer. Así también, recomiendan tomar en cuenta los problemas y riesgos percibidos por los actores, focalizar líderes informales con influencia para los grupos, y favorecer un clima de confianza para lograr mejores resultados en la implementación.

Con respecto al programa de “Comunidades de Aprendizaje”, se toma en cuenta a tres grupos de actores. El primero es una Organización de la Sociedad Civil, que ha implementado un proyecto llamado Comunidades de Aprendizaje (CdA); luego se encuentra el grupo de funcionarios estatales, que en el ejercicio de autonomía y

federalización, puede poner en marcha programas locales que cubran necesidades del contexto específico; y finalmente en tercer lugar, quienes gestionan y acompañan procesos administrativos y pedagógicos de un determinado grupo de escuelas o profesores frente a grupo que implementan en el contexto escolar cualquier programa o política planteada previamente por otros actores.

3.5 La implementación de políticas educativas vista desde las Burocracias a nivel de calle

Una de las principales líneas de investigación desde la perspectiva de “abajo-arriba”, es la desarrollada por Lipsky (1980) con la teoría sobre la “burocracia a nivel de calle” (BNC), en la cual caracteriza la forma en que los trabajadores de primera línea en cualquier servicio público experimentan su trabajo.

3.5.1 ¿Quiénes son los burócratas a nivel de calle?

Las burocracias a nivel de calle son las personas empleadas en cualquier ámbito de gobierno que comparten una estructura de trabajo, misma que es caracterizada a través de cinco elementos: estatus de trabajadores de primera línea, existencia de interacción directa con clientes/ciudadanos, discrecionalidad inherente en su acción profesional, autonomía profesional y ejercicio de un “poder” para elaboración de políticas (Maynard-Moody & Portillo, 2010, p. 46). A continuación, se explicarán puntualmente y en relación con ejemplos del ámbito educativo.

La primera característica es el trabajo de primera línea, el cual hace referencia a los empleados que tienen su lugar en la base de las jerarquías organizacionales del servicio público (Lipsky, 1980), por ejemplo, los médicos de un hospital de gobierno, el personal de ventanilla que atienden en dependencias públicas o los docentes y directivos de escuelas públicas. En esta condición de primera línea, los trabajadores en su mayoría no se perciben a sí mismos como “gobierno” ya que se sienten

desligados de este grupo, ellos son trabajadores y pocas veces se perciben como servidores públicos.

Una segunda característica de los burócratas a nivel de calle (BNC) es que tienen relación directa con los clientes o beneficiarios (ciudadanos) del servicio que ofrece la dependencia. Este contacto puede generar una relación corta o a mediano plazo entre burócratas y ciudadanos beneficiarios (Maynard-Moody & Portillo, 2010), por ejemplo, un oficial de tránsito tiene una relación corta con el conductor a quien infracciona, por otro lado, un docente encargado de un grupo puede estar mínimo un año en contacto con el mismo, de tal forma que genera una relación más significativa con los beneficiarios, es decir sus alumnos.

Respecto a la discrecionalidad, es importante señalar que Lipsky (1980) usó el término “poder discrecional” para referirse a la capacidad de los trabajadores públicos que tienen para adoptar programas de acción con el fin de reducir tensiones y la complejidad de su labor, en otras palabras, el margen de acción en libertad y a criterio personal para actuar en su ejercicio profesional.

En este sentido, la condición de libertad para adoptar programas de acción que tienen los burócratas a nivel de calle es inevitable o inherente por dos razones, en primera porque aunque hay reglas de operación para ejercer la profesión (manuales, planes de estudio, reglamentos, etc.), las necesidades y circunstancias de los ciudadanos rara vez se ajustan cien por ciento a las categorías previamente establecidas; la segunda, es porque muchas veces las reglas y procedimientos son extensos e incluso “sofocan el trabajo a nivel de calle” (Maynard-Moody & Portillo, 2010).

Cabe destacar que, “la discrecionalidad no es axiomáticamente buena ni mala... Los trabajadores sociales como otros burócratas de nivel bajo no hacen exactamente lo que quieren ni exactamente lo que les dicen que deben hacer. Hacen lo que pueden” (Brodin, 1997, p. 4 en Maynard-Moody & Portillo, 2010, p. 60). Por lo tanto, esta condición inevitable de tomar cursos de acción a juicio del trabajador puede

considerarse como una realidad de la implementación de cualquier política, inevitable y con un potencial de generar muchos efectos.

En el ámbito educativo, los docentes y los directivos siguen manuales, programas, planes de estudio que inevitablemente adaptan al contexto específico y que muchas veces simplifican al momento de hacer realidad el servicio educativo que otorgan.

Otra característica de las burocracias a nivel de calle es la autonomía, al respecto Maynard y Portillo (2010) afirman que “el carácter del trabajo a nivel de calle dificulta la supervisión de sus actividades, gran parte de ese trabajo se hace fuera de la vista de los supervisores, por lo tanto hay un grado de autonomía para realizar su función” (p. 53), por ejemplo, en una escuela aunque haya figuras de supervisión pedagógica en como el directivo, supervisor o asesor técnico pedagógico, es difícil que se visiten constantemente las aulas para ver al docente ejercer su profesión, esto debido a la cantidad de aulas por visitar, las tareas administrativas de quienes ejercen la función supervisora, e incluso debido al criterio discrecional de los supervisores que no se acercan los docentes.

Del mismo modo, la autonomía va en relación con la competencia profesional de cada empleado, por ejemplo, “los maestros cumplen órdenes respecto al programa académico y los exámenes, pero conservan la autoridad considerable en el salón de clases” (Maynard-Moody & Portillo, 2010, p. 53) porque son profesionales de la educación que conocen su labor.

Finalmente, la característica que se refiere al “poder de hacer políticas”, se relaciona con la capacidad de “rehacer” lo que se pide de manera “oficial” para satisfacer mejor los intereses y las necesidades de los trabajadores y/o ciudadanos (Maynard-Moody & Portillo, 2010).

Este punto llegó a ser muy controversial e incluso es motivo de un cambio de paradigma en el estudio de las políticas públicas, ya que en un inicio con la

perspectiva “de arriba hacia abajo” se pensaba que la política planeada solo era ejecutada por los trabajadores en un sentido de “y lo demás es implementación” (Hupe & Hill, 2016); sin embargo, a partir de una segunda generación que estudió a las políticas “de abajo hacia arriba”, donde destaca Elmore (1979) se comenzó a tratar de entender a los actores tomando en cuenta que sus condiciones y decisiones tenían influencia importante, tomando esta capacidad como una forma de hacer las políticas realidad.

Al respecto, Lipsky (1980) comenta:

Coincido en que las decisiones de los burócratas a nivel de calle las rutinas que ellos establecen y los recursos que inventan para lidiar con las incertidumbres y presiones laborales efectivamente se convierten en las políticas públicas que llevan a cabo argumentó que la política pública no se comprende bien al considerar sólo aquello que se realiza en las legislaturas o en las oficinas de los administradores de alto rango y es que en gran medida la política pública en realidad se lleva a cabo en las oficinas atestadas y los encuentros diarios de los trabajadores de nivel de calle. (Lipsky, 1980, p. 12)

En conclusión, los burócratas a nivel de calle hacen realidad las políticas, y comprenderles es necesario para hacer cualquier retroalimentación y mejora de las mismas.

3.5.2 Condiciones y contexto de las burocracias a nivel de calle

Respecto al contexto en el que se desenvuelven los profesionales categorizados como burócratas a nivel de calle, es importante señalar que hay algunos aspectos con relación al espacio físico y a las condiciones del espacio-tiempo, que influyen de manera determinante en su el ejercicio profesional.

Por ejemplo, muchas veces, los burócratas a nivel de calle viven momentos en los cuales tienen que hacer “más con menos”, “lo mismo con menos”, o “más con lo mismo”; esto puede ser causado por una reforma nacional o local, un cambio de jefe, o alguna otra condición contextual determinante en su labor, a este tipo de situación se le llama “brecha del servicio público” (Hupe & Buffat, 2018).

Para ello, es importante definir los conceptos “prescripciones para la acción” y “recursos para la acción”. Las prescripciones para la acción “pueden ser reglas formales derivadas de la administración pública, normas profesionales como las directrices ocupacionales, y/o expectativas de la sociedad...comparten la característica de que tienen el objetivo de indicar el comportamiento preferido por los demás” (Hupe & Buffat, 2018, p. 215), en otras palabras, es todo aquello que se pide que hagan los burócratas a nivel de calle.

En el ámbito educativo, las prescripciones para la acción son las demandas de trabajo que tienen los docentes y directivos como el cumplimiento de un plan de estudios, la planeación de sus clases, el trabajo administrativo que hacen en plataformas de control escolar, los productos de un Consejo Técnico Escolar, la participación en algún programa de género, violencia o incluso la participación en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.

Por su parte, los recursos para la acción son aquellos elementos o recursos con los que cuentan los trabajadores para cumplir sus labores, estos “pueden ser la capacitación, la educación, la experiencia profesional, el tiempo, la información el personal y por último, pero no menos importante, el presupuesto en sí” (Hupe & Buffat, 2018, p. 216), por lo tanto, no son solo recursos materiales, sino aquello que ayuda a garantizar el cumplimiento de la demanda.

En este sentido, los trabajadores educativos cuentan con recursos como espacios de capacitaciones, tiempo para planear, salarios, infraestructura física, acompañamiento,

etc., que podrían ser considerados como recursos para la acción de este grupo de burócratas a nivel de calle.

Por otro lado, cabe señalar que una condición contextual relevante es la oportunidad de crecimiento dentro del ejercicio profesional que ejercen, al respecto Maynard-Moody y Portillo (2010) dicen:

... por lo general a los burócratas a nivel de calle se les presentan pocas oportunidades de ascenso. Muchos, si no es que la mayoría, permanecerán en los puntos de primera línea durante toda su vida laboral: pocos maestros se vuelven directores, pocos oficiales de policía ascienden a sus puestos de oficina, pocos trabajadores sociales se vuelven supervisores. (Maynard-Moody & Portillo, 2010, p. 46)

Esto puede ser valorado de distintas formas por los BNC, en algunos casos, bajo la condición de tener un trabajo estable y ante la demanda grande de trabajo, prefieren no moverse y encontrar tranquilidad en su puesto de trabajo. Por otro lado, algunos gremios pueden manifestar malestar laboral e incluso *burnout* por ejemplo los docentes (Estrada Araoz et al., 2022; Huamán Chura et al., 2021) o del personal de salud (Rendón Montoya et al., 2020).

En este mismo sentido, Lipsky (1980) menciona que:

Los burócratas a nivel de calle experimentan su trabajo como una lucha para que este sea consecuente con su compromiso con el servicio público y con las altas expectativas que han albergado sobre sus respectivas carreras. La gente suele ingresar al servicio público porque desea servir a la comunidad. Los maestros, trabajadores sociales, abogados de oficio y agentes policiacos, en parte, buscan estas ocupaciones porque su labor es útil para la sociedad. No obstante, la propia naturaleza de estas ocupaciones puede significar que estos empleados de la burocracia a nivel de calle encuentren que las

funciones están muy lejos de concepto ideal de sus trabajos... y acaban por frustrar sus ilusiones de convertirse en servidores públicos. (Lipsky, 1980, p. 80)

Esta condición de lucha, adaptación y muchas veces frustración que viven en específico los docentes mexicanos, no es una condición universal, pero sí común al hablar de los docentes del servicio público. Al respecto, el trabajo de Alaniz-Hernández (2020) refleja el desglose de un malestar entre docentes de educación básica en México, donde las limitaciones para su desarrollo profesional, en conjunto con las condiciones de trabajo precarias derivan en dilemas y frustraciones respecto a su trabajo docente.

3.5.3 El ejercicio de la profesión de los burócratas a nivel de calle

Al hablar de burocracias a nivel de calle, pensar en sus actividades podría parecer obvio ya que cada profesión de acuerdo con su naturaleza tiene acciones específicas; sin embargo, es necesario explicitar conductas desde la obra fundacional de Lipsky (1980) y desde trabajos posteriores que han caracterizado el ejercicio profesional de este grupo para construir una perspectiva más profunda y adaptada a las burocracias de nivel de calle en el ámbito educativo que será usada en esta investigación.

Para esto, se retoman trabajos (Gofen, 2018; Hupe & Buffat, 2018; Tummers et al., 2015 de la teoría fundacional de las burocracias a nivel de calle de Lipsky (1980), que han continuado con la caracterización del ejercicio profesional y que tienen algunos matices que servirán al proyecto de investigación.

De manera general, a partir de las investigaciones de Lipsky (1980) y de la perspectiva de estudio de políticas "de abajo hacia arriba", se comenzó a expandir la idea de que los burócratas a nivel de calle tienen una experiencia, interpretan, conocen y hacen juicios de valor al momento de trabajar (Dussauge et al., 2018).

Tummers y otros (2015), centraron su trabajo en el proceso de lidiar (*coping*) con su ejercicio cotidiano, definiéndolo como aquellos “esfuerzos conductuales que los trabajadores de los puntos de atención al usuario, realizan al interactuar con los usuarios para controlar tolerar o reducir las demandas externas e internas así como los conflictos que enfrentan cotidianamente” (p. 241); y desde esta categorización encontraron que los burócratas a nivel de calle, en su relación directa con los usuarios finales del servicio que ofrecen, se acercan, se alejan o se ponen en contra de los mismos.

En un ambiente educativo, esta explicación podría transferirse al pensar que un docente en su ejercicio cotidiano se acerca a sus alumnos dando un extra de su tiempo, de su dinero e incluso implicándose emocionalmente; por otra parte, al alejarse estarían siendo indiferentes a las necesidades de los alumnos debido al cansancio o sentimiento de falta de recursos adoptando una especie de actitud conformista con su trabajo; finalmente, desde a categoría de ponerse en contra, podría verse en su caso, a docentes que excluyen a algunos de sus alumnos con necesidades educativas especiales porque como no hay recursos para atenderlos, es mejor no hacerlo o incluso podrían culparles por vivir esa condición.

Por otra parte, Gofen (2018) explica desde una perspectiva cualitativa, acciones divergentes de los burócratas a nivel de calle, es decir, acciones que van en contra de las directivas formales de política pública y los deseos de mandos superiores. En sus hallazgos destaca motivaciones, formas de ocultar o transparentar lo que hacen y finalmente un sentido de colectividad en su conducta.

Para este estudio será retomará la dimensión de colectividad, ya que parece interesante ver algunos hallazgos en este sentido:

Los aspectos grupales del trabajo a nivel de calle han sido poco explorados...

los burócratas a nivel de calle dijeron explícitamente que estas conversaciones

influyeron en ellos porque saber que otros pensaban lo mismo y darse cuenta de que no estaban solos los incentivó ya sea empezar a desempeñarse de forma divergente o a continuar con sus acciones divergentes. (Gofen, 2018, p. 327)

Al tratarse del estudio de la implementación de un programa que tiene implícita la forma de trabajo en colectivo de actores educativos, será relevante conocer cómo hay patrones compartidos que facilitan o dificultan las dinámicas para hacer realidad un programa.

Así también, se retoma el trabajo de Hupe & Buffat (2018), quienes caracterizan la forma en la que los burócratas a nivel de calle afrontan la “brecha de servicio público”, que es la disonancia o disparidad que existe entre las prescripciones para la acción y los recursos para la acción, es decir, la diferencia entre lo que se les pide a los funcionarios públicos y los recursos que se les ofrecen para lograrlo (p. 215).

Desde el punto de vista educativo, se podría ejemplificar esta brecha cuando el plan de estudios pide que el docente guíe a sus alumnos para realizar una investigación en fuentes documentales, pero la escuela no cuenta con biblioteca para hacerlo y se encuentra dentro de una comunidad rural, esto sería la evidencia de una brecha del servicio público.

En el mismo sentido, los docentes, viven distintas paradojas, por ejemplo la que respecta a la equidad sobre “cómo tratar a todos los ciudadanos por igual en sus demandas del gobierno y, al mismo tiempo, dar respuesta a cada caso individual cuando proceda” (Lipsky, 1980, p. 29), es decir, un docente con su práctica, es parte de hacer realidad el ejercicio del derecho a la educación al cual toda la niñez mexicana tiene derecho, y a su vez, vive la necesidad de adaptarse a las características individuales de cada niña, niño o adolescente para que logre mejores aprendizajes, en las condiciones que tiene.

Las formas como afrontar las brechas que viven los burócratas a nivel de calle, pueden ser: de manera individual, de forma activista y a través de redes. Así, por ejemplo, de manera individual pueden poner menos energía en algunos casos considerados complicados; la forma activista implicaría la queja o búsqueda de resolución a través de sindicatos; en tanto que la forma de afrontar las brechas con redes, sería el compartir con grupos de iguales la situación que viven para buscar experiencias comunes que ayuden a gestionar la situación (Hupe & Buffat, 2018). En este sentido, la categoría de afrontar brechas a través de redes de colaboración será importante para mirar la implementación del proyecto CdA.

3.6 Comunidades de práctica y aprendizaje

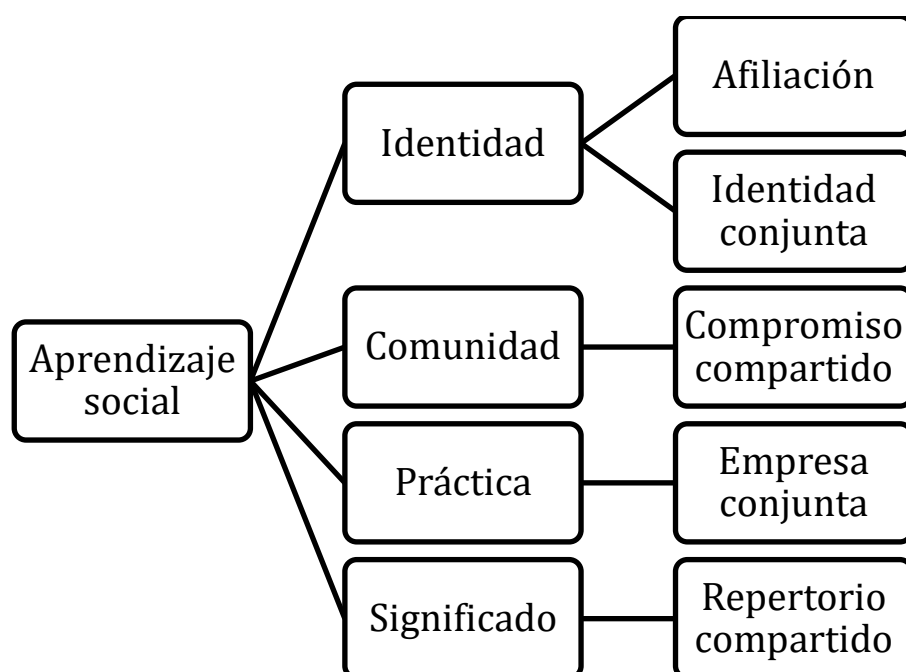
La teoría de **comunidades de práctica** propuesta por Wenger (1998) explica las interacciones de un grupo de personas que comparten un interés y experiencias en una misma área, profundizan su conocimiento y mejoran sus prácticas a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones sociales; a esto le llama **comunidad de práctica**, misma que cuando alcanza niveles de involucramiento y aprendizaje continuos se le puede considerar como una comunidad de aprendizaje profesional.

Dentro de los enfoques para ver a la implementación de políticas, se destaca el que mira a la **implementación como un aprendizaje**, este enfoque es relevante porque considera “un modelo de implementación basado en el aprendizaje, [que] describe una forma en la que los administradores públicos pueden aprender cómo impulsar nuevas iniciativas de políticas” (Schofield, 2004, p. 205). Es decir, las burocracias de nivel de calle requieren aprender nuevas formas de realizar su labor para implementar cualquier política. Sin embargo, este aprendizaje para implementar una política no surge de la nada, existen factores y condiciones que facilitan y/o dificultan el aprender a implementar una política.

La teoría de comunidades de práctica se apoya de la teoría social del aprendizaje, que combina perspectivas “antropología, la sociología, la psicología cognitiva y social, la filosofía y la teoría y la práctica de las organizaciones y la educación” (Wenger, 2001, p. 52).

Dentro de los elementos conceptuales que son parte del aprendizaje social, destaca: comunidad, práctica, identidad y significado, mismos que a su vez son conformados por otros elementos a continuación puestos en un esquema

Ilustración 2. Elementos del aprendizaje social



Fuente: Elaboración propia con base en Wenger, 2001

La **afiliación**, se refleja en una relación dinámica de participación conjunta con significados compartidos (Wenger, 2001), por ejemplo, un grupo de docentes que pertenecen al mismo colectivo docente, pueden compartir la vocación por su profesión que les da sentido a su actividad personal y que motiva ciertas conductas discrecionales de acuerdo a su condición de afiliación.

En el caso de estudio es el marco de pertenencia al proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, en el que participan una asociación civil, autoridades locales y burócratas a nivel de calle del sector educativo.

Otra dimensión importante es la **identidad conjunta** de los participantes de una comunidad de práctica, ya que pertenecer a cualquier grupo implica una negociación constante del “yo” desde la experiencia de la afiliación, participación y no participación a este grupo (Wenger, 2001).

En el caso de las burocracias a nivel de calle, los que pertenecen a este grupo pueden participar de espacios compartidos que “cambien” o “muevan” su posicionamiento o identidad como profesionistas. Para el caso específico de la implementación del proyecto CdA, los esquemas que se desarrollan al interior de la comunidad de práctica durante los espacios y escenarios de implementación podrían o no generar experiencias de identidad que se relacionen con sus conductas.

Desde una tercera dimensión llamada **compromiso**, se podría entender a aquello que implica relaciones sociales significativas e incluso afectos entre los miembros (Wenger, 2001), por ejemplo, cuando al interior de un grupo de trabajo docentes, poco a poco llega a haber sentimientos de afecto por las y los compañeros de trabajo e incluso se pueden generar amistades, y eso enmarca conductas y decisiones que conforman esquemas discrecionales de implementación.

Por su parte, la dimensión de **empresa conjunta** es un término que se utiliza para describir que existe negociación colectiva y responsabilidad mutua aun cuando haya diferencias en el grupo (Wenger, 2001) y con su existencia se logran afrontar incertidumbres a través de redes de colaboración (Hupe & Buffat, 2018).

Al respecto, cuando las burocracias a nivel de calle logran tener cohesión para decidir y apoyar decisiones colectivas aun cuando hay diferencias de opinión, facilitan la

implementación de programas, ya que tejen esquemas discrecionales en conjunto y en consecuencia hacia objetivos claros.

Será importante conocer cómo los actores educativos del proyecto CdA viven negociaciones y responsabilidades compartidas para afrontar incertidumbres en la implementación y el ejercicio de su labor profesional correspondiente.

Finalmente, la dimensión de **repertorio compartido** hace referencia a palabras, artefactos, y rutinas que comparten los miembros de una misma comunidad de práctica, los cuales dan sentido a su actuar cotidiano, o son herramientas que mejoran su experiencia de práctica (Wenger, 2001).

En relación con esto, Gofen (2018) menciona que las burocracias a nivel de calle afrontan divergencias desde la colectividad generando patrones compartidos para la implementación. En este sentido, será importante conocer qué repertorio compartido tienen los burócratas a nivel de calle que les permite implementar el proyecto CdA.

3.7 Implementación de proyectos a través de esquemas discrecionales

De manera más específica, tomando en cuenta que **la implementación de políticas/proyectos puede realizarse desde comunidades de práctica**, o colectivos de profesionistas que se reúnen de manera constante para mejorar sus prácticas, se propone un constructo teórico específico que surge de la revisión de los referentes sobre ***burocracias a nivel de calle*** y las ***comunidades de práctica***.

Los esquemas (*framework*) en el análisis de política (*policy analysis*), son un “conjunto de variables y las relaciones entre ellas que presumiblemente dan cuenta de un conjunto de fenómenos” (Ostrom, 2019, p. 25).

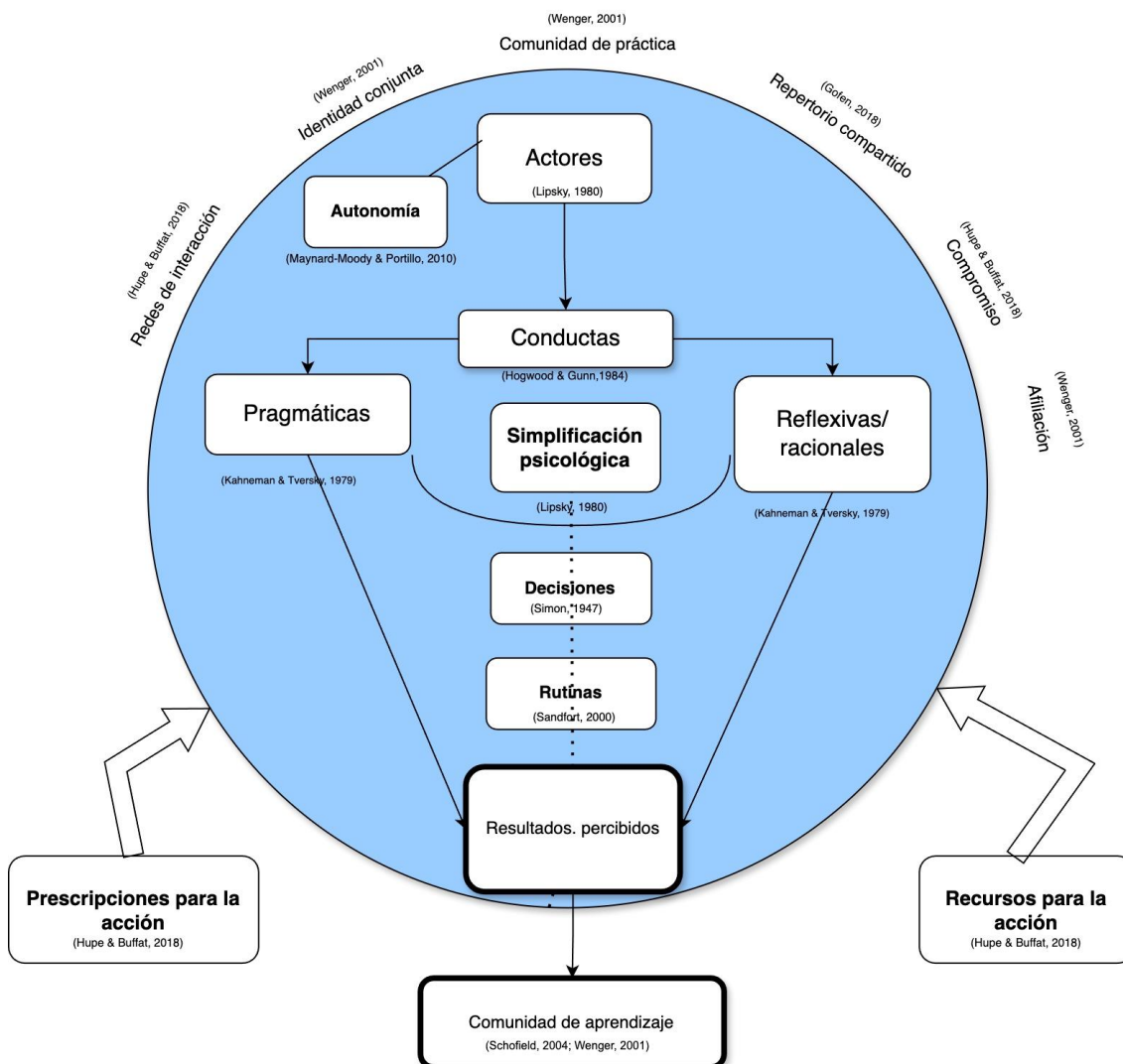
Los **esquemas discrecionales son una propuesta particular** para el comienzo del trabajo de campo, estos esquemas los defino el conjunto de elementos que constituyen las decisiones y acciones tomadas bajo criterios racionales y pragmáticos para para reducir tensiones y simplificar labores de los actores que implementan el proyecto “Comunidades de Aprendizaje.

Los esquemas discrecionales se construyen de seis dimensiones principales: ***autonomía, decisiones, simplificación psicológica, rutinas, prescripciones para la acción y recursos para la acción***; mismas que contienen otros conceptos alrededor que representan una dinámica de implementación.

Para la presente investigación, se comenzó mirando la dinámica de esquemas discrecionales que opera dentro de una comunidad de práctica al momento de implementar un proyecto llamado “Comunidades de Aprendizaje”. Esta dinámica sirve de mirada para el proceso de implementación de políticas, desde el punto de vista de la implementación como análisis de conductas (Hogwood & Gunn, 1984) y la implementación como forma de aprendizaje (Schofield, 2004).

A continuación se presenta una figura que representa los esquemas discrecionales que se viven en la implementación de un proyecto o política [ver Figura 1].

Ilustración 3. Esquemas discrecionales en la implementación de proyectos



Fuente: Elaboración propia

La dinámica que se representa en esta figura comienza con actores, burócratas a pie de calle, que tienen redes de interacción (Hupe & Buffat, 2018), al formar una comunidad de práctica (Wenger, 2001), es decir un grupo de profesionistas que comparte identidad conjunta, afiliación (Wenger, 2001), repertorio compartido (Gofen, 2018) y compromiso compartido (Hupe & Buffat, 2018).

Los actores parten de vivir o realizar su trabajo desde la **autonomía**, la primera dimensión importante de los esquemas discrecionales. Ante la dificultad de supervisión por parte de un superior lleva a una evidente necesidad de manifestar una competencia profesional desde acciones por cuenta propia (Maynard-Moody & Portillo, 2010). Desde la dimensión de autonomía se incluyen las acciones de los actores aunque nadie les supervise y en aras de mejorar o mantener el servicio educativo que ofrecen.

Las conductas que realizan los actores surgen de **decisiones** motivadas por una **simplificación psicológica**, la segunda y tercera dimensión. Para la toma de decisiones, es decir, para elegir los cursos de acción que tendrán los actores al momento de implementar cualquier programa/política, es necesario hacer esfuerzos de simplificación psicológica (Lipsky, 1980).

Para ello, se retoma el área de la economía del comportamiento, específicamente, la teoría prospectiva de Kahneman & Tversky (1979), que con antecedentes de Simon, (1947), caracterizan formas de simplificación psicológica a través de dos formas de conductas: reflexivas/racionales (sistema dos) o pragmáticas (sistema uno).

El antecedente de Simon (1947) es muy importante, ya que desarrolla el concepto de racionalidad limitada, mismo que trata de comprender las limitaciones de la racionalidad que operan en las organizaciones, donde a los tomadores decisiones les es imposible analizar toda la información disponible, por lo tanto, toman decisiones basadas en lo que alcanzan a conocer y de acuerdo a un patrón de acción lógico establecido, pero no de conocimiento absoluto; no son acciones irracionales sino limitadas.

Posteriormente, el trabajo de Kahneman y Tversky (1979), con la a teoría prospectiva, afirma que los individuos toman decisiones y actúan con relación a riesgos percibidos

para obtener beneficios o pérdidas con su acción, estos beneficios o pérdidas pueden implicar recursos económicos, tiempo y esfuerzo.

Estas perspectivas abonan a la mirada de las burocracias a nivel de calle, y constituyen para esta investigación dos dimensiones importantes de análisis, decisiones y simplificación psicológica, porque ayudan a comprender las conductas de quienes tienen condiciones contextuales limitadas como las que viven este grupo de trabajadores de primera línea del servicio público, y que se desglosó anteriormente.

Un ejemplo, podría ser cuando docentes de escuelas públicas, reciben la invitación y/o instrucción para implementar un nuevo programa curricular o programa alternativo (como el de Transforma la Escuela en Comunidad de Aprendizaje) que apoye la mejora de los aprendizajes; desde esta perspectiva teórica, se podría esperar que surjan actitudes de preocupación respecto al tiempo demandado o a la incertidumbre que genera una nueva forma de ejercer su profesión y entren en mente ideas como el beneficio que verán en sus alumnos, o el esfuerzo de aprendizaje profesional que implicará adoptar nuevas prácticas. Todo esto es parte de los esquemas discrecionales que desarrollan los burócratas a nivel de calle.

Desde esta dimensión se busca incluir la comprensión de conductas que perciben beneficios o pérdidas, y la forma en que se encuentran atajos para resolver situaciones cotidianas de manera rápida y con el menor esfuerzo (Kahneman, 2011) al momento de implementar el proyecto CdA y que están relacionadas con el contexto en el que se presentan de tal manera que pueden manifestar decisiones limitadas (Garcés-Velástegui, 2022).

Una conducta pragmática (sistema 1) será entendida como aquella hecha de manera rápido, instintiva, emocional que realicen los actores; y una conducta reflexiva/racional (sistema 2), será aquella hecha de manera lenta, deliberativo, dentro de una lógica explícita y consciente para el actor (Kahneman, 2011).

La dimensión de **rutinas** se desarrolla desde los patrones de acción que surgen en la particularidad de la implementación ya que “el personal de primera línea desarrolla conocimientos compartidos y creencias colectivas a partir de sus experiencias cotidianas” (Sandfort, 2000, p. 751), en otras palabras, existe un repertorio compartido (Wenger, 2001) por la comunidad de practica que implementa alguna política educativa.

Finalmente las dimensiones **prescripciones para la acción y los recursos para la acción** abrazan el contexto en el cual accionan los burócratas a pie de calle. Por un lado, las **prescripciones para la acción** son reglas, manuales, expectativas y cursos de acción que se esperan ocurran o sean adoptados por los burócratas a nivel de calle (Hupe & Buffat, 2018). Se consideran como parte importante de los esquemas discrecionales porque son el *imput* de la implementación que reciben los actores, para comenzar a moverse en alguna dirección; en el caso de la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, será importante conocer dónde comienza esa intención o mandato para que los actores educativos se hayan involucrado en el mismo.

En el mismo sentido, la dimensión que engloba **los recursos para la acción**, que se resumen en todo lo que los actores consideran tener para cumplir con lo demandado, ya sean recursos materiales, como infraestructura física; o elementos que ellos consideran sean fortalezas y/o medios para lograrlo como su experiencia, su formación, el tiempo, etc. (Hupe & Buffat, 2018).

Como parte de las conductas de las burocracias a nivel de calle insertas en un contexto donde hay condiciones de alta demanda de trabajo, ejemplificadas muchas veces en una brecha del servicio público es necesario tomar decisiones constantes (Hupe & Buffat, 2018; Lipsky, 1980).

En esta dinámica de implementación, los actores perciben resultados de su trabajo, y en un involucramiento activo conforman comunidades de aprendizaje que implementan un proyecto.

Para el caso específico, el esquema servirá para mirar la dinámica de implementación de un colectivo de docentes, directivos, docentes especialistas, autoridades locales, miembros de una organización civil, implicados en el proyecto “Comunidades de Aprendizaje.

Capítulo 4

Planteamiento metodológico

Este capítulo presenta el planteamiento metodológico y su vinculación con la perspectiva teórica expuesta en el capítulo previo. Se expone esta relación a partir de la reflexión del método empleado, las lógicas epistemológicas y el aterrizaje empírico de la investigación.

4.1 Método

Esta investigación analizó la dinámica de implementación que construyen los actores educativos en el Proyecto “Comunidades de Aprendizaje” (CdA) para dar respuesta a la pregunta: ¿Qué caracteriza al proceso de implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa?; en el cual, participan miembros de un Organismo de la Sociedad Civil, Autoridades Educativas Estatales y Burócratas a Nivel de Calle; quienes cooperan a manera de red, con perspectiva de gobernanza como se explicó en el apartado anterior, para resolver un problema público: los bajos niveles de logro en el aprendizaje curricular en educación básica del sistema público mexicano.

Los esquemas discrecionales explicados teóricamente en el apartado anterior constituyen la esencia de la implementación, o el “hacer realidad” un proyecto planeado para la intervención de política educativa. De manera específica, se plantea la necesidad de responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo entienden los actores el proyecto Comunidades de Aprendizaje? ¿Cómo interactúan los distintos actores en el proceso de implementación del programa? ¿Cómo son las prácticas reflexivas y/o pragmáticas de los actores que implementan el programa? ¿Cómo interactúan los actores con los recursos que facilitan o dificultan la implementación del programa?

¿Cómo se relaciona la interacción de los actores con decisiones para la implementación del Programa? ¿Cuáles son los resultados percibidos por los actores participantes, que conlleva la implementación del programa?

Ante este fenómeno complejo, se considera pertinente abordar el fenómeno estudiado desde una aproximación cualitativa ya que “las investigaciones que privilegian los métodos cualitativos se hallan más relacionadas con las concepciones micro sociales, donde el interés es conocer las interacciones sociales, sus significados y sentidos” (Sánchez-Serrano, 2013, p. 4).

Asimismo, elegí **el estudio de caso como método**, ya que “un estudio de caso es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro del contexto de vida real contexto, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (Yin, 2009, p. 18). En esta situación, el fenómeno de la cooperación de actores públicos y privados para resolver el problema de bajo nivel de logro en aprendizajes curriculares está en completa relación con la dinámica de interacción de actores participantes en el proyecto Comunidades de Aprendizaje, en un contexto de educación pública en el nivel básico de un espacio geográfico semiurbano con características de vulnerabilidad social.

Esta particularidad del fenómeno hace coherencia con la investigación enfocada en la implementación de políticas públicas, que refiere a la necesidad de “tomar en cuenta el contexto, las múltiples posibilidades de interacción y los procesos que relacionan actores, decisiones, acciones, recursos, tiempos e incluidos fallas de gobierno [o institución]” (Pardo et al., 2018, p. 12).

El método de estudio de caso que se utiliza en este estudio no debe ser confundido con métodos de recopilación de datos, es decir, la forma de acercarse al contexto empírico y a sus participantes. Lo que busca el método de estudio de caso es “la riqueza del fenómeno y la amplitud del contexto de la vida real ” (Yin, 2009, p. 2). Por

lo tanto, en este tipo de estudios se cuenta con una "capacidad para manejar una variedad completa de evidencia (documentos, artefactos, entrevistas y observaciones)" (Yin, 2009, p. 11), luego entonces, permite construir un panorama amplio para responder a la pregunta de investigación.

Delinear los **bordes del caso** constituye un paso fundamental en el diseño metodológico de los estudios de caso, es decir, delimitar con claridad la unidad de análisis, así como el contexto y los criterios que determinan qué se incluye y qué se excluye del estudio. Esta delimitación permite establecer los límites entre el fenómeno investigado y su entorno, lo que resulta particularmente relevante en estudios de carácter aplicado o institucional, donde los procesos se desarrollan en escenarios complejos y dinámicos (Yin, 2009).

En este estudio, la unidad de análisis está constituida por la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI), durante el ciclo escolar 2022–2023. Esta dependencia, perteneciente a la estructura educativa de nivel básico en la Ciudad de México, representa el escenario institucional en el que se desarrolla el fenómeno de interés.

La pregunta que orienta la investigación es: ¿Qué caracteriza al proceso de implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa? Se trata de una pregunta centrada en procesos, lo cual refuerza la pertinencia metodológica del estudio de caso como estrategia de investigación.

En cuanto al contexto, se acota a las condiciones organizativas, operativas y territoriales propias de la DGSEI, con énfasis en el trabajo cotidiano de las figuras educativas responsables de poner en marcha el proyecto. El periodo de análisis comprende el ciclo escolar 2022–2023, incluyendo como hito inicial el seminario A

Hombros de Gigantes, que marcó el comienzo formal de la implementación del proyecto en la dependencia.

Los criterios que delimitan el caso son los siguientes.

Criterios de inclusión:

- Se considera únicamente el proyecto Comunidades de Aprendizaje implementado por la DGSEI, con acompañamiento de Vía Educación, organización que promueve el modelo teórico desarrollado por Ramón Flecha.
- Se analizan las acciones, procesos, estrategias y experiencias desarrolladas a lo largo del ciclo escolar 2022–2023 relatadas por actores educativos. Aunque también se toman en cuenta las ideas surgidas de experiencias el ciclos escolares pasados.
- Se incorpora lo sucedido en el seminario A Hombros de Gigante, en tanto evento central desde donde ocurrió la implementación.
- Se toman en cuenta las “Actuaciones Educativas de Éxito” (AEE) que relataron los actores educativos desde preescolar hasta secundaria.
- Se da prioridad a la voz y experiencia de los llamados “burócratas de a pie”: docentes y figuras educativas (asesores técnico-pedagógicos, directores, supervisores, entre otros).

Criterios de exclusión:

- Se excluyen otras iniciativas o experiencias que lleven el mismo nombre pero que no estén articuladas con la DGSEI ni alineadas con el modelo de Vía Educación.
- No se consideran directamente todas las voces de los miembros de la sociedad civil u otros actores externos a la estructura educativa formal.
- Quedan fuera del análisis los eventos o acciones ocurridos fuera del periodo comprendido entre agosto de 2022 y julio de 2023.

Esta delimitación contribuye a garantizar la coherencia interna del estudio y facilita la recolección e interpretación de los datos en correspondencia con los objetivos planteados.

4.2 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es “la secuencia lógica que conecta los datos empíricos con las preguntas iniciales de investigación de un estudio y, en última instancia, con sus conclusiones” (Yin, 2009, p. 26). El camino que se sigue para hacer las conexiones entre preguntas, datos y hallazgos. Para ello, se describirá la ruta que se pretende seguir y el avance, al momento, para responder a la pregunta: ¿Cómo se implementa el proyecto Comunidades de Aprendizaje desde la perspectiva de los actores? Para ello, como fue descrito en el apartado teórico se utilizan referentes teóricos del análisis de la implementación de políticas “de abajo hacia arriba” (Elmore, 1979; Winter, 2012), visto desde las burocracias a nivel de calle (Lipsky, 1980) y con las características de una comunidad de práctica (Wenger, 2001) que es parte de la implementación proyecto CdA.

4.2.1 Categorías y dimensiones del estudio

De la síntesis de estas teorías, se caracterizó el fenómeno de estudio, y se construye el concepto de esquemas de discrecionalidad, que implica conductas en el marco de experiencias para lidiar con las condiciones contextuales de las burocracias a nivel de calle al implementar un proyecto, en este caso que tiene como objetivo contribuir a la disminución del problema público de bajo nivel de logro de aprendizajes curriculares en educación primaria, mismo proyecto que se implemente desde una comunidad de práctica.

Por lo tanto, el análisis de la implementación será visto desde los esquemas de discrecionalidad que construyen los actores educativos participantes del proyecto al interactuar en una comunidad de práctica. Para ello, se identifican dos grandes categorías conceptuales: esquemas discrecionales y comunidad de práctica.

Para la primera categoría se distinguen a su vez seis dimensiones, algunas con subdimensiones: prescripciones para la acción, recursos para la acción, simplificación psicológica, decisiones, autonomía y rutinas.

En la segunda categoría se distinguen a su vez cinco dimensiones, algunas con subdimensiones: afiliación, identidad conjunta, compromiso, empresa (*enterprises*) conjunta y repertorio compartido, mismas que se traen de la teoría del aprendizaje social y comunidades de práctica de Wenger (2001). Estas categorías ya han sido desarrolladas en el capítulo anterior, a continuación, se presenta una operacionalización de las mismas para hacerlas claras, congruentes y consistentes en la recolección de datos.

4.2.2. Operacionalización de Instrumentos

En el estudio de caso, una de las principales críticas es la falta de sistematicidad para la construcción del caso, “tal falta de rigor es menos probable que esté presente cuando se utilizan los otros métodos, posiblemente debido a la existencia de numerosos textos metodológicos que brindan a los investigadores procedimientos específicos a seguir” (Yin, 2009, p. 14). Por esta razón, un criterio importante para la validez de constructo de la presente investigación es la construcción interna de instrumentos que operacionalicen los conceptos que se pretenden estudiar y con ello apoyen la sistematicidad de la construcción del caso. A continuación, se muestra dos tablas con la operacionalización de los instrumentos a utilizar.

Tabla 2. Operacionalización Esquemas discrecionales en la implementación de una comunidad de aprendizaje

Definiciones teóricas	Esquemas discrecionales en la literatura Discrecionalidad: “lo no sometido a regla, sino al criterio de una persona o autoridad “RAE Poder discrecional: “Capacidad de adoptar programas de acción para reducir las tensiones y la complejidad de su labor” (Lipsky, 1980) Esquema (framework): “conjunto de variables y las relaciones entre ellas que presumiblemente dan cuenta de un conjunto de fenómenos” (Ostrom, 2019)					
	Esquemas discrecionales en la implementación de una comunidad de aprendizaje Conjunto de elementos que constituyen las decisiones y acciones tomadas bajo criterios racionales y pragmáticos para para reducir tensiones y simplificar labores de lxs docentes que implementan el proyecto “X”.					
Referencias teóricas específicas	Prescripciones para la acción (Hupe & Buffat, 2018)	Recursos para la acción (Hupe & Buffat, 2018)	Simplificación psicológica (Kahneman, 2011; Kahneman & Tversky, 1979; Kang & Han, 2019; Simon, 1947)	Decisiones 2011; Kahneman & Tversky, 1979; Kang & Han, 2019; Simon, 1947)	Autonomía (Maynard-Moody & Portillo, 2010, p. 53)	Rutinas (Sandfort, 2000)
			Reflexivo Pragmático			
Preguntas	¿Qué actividades le implica el participar en esta comunidad de aprendizaje?	¿Cuáles son los recursos que tienes para participar en esta comunidad de aprendizaje? ¿Son suficientes?	¿Qué situaciones fuera de la "norma" o el "manual" mencionan los participantes haberse encontrado? ¿En qué momento de la implementación surgieron? Y ¿cómo reaccionaron?	¿Cómo se gestionaron o qué rumbo siguieron? ¿Qué decisiones has tomado para abordar los desafíos y problemas que surgieron durante la implementación de la comunidad de aprendizaje? ¿Qué recursos o apoyos has utilizado para implementar la comunidad de aprendizaje?	¿Cómo valoras(n) las gestiones/decisiones que hiciste? ¿Cómo se vive la autonomía para decidir y hacer más fácil su labor? ¿hay manifestaciones de asumir desde su profesión sus decisiones- acciones?	¿Hay algunas acciones repetitivas que se volvieron parte de la rutina para simplificar tareas o hacer menos esfuerzo al implementar el proyecto “X”?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Operacionalización Comunidades de práctica en la implementación de Comunidades de Aprendizaje

Definiciones teóricas	Comunidad de práctica: Las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten interés, conocimiento y experiencia, sobre algo a lo que se dedican y aprenden cómo hacerlo mejor durante su interacción de manera regular (Wenger, 1998).											
	Comunidad de aprendizaje: Espacio de interacciones de los miembros del grupo que implementa el proyecto Comunidades de Aprendizaje (docentes, directivos, docentes especialistas, miembros de la sociedad civil Vía educación, autoridad local), quienes regularmente comparten experiencias en torno a la implementación de dicho proyecto que busca mejorar el aprendizaje a través de incluir a la comunidad.											
Referencias teóricas específicas	Afiliación (Wenger, 2001)		Identidad conjunta (Wenger, 2001)		Compromiso (Wenger, 2001) en red (Hupe & Buffat, 2018)		Empresa (enterprises) conjunta (Wenger, 2001)		Repertorio compartido (Wenger, 2001) Con la colectividad (Gofen, 2018)			
	Significados compartidos	Dinámicas de participación	Experiencias (participación y no participación)	Negociaciones del “yo”	Relaciones sociales significativas	Afectos	Negociaciones ante desacuerdos	Responsabilidad mutua	Palabras	Artefactos (dctos de política)	Rutinas	
Preguntas	¿Cuáles son los temas y problemas que se discuten con mayor frecuencia en la comunidad de aprendizaje? ¿Qué conceptos y términos son clave para la comprensión y colaboración dentro de la comunidad de aprendizaje?	¿Cómo describirías las dinámicas de participación dentro de la comunidad de aprendizaje?	¿Cómo viviste tu experiencia en la participación del proyecto “X”? ¿Se observan distintas experiencias entre docentes novatos y veteranos?	¿Cómo describirías tu papel dentro de la comunidad de práctica y cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo? ¿Cómo influye tu experiencia y conocimiento previo en la forma en que participas en la comunidad de aprendizaje? ¿De qué manera se han adaptado tus expectativas y suposiciones iniciales sobre la comunidad de aprendizaje a medida que te has integrado en ella?	¿Quiénes son las personas con las que colaboras con mayor frecuencia dentro de la comunidad de aprendizaje?	¿Cómo afectan los sentimientos y emociones (afectos) a la dinámica y colaboración dentro de la comunidad de aprendizaje?	¿Cómo se manejan las negociaciones ante desacuerdos dentro de la comunidad de aprendizaje?	*Se podrían cubrir con las de relaciones sociales significativas*	¿Qué palabras son constitutivas de la implementación que se reflejan valiosas para los participantes?	¿Qué artefactos o documentos de política se utilizan en la comunidad de aprendizaje y cómo influyen en la dinámica de la misma?	¿Cómo se han establecido y mantiene en las rutinas en la comunidad de práctica para asegurar una participación y colaboración efectiva?	

Fuente: Elaboración propia

Las categorías anteriores que funcionaron para establecer un orden desde los elementos teóricos muestran dimensiones explicadas en el apartado teórico, mismas que pueden presentar una relación entre ambas teorías. Por ejemplo, las rutinas que menciona Sandfort (2000) que realizan los burócratas a nivel de calle para lidiar con su labor profesional adaptándose al contexto, también se mencionan por Wenger (1998), aludiendo a que las comunidades de práctica que se convierten en comunidades de aprendizaje desarrollan rutinas como parte de un repertorio compartido que refleja formas de vivir su ejercicio profesional, desarrollado a partir de la interacción constante.

Por lo tanto, un supuesto desarrollado desde estos constructos teóricos podría ser que los participantes del proyecto Comunidades de Aprendizaje, a través de su interacción constante y su compartir en grupo, escucharse y aprender unos de otros, desarrollarán rutinas, mismas que les ayudan a lidiar con su ejercicio profesional en la condición de burócratas a nivel de calle. De esta manera se espera que, al momento de la interpretación, puedan hacerse relaciones teóricas para comprender mejor la implementación del proyecto CdA.

4.2.3 Unidad de análisis, unidad de observación, escenarios y participantes

Para una investigación que requiere como método el estudio de caso, es importante definir los límites de la unidad de análisis (Yin, 2009). Se eligió el caso con base en criterios de análisis específicos (Patton, 1990), considerándolo, así como caso representativo único (Yin, 2009) que dará cuenta de la comprensión del fenómeno de estudio.

El proyecto “Comunidades de aprendizaje” se eligió porque es una iniciativa de política teóricamente sustentado que contribuye a la mejora de aprendizajes curriculares, por medio de incidir en la práctica docente y en la participación de familias, dos elementos relacionados con factores asociados al aprendizaje; así como incentiva la participación

de alumnos bajo ciertas condiciones del “aprendizaje dialógico” lo cual busca alcanzar mejores logros académicos.

Respecto a la elección del caso representativo único (Yin, 2009), se eligió el caso de la implementación del proyecto Comunidades de aprendizaje de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DSEEI), porque cumple con los criterios de ser un espacio de colaboración de una entidad pública con un organismo de la sociedad civil, Vía Educación, para implementar el proyecto y buscar mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica del sector público. Por lo tanto, es un caso donde hay presencia de los tres grupos de actores principales planteados dentro del problema de investigación: autoridades locales, organización de la sociedad civil y bucrócratas a pie de calle.

Este proyecto comenzó a operar desde el seminario A Hombros de Gigantes realizado dentro de las instalaciones de la Dirección Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DSEEI). La secuencia lógica de implementación del Proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, además de implicar el escenario del “Seminario”, conlleva la implementación de “Actuaciones Educativas de Éxito” (AEE) en escuelas regulares, desde preescolar hasta secundaria.

Cabe señalar que, si bien la unidad de análisis se delimita como “la implementación del proyecto “Comunidades de aprendizaje” desde la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DSEEI), la principal unidad de observación serán el seminario A Hombros de Gigantes, seguida de las escuelas de educación básica que abran sus puertas para mostrar diferentes momentos de la implementación.

Al respecto, Rockwell (2009) menciona que “puede suceder que la unidad de análisis, de hecho, rebase la situación formal que se observa en el campo” p. 76, es decir la unidad de análisis que es la implementación es más grande que el seminario A

Hombros de Gigantes, pero este puede dar datos suficientemente relevantes para reconstruir el caso y dar cuenta de la implementación completa.

En otras palabras, las unidades de observación — el seminario a hombros de gigantes y la visita a algunas escuelas — pueden dar luz para construir la unidad de análisis — la implementación completa del proyecto de CdA en la DGSEI — (Azcona et al., 2013).

En relación con los participantes del estudio, se seleccionaron por medio de criterios específicos: conocer y/o participar en el proyecto en el ciclo escolar 2022 o anteriores, y que su participación en el estudio fuera voluntaria; esto porque el caso de implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje desde la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DSEEI) está implicado en una estructura oficial donde muchas veces las autoridades pueden ejercer presión a los docentes a participar.

Es importante recordar que desde la perspectiva teórica elegida sobre las burocracias a nivel de calle (Lipsky, 1980) se puntualiza la importancia y particularidad de los actores de primera línea, quienes se encuentran en contacto directo con los ciudadanos y además tienen un alto nivel de discrecionalidad; por lo tanto, los actores considerados con estos pueden ser quienes ejerzan la función docente frente a grupo, docentes especialistas (educación especial), directivos y supervisores y/o ATP's.

4.2.4. Técnicas para la construcción de datos

El método de estudio de caso, que busca reconstruir la riqueza del fenómeno elegido, al tiempo que utiliza una gran variedad de técnicas que el investigador puede elegir conforme sean útiles para dar cuenta de manera completa y profunda el mismo (Yin, 2009).

Para ello, en este estudio se utilizaron: observación participante, entrevista semiestructurada, grupo de discusión, análisis documental, memos reflexivos y diario de campo.

La técnica de “la *observación participante*, que permite dar cuenta de los fenómenos sociales a partir de la observación de contextos y situaciones en que se generan los procesos sociales” (Sánchez-Serrano, 2013, p.4), es pertinente porque “el análisis empírico de la implementación [de políticas públicas] todavía requiere estudios más amplios, longitudinales, con mayor número de observaciones” (Pardo et al., 2018, p. 15). De manera específica, la investigadora tendrá participación dentro del seminario porque asistirá a las reuniones mensuales, pero no formará parte de los equipos ni tendrá una participación activa con comentarios respecto a los temas reflexionados, sino se limitará a observar.

En este sentido, la reconstrucción del caso de la implementación del proyecto CdA, requiere del acercamiento a distintos escenarios, y para “comprender los significados sociales y las actividades de las personas en un “campo” o entorno determinado, y su enfoque, implica una estrecha asociación y, a menudo, la participación en este entorno” (Brewer, 2000, p. 11). De esta forma se permitirá conocer conductas y recursos para la acción dentro de las dinámicas, estando abiertos a documentar de manera sistemática, rigurosa y abierta desde contextos cotidianos directamente relacionados a los actores considerados como burócratas a nivel de calle.

En segundo término, se recupera la entrevista cualitativa que se entiende como una técnica que “proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente”(Vela, 2013, p. 70), de manera específica se elige en su variante de *entrevista semiestructurada* porque “no se somete a limitaciones espacio-temporales: debido a que es posible preguntar por hechos pasados y también por

situaciones planeadas para el futuro” (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 165), así como porque en su carácter flexible permite que “la secuencia y el tipo de preguntas [sea] más abierta y libre, lo que permite que sea el entrevistado quien decida parcialmente estos puntos, con el fin de “crear” una atmósfera de tolerancia, aceptación y comprensión” (Vela, 2013, p. 70).

En este sentido, se considera pertinente para el caso porque permite acercarse a los burócratas a nivel de calle, para conocer sus esfuerzos cognitivos y conductuales que viven al momento de lidiar con tensiones, exigencias internas y externas propias de las burocracias a nivel de calle al implementar este proyecto CdA y con ello, la técnica ayuda a profundizar sobre “hechos no observables como pueden ser: significados, motivos, puntos de vista, opiniones, insinuaciones, valoraciones, emociones, etc.” (Díaz-Bravo et al., 2013, p. 165).

Es importante no dejar de mencionar que en el análisis de política “de abajo hacia arriba” se busca indagar desde dimensiones planeadas para la implementación (Méndez & Dussauge-Laguna, 2020), sin embargo, es muy relevante “comprender las acciones de las personas y sus experiencias del mundo, y las formas en que sus acciones motivadas surgen y se reflejan en estas experiencias” (Brewer, 2000, p. 11). Por lo tanto, la técnica de entrevista semiestructurada es congruente con el contexto y el enfoque de análisis que pretende ver la perspectiva directa de los actores.

Otra técnica realizada fue el *grupo de discusión*, mismo que permite al investigador acceder a interpretaciones y argumentos que los participantes están dispuestos a presentar en situaciones de grupo, ya sean grupos de iguales o grupos de desconocidos que son reunidos por el investigador (Rodríguez, 2019).

De manera específica, se hará una variante del grupo focal llamada técnica Team Kawakita Jiro (TKJ) la cual se utiliza en organizaciones con el propósito de “recabar la opinión y el sentir de todos los integrantes de una organización y consensuar diversas

perspectivas para definir los asuntos que afectan a la comunidad” (Hernández, 2010), en esta técnica se recogen opiniones de los participantes respecto a preguntas específicas, al mismo tiempo que logra que sus participantes interactúen de manera ordenada y generen categorías propias para clasificar problemas, situaciones, logros, etc. Para su desarrollo, primero se entregan tarjetas en blanco a los participantes, luego se realizan preguntas detonadoras de un tema común y cada participante escribe sus respuestas individuales en las tarjetas que le fueron proporcionadas, finalmente, quien dirige el grupo focal pide que todos pongan sus tarjetas al centro para leerlas y entre todos los participantes clasificar las respuestas en grupos o categorías similares, es decir, sin importar quien lo haya escrito, entre todos ponen nombre a tipos de respuestas similares para generar categorías que surgieron como respuesta a la pregunta detonadora.

Esta forma de construir datos fue pertinente porque desde la perspectiva de análisis de política “de abajo hacia arriba” y en específico respecto al objeto de estudio de la implementación, se afirma que “se necesita una investigación enfocada en la manera en que la discrecionalidad está integrada dentro del contexto de las rutinas, ideologías de la práctica, el cumplimiento de las reglas y la ley” (Maynard-Moody & Portillo, 2010, p. 43).

Es decir, los actores que hacen real el proceso de implementar el proyecto CdA, viven en un contexto de comunidad de práctica, donde se aprende en conjunto a través de la interacción constante al compartir sus experiencias; por lo tanto, sus esquemas discrecionales integrados en rutinas, formas de pensar sobre su práctica docente, cumplimiento de reglas de un proyecto emergente, como del cumplimiento de la ley que es el curriculum oficial, podrían ser más evidentes desde esta técnica de interacción en conjunto y no precisamente en la entrevista individual. Sin embargo, es una decisión que se tomará en lo posterior cuando el trabajo de campo siga su curso.

Respecto al *análisis documental* como técnica que sirva para dar cuenta del caso, se considera pertinente porque, aunque “las escuelas y otros equipamientos públicos tienen sus dinámicas, que van más allá de lo que prescriben los manuales de planificación organizacional” (Oliveira & Peixoto, 2021, p. 12), es necesario revisar lo que se pretende de manera formal desde el proyecto a través de sus manuales de operación y objetivos, ya que uno de los objetivos de investigación busca analizar las interpretaciones del proyecto por parte de los actores.

Así también, desde una perspectiva de análisis de las burocracias a nivel de calle, se ha buscado reconocer las “prescripciones para la acción”, que son las “demandas” de acción que de manera oficial se les piden a los actores que implementan (Hupe & Buffat, 2018); en este caso, qué se le pide a los docentes, directivos y especialistas que trabajan en la escuela al implementar el proyecto CdA. Por lo tanto, los documentos serán parte importante para reconstruir las dinámicas, formas y resultados que se buscan en contraste con lo que sucede desde el punto de vista de los actores.

Finalmente, se usaron dos técnicas que van de la mano con la reflexión constante, el análisis y la vigilancia epistemológica: *memo reflexivo* y *el diario de campo*. El memo reflexivo sirve para mapear datos de la investigación en relación con decisiones metodológicas, así como para construir significado a partir de otros datos recabados (Birks et al., 2008), en este sentido se usarán sobre todo a partir de la etapa tres donde ya hay construcción de datos de manera más sistemática. Por su parte, el diario de campo que se está construyendo desde la fase uno de la investigación, fomenta la reflexividad porque desarrolla la introspección, y además desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente naturaleza (Espinoza & Higuera, 2017), elemento que será de gran importancia para ejercer la vigilancia epistemológica de la investigadora.

A continuación, se muestra la distribución de técnicas en concordancia con objetivos específicos y los participantes/escenarios que estarán implicados.

Tabla 3. Técnicas, objetivos y participantes

Técnica	Objetivos específicos	Eje/dimensiones	Participantes / Escenarios	Cantidad	Etapas
Entrevista semiestructurada/	Caracterizar las conductas reflexivas y/o pragmáticas en la implementación del proyecto	Conductas reflexivas y/o pragmáticas	Docente frente a grupo	6	3
	Caracterizar la experiencia de actores en la implementación del proyecto	Experiencia individual y/o colectiva	Directivo	3	
	Identificar los recursos para la acción que facilitan o dificultan la implementación del proyecto	Recursos para la acción (documentos de política, materiales del proyecto)	Docente especialista	3	
			Supervisor/a escolar	1	
Observación participante	Identificar los recursos para la acción que facilitan o dificultan la implementación del proyecto	Recursos para la acción (documentos de política, materiales del proyecto)	Escenario A. seminario A Hombros de Gigantes	5	2 y 3
	Caracterizar las conductas reflexivas y/o pragmáticas en la implementación del proyecto	Conductas reflexivas y/o pragmáticas	Escenarios B, C y D		
Análisis documental	Identificar los recursos para la acción que facilitan o dificultan la implementación del proyecto	Recursos para la acción (documentos de política, materiales del proyecto)	Manuales y documentos parte de la implementación	-	2, 3 y 4
	Caracterizar las conductas reflexivas y/o pragmáticas en la implementación del proyecto	Conductas reflexivas y/o pragmáticas			
Grupo de discusión (TKJ)	Identificar resultados percibidos por los actores participantes, que conlleva la implementación de un proyecto de CdA.	Resultados percibidos	Docentes frente a grupo, directivo, docentes especialistas, y supervisor (a)	3	3
Memo reflexivo	Caracterizar las conductas reflexivas y/o pragmáticas en la implementación del proyecto	Conductas reflexivas y/o pragmáticas	-	-	3 y 4
	Caracterizar la experiencia de actores en la implementación del proyecto	Experiencia individual y/o colectiva			
Diario de campo	Identificar los recursos para la acción que facilitan o dificultan la implementación del proyecto	Recursos para la acción (documentos de política, materiales del proyecto)	-	1	1, 2, 3 y 4

	Identificar resultados percibidos por los actores participantes, que conlleva la implementación de un proyecto de CdA.	Resultados percibidos			
--	--	-----------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

4.2.5 Estrategia y proceso de análisis de datos

Esta investigación, analizó la dinámica de esquemas discrecionales que operan dentro de una comunidad de práctica en el caso de la implementación del proyecto “Comunidades de aprendizaje” (CdA) desde la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI). Esta dinámica, sirve de mirada al proceso de implementación de políticas, desde el punto de vista de la implementación como análisis de **conductas** o desde el enfoque de comportamiento (Hogwood & Gunn, 1984) y la implementación como forma de **aprendizaje** (Schofield, 2004).

Es importante señalar que en el proceso de análisis cualitativo, cada técnica utilizada contribuye a cumplir una función distinta para la reconstrucción del estudio de caso. El análisis documental, que se realizó en una primera etapa, fue necesario para contextualizar a la investigadora con el fenómeno de estudio, así como conocer los lineamientos deseados por el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” y en otra etapa para hacer una comparación con los hallazgos del campo; la observación participante funcionó como acercamiento a la contextualización del proyecto, fue clave en la entrada a la comunidad de práctica desde el rol de investigadora, sirvió también para reconocer interacciones generales de la comunidad y hacer ajustes al guion de entrevista; las entrevistas tuvieron el peso analítico para caracterizar los esquemas discrecionales de los actores que implementan el proyecto; el diario de campo funcionó para mantener vigilancia epistémica y reflexividad, como el criterio de validez, de subjetividad crítica y para establecer triangulaciones en los datos; el grupo focal TKJ sirvió para profundizar algunos hallazgos previamente encontrados en las entrevistas y corroborar e incorporar categorías de análisis inductivas construidas por

los participantes; finalmente, los memos reflexivos usados como técnica durante los procesos de análisis, sirvieron para establecer relaciones categóricas, triangular algunos datos de los participantes, conjuntar hallazgos de distintas técnicas, así como explicitar procesos subjetivos de la investigadora.

De manera específica, la estrategia de análisis cualitativo de esta investigación siguió un proceso **deductivo-inductivo recursivo** que partió de la perspectiva de **análisis temático** (King, 2012; King & Brooks, 2017) el cual se profundizó mediante **categorías y temas** (Freeman, 2017; King, 2012), que permitieron construir una **descripción analítica** (Rockwell, 2009) la cual tomó forma en la descripción del **proceso** (Weiss, 2017) de implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa, apoyado por la comunicación **narrativa** de resultados (Freeman, 2017).

A continuación se desglosa cada segmento del proceso de análisis cualitativo.

El **análisis temático** desde el cual parte esta investigación, se basa en la propuesta de King (2012) con el uso del *template analysis o plantilla de análisis*, donde el investigador produce una lista de códigos ('template') que representan los temas que se identificaron en los datos. Asimismo, Hindrichs (2020) sugiere que esta variante del análisis temático, resulta flexible ya que incorpora un “enfoque mixto entre códigos o temas preestablecidos a priori (deductivos) y la posibilidad de incluir categorías emergentes (inductivos)” (p. 46). Por lo tanto, la reconstrucción del caso de la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en la DGSEI, requirió una primera etapa deductiva derivada del estado de la cuestión y los referentes teóricos.

Primero se construyeron categorías específicas que permitieron hacer una codificación guiada por conceptos (Gibbs, 2012). Estas fueron realizadas en concordancia con la perspectiva teórica de implementación de políticas de “abajo hacia arriba”, con énfasis

en la mirada de las burocracias a nivel de calle. Para ello, surgió una primera lista de 22 códigos que a continuación se muestra:

Ilustración 4. Códigos iniciales



Fuente: Atlas.ti proyecto personal

4.2.5.1. Siete pasos en el análisis temático con plantillas

Para el siguiente proceso, de acuerdo con King y Brooks (2017) el análisis de contenido con plantillas transita siete pasos: familiarización con los datos, codificación preliminar, agrupamiento jerárquico por temas y categorías, creación de una versión inicial de la plantilla de análisis, desarrollo o modificación de la plantilla, aplicación de la plantilla a todos los documentos, y redacción de resultados (pp. 3-4).

4.2.5.1.1 Familiarización de los datos y codificación preliminar

Por lo tanto, primero se realizó de manera natural una familiarización con los datos, desde el momento del trabajo de campo directo con los participantes, y en las transcripciones de diarios de campo y entrevistas.

Luego, la codificación preliminar se realizó con los primeros 22 códigos a priori hechos desde la perspectiva teórica de forma deductiva. Al tiempo que se hizo la codificación de los 54 documentos/corpus de datos, fue necesaria hacer una codificación abierta de las ideas que complementaban, derivaban de los primeros conceptos e incluso que surgieron fuera de la teoría y que correspondían para responder a la pregunta de investigación: ¿qué caracteriza a la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje en la DGSEI?”

Ilustración 5. Documentos en Atlas.ti

Administrador de documentos			
Análisis Implementación CdA_Mayo2024			
#	^	Nombre	Tipo
		38 Diario dC_019_06-Nov-23_B.docx	Texto
		39 Entrevista_010_docente 25-oct-2...	Texto
		40 Entrevista_011_docente EF 07-No...	Texto
		41 Entrevista_001_DirectoraCAM_19...	Texto
		42 Entrevista_013_ docente y subdi...	Texto
		43 Entrevista_014_ Docente Nvo 09-...	Texto
		44 Diario dC_020_14-Dic-23_CNIE_y...	Texto
		45 EsquemaTKJ_ImpedimentosAEE....	Texto
		46 EsquemaTKJ_CondicionesparaCd...	Texto
		47 EsquemaTKJ_DificultadesaEscuel...	Texto
		48 EsquemaTKJ_ResoluciónImprevis...	Texto
		49 EsquemaTKJ_Logros.docx	Texto
		50 Entrevista_012_ subdirector 07-N...	Texto
		51 Entrevista_015_ Especialista 09-...	Texto
		52 Aubert et al. (2010) Aprendizaje d...	PDF
		53 Elboj et al (2013) Comunidades d...	PDF
		54 Entrevista_016_Especialista_11-Di...	Texto
Resultado: 54 de 54 documento(s)			

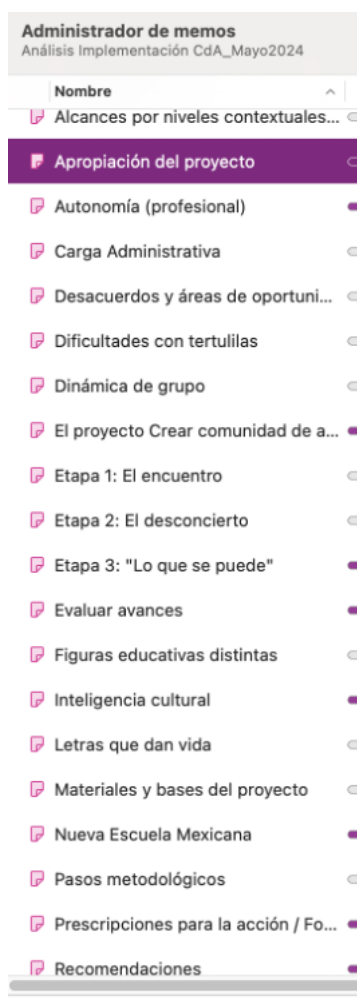
Fuente. Atlas ti proyeccto personal

Al término de esta primera ronda de codificación preliminar, el proyecto contó con 198 códigos asociados a citas textuales, lo que puede explicitar el **proceso inductivo** que recuperó códigos desde el campo, en concordancia con el enfoque de análisis de políticas “de abajo hacia arriba”.

Cabe destacar, que para el momento de codificación preliminar se utilizó como apoyo el software de análisis ATLAS.TI, teniendo en cuenta que aunque “el trabajo de análisis no se agota en la codificación” (Weiss, 2017, p. 649), cuando se trabaja con muchos documentos es necesario organizarlos y encontrar una forma ágil de codificarlos y volver a ellos de manera eficiente, para eso el software ATLAS.TI cumplió su función.

A la par de realizar esta codificación, se comenzó la creación de memos reflexivos para mapear datos de la investigación en relación con decisiones metodológicas, así como para iniciar una construcción de significados a partir de otros datos recabados (Birks et al., 2008), asimismo se hicieron algunas relaciones entre códigos deductivos e inductivos de manera que los memos reflexivos implicaron un proceso importante en este paso para avanzar el análisis.

Ilustración 6. Administrador de memos reflexivos en Atlas.ti



Fuente Proyecto personal en Atlas.ti

4.2.5.1.2 Agrupamiento de temas y categorías

En el siguiente paso, “los temas emergentes y a priori se agrupan en grupos significativos y ordenados de manera jerárquica, donde los temas más amplios abarcan uno o más niveles de temas poco a poco más focalizados” (King & Brooks, 2017, p. 3), es decir, se realizó de manera flexible el agrupamiento de códigos mediante siete grupos analíticos, y tres reflexivos para la investigadora, que condensaron por familias los temas encontrados. Asimismo, se fusionaron algunos códigos, quedando ahora 183 distribuidos en 9 grupos. A continuación la lista:

Ilustración 7. Nueve grupos de códigos



1. Apropiación	57
2. Práctica	77
3. Identidad	14
4. Imprevistos	17
5. Recursos	24
6. Resultados	5
7. El proyecto CdA	18
8. Reflexiones investigado...	10
Frases	9
9 Grupo(s)	

Fuente: proyecto personal Atlas.ti

Los grupos de temas que surgieron se consideraron hasta ese momento como categorías principales del caso: apropiación, práctica, identidad, imprevistos, recursos, resultados y el proyecto Comunidad de Aprendizaje (CdA).

Cabe señalar que los temas agrupados son “aspectos recurrentes y distintivos de los reportes de participantes (en entrevistas, diarios, blogs, etc.) que caracterizan percepciones y/o experiencias, vistos por el investigador como relevantes para la pregunta de investigación de un estudio particular (King, 2012, pp. 430-431). Por lo tanto, se consideraron porque pueden acercarse a responder al objetivo de investigación que busca caracterizar la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en la DGSEI desde la perspectiva de los actores.

Uno de los grupos que surgieron fue el de “reflexiones investigadora”, mismas que fueron necesarias de explicitar porque se busca que el criterio de validez de constructo sea evidente en todo momento de la investigación ya que “es importante que las suposiciones que hacen los investigadores sobre lo que están investigando se entiendan y expresen claramente” (Freeman, 2017, p. 18). Esto facilitó la vigilancia

epistémica y la toma de consciencia sobre el posicionamiento de la investigadora en relación con la investigación.

El ejercicio de categorizar durante esta etapa haciendo grupos, se consideró pertinente pero no fue un proceso terminado en una sola ocasión, por un lado categorizar “ayuda a los investigadores a identificar algo como miembro de un grupo, reducir la complejidad de un conjunto de datos, ordenar objetos según algún atributo definitorio y comparar objetos con otros objetos” (Freeman, 2017, p. 25); por otro lado, este ejercicio requiere volver a los datos o a las mismas categorías en algún otro momento de la investigación a manera de ajuste o reducción de las mismas.

Posteriormente se volvieron a revisar los documentos, citas y grupos de códigos, para renombrar, ordenar y se dividieron algunos, también se agregaron otros y otros se fusionaron.

Dentro de este proceso se reagruparon por familias de códigos, y luego se volvió a revisar los dos grupos de referentes teóricos que guían a la investigación para ver qué grupos de familias coincidían desde las teorías ya hechas y cómo reorganizar grupos y categorías.

También la revisión de teorías permitió hacer memos reflexivos donde se vislumbraba una dinámica de interacción entre categorías hacia el análisis y discusión final.

La reestructuración de grupos y códigos quedó de la siguiente manera con un total de 226 códigos distribuidos en 9 grupos:

Ilustración 8. Ejemplo de códigos pertenecientes a 1 de los 9 grupos



Fuente: Proyecto personal Atlas.ti

4.2.5.1.3 Producción de plantilla inicial, ajuste y aplicación

Para el siguiente proceso, fue necesario realizar una primera versión de la plantilla de análisis, es decir, la “formalización de las agrupaciones en diagramas, tablas o cuadros sistemáticos” (Hindrichs, 2020, p. 53). De manera específica, para el proceso de implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en la DGSEI, se pensó de manera inicial una matriz de doble entrada que integrara las principales categorías en el desarrollo del proceso.

También se tomó en cuenta, la forma en la que se esperaban comunicar los resultados al momento de hacer la matriz, ya que se busca que la plantilla “esté organizada de manera que represente las relaciones entre temas como lo define el investigador, comúnmente involucrando una estructura jerárquica” (Hindrichs, 2020, p. 46). En otras palabras, se pensó en la implementación como un proceso agrupado en tres etapas, a raíz de la primera revisión y codificación de los datos e incluso esperando que se facilitara visualizar las relaciones entre elementos. Las tres etapas se consideraron pertinentes en primer momento para dar cuenta de la implementación del proyecto desde el punto de vista de los actores. A continuación, se muestra la primera versión de la plantilla.

Tabla 4. Primera versión de tabla de análisis

Descripción del proceso de implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”			
	Etapa 1	Etapa 2 “Desconcierto”	Etapa 3

	"El encuentro"		"Lo que se puede"
Apropiación/ significado			
Práctica			
Identidad			
Imprevistos			
Recursos			
Resultados			

Fuente: elaboración propia

Esta plantilla, pretende ser un resumen de la manera en que se presentarán los resultados de investigación. En la primera columna se encuentran los seis grupos de códigos o temas principales relativos a la dinámica de interacción en comunidades de práctica de docentes que implementan un proyecto, en el eje horizontal, la fila hace referencia a tres grandes etapas identificadas desde las cuales se puede describir el proceso de implementación del proyecto.

Cabe señalar que, la herramienta del template analysis, plantilla de análisis permite la "recursividad dialógica e intersubjetiva" (Hindrich, 2020, p.47), es decir, volver a los datos, categorías, temas y a la plantilla de manera recurrente y en diálogo desde la pregunta de investigación para hacer ajustes e interpretaciones. Por lo cual esta primera versión tuvo ajustes.

Un siguiente paso que plantean (King & Brooks, 2017) es el "desarrollo del template" en el cual se modifica la primera versión cuando se encuentran debilidades con respecto a qué tan bien captura lo que es relevante y potencialmente importante en los datos y se lo aplica en una manera modificada e iterativa" (p.4).

Para este momento de ajustes, se hicieron derivados de las primeras plantillas, una por cada etapa de implementación, donde las categorías de apropiación, práctica, identidad, imprevistos y recursos, subcategorías desde las que se facilitó ver las relaciones entre las mismas en las diferentes etapas. A continuación se presenta un ejemplo de la primera etapa:

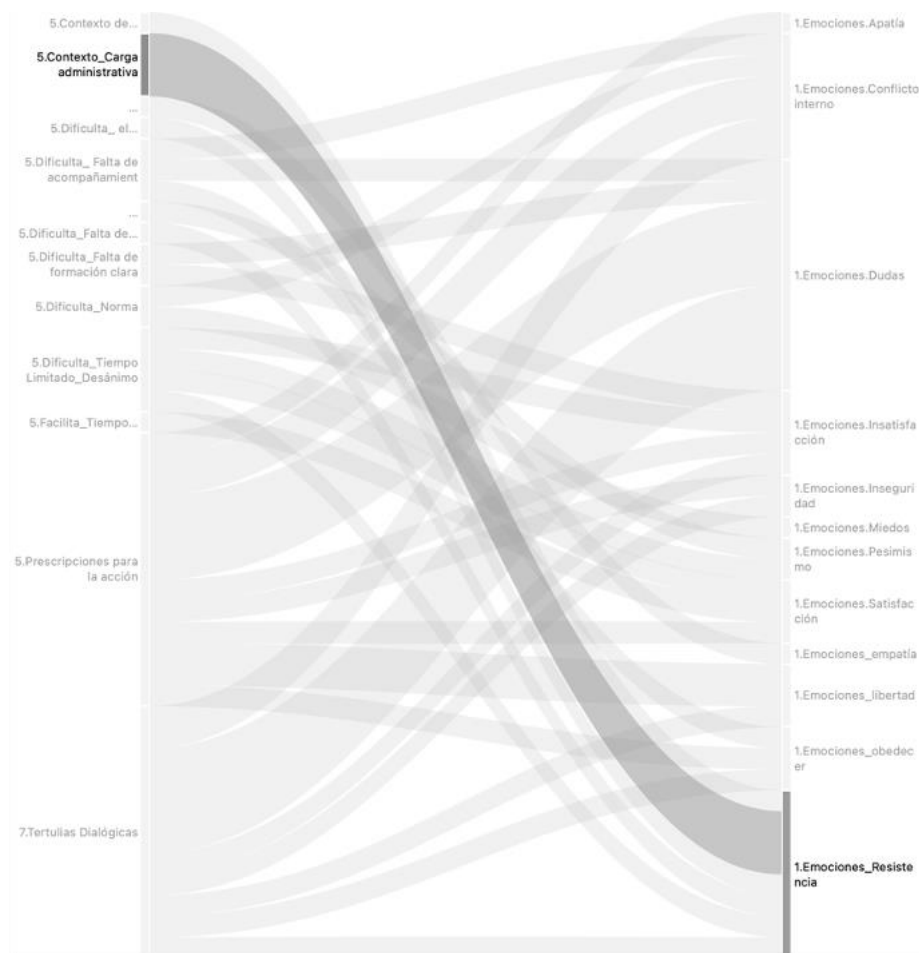
Tabla 5. Tabla de análisis por etapa con subcategorías

Descripción del proceso de implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”			
	Etapa 1 “El encuentro”		
Categoría	Subcategoría	Frase	Interpretación
Significados/Apropiación	- Emociones - Conocimientos previos - Aprendizajes - Contexto		
Práctica	- Espacios - Dinámicas - Figuras educativas		
Identidad	- Afiliación - Compromiso - Resistencia		
Imprevistos	- Padres de familia - Actividades del proyecto - Carga administrativa - Curriculum		
Recursos	- Tiempo - Formación in situ - Acompañamiento - Formación previa - Contexto escolar		
Resultados*	- Curriculares - Personales - Actitudinales - Participación familiar		

Fuente: Elaboración propia

Un último momento de trabajo con las plantillas, hace referencia a la **aplicación de la plantilla** a todo el corpus de datos, en este momento, "ya no se necesitan cambios significativos para asegurar que todos los datos relevantes puedan estar cubiertos, se codifica el conjunto de datos completo con la versión final del template" (King & Brooks, 2017, p. 4). Este paso, va muy en relación con la redacción de resultados y fue acompañado dentro del proceso de Atlas ti con el **análisis de co-ocurrencia de códigos que arrojaron diagramas de sankey**, con los cuales se terminaron de llenar

las plantillas con todos los datos. A continuación un ejemplo de los diagramas de sankey que se utilizaron:



4.2.5.1.4 Redacción de resultados

Es importante señalar que el proceso sistemático que se ha seguido con los datos desde la primera codificación hasta llenar las plantillas de análisis, no asegura que “emerja” por sí solo un análisis profundo, pero sí facilita la construcción del mismo. Por lo tanto, fue importante una vez llenas las plantillas, tomar en cuenta el análisis de patrones, hacer conexiones, sistemas de relaciones o configuraciones de sentido” (Weiss, 2017, p. 652).

Para el paso del análisis a la escritura de resultados es importante señalar que “una de las tareas centrales de los trabajos cualitativos es producir descripciones empíricamente ancladas y teóricamente informadas” (Weiss, 2017, p. 650), por lo cual se recuperó el apartado de referentes teóricos desde el llenado de plantillas para lograr generar descripciones analíticas (Rockwell, 2009).

La forma de presentación de resultados busca describir de forma analítica el proceso de implementación del proyecto “Comunidades de aprendizaje” apoyado en la comunicación narrativa (Freeman, 2017).

Las descripciones analíticas son “textos en los que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles principales” (Rockwell, 2009, 72). Por lo tanto, se espera que a través de las descripciones analíticas se logre reconstruir el caso de la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en la DGSEI, organizando sus elementos explícitos como las fases del proyecto, sus principios, objetivos y acciones, así como los procesos que ocurren desde la perspectiva de los docentes quienes como comunidad de práctica y burócratas a pie de calle implementan un proyecto para resolver un problema público.

De manera específica, como derivado de las descripciones analíticas, Weiss (2017) propone distintos tipos de descripciones: “condensaciones de relatos autobiográficos

("mi vida"); de escenarios (el centro terapéutico), de procesos (mi inserción en esa comunidad de práctica) y de procedimientos (cómo fabricar un grafiti)"(p.649). Para este proyecto, se usará la *descripción (analítica) del proceso* de implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje.

Así también se considera que las descripciones ayudan a "reconstruir patrones de significados explican hechos singulares observados e interpretan relaciones culturales significativas" (Weiss, 2017, p. 650). Este proceso se espera que sea más fácil debido a la construcción y llenado previo de plantillas de análisis donde se segmentaron etapas para relatar el caso, por lo tanto, las tres etapas servirán de organizador de la descripción del proceso.

Como parte de la descripción del proceso, se pretende apoyarse en el pensamiento narrativo como forma de comunicación de resultados ya que "el pensamiento narrativo es también un enfoque analítico que apunta a transmitir el resultado de la investigación a través de la trama" (Freeman, 2017, p. 32).

Dentro de las ventajas que presenta el tomar en cuenta este tipo de pensamiento narrativo para el análisis de los datos de la investigación, se encuentran:

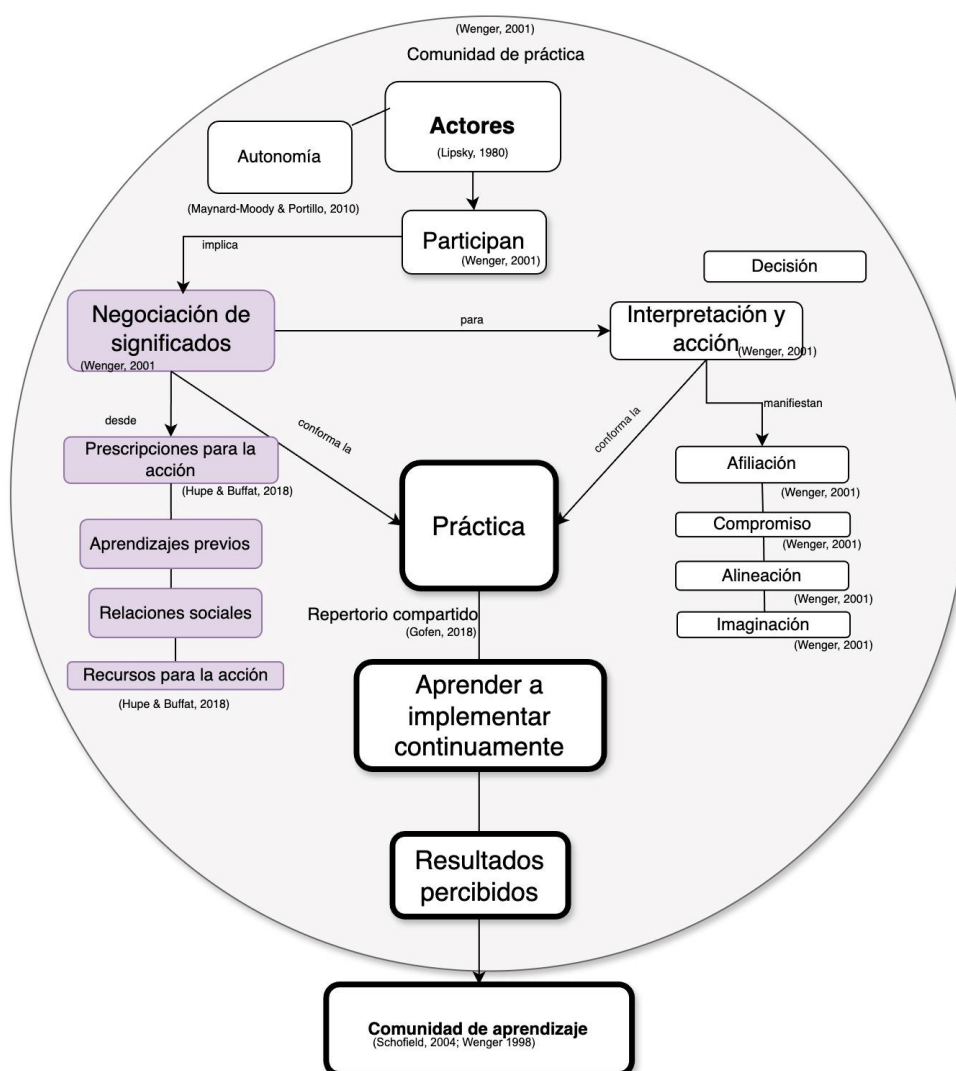
Al centrarse en la acción humana, el pensamiento narrativo permite a los investigadores: Conectar eventos dispares en relatos coherentes, ser testigo(s) de las variaciones únicas de la creación de experiencias humanas asistiendo a la forma en que los individuos ponen en acción sus propios ´principios de interconexión´; destacar los dominios prácticos de acción o praxis humana; y conectar experiencias individuales con temas humanos universales. (Freeman, 2017, p. 41)

En resumen, esta es la manera en la que se construyó la presentación de resultados para reflejar una descripción analítica del proceso de implementación del proyecto de

“Comunidades de Aprendizaje” en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa.

El proceso también consideró enriquecer el esquema teórico con el que se trabajó al inicio sobre referentes teóricos enriquecido con categorías inductivas que ayudaron a complementar la dinámica de relato del proceso de implementación desde las plantillas de análisis. Este esquema se explica detalladamente en el capítulo de hallazgos.

Ilustración 10. Proceso de implementación de comunidades de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Asimismo, las categorías y subcategorías fueron nutriéndose de conceptos analíticos, y se transformaron en subtítulos de cada apartado, con el contenido del relato. Un ejemplo de ello es la siguiente subcategoría: Prescripciones y recursos, la cual se convirtió en el subtítulo: “Una oportunidad para la actualización donde te enganchas”, donde se habla de prescripciones y recursos percibidos.

4.2.6 Criterios de validez

Como parte del diseño de la investigación cualitativa en ciencias sociales, es importante pensar en los procedimientos que garanticen el rigor metodológico en la investigación cualitativa.

La credibilidad de los datos cualitativos depende en gran medida de la formación, sensibilidad, habilidades metodológicas y capacidad ética del investigador (Patton, 1987), para ello, en esta investigación se hacen explícitos los criterios con los cuales se juzgará congruente la misma: **validez de constructo, comprensibilidad intersubjetiva, subjetividad crítica, triangulación y transferibilidad.**

(comprensibilidad intersubjetiva)

La validez de constructo considera como prioritario que existan medidas operativas concretas de los conceptos que se estudian (Yin, 2009), para esta investigación se construyó la operacionalización de los conceptos ordenadores esquemas discrecionales y comunidades de práctica que serán la mirada desde la cual se analizó la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje; con esta guía se logró establecer un camino claro para hacer una relación de los datos con la pregunta de investigación.

La validez de constructo, también da lugar a una comprensibilidad intersubjetiva, la cual busca que “el lector pueda reconocer la investigación como una interpretación válida y confiable, aún cuando no la comparta enteramente” (Weiss, 2014, p. 16), es decir, hay datos contruidos claramente que permiten reconocer la coherencia del

proceso que ha seguido quien investiga desde el planteamiento metodológico hasta el análisis de los datos y por lo tanto se confirma una consistencia en los resultados.

En palabras de Emilia Ferreiro, la construcción de datos honestos da paso a una investigación coherente y válida (Conferencia, Febrero, 2024).

Respecto a la subjetividad crítica, “se refiere al reconocimiento de que el investigador no es una figura aislada del contexto, grupo, cultura... que intenta comprender y representar, sino que forma parte de él” (Sandín, 2000, p. 233). En este sentido, es muy importante para mi postura investigadora mantener una reflexión crítica constante que me permita explicitar cómo me considero parte de la comunidad docente, pero a su vez, en este ejercicio de investigación tengo un rol de acompañante de sus procesos, específicamente en la implementación del proyecto CdA, en el que no ejerceré mi rol de docente cuando acompañe estos espacios.

Por su parte, Tello (2012) afirma que “no se puede eliminar la subjetividad y los valores de la ciencia y de sus usos técnicos; habría, en cambio, que esforzarse en hacerlos explícitos para observar su aportación al resultado final de la actividad de investigación en política educativa” (p. 1040). Ante ello, el diario de campo ha sido un instrumento que facilita la reflexividad y se espera siga siendo una herramienta que ayude a cumplir con este criterio de validez.

Otro criterio importante para esta investigación fue la triangulación (Sandín, 2000), en la cual se realizó a través de distintas técnicas y distintos participantes ya que se encontraron hallazgos relacionados con los constructos teóricos previamente identificados. En este caso, durante las diferentes etapas y escenarios de recuperación de los datos, se hallaron coincidencias y diferencias que llevaron a hallazgos importantes.

Finalmente, se considera importante como criterio de validez, la transferibilidad (Lincoln et al., 2009) o generalización analítica (Yin, 2009), misma que consiste en que

la investigación tenga un grado de explicación del fenómeno particular, de tal forma que pueda explicar otros fenómenos en similares condiciones con los mismos hallazgos. Es decir, se espera que los hallazgos descritos en esta tesis puedan iluminar otros contextos donde se aplique el mismo proyecto operado por la organización de la sociedad civil, otra autoridad educativa local y docentes del servicio público, considerados como burócratas a nivel de calle.

4.3 Consideraciones para la investigación

Se han mencionado ya algunos elementos de reflexividad, posicionamiento y rol del investigador, pero se considera pertinente explicitar algunos elementos epistemológicos y éticos específicos en relación con la investigación del campo de análisis de políticas educativas.

4.3.1 Consideraciones epistemológicas

Posicionarse ética y políticamente en una investigación sobre política educativa es poco común, de hecho "en la enseñanza de la política educacional y la formación de investigadores en el campo suele existir una dificultad que es la ausencia del posicionamiento epistemológico del formador" (Tello, 2017, p. 1031) . Aunado a ello, las contribuciones y/o discusiones del conocimiento se dan desde distintos grupos de investigadores afines a ciertas disciplinas, como la economía, la ciencia política, la administración pública, la sociología, la psicología, etc.; sin embargo, muchas veces hay una dinámica cerrada dentro del propio marco del conocimiento. Ya lo comentan Cejudo, May, Saetrem, Hupe y Winter (2018):

... es un hecho que tenemos muchas disciplinas colindantes y es muy tentador mirar por encima de la barda. Pero incluso cuando ves dentro de una disciplina, tienes todo tipo de comunidades casi cerradas. No hablamos mucho con gente de otra comunidad. Así que mi consejo sería: hagan todas las conexiones que puedan, en cierto sentido, todas las que necesiten,

empezando con sus propias preguntas de investigación. ¿Qué se necesita saber de otras disciplinas, otros temas de estudio, para que nuestra investigación vaya por el buen camino? Así que, hagan conexiones, yo diría, pero guiadas por un proyecto de investigación. (Cejudo et al., 2018, p. 281)

En este sentido, para avanzar hacia hacer conexiones desde distintas comunidades disciplinarias, resulta importante explicitar el posicionamiento epistemológico que se relaciona con el modelo de análisis de políticas públicas elegido, en este caso desde una perspectiva de “abajo hacia arriba” (*Bottom Up*), misma que tiene su propia perspectiva epistemológica implícita. Lo anterior, con el fin de no quedar atrapados entre la lógica epistemológica histórica de la disciplina, o de alguna metodología de moda (Tello, 2017).

La autora de esta investigación manifiesta especial afinidad por una **perspectiva epistemológica constructivista**, que se relaciona con los procesos de construcción de conocimiento por medio de experiencias vividas y gracias a interacciones con otros miembros de la sociedad (Lincoln et al., 2009) es decir, la forma en la que veo y construyo el conocimiento se da para mí desde la interpretación de experiencias, desde miradas personales que también en algunos momentos intercambian interacciones con otras personas: yo soy todas las personas con las que convivo, coincidan conmigo o no, incluso en y desde lo complejo de la realidad; así también hay una afinidad por el pragmatismo en términos de resolver problemas con conocimientos que funcionen para la ocasión (Peirce, 1878), ya que muchas veces la realidad supera la construcción teórica y la resolución práctica la considero prioritaria.

Respecto a la implementación del proyecto CdA, creo que se hace desde las miradas personales de los docentes que interpretan la realidad compleja para realizar acciones que resuelvan sus necesidades del momento.

Estas perspectivas se manifiestan en relación con el proyecto CdA que fue elegido para analizar e incluso con la perspectiva de análisis de política de “abajo hacia arriba” (bottom up”) ya que es una forma de mirar directamente a los actores en su interacción con otros para hacer realidad y comprender desde sus voces cualquier política.

A medida que avanzó la investigación, el **enfoque epistemológico** tomó un curso claro hacia un **paradigma constructivista-interpretativo** (Lincol et al., 2009), orientado a comprender la realidad a partir de la interpretación de las percepciones de los sujetos involucrados.

En este contexto, las prácticas de implementación que emergen en el proyecto CdA trascienden la dicotomía entre lo reflexivo y lo pragmático, como se pensaba plantear en un inicio. El trabajo de campo permitió acompañar prácticas con sentido, en las que los docentes analizan y resignifican su labor en función de su relación con los estudiantes y el entorno escolar. Sus decisiones y acciones están profundamente influenciadas por su experiencia y el trabajo colaborativo con sus pares, lo que facilita la construcción de estrategias colectivas adaptadas a sus necesidades específicas.

4.3.2 Consideraciones ético-metodológicas

Para realizar este estudio, es importante señalar que el interés en el estudio de caso se centra en el fenómeno de estudio y en las personas implicadas en cuanto profesionales de la educación y personas; sin embargo, los datos personales de los participantes no son relevantes en términos de investigación, como sí lo son en términos de integridad y dignidad. En este sentido se mantendrá la privacidad y confidencialidad de los datos personales desde un principio de beneficio (Christians, 2012, pp. 296-298), donde las y los investigadores tienen la exigencia de garantizar el bienestar de los sujetos sobre los que se conduce cualquier experimento.

Por ello, se resguardarán los datos específicos de las escuelas que serán los escenarios específicos, así como de los nombres de los docentes que participen.

Para el tratamiento de los datos generales de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa, se pidió la aprobación por escrito del aviso de privacidad de los datos que la entidad pública conlleva, actualmente se está en espera de la aprobación oficial y por escrito de la autorización del uso de sus datos con organismo público estatal.

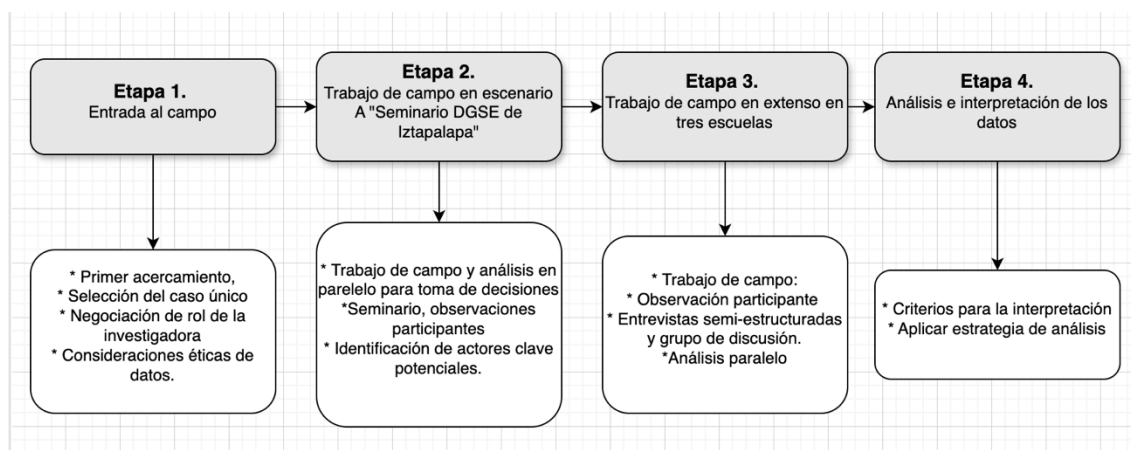
Respecto a los participantes que cumplan con los criterios de elegibilidad del estudio, fue importante mantener una vigilancia epistemológica al momento de la interpretación de los datos, ya que, la implicación de la autora de esta investigación en la profesión docente, se cuidó no caer en hacer juicios de valor respecto a lo que otros docentes compartan en la implementación de los proyectos.

Las afinidades manifestadas previamente de la investigadora con el constructivismo y el pragmatismo pueden influenciar presupuestos hipotéticos presentes, como la afinidad hacia el trabajo colaborativo como modelo de gestión y aprendizaje en la educación, y la necesidad de ver desde las experiencias de los participantes que tienen relación directa con una realidad más compleja de la escrita teóricamente, quienes finalmente actúan respecto a lo que les sirve de acuerdo con sus propios esquemas.

4.4 Descripción del trabajo de campo

La construcción de los datos que buscan lograr el objetivo general de “Caracterizar la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” desde la perspectiva de los actores, se realizó en cuatro etapas y a través de datos empíricos y documentales. A continuación, se presenta un resumen a modo de esquema para explicar el proceso.

Ilustración 11. Etapas del trabajo de campo



Fuente: Elaboración propia

La etapa 1, comenzó en diciembre de 2022 y enero de 2023, donde se tuvo un acercamiento a la asociación civil "Vía Educación", misma que abrió las puertas para dar acceso al acompañamiento de la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Durante esta etapa se seleccionó el caso único a estudiar que fue descrito en un apartado previo. Después, se hizo la negociación del rol de la investigadora que derivó en definir que a pesar de tener una formación docente y haber participado en el servicio público como profesora, para esta investigación no participaría activamente del proyecto a implementar, sino que tomaría un papel desde la observación participativa.

De manera específica, la investigadora compartió al grupo de la DGSEI su rol de docente veracruzana que hacía una investigación educativa, manteniendo en cuenta de manera personal que no daría opiniones y/o intervenciones respecto al curso de acción del proyecto en los distintos momentos de la implementación. También, en esta etapa se hizo un acercamiento informal con la autoridad local que accedió a la apertura del espacio para que la investigadora estuviera en los distintos escenarios de implementación del proyecto, sin embargo, se continúa trabajando en el aviso de privacidad escrito para explicitar el tratamiento que se dará a los datos recabados.

La segunda etapa, comenzó en febrero de 2023, con la asistencia al seminario llamado A Hombros de Gigantes (AHDG), mismo que se considera como el inicio de la implementación del proyecto CdA. En este espacio, se realizaron observaciones participantes hasta julio de 2023, en ese mes se identificaron actores clave que cumplieran con los criterios de selección para entrevistarles a partir de agosto de 2023.

La tercera etapa de trabajo de campo de agosto de 2023 a diciembre de 2023 se observaciones participantes en el seminario, 16 entrevistas, 3 por zoom y 13 presenciales; estas tuvieron una duración promedio de entre 40 a 60 minutos. También se realizaron 14 observaciones, 12 de sesiones del seminario A Hombros de Gigantes, 6 de tertulias dialógicas con docentes de los tres niveles educativos, 1 observación de Consejo Técnico de Zona de primarias y 1 observación de una tertulia literaria con alumnos de primaria. Finalmente, se realizó un grupo focal con técnica Team Kawakita Jero (TKJ).

La última etapa, consistió en el análisis de los datos recabados después del trabajo empírico y de la revisión documental que surja de los manuales de actuación del proyecto, o los documentos referidos por los actores durante las entrevistas, observaciones y grupo focal realizados. Estas etapas se concretaron desde el siguiente cronograma de trabajo.

Ilustración 12. Cronograma de trabajo de campo

	2022	2023											
	Dic	Enero	Feb	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Ago	Sept	Oct	Nov	Dic
Primer acercamiento													
Selección del caso DGSEI													
Acceso													
E.1 Seminario													
Observaciones													
Selección de informantes clave													
Entrevistas													
Grupo de discusión													
Observaciones													

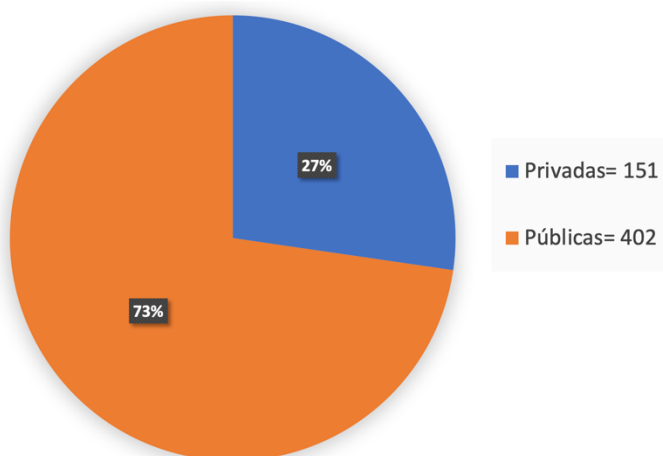
Fuente: Elaboración propia

4.4.1 Contexto sociodemográfico donde se ubica el caso

La alcaldía de Iztapalapa tiene 1,835,486 habitantes, de los cuales 263,687 tienen edad para cursar educación básica (INEGI, 2020).

Las escuelas primarias de la alcaldía de Iztapalapa en el ciclo escolar 2022-2023 fueron 553, distribuidas en 151 de sostenimiento privado y 402 de sostenimiento público, las cuales en conjunto atienden a 159,714 alumnas y alumnos.

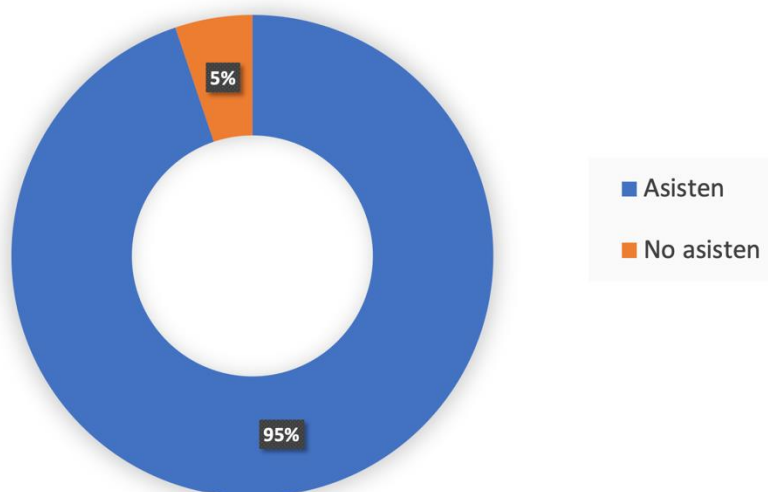
Escuelas primarias en Iztapalapa ciclo escolar 2022-2023



Fuente: Elaboración propia con base en Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, SEP, 2023.

El caso de la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa, se enfoca en escuelas de carácter público, ya que la Organización de la Sociedad Civil que opera el proyecto se enfoca en el trabajo con sectores más vulnerables donde subyacen problemas destacados como el bajo nivel de logro en aprendizajes curriculares, en este caso asociados a escuelas públicas.

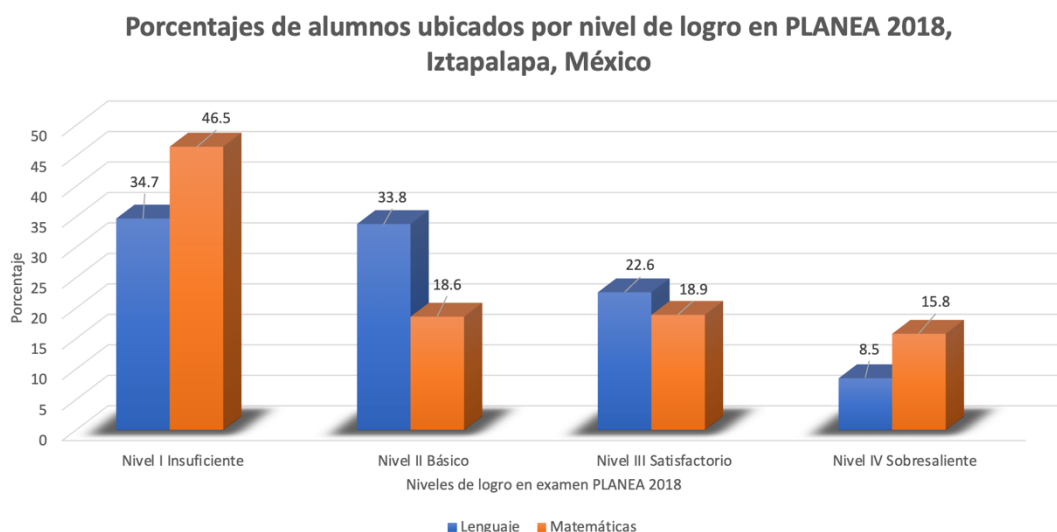
En términos educativos, la cobertura en educación básica en esta alcaldía es del 95%, ya que hay 250,028 matriculados en el sistema educativo.

*Ilustración 14. Cobertura de educación básica en Iztapalapa***Cobertura en educación básica, Iztapalapa**

Fuente: Elaboración propia con base en censo 2020 y Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa, 2023.

Por su parte, las últimas mediciones disponibles de logros de aprendizaje son las de PLANEA 2018, las cuales muestran que para sexto de primaria los logros en lenguaje se concentran en nivel I insuficiente y nivel II insuficiente; y para matemáticas se concentran en el Nivel I, insuficiente, como puede verse en la siguiente gráfica:

Ilustración 15. Niveles de logro PLANEA 2018 en Iztapalapa



Fuente: Elaboración propia con base en “Base de datos completa PLANEA. Escuelas nacionales y por entidad federativa” (2018)

En la tabla anterior se puede observar que hay niveles de aprendizaje curricular entre insuficiente y básico, incluso antes de la pandemia por covid 19.

El proyecto “Comunidades de Aprendizaje tiene un “...doble objetivo: superar el fracaso escolar y fortalecer la convivencia” (Community of Research on Excellence for All (CREA), 2018a, p. 5). En este caso, el fracaso escolar se asocia con los bajos niveles de logro en el aprendizaje curricular, por lo cual Iztapalapa es un contexto pertinente como contexto de aplicación del proyecto.

Por otro lado, el objetivo del proyecto que se refiere a la necesidad de mejora de la convivencia se sustenta en la necesidad de crear espacios seguros para el aprendizaje y la convivencia; por su parte en la alcaldía de Iztapalapa el 75.1% de personas perciben inseguridad en espacios públicos (INEGI, 2023), por lo cual hace este contexto como objetivo pertinente beneficiario de la iniciativa.

4.4.2 El proyecto Comunidades de Aprendizaje en la DGSEI

La Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI), es la autoridad educativa local que organiza, opera, desarrolla, supervisa y evalúa los servicios de educación inicial y básica en todas sus modalidades de la alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México; esta es la única de las 16 alcaldías existentes de la Ciudad de México, que tiene una figura de organización separada de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), debido a que en 1993 se creó esta reorganización para acortar distancias y ofrecer un mejor servicio educativo en la zona (SEP, 2013).

En el ciclo escolar 2019-2020, la DGSEI se acercó a la organización de la sociedad civil “Vía Educación” para pedir un taller de formación sobre comunidades de aprendizaje, ya que algunos miembros de la DGSEI habían tenido la oportunidad de escuchar sobre el proyecto en un espacio de formación de la DGOSE de la Ciudad de México. Así fue como, para ese ciclo comenzó el proyecto con un seminario de formación permanente con 65 figuras del área de educación especial e inclusiva pues para ellos significaba un proyecto que abonaba a la inclusión.

Con la llegada de la pandemia, el seminario se interrumpió y hubo una continuidad limitada del mismo, una participante del grupo comenta:

...fue un tanto limitado ya para el trabajo y algo que yo observaba desde ese entonces y me asumo como siempre lo he dicho que asumo esa responsabilidad también de no como de no comprender como para qué era este proyecto, no tenía como mucho sentido. Participante en primera generación del seminario.

Al tiempo que se regresó a la modalidad presencial, el seminario de formación volvió a tomar regularidad; y fue en el ciclo escolar 2022-2023 donde con el afán de profundizar en los alcances del proyecto, se abre la convocatoria al seminario para todas las figuras de educación básica, es decir, docentes, directivos, supervisores,

atps, maestros de educación física y los que ya estaban antes, docentes de educación especial.

En este nuevo ciclo escolar, al seminario, ahora llamado A Hombros de Gigantes, llegaron 158 docentes y concluyeron el ciclo escolar con 157 figuras educativas entre las bajas y altas que hubo a lo largo del ciclo. Los participantes se distribuyeron como lo indica la siguiente tabla:

Tabla. Participantes del seminario A Hombros de Gigantes 2022-2023

Tabla 6. Participantes en el seminario

Nivel	Participantes
Preescolar	25
Primaria	27
Secundaria	9
Especial	96
Total	157

Fuente: Entrevista con autoridad local de la DGSEI

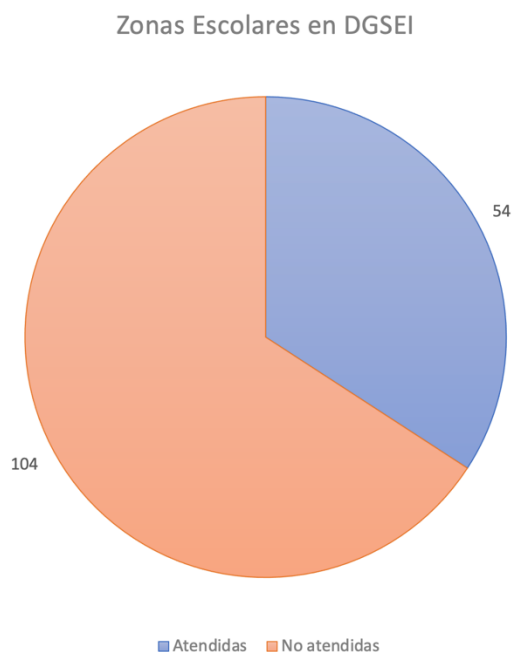
Para el ciclo escolar, 2023-2024, se reinscribieron 135 participantes del seminario anterior y 65 nuevas figuras educativas de todos los niveles, con los cuales actualmente se cuenta con 200 participantes en el seminario, distribuidos en tres grupos.

Para fines de esta investigación, los participantes con quienes se analiza la implementación del proyecto son las 135 figuras que fueron parte del seminario en el ciclo escolar 2022-2023.

La DGSEI se organiza en región Juárez y región centro, para el seminario de formación A Hombros de Gigantes se cuenta con la participación de ambas regiones, sin embargo, hay más población de la región centro que participa en el mismo.

De las 158 zonas escolares que tiene la DGSEI, se atienden 54 zonas a través de los actores que participan en los espacios de formación del seminario A Hombros de Gigantes.

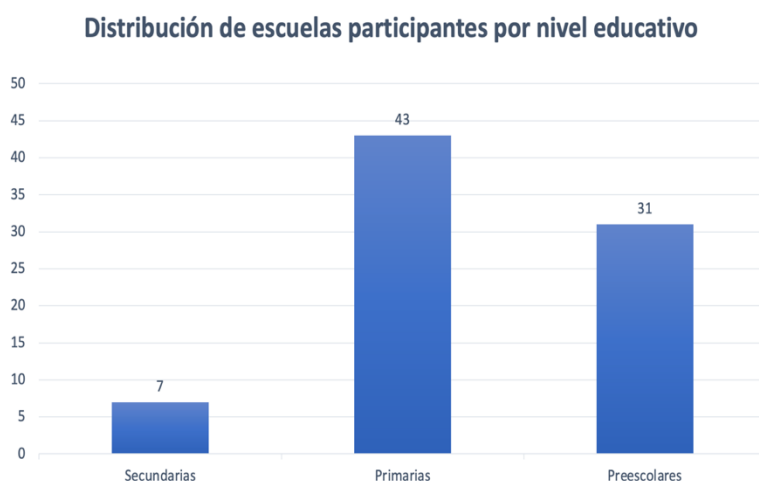
Ilustración 16. Cobertura de zonas atendidas con el proyecto



Fuente: Entrevista con autoridad local de la DGSEI

Estas 54 zonas escolares que son atendidas con el proyecto Comunidades de Aprendizaje desde el seminario A Hombros de Gigantes están distribuidas en 7 secundarias, 43 primarias y 31 preescolares.

Ilustración 17. Distribución escuelas participantes por nivel educativo

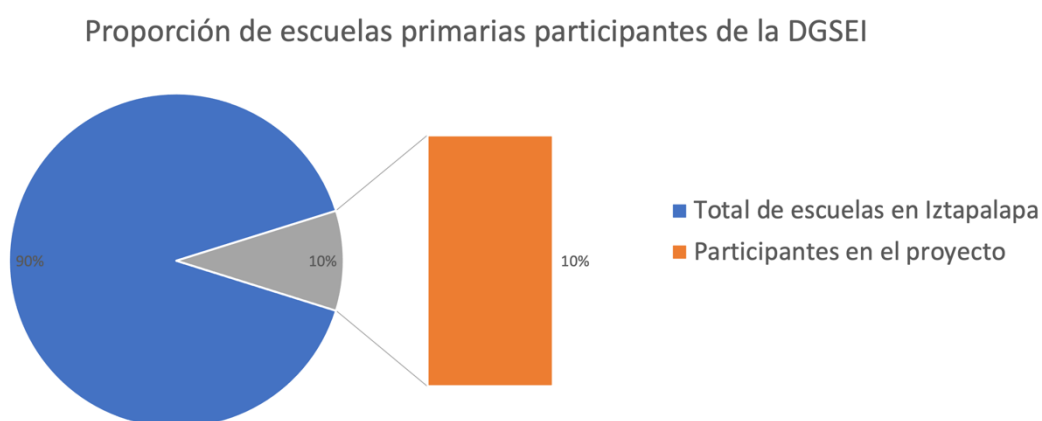


Fuente: Entrevista con autoridad local de la DGSEI

Se puede notar que la cantidad de escuelas primarias a las que les ha llegado el proyecto de Comunidades de Aprendizaje es de 43 de 402 escuelas públicas, lo que representa aproximadamente una presencia en el 10% del total de escuelas de la alcaldía.

Gráfica: Proporción de escuelas primarias participantes del proyecto de CdA con respecto al total de escuelas en Iztapalapa

Ilustración 18. Proporción de escuelas participantes en el proyecto



Fuente: Elaboración propia

Las figuras educativas que participan directamente en el proyecto son quienes han asistido al seminario A Hombros de Gigantes desde el ciclo escolar 2022-2023. Estos pueden ser: docentes de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), también llamados docentes especialistas; ii. Docentes frente a grupo, quienes están a cargo de alumnas y alumnos en algún grado escolar y nivel educativo;

iii. Directivos, donde se incluyen subdirectores pedagógicos y administrativos; iv. Liderazgos medios, como supervisores, asesores técnico pedagógicos; v. Docentes de educación física; vi. Docentes comisionados en funciones de promoción de lectura.

Como se relató en el apartado previo, el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje es flexible de manera que puede comenzar a implementarse desde un seminario y de ahí tener múltiples evoluciones, ya sea hacer Actuaciones Educativas de Éxito por separado, o comenzar el proceso de transformarse en Comunidad de Aprendizaje, hasta el momento, ninguna escuela ha podido comenzar ese proceso ya se requiere del consenso de todos los docentes del centro escolar, y no se ha logrado esta condición.

4.4.2 Corpus de datos

Para el análisis de los datos, se contó con un total de 54 documentos, a partir de la información proveniente de 16 entrevistas, 3 por zoom y 13 presenciales; estas tuvieron una duración promedio de entre 40 a 60 minutos. También se realizaron 14 observaciones, 12 de sesiones del seminario A Hombros de Gigantes, 6 de tertulias dialógicas con docentes de los tres niveles educativos, 1 observación de Consejo Técnico de Zona de primarias y 1 observación de una tertulia literaria con alumnos de primaria. Finalmente, se realizó un grupo focal con técnica Team Kawakita Jero (TKJ). Estos documentos, en conjunto con el material documental oficial del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, y los documentos del diario de campo hacen un total de 54 documentos para el análisis.

La siguiente tabla explica los documentos que se recaban y el formato en el que se encuentran.

Tabla 7. Corpus de Datos

No.	Técnica	Figura Educativa	Código	Seudónimo	Fecha	A	V	T	F/pdf
-----	---------	------------------	--------	-----------	-------	---	---	---	-------

1	Entrevista SE	Directora CAM	Entrevista_001_DirectoraCAM_19-sep-23	Camila	19-sep-23	✓	-	✓	-
2	Entrevista SE	Supervisora	Entrevista_002_SupervisoraLu_03_oct_23	Estefanía	03-oct-23	✓	-	✓	-
3	Entrevista SE	Docente prim	Entrevista_003_DocenteRoberto_03_oct_23	Roberto	04-oct-23	✓	-	✓	-
4	Entrevista SE	Docente prim	Entrevista_004_DocenteNadia_03_oct_23	Nadia	04-oct.23	✓	-	✓	-
5	Entrevista SE	Especialista	Entrevista_005_EspecialistaYadira_03_oct_23	Yadira	03-oct-23	✓	-	✓	-
6	Entrevista SE	Director UDEI	Entrevista_006_DirectorURamiro_06_oct_23	Ramiro	06-oct-23	✓	-	✓	-
7	Entrevista SE	Especialista	Entrevista_007_EspecialistaFlor_11_oct_23	Flor	11-oct-23	✓	-	✓	-
8	Entrevista SE	ATP	Entrevista_008_ATPDaniela_12_oct_23	Daniela	12-oct-23	✓	-	✓	-
9	Entrevista SE	Autoridad Local	Entrevista_009_AutoridadLocalCristina_19-oct-23	Cristina	19-oct-23	✓	-	✓	-
10	Entrevista SE	Docente prim	Entrevista_010_docenteRicardo_25-oct-23	Ricardo	25-oct-23	✓	-	✓	-
11	Entrevista SE	Docente EF	Entrevista_011_docenteEF_07-Nov-23	Silvia	07-nov-23	✓	-	✓	-
12	Entrevista SE	Subdirector	Entrevista_012_subdirector_07-Nov-23	Jesús	07-nov-23	✓	-	✓	-
13	Entrevista SE	Docente prim	Entrevista_013_docenteSandra_y sub 7-Nov-23	Sandra	07-nov-23	✓	-	✓	-
14	Entrevista SE	Docente prim	Entrevista_014_DocenteEdgar_Nvo 09-Nov-23	Edgar	09-nov-23	✓	-	✓	-
15	Entrevista SE	Especialista	Entrevista_015_Especialista_09-Nov-23	Graciela	11-dic-23	✓	-	✓	-
16	Entrevista SE	Especialista	Entrevista_016_Especialista_11-Dic-23	Kathia	11-dic-23	✓	-	✓	-
17	Observación	n/a	Diario dC_001_SeminarioAHDG_01 Marzo-23	n/a	07-mar-23	✓	-	✓	-
18	Observación	n/a	Diario dC_002_SeminarioAHDG_02 Abri-l2023	n/a	02-abri-23	✓	-	✓	-
19	Observación	n/a	Diario dC_003_SeminarioAHDG_03Mayo-2023	n/a	03-may-23	✓	-	✓	-
20	Observación	n/a	Diario dC_004_SeminarioAHDG_JUnio-2023	n/a	12-jun-23	✓	-	✓	-
21	Observación	n/a	Diario dC_005 seminarioAHDG 3-oct-23	n/a	03-oct-23	✓	-	✓	-

22	Observación	n/a	Diario dC_006 seminario AHDG 3-oct-23VESP	n/a	03-oct-23	✓	-	✓	-
23	Observación	n/a	Diario dC_007_seminario AHDG 5-oct-23	n/a	05-oct-23	✓	-	✓	-
24	Observación	n/a	Diario dC_008_observación CTE 25-Oct-23	n/a	25-oct-23	✓	-	✓	-
25	Observación	n/a	Diario dC_009_observación tertulia 25-Oct-23	n/a	25-oct-23	✓	-	✓	-
26	Observación	n/a	Diario dC_010_Seminario AHDG 07-nov-23	n/a	07-nov-23	✓	-	✓	-
27	Observación	n/a	Diario dC_011_Seminario AHDG 7-nov-23 VESP	n/a	07-nov-23	✓	-	✓	-
28	Observación	n/a	Diario dC_012_Seminario AHDG 09-Nov-23	n/a	09-nov-23	✓	-	✓	-
29	Diario de C	n/a	Diario dC_013_10-Oct-23	n/a	10-oct-23	✓	-	✓	-
30	Diario de C	n/a	Diario dC_014_16-Oct-23	n/a	14-oct-23	✓	-	✓	-
31	Diario de C	n/a	Diario dC_015_17-Oct-23_Retribución	n/a	17-oct-23	✓	-	✓	-
32	Diario de C	n/a	Diario dC_016_17-Oct-23_	n/a	17-oct-23	✓	-	✓	-
33	Diario de C	n/a	Diario dC_017_25-Oct-23_A	n/a	25-oct-23	✓	-	✓	-
34	Diario de C	n/a	Diario dC_018_25-Oct-23_B	n/a	25-oct-23	✓	-	✓	-
35	Diario de C	n/a	Diario dC_019_06-Nov-23_B	n/a	06-nov-23	✓	-	✓	-
36	Diario de C	n/a	Diario dC_020_14-Dic-23_CNIE_y Entrevistas	n/a	13-dic-23	✓	-	✓	-
37	TKJ	Docente / Especiaista / supervisora/ Directora(2)	GrupoTKJ_001_11-Dic-23	Susana /Ana /Paola / Macarena /Luz	11-dic-23	✓	✓	✓	✓
38	TKJ	Docente / Especiaista / supervisora/ Directora(2)	EsquemaTKJ_Condicione sparaCdA	n/a	11-dic-23	-	-	-	✓
39	TKJ	Docente / Especiaista / supervisora/ Directora(2)	EsquemaTKJ_Dificultades aEscuela	n/a	11-dic-23	-	-	-	✓

40	TKJ	Docente / Especialista / supervisora/ Directora(2)	EsquemaTKJ_Resolución imprevisto	n/a	11-dic- 23	-	-	-	✓
41	TKJ	Docente / Especialista / supervisora/ Directora(2)	EsquemaTKJ_Impediment osAEE	n/a	11-dic- 23	-	-	-	✓
42	TKJ	Docente / Especialista / supervisora/ Directora(2)	EsquemaTKJ_Logros	n/a	11-dic- 23	-	-	-	✓
43	Rev. Docum ental	n/a	Libro_Elboj et al.(2013)_Comunidades de aprendizaje	n/a	2013	-	-	-	✓
44	Rev. Docum ental	n/a	Libro_Aubert et al.(2010)_Aprendizaje dialógico	n/a	2010	-	-	-	✓
45	Rev. Docum ental	n/a	Manual_CRE A-1 (2018) Introducción y bases científicas	n/a	2018	-	-	-	✓
46	Rev. Docum ental	n/a	Manual_CRE A-2 (2018) Aprendizaje dialógico	n/a	2018	-	-	-	✓
47	Rev. Docum ental	n/a	Manual_CRE A-3 (2018) Transformación de un centro educativo	n/a	2018	-	-	-	✓
48	Rev. Docum ental	n/a	Manual_CRE A-4 (2018) El voluntariado	n/a	2018	-	-	-	✓
49	Rev. Docum ental	n/a	Manual_CRE A-5 (2018) Multiculturalidad	n/a	2018	-	-	-	✓
50	Rev. Docum ental	n/a	Manual_CRE A-6 (2018) Grupos Interactivos	n/a	2018	-	-	-	✓
51	Rev. Docum ental	n/a	Manual_CRE A-7 (2018) Tertulias dialógicas	n/a	2018	-	-	-	✓
52	Rev. Docum ental	n/a	Manual_CRE A-8 (2018) Participación educativa de la comunidad	n/a	2018	-	-	-	✓
53	Rev. Docum ental	n/a	Manual_CRE A-9 (2018) Formación de familiares y formación dialógica del profesorado	n/a	2018	-	-	-	✓
54	Rev. Docum ental	n/a	Manual_CRE A-10 (2018) Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos	n/a	2018	-	-	-	✓

El proyecto tiene 77 códigos, los cuales 21 son los propuestos por la investigadora desde la revisión de referencias teóricas, 20 construidos por los participantes en ejercicio de técnica TKJ y 36 codificaciones abiertas a partir de categorías descriptivas.

4.4.3. Consideraciones del trabajo de campo

Durante la etapa 3 de la investigación de agosto de 2023 a diciembre de 2023, las técnicas de investigación se subdividieron en tres cortes para ajustar los instrumentos de investigación. En el primer corte se hicieron entrevistas semiestructuradas, de algunos datos relevantes que surgieron en las entrevistas se construyó el instrumento para el grupo focal (TKJ) Ver anexo de instrumento; después de ese grupo focal se hicieron un par de entrevistas para profundizar sobre algunos aspectos que fueron notables durante el grupo focal y/o en la primera ronda de entrevistas.

4.4.3.1 Adaptación al campo y reflexividad

Desde una perspectiva reflexiva para el rol de la investigadora, y en apoyo con la técnica de diario de campo, fue muy valioso contar con las reflexiones por escrito y volver a ellas en dos sentidos: confiar en las necesidades de “adaptar” las siguientes entradas a campo y “escuchar los datos” a pesar de aun no tener hecho el proceso riguroso de análisis planteado desde un inicio.

Por ejemplo, escuchando los audios para transcribir entrevistas me surgía la duda: “entonces en qué momento se consideran comunidad de aprendizaje? sería interesante preguntarles ¿qué criterios consideran que son esenciales para ello?”, y de ahí surge una pregunta para el grupo con la técnica TKJ.

Otros temas sobre los que se decidieron profundizar en entrevistas sobre las razones de esos “miedos e inseguridades” que manifestaban los docentes al implementar solo

dos actuaciones educativas de éxito; en las necesidades de formación para lograr apropiarse del proyecto; en los conceptos de diversidad e inclusión que mencionaban los docentes y la vinculación del proyecto con la Nueva Escuela Mexicana.

Dos temas que fueron motivo de reflexión en la última etapa de investigación determinar el momento de la saturación teórica respecto a los datos que se habían construido hasta el momento para dar respuesta a las preguntas de investigación y no perder de vista la triangulación que se realizó desde diversas técnicas como criterio de validez del proyecto de investigación.

*4.4.3.2 Negociación de la participación de la investigadora **

Mi presencia en el seminario A Hombros de Gigantes ha sido constante cada sesión desde marzo de 2023, y muchos maestros ya me saludan e incluso me preguntan sobre cómo me va. Ha habido momentos donde me han preguntado si soy “parte” de la Asociación Civil, a lo que yo respondo que no, que soy una colega docente de primarias de Veracruz, que en este momento estoy haciendo un posgrado. Este rol me hizo sentir que los docentes acceden a platicar conmigo de manera amable e incluso como confidente profesional, me pasó muy seguido que cuando dije “dejo de grabar” seguían contándome cosas de su visión y de sus escuelas. También, este rol me ha permitido que una supervisora y dos directores me inviten a sus escuelas para que vea “lo que hacen” en las primarias de Iztapalapa .

4.4.3.3. Gestión de datos en el proceso de investigación: sincronizar, sistematizar, analizar y escribir.

En lo general, considero que mi manejo de la tecnología tiene un nivel que me facilita el trabajo de investigación. Utilizo los softwares Zotero, como gestor de referencias; obsidian, para la toma de notas con el método Zettelkasten; Word, para escribir apartados completos; Pin Point, para escuchar y transcribir audios; one drive, para

sincronizar mis dos equipos portátiles y de escritorio; keep para notas rápidas de campo y Atlas.ti para codificar y analizar.

Sin embargo, en el mes de noviembre hubo varios problemas, primero unos cambios en la cuenta institucional que usaba para sincronizar one drive y mis documentos no se actualizaban en la nube, de tal forma que parecía como si perdiera información que avanzaba. El miedo a perder mis entrevistas fue muy grande, sin embargo, todo salió bien porque descubrí que solo era error de actualización.

Después, no podía usar Word de escritorio, solo la versión en línea que no estaba sincronizada con Zotero, entonces eso también me limitaba.

Reflexiono sobre la facilidad con la que ciertos programas informáticos simplifican el proceso de investigación y el tiempo que permiten ahorrar. Sin embargo, resulta igualmente fundamental dominar los métodos tradicionales de respaldo y construcción artesanal del trabajo investigativo, a fin de contar con las herramientas necesarias para responder adecuadamente ante posibles fallas tecnológicas.

4.4.3.4. Estrategia de análisis planteada al inicio

En un principio se planteó la estrategia de análisis desde una perspectiva cualitativa de contenido donde las categorías están en el centro del análisis mismas que se fundamentan y revisan dentro del proceso de análisis (Mayring, 2000). Esto presenta una similitud con el pensamiento categórico que propone Freeman (2017), quien destaca que "los sistemas de categorías que dan significado pueden crear percepciones, experiencias, prácticas y estructuras de existencia radicalmente diferentes y, por lo tanto, moldear el significado que estas experiencias tienen para quienes las habitan" (p. 18).

En este sentido, se consideró pertinente utilizar las categorías establecidas en los referentes teóricos, para después recuperar categorías inductivas desde los

participantes, con el fin de dar después a la pregunta ¿cómo se implementa el proyecto Comunidades de Aprendizaje desde la perspectiva de los actores?, una perspectiva que recupera cómo entienden el proyecto, sus interacciones, conductas reflexivas o pragmáticas, recursos disponibles, decisiones y resultados percibidos.

Cabe señalar que este proceso propuesto por Mayring (2000), explica lo siguiente:

La idea principal del procedimiento es formular un criterio de definición, derivado de los antecedentes teóricos y de la pregunta de investigación, que determine los aspectos del material textual tomados en cuenta. Siguiendo este criterio se trabaja el material y las categorías son tentativas y se deducen paso a paso. Dentro de un circuito de retroalimentación, esas categorías se revisan, eventualmente se reducen a categorías principales y se verifica su confiabilidad. Si la pregunta de investigación sugiere que se pueden analizar aspectos cuantitativos (por ejemplo, frecuencias de categorías codificadas) se puede hacer. (Mayring, 2000, p. 4)

El proceso de análisis cualitativo de contenido puede ser utilizado desde una perspectiva inductiva y deductiva, ya que también se menciona que se intenta preservar las fortalezas del análisis de contenido (con referencias teóricas, modelos de pasos) y a la vez un procedimiento de categorías inductivas con los participantes.

Por otro lado, se considera que desde la propuesta de modos de pensamiento de Freeman (2017), se usó el pensamiento narrativo ya que "...se basa en la creencia de que las estructuras o tramas narrativas reflejan una tendencia humana básica, que es conectar eventos, personajes, circunstancias, decisiones, etc., de una manera que proporcione significado a esa experiencia" (p. 32). Este tipo de pensamiento secuencial apoyan el proceso de hilar la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje, desde las tramas de las historias que surgen en las entrevistas de los participantes.

Dentro de las ventajas que presenta el tomar en cuenta este tipo de pensamiento narrativo para el análisis de los datos de la investigación, se encuentran:

Al centrarse en la acción humana, el pensamiento narrativo permite a los investigadores: Conectar eventos dispares en relatos coherentes, ser testigo(s) de las variaciones únicas de la creación de experiencias humanas asistiendo a la forma en que los individuos ponen en acción sus propios ´ principios de interconexión´; destacar los dominios prácticos de acción o praxis humana; y conectar experiencias individuales con temas humanos universales.

(Freeman,2017, p. 41)

Por lo tanto, conectar los eventos en el proceso de implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje desde los momentos, etapas, prácticas, reflexiones, experiencias de los actores educativos, puede ayudar a generar una trama de implementación.

Capítulo 5

Hallazgos: El proceso de implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje

La implementación de políticas es un proceso de negociación de significados en la experiencia cotidiana que implica interacciones desde distintos tipos de participaciones donde se experimentan emociones y aprendizajes en un contexto social determinado, todo ello conlleva resultados continuos percibidos por los participantes que implementan una política.

El proyecto “Comunidades de Aprendizaje”, llevada a cabo por la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa, se presenta como el caso de estudio en esta investigación. Su análisis tiene como propósito describir el proyecto a partir de la perspectiva de las “burocracias a nivel de calle”, encarnadas en este caso por docentes de educación pública que comparten rasgos, contextos y condiciones laborales similares. En este trabajo se sostiene que dichos profesionales conforman una comunidad de práctica cuando, a través de la participación, construyen significados en su experiencia cotidiana: “en este proceso, negociar el significado supone al mismo tiempo interpretación y acción”(Wenger, 2001, pp. 78-79).

De esta manera, la visión de las burocracias a nivel de calle y la noción de comunidades de práctica proporcionan los fundamentos teóricos que permiten caracterizar la puesta en marcha del mencionado proyecto, en el que participan docentes del servicio público en México. Estos actores construyen significados, interpretan y actúan en un contexto determinado, y, en última instancia, concretan una política pública en su realidad cotidiana.

Este capítulo presenta los hallazgos de la investigación referente a la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” a través de una *descripción analítica del proceso* con apoyo de la comunicación narrativa de resultados. Para una mejor

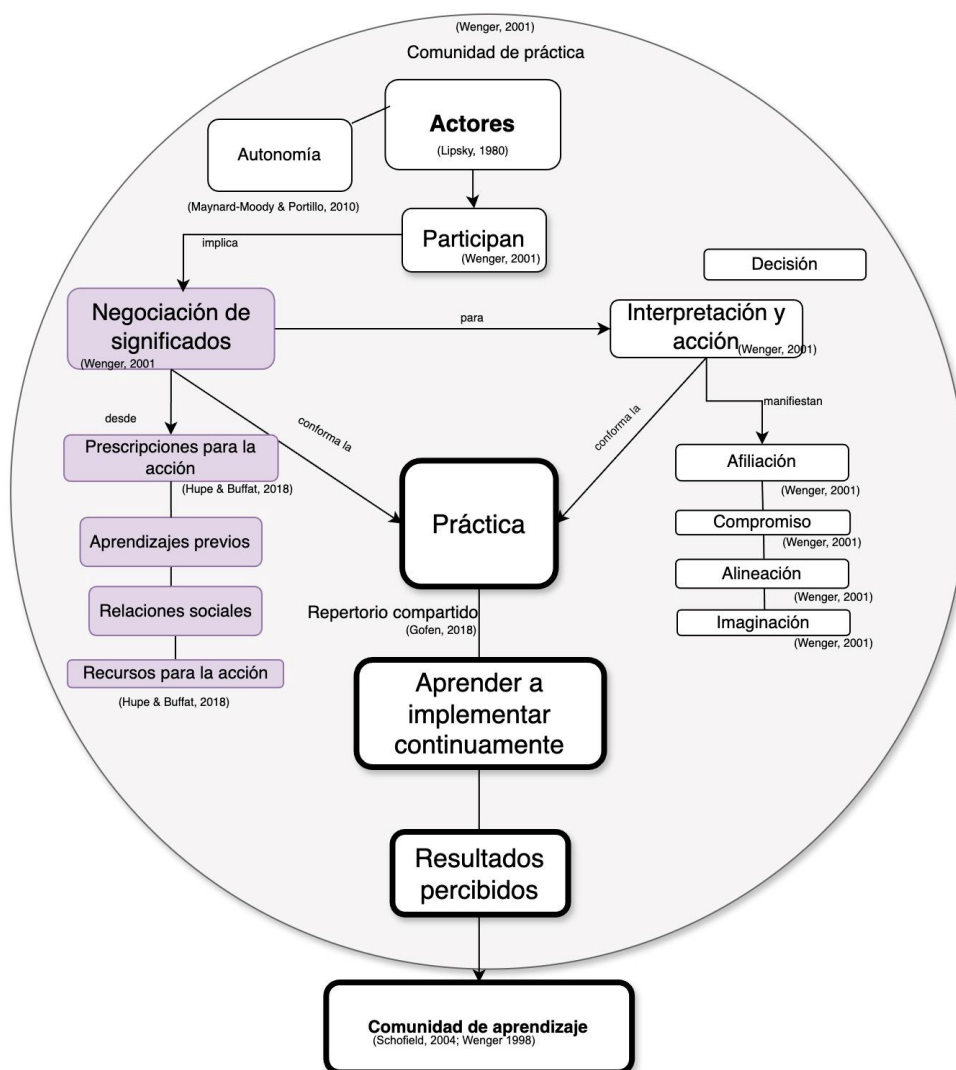
descripción del proceso de implementación el capítulo se organiza en el relato de tres momentos: el encuentro, el desconcierto y “lo que se puede”. Es importante señalar que estos momentos no corresponden a un tiempo determinado cronológico, sino a momentos que guardan características en común y que dan cuenta del proceso que experimentan los participantes al implementar este proyecto en su vida cotidiana docente.

6.1 Referentes teóricos para la presentación de hallazgos

Para relatar el proceso dinámico de implementación, se hicieron ajustes al primer esquema teórico que guió la investigación y que sintetiza los referentes conceptuales; se agregaron categorías inductivas que surgieron del análisis de los datos de campo. En el siguiente esquema se presenta la descripción analítica del proceso de implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”:

Esquema teórico mejorado a partir del trabajo con los datos

Ilustración 19. Proceso de implementación de Comunidades de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Este esquema se entiende de la siguiente manera: los actores o burócratas a pie de calle (Lipsky, 1980) trabajan desde una condición de autonomía -no tienen una supervisión constante para sus labores sino que realizan su profesión con cierto grado de libertad (Maynard-Moody & Portillo, 2010)- y pueden participar en una comunidad de práctica (Wenger, 2001).

La comunidad de práctica, que implica la reunión constante de profesionales dedicados a la misma labor, a través de la convivencia e intercambio de reflexiones, experiencias, pensamientos, conlleva, a su vez, una **negociación de significados** (Wenger, 2001). Este se hace desde las prescripciones para la acción, o las peticiones y/o directrices que reciben por parte de sus superiores (Hupe & Buffat, 2018), en este caso, la implementación de un proyecto, trabajo administrativo, etc.

La negociación de significados también implica la toma en cuenta de **aprendizajes previos**, las **relaciones sociales** significativas, sobre todo profesionales, pero también personales, que tienen los actores, y los **recursos para la acción** (Hupe & Buffat, 2018) que tienen al alcance para hacer “lo que les piden”.

A través de esta negociación de significados, los actores interpretan (Wenger, 2001) peticiones, conceptos y situaciones, que los llevan a decidir y actuar. En su actuación manifiestan su **afiliación** a un grupo, el grado de **compromiso** con la comunidad de práctica u otros colectivos a los cuales pertenecen, manifiestan **alineación e imaginación** que son parte de una identidad construida en la práctica profesional.

Este proceso individual y colectivo a la vez conforma la **práctica** profesional, donde se puede compartir un **repertorio de acciones** (Gofen, 2018) y donde, sobre todo, surgen nuevos **aprendizajes en la práctica**, en este caso aprendizajes para implementar el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.

Cuando una comunidad de práctica se involucra en esta dinámica de participación, negociación, interpretación, decisión, acción y aprendizaje para la práctica, se puede decir que conforma una comunidad de aprendizaje.

6.2 El encuentro

Recibir la instrucción y/o invitación a participar en un proyecto o programa educativo “extra” al currículo escolar es que experimentan de manera frecuente los docentes del

servicio público de educación básica en México. El proyecto “Comunidades de Aprendizaje” (CdA) llegó a la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) en el ciclo escolar 2019-2020 como oferta formativa para las figuras educativas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). El proyecto comenzó como un espacio de formación a manera de seminario dentro del horario escolar para quienes decidieran participar.

La descripción de este relato se enfoca en la implementación del proyecto CdA a partir del ciclo escolar 2022-2023 y hasta el primer segmento del ciclo 2023-2024 (diciembre), donde la oferta formativa se abrió a todas las figuras educativas de educación básica: docentes frente a grupo, directivos, docentes de educación física, docentes especialistas, Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) y supervisores; mismos que podrían pertenecer a los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

La apertura del seminario llamado A Hombros de Gigantes (AHDG) dirigido hacia distintos niveles educativos y a todas las figuras educativas, fue motivada por un cambio en las autoridades locales de la DGSEI:

...era una obviedad que todos tendrían que estar aquí ¿cómo por qué nada más teníamos que estar los de educación especial?... Yo voy abriendo el espacio bajo la claridad que tengo, de que tenemos que trabajar todos juntos, de que educación especial se suma para lograr propósitos educativos.

(Cristina, directora técnica del área de Educación Especial e Inclusiva)

La oferta del seminario fue el inicio de un espacio de formación donde el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” se estructuró de inicio con una sesión mensual de seminario coordinada por la autoridad local de la DGSEI en conjunto con dos formadores locales de la organización de la sociedad civil (OSC) “Vía Educación”.

6.1.1 Negociación de significados: interpretación, decisión y acción

Ante el inicio del espacio formativo del seminario AHDG, es importante resaltar que la implementación de políticas vista desde las burocracias a nivel de calle implica una mirada en lo cotidiano del quehacer profesional para poder caracterizar los significados que se construyen durante la implementación. Asimismo, se agrega que “producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman — en una palabra, que vuelven a negociar — la historia de significados de la que forman parte. En este sentido, vivir es un proceso constante de negociación de significado”(Wenger, 2001, p. 77), y no solo vivir sino también implementar una política, en este caso un proyecto, es una constante negociación de significados que se construye en relación con otros profesionistas implicados en un mismo espacio.

Participar en el proyecto de “CdA” asistiendo al seminario A Hombros de Gigantes, implica prescripciones para la acción, o mandatos a realizar, causados por una entrada al proyecto voluntaria o por designación vertical.

6.1.2 Una oportunidad para la actualización donde te enganchas

Las prescripciones para la acción que reciben las burocracias a nivel de calle “no solo pueden adoptar la forma de requisitos legales, objetivos de política pública, objetivos organizacionales y metas de desempeño, sino también de normas de los colegas y expectativas de los actores sociales” (Hupe & Buffat, 2018, p. 215).

Para esta investigación, el proyecto “CdA” se determina como una prescripción para la acción, es decir, como una solicitud de las autoridades hecha a los directivos y docentes de educación básica. Esta petición/invitación generó expectativas sociales, curiosidad y e incluso cierto prestigio entre quienes fueron invitados a participar en el proyecto, que en un inicio solo fue para el área de educación especial:

...imagínate que para nosotros fue como una oportunidad esta idea de conocer que esta visión, ¿no? de la escuela desde otro punto, desde otra perspectiva, creo que esa fue la parte que a mí me interesó... yo escuchaba a mis compañeras de la UDEEI que hablaban de las comunidades (de aprendizaje) y decían muchas cosas, pero a nosotros nunca nos habían invitado. (Camila, directora)

En este sentido, entrar al Seminario “AHDG” para ser parte del proyecto “CdA”, en su mayoría representó un logro exclusivo como ***oportunidad de formación*** para docentes que no pertenecían al servicio de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), es decir docentes frente a grupo, directivos, supervisores, ATP, supervisores y docentes de educación física y lectura.

Una de las principales ventajas y atractivos de este seminario fue la oportunidad de vivirlo dentro del horario laboral, ya que otras ofertas de formación en su mayoría son espacios virtuales y/o a desarrollar a contra turno, es decir, si el docente trabaja frente a grupo en la mañana, se le pide asistir por la tarde a su formación:

...recuerden que es una ventaja que nos están permitiendo capacitarnos en nuestro horario de trabajo y que nos permiten faltar a la escuela también por ello es un compromiso, no solo asistir, sino llevarlo a nuestras escuelas.
(Gloria, supervisora escolar de primaria en una reunión de Consejo Técnico Escolar)

Como lo menciona la supervisora, además de considerar que es una oportunidad y privilegio entrar al proyecto, se asume el compromiso de ocupar ese espacio de formación en el seminario “AHDG”.

Se destaca que las burocracias a nivel de calle enfrentan limitadas oportunidades de formación y crecimiento (Hupe & Buffat, 2018). En el ámbito de la docencia en México, esta situación está estrechamente vinculada a la estructura organizacional, en la cual

los horarios laborales están centrados prácticamente en las actividades frente a grupo. Como consecuencia, otros procesos fundamentales, como la planeación, la creación de materiales y el desarrollo profesional, suelen realizarse fuera de la jornada laboral.

Por otro lado, otra de las formas de entrar al seminario “AHDG” y por lo tanto al proyecto “CdA” fue por instrucción vertical, es decir una orden de sus directivos:

...al principio me sentí un poquito triste porque desde la supervisión dieron la indicación de que escogieran a la maestra más nueva, a la más joven o a la que apenas había terminado sus estudios, entonces sí sentí como feo porque dije –¿sienten que no sé o que no puedo, o qué, porqué me escogieron a mí?– esa fue la cuestión... entonces mis expectativas eran un poquito bajas por así decirlo, ya con el tiempo, porque era mes a mes este trabajo, me fueron dando más apertura para trabajar con los grupos, para trabajar con los maestros, para trabajar con los maestros de mi servicio, así fue como se fue ampliando esta experiencia de aquí de la comisión (del seminario) hacia mi práctica cotidiana y ya llevar tertulias con los docentes... (Yadira, maestra especialista de la UDDEI.)

Las formas de entrar al seminario “AHDG” ya sean voluntaria u obligatoria, sí se relacionaron con las expectativas iniciales de los participantes. Ya que quienes entraron por indicación superior comenzaron con pocas expectativas del proyecto, no así quienes desde un inicio buscaron pertenecer a este espacio de formación.

Sin embargo, resulta relevante observar que a medida que las sesiones de formación avanzaron, se manifestó un interés de casi todos los docentes por participar y pertenecer a este espacio privilegiado pues se fueron “enganchando” al proyecto, y esto lo relacionan con el momento de la “sensibilización”, una capacitación intensiva recibida al inicio del proyecto.

Al entrar al seminario, los organizadores les invitaron a una sesión de “sensibilización” la cual tiene como objetivo “conocer las grandes líneas del proyecto de transformación y sobre todo analizar el contexto social, la evolución de las teorías actuales de las ciencias sociales y los modelos de educación” (Elboj et al., 2002, p. 80).

... a mí me encantó la semana intensiva, conocer todo lo de las comunidades de aprendizaje. A mí me encantó. Me encantó cómo lo daba Jorge, iba yo muy feliz toda esta semana... pues esta semana ni la sentí, de verdad fue una semana que estuve muy a gusto porque me encantó cómo lo plantearon.
(Camila, directora)

Vivir la reunión intensiva de “sensibilización” fue el espacio donde “se engancharon” para continuar participando del seminario y expandir el proyecto. La sensibilización es el espacio inicial donde se les incentiva a soñar, y a organizarse de acuerdo con los sueños sobre “cómo ven la escuela ideal”: esta despierta reflexiones creativas respecto de su forma de verse como docentes. El momento de la sensibilización fue un lugar atractivo y cómodo que involucró y generó mucha curiosidad para la mayoría de sus participantes.

Un aspecto clave, en el primer momento de entrar al proyecto, y que se percibe como un **recurso positivo para la acción** es el **apoyo de autoridades** para la asistencia al seminario “AHDG”, con el “permiso” de ausentarse en horario laboral, y con el apoyo para que realicen en las escuelas actividades propias del proyecto.

Mira, con mi directora me siento apoyada porque ella está a favor de que nosotros trabajemos estas estrategias de éxito, estas actuaciones de éxito y tratamos, creo que ella ahorita ya se metió al seminario para estar con nosotros en el seminario, pero creo que ella va los jueves. (Flor, maestra especialista de UDDEI).

Este apoyo se manifestó desde los liderazgos medios como directivos y supervisores, y responde a la gestión del proyecto que se hizo desde la DGSEI para que de manera jerárquica se abrieran los permisos de asistencia al espacio de formación llamado Seminario “AHDG”.

6.1.3 Lugar donde compartir tensiones y resolverlas en conjunto

Los participantes asistieron a sesiones mensuales de formación en las oficinas centrales de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa en donde se organizaron en tres grupos en distintos horarios, heterogéneos, con figuras educativas de distintos niveles (preescolar, primaria y secundaria) y que realizaban distintos roles educativos (docentes, directivos, especialistas, etc.).

Esta forma de organización con participantes de todos los niveles y roles educativos, fue característica particular del espacio de formación del seminario “AHDG” que no habían experimentado en otros momentos. Por lo tanto, encontrarse con profesionales de otros roles y niveles educativos fue valorado positivamente por los participantes.

A mí me gustó mucho porque tuvimos una gran variedad, tuvimos supervisores de primaria, de preescolar, directores de preescolar, tuvimos maestras que trabajan aquí en la DGSEI, entonces como que nos juntamos y teníamos la experiencia para hablar acerca de lo que sucediera en los diferentes niveles. (Estefanía, supervisora).

En la estructura y dinámica de educación básica en el servicio público, el único espacio recurrente para compartir con otros docentes es el Consejo Técnico Escolar, el cual se realiza durante el tiempo de jornada escolar, una vez al mes; por lo tanto, contar con otros espacios de intercambio y apertura de visiones de colegas que no necesariamente trabajan en el mismo centro de trabajo o en el mismo nivel educativo, resulta un recurso muy valioso para los docentes.

Y después lo que me gustó fue que a lo mejor los compañeros que estaban en el equipo no exactamente trabajaban conmigo, por ejemplo, el supervisor de educación especial no tiene ninguna escuela en mi zona, sin embargo, pudimos hacer un equipo. La supervisora que es de la otra zona, pudimos realizar trabajos de redes de colaboración también, que ya fueron así como sumándose a esta parte del trabajo y formamos un equipo bonito, como fuera del seminario... tenemos nuestro grupo y entonces nos apoyamos cuando vamos a tener las juntas de consejo técnico de zona, y antes de llegar con los directores, primero nosotros nos reunimos, trabajamos lo que aquí realizamos y cómo lo podemos llevar a nuestras escuelas, y después ya mandamos a traer a los directores a la reunión para que ellos también compartan sus expectativas o sus propuestas y eso creo que nos ha ayudado mucho para avanzar. (Estefanía, supervisora).

El relato anterior ilustra cómo las **relaciones sociales** que surgieron del encuentro de docentes en el espacio de formación del seminario “AHDG”, no solo fueron un **recurso positivo** (Hupe & Buffat, 2018) para poner en marcha el proyecto Comunidades de Aprendizaje sino que generaron un **compromiso** (Wenger, 2001) tal que algunos equipos se lograron organizar para colaborar en espacios posteriores para apoyar su práctica más allá del proyecto.

Asimismo, la oportunidad de convivir con docentes de distintos centros de trabajo y niveles educativos, les permitió identificarse con problemáticas similares contextuales del servicio público en la alcaldía Iztapalapa e intentar realizar acciones para resolverlas fuera de sus esquemas comunes:

La libertad que nos dieron a través de la construcción de nuestro sueño¹ y estar en conjunto con (sueños) similares pues también te da esa oportunidad de conocer a más gente. **No nada más es mi problemática**, es la problemática también de otra persona y tenemos esas ideas en común, ideas que también decimos, o sea no me parece, pero las voy a llevar a cabo a ver qué tal funciona. (Nadia, docente de grupo).

Dentro de las problemáticas contextuales compartidas que surgieron en este encuentro se destacan: violencia escolar/acoso, alto nivel de inasistencias, delincuencia y drogas, tradiciones religiosas arraigadas y un miedo compartido de los docentes a ser responsabilizados por algo que les pase a los niños.

...Nos llegaron a platicar que a una maestra le llegó una bala en la cabeza, o sea no le perforó el cráneo, nada más ahí chocó con su huesito, pero estaba en el patio, en el receso, entonces sí son cuestiones que pues ponen en riesgo la seguridad de los alumnos y pues tú como docente eres el responsable, si algo le pasa al niño pues es tu responsabilidad, pero sí te digo es esta cuestión de principalmente por la zona, la zona donde se encuentra la escuela. (Yadira, especialista)

El seminario “AHDG”, tuvo una dinámica de formación que se convirtió en un espacio de **comunidad de práctica**, o, en otras palabras un espacio donde los participantes que comparten profesión se involucran y participan en un proceso de crecimiento profesional (Wenger, 2001). Estas interacciones entre profesionistas de la educación favorecieron una **negociación de significados** producto de la dinámica colaborativa para construir nuevos aprendizajes y buscar soluciones en conjunto:

¹ El sueño — en este momento de cada docente— es una idea/objetivo que crean en la etapa de sensibilización sobre “el centro educativo que desea, se trata de soñar sin límites” (Community of Research on Excellence for All (CREA), 2018) y después se reúnen en equipos con sueños similares para trabajar por ellos desde sus espacios de trabajo distintos.

Creo que este espacios son muy importantes, porque a veces llegan maestros que, pues que parece que son muy inexpertos, pero que tienen una certeza, te comparten cosas que dices —¿Cómo es posible que lo esté entendiendo tan bien y yo no lo había podido entender hasta que me lo compartió?— (Graciela, Directora y especialista de la UDEEI)

6.1.4 Un proyecto bien cimentado

Las sesiones de formación en los seminarios se organizaron casi siempre en tres segmentos, con un orden distinto en cada ocasión: uno segmento es para hacer tertulias pedagógicas, otro espacio se utiliza para la formación sobre bases científicas del proyecto CdA dirigido por los miembros de la OSC y un segmento más para la formación por parte de la DGSEI que buscaba relacionar la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana con el proyecto CdA y sus bases filosófico-pedagógicas.

La participación en este espacio de formación implica una negociación de significados y de interpretación (Wenger, 2001) por parte de los participantes, de cada elemento del proyecto para llevarlo a la práctica.

Wenger (2001) habla de la participación como:

...proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso. Sugiere por igual acción y conexión... es un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. En él interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales. (Wenger, 2001, p. 80)

El pertenecer al seminario “AHDG” implicó una participación, tomar parte de un espacio de formación; en el proceso se combinaron elementos formativos y relacionales para negociar significados e interpretarlos.

Un elemento destacado del momento inicial de la implementación es la **interpretación** que hacen los participantes respecto a las acciones esenciales que conlleva el proyecto Comunidades de aprendizaje: las actuaciones educativas de éxito (AEE). Las Actuación Educativa de Éxito (AEE), de acuerdo con los manuales del proyecto, son “intervenciones que generan mejoras en los resultados académicos, son transferibles a diversos contextos y eso es demostrado en investigaciones científicas y avalado por la comunidad científica internacional” (Community of Research on Excellence for All (CREA), 2018, p. 17). Específicamente a estas actuaciones se les llama: grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación dialógica del profesorado (Díez-Palomar & García, 2010).

La **negociación de significados** se construye a través de la formación recibida y del intercambio de ideas que realizan entre colegas. De manera específica, destaca la idea de ver a las AEE como una forma **bien cimentada con fundamentos científicos** y necesaria de llevar a la práctica para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Te da la posibilidad de conocer estrategias que parten de una organización diferente, que rompen con tus esquemas, que rompe con todo lo que tú has hecho por años en la escuela y que considero que sí son positivas, que tienen esa base científica que soportan, que garantizan el aprendizaje; y se nos ha dicho que no hay investigación en educación, que hasta ahorita esto es lo que sí está avalado y por eso me gusta, por eso estoy aquí, por eso continúo aquí.

(Ramiro, director)

Asimismo, se destaca la idea de que **no es una ocurrencia** sino una propuesta fundamentada.

Me gusta desde esta parte de decir que nada es una ocurrencia, que todo tiene que ser bien planeado, todo tiene que ser bien pensado, tiene que estar

bien fundamentado. Si yo voy a aplicar algo pues es porque tiene un sustento y no estamos haciendo algo que podría funcionar o pudiese, eso es algo que me gusta de aquí, que todo tiene una base científica, que todo lo han sacado de investigaciones, de estudios. (Roberto, docente)

Además de hablar de la base científica, destacan que **la propuesta es estructurada**, por lo tanto, les da certeza continuar en el espacio de formación.

Me parece interesante este proyecto, porque sí te da una línea muy bien cimentada, ¿qué es lo que pretende? ¿qué es lo que quiere? Y con toda la estructura requerida necesaria y sobre todo el venir aquí a las sesiones de aprendizaje, pues yo creo que eso es lo más importante, es lo que he percibido, que sí hay una organización bien estructurada. (Edgar, docente)

Sin embargo, aunque algunos mencionaron la relación del proyecto con la mejora de aprendizajes generales de sus alumnos, otros **manifestaron dudas en la finalidad** de hacer todas esas actividades, viéndolas como nuevas estrategias para guardar en su repositorio de prácticas.

... asumo esa responsabilidad también de no comprender como para qué era este proyecto, no tenía como mucho sentido. Sí es cierto, es maravilloso, la parte de lectura, la parte de formación académica; pero por ejemplo, lo que entendíamos los que participamos: “pues hay que hacer como un repositorio de documentos y pues ya—. (Lidia, supervisora)

En este sentido, se destaca que algunos docentes asumieron la responsabilidad de no entender la finalidad del proyecto por completo.

6.1.5 Depende quién lo mira: Distintas figuras educativas en el proyecto

Al seminario AHDG, un espacio de formación, fueron invitados docentes frente a grupo, docentes de grupo con función de promotores de lectura, directivos de

escuelas, especialistas (docente de educación especial), docentes de educación física, supervisores y asesores técnico-pedagógicos.

Al inicio del proyecto no se manifestaron diferencias respecto a la apertura y su involucramiento de distintas figuras educativas en el proyecto.

Cabe señalar que, en ese momento de implementación, la cantidad de figuras educativas que asistieron a la formación en compañía de otros colegas de su mismo centro de trabajo fueron pocas. Es decir, cuando mucho, fueron un docente especialista y un maestro de grupo de la misma escuela al seminario, o una supervisora y dos directores de escuela. La mayoría de las figuras educativas fueron solas representando a su centro escolar.

De manera específica, quienes manifestaron tener mayores dudas y reservas al respecto de las actividades que implicaría el proyecto fueron los directivos.

... los directivos de escuela regular, ¿por qué? Porque ellos lo ven como es un – ‘ahorita nos van a pedir evidencias y es más trabajo entonces no, no queremos (participar en el proyecto) porque además va a durar uno a dos ciclos escolares y luego a ver qué se les ocurre’– como si fuera una ocurrencia. (Daniela, Asesora Técnico-Pedagógica)

Es importante destacar que los directivos suelen mostrar **mayor resistencia a la participación** en el proyecto, debido a las exigencias administrativas y la documentación requerida. Desde su perspectiva, la gestión y dirección escolar implican una constante demanda de evidencias, lo que refuerza su preocupación ante este tipo de iniciativas, basada en experiencias previas.

Un ejemplo en un Consejo Técnico Escolar ilustra cómo los directivos siempre están habituados a gran cantidad de formatos y de evidencias.

Un director dijo -yo nada más tengo 22 formatos-, pero lo dijo muy natural y entonces empezaron a hablar sobre cómo eran los formatos, que, si ya habían cambiado y alguien llevaba un ejemplo, entonces los mostraron, empezaron a intercambiar información sobre eso, era un conjunto de hojas engargoladas grande que revisaron una por una en su tiempo de receso, eran formatos de protección civil. Toda esa dinámica la noté muy natural, no hubo quejas. (Diario de campo de observación de un Consejo Técnico Escolar de Zona. 25-Oct-23)

Las burocracias a nivel de calle actúan en un contexto donde las demandas de trabajo, o prescripciones para la acción (Hupe & Buffat, 2018) son altas y a veces los recursos como el tiempo son limitados, por lo tanto suelen priorizar los requerimientos e invitaciones a nuevos proyectos.

Esto se puede observar en el contexto educativo donde los docentes, específicamente los directivos de escuelas, tienen que **negociar con los recursos** limitados que tienen, en este caso, el **tiempo**, y ante ello, **decidir** involucrar o no a su escuela en iniciativas nuevas, porque es necesario priorizar el trabajo para no desgastar de más a su colectivo docente.

6.1.6 Alcancemos nuestro sueño en comisiones: espacios, cosificación y acciones

El seminario AHDG es el espacio de formación donde la comunidad de práctica conformada por distintas figuras educativas de educación básica se reúne y conoce el proyecto Comunidades de Aprendizaje; este espacio no es el único donde el proyecto se despliega, sin embargo, la primera etapa, la de formación del proyecto CdA, se enfoca en compartir bases del proyecto y experimentar únicamente algunas AEE dentro del seminario.

Se espera que el principal lugar hacia donde llegue el proyecto sean las escuelas, y que dentro de las mismas puede concretarse en un nivel grupal, a nivel Consejo

Técnico Escolar y a nivel escuela-comunidad. No obstante, para llegar a ese nivel de implementación se requieren mínimo seis meses de conocer el proyecto y/o asistencia al seminario AHDG para que los docentes puedan dominar los elementos de este y llevarlos a contextos específicos.

Durante la primera etapa del “Encuentro” con el proyecto CdA, las actividades que más se realizan son tertulias pedagógicas y grupos interactivos, dentro del seminario AHDG. Las tertulias pedagógicas se realizan en todas las sesiones del seminario, durante aproximadamente media hora; los libros y/o artículos que se leyeron en estas fueron de autores como Pablo Freire, Ramón Flecha, Amartya Sen, mismos textos que se propusieron por los miembros de la OSC.

Se puede notar que vivir estas tertulias es un momento de formación *per se* y, al mismo tiempo, un momento de práctica de la metodología que usan las tertulias pedagógicas.

Liz, de Vía Educación, empezó a dirigir el momento a través del micrófono, y pidió de manera voluntaria que alguien la dirigiera, para que ellos tuvieran más práctica de hacerlo, entonces una maestra alzó la mano y se ofreció para dirigir el momento (Diario de campo, en seminario A Hombros de Gigantes).

No solo se pide la participación de los docentes, sino que también los formadores de la OSC dan retroalimentación de la forma en la que se lleva a cabo la tertulia pedagógica

...quien es el miembro de Vía Educación, leyó una lista de cotejo de evaluación sobre la tertulia pedagógica y para que todos estuvieran enterados sobre los criterios que evaluaron esa tertulia, ahí terminó la sesión (Diario de campo, en seminario A Hombros de Gigantes).

La dinámica de una tertulia consiste en que todo el grupo tiene como tarea previa la lectura de ciertas páginas y cuando llegan a la plenaria eligen un párrafo o dos para

compartir y dar su opinión o pensamiento respecto a ese párrafo. Luego, para asignar la participación el moderador pregunta quién quiere participar, los anota en una lista y va dando la palabra a cada participante. Cuando alguien lee un párrafo y da su opinión, el moderador da la palabra a las y los demás, para que den una reacción sobre lo que se acaba de leer u opinar.

Durante el seminario AHDG también se experimentó la AEE de “Grupos interactivos”, pero esto solo se realizó una vez de acuerdo con la organización que propusieron autoridades locales y los formadores de la OSC.

Respecto a las dinámicas internas del espacio de formación, los docentes asistentes son organizados mediante **comisiones de trabajo**. Por cada grupo del seminario (son tres grupos en distintos horarios) se forman aproximadamente de cuatro a seis comisiones de seis a diez integrantes cada una; estas se agrupan de acuerdo con la similitud del “sueño” que cada docente escribió en la sesión de sensibilización.

El trabajo que hacen en conjunto las “comisiones” parte de **seleccionar una problemática común** relacionada con sus contextos y definir un sueño que de rumbo a su objetivo general y por lo tanto a las acciones que realizarán como comisión.

Carlos, quien es un trabajador de la Dirección General de Servicios Educativos, en plenaria estaba pidiendo que leyeran su problemática de cada equipo para que los demás escucharan si lo que ellos tenían era parecida a la problemática de otro equipo para colocarse en otro equipo (Diario de campo, en seminario A Hombros de Gigantes).

Aquí se destaca el trabajo que comienzan a experimentar los participantes en conjunto con nuevas figuras educativas y otros niveles, reconocerse en espacios de formación, conocerse como profesionistas, y **abrirse al diálogo** con otros profesionales de la educación

... el participar con personas que uno ni conoce, porque de repente nos encontramos en el seminario que estábamos de las dos regiones, y ahí hay supervisores que eran de la región centro que nosotros no conocemos, y ya después relacionarnos y platicar —a ver platícame, compárteme cómo lo haces tú— (Estefanía, supervisora).

Este tipo de organización en **comisiones** fue la manera específica de concretar relaciones sociales entre docentes, supervisores, maestros de educación especial; lo cual vuelve a ejemplificar un **recurso para la acción** (Hupe & Buffat, 2018) positivo pues implica, como se había mencionado antes, un **compromiso** (Wenger, 2001) generado por las **nuevas relaciones sociales**.

Por otro lado, es importante destacar que las comunidades de práctica viven un proceso llamado codificación, el cual consiste en “dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una «cosa». Con ello creamos puntos de enfoque en torno a los cuales se organiza la negociación de significado” (Wenger, 2001, p. 84). En este caso, las actividades que produce cada comisión dentro del seminario AHDG son parte del proceso de codificación que plasma su experiencia en la implementación del proyecto. Por ejemplo, producen en conjunto un plan por comisión con objetivos, metas y acciones, desde el cual se van negociando puntos de vista distintos que buscan aterrizar el proyecto de comunidades de aprendizaje en cada contexto escolar de los miembros de la comisión.

Entonces la que es nuestra líder, nos dice vamos a hacer esto, vamos a archivar, a traer y ahora sí por el grupo de WhatsApp empezamos a mensajearnos, vamos a hacer eso y tenemos el trabajo entre todas (plan de la comisión), no nada más es yo lo hice o tú no, o sea, todas nos organizamos. (Nadia, docente)

Los documentos que comienzan a co-construir y a recuperar en las sesiones son los planes de trabajo de cada comisión, algunas guías de trabajo que les proponen los miembros de la OSC, presentaciones teóricas y los documentos normativos de la función docente que les corresponde.

Los documentos normativos más mencionados y necesitados de relacionar con la práctica cotidiana durante el proceso de implementación del proyecto CdA son: la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva; el INDEX o índice de educación inclusiva, el acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria; el acuerdo 06/08/23 que establece que el Plan de Estudios 2022 para Educación Preescolar, Primaria y Secundaria así como los Programas Sintéticos; el Programa Analítico de cada escuela, porque retoman de ahí problemáticas locales; su guía operativa; la Carpeta Única de la Trayectoria Escolar del Alumno (CUTEA); el Programa de intervención de mejora continua en la escuela (PIMCE); y el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).

Cabe señalar que "cualquier comunidad de práctica produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esa práctica en una forma solidificada" (Wenger, 2001, p. 84). En un inicio al participar en el proyecto CdA, los participantes entran en acción con nuevos artefactos que producen propios de la interacción social dentro del seminario, además de que retoman los que corresponden a su función normativa como burócratas a pie de calle, y en conjunto ese proceso deja huella de una implementación documentada.

Por otro lado, en ese momento del "Encuentro" todavía hay algunas dudas respecto a lo que se espera de los docentes participantes, sobre todo cuando miran dificultades específicas de sus contextos porque hay poca participación de familias.

Después toma la palabra una maestra que suena retadora, le pregunta a la acompañante (miembro de la OSC) - me dices que sí se puede, pero en un

CAM (Centro de Atención Múltiple) ¡no se puede! Dime cómo lo hiciste, cómo lo aplicaste (suena un tono de voz angustiado o desesperado). Ella refiere que tiene alumnos con discapacidad y que las familias casi no participan porque muchos de ellos ya no tienen familia, son mayores ¿qué hacer? La docente que ya había participado y es directora de un CAM dijo – ninguno tenemos la respuesta, solamente hasta que lo hagamos, veremos – El acompañante le da ejemplos de que las interacciones van propiciando que las familias se involucren probablemente a hacer nuevas interacciones. La docente que originalmente preguntó cierra la libreta que tiene, con un semblante aparentemente enojado, frustrado o incrédulo (Diario de Campo, trabajo en comisiones durante sesión del seminario AHDG).

Y también puede haber todavía dudas y expectativas respecto a la dinámica que tendrán como comisiones, por qué reunirse solo con ese quipo, qué se hará después.

Ya no entiendo, o sea, no entiendo como el sueño, ¿por qué este sueño? Si es otro sueño, no es ni mi sueño, pero bueno, pues ya compartiré el sueño que me dijeron que tenía que compartir-- Pero no entendíamos y me acuerdo de que esa ocasión sí una compañera ya se puso así muy intensa. (Camila, directora)

A pesar de las dudas e incertidumbres, la mayoría de las figuras educativas manifiestan su **disposición para continuar** por lo valioso que puede ser para los alumnos este espacio

... más que entender los conceptos porque todavía me falta adentrarme un poquito más, pero sobre todo sabes que me parece importante el acercamiento. Porque obviamente cuando tú te acercas y te involucras cuando al chico lo acercas a esa parte de este proyecto, pues entonces empiezas a conocer perspectivas de ellos, perspectivas tuyas y cómo incluso

hasta mejorarlo o adaptarlo, adecuarlo a la situación propia de tu escuela, entonces yo creo que ese es el matiz que tiene esta parte; para mí, me parece, es lo más importante el matiz que tú le puedes dar el dinamismo que lleva en sí este proyecto. (Edgar, docente de grupo)

La apertura y disposición que manifiestan las figuras educativas de manera inicial se relaciona con la oportunidad que tienen para formarse y realizar una mejor práctica para con sus alumnos, porque una expectativa social es que los docentes sean comprometidos y den todo por su labor.

6.1.7 Comenzamos a notarnos: Tipos de participaciones

Para este primer momento de la implementación del proyecto CdA, las participaciones comienzan a notarse de distintas maneras. La dinámica del “Encuentro” sí permite ver personalidades que comienzan a tomar parte activa del proyecto, se interesan, preguntan, dudan; también están quienes no necesariamente se involucran tanto, pero observan de manera más reservada; y quienes van manteniendo una distancia mayor respecto a las actividades.

Wenger (2001) habla de la participación periférica y marginal. La primera representa a quienes se reservan acciones para una plena participación estando en un límite cercano a la no participación; y la segunda se refiere a quienes predomina su “no participación” y se hacen distantes con alta posibilidad de abandonar la comunidad, respectivamente.

De manera específica, en el periodo del “Encuentro” en el seminario AHDG se pudieron observar quienes tomaron distancia en sus interacciones en las comisiones de trabajo, sin participar mucho; y quienes se involucraron completamente tomando liderazgos en las comisiones, manifestando una participación comprometida.

La que estaba llevando la discusión se paró y se fue, pasaron como fácil cinco minutos y nadie dijo nada, todos estaban callados; entonces, hasta que una abrió la palabra y dijo - ¿tú estabas trabajando violencia?- y empezó a hablar de una problemática, entonces empezaron a revisar un archivo digital. Se veían calladas y una dijo que tenían que quitar una problemática de inasistencias porque se había ido el maestro otro grupo, y otra dijo yo creo que quieren que lo definamos así súper bien lo de la problemática. Noto que tardaron mucho en volver a la discusión que tenían cuando estaba la maestra líder que llevaba el trabajo de la comisión (Diario de Campo, trabajo en comisiones).

Estas primeras impresiones, permiten anticipar que es muy probable que continúen los participantes comprometidos, aquellos que son líderes de una comisión o que preguntan y están activamente involucrados. Por otro lado, los participantes periféricos, es decir quienes participan con reservas, pueden o no seguir en el proyecto. Sin embargo, los participantes marginales, que casi no participan, incluso llegan a manifestar explícitamente su consideración de abandonar el espacio de formación y por lo tanto el proyecto.

6.1.8 Puntos clave del “Encuentro”

A continuación, se presentan puntos clave que resumen esta fase:

- El proyecto CdA representa una oportunidad atractiva porque es una oferta formativa dentro del horario laboral
- Quienes participan se sienten en general privilegiados por tener acceso al proyecto, ya que en general hay pocas oportunidades de crecimiento
- Además, es muy notoria la afinidad y “gusto” por la oferta que es “basada en evidencia científica”, ya que argumentan que esa es una de las principales

razones por la que han decidido quedarse en el seminario para implementar el proyecto en sus ambientes educativos

- La mayoría entra por su propia voluntad, con ganas de estar en un espacio de formación exclusivo y dentro de su horario laboral
- Los directivos tienen muchas evidencias que entregar, y se detienen a pensar si involucrarse más en el proyecto les implicará más trabajo
- Las comisiones son en general una oportunidad para reconocer en equipo problemáticas y escuchar otras formas de trabajar

6. 2 El desconcierto

“... damos por hecho que si todos lo llevamos a la práctica nos va súper bien, pero te topas con la realidad y no es cierto...” (Yadira, Especialista de UDEEI).

Una vez que los participantes conocen las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), los principios del aprendizaje dialógico y se forman comisiones de trabajo al interior de seminario A Hombros de Gigantes, aproximadamente seis meses después del comienzo del seminario, se les invita a comenzar a llevar el proyecto CdA a sus respectivos centros de trabajo, donde comienzan a implementar tertulias dialógicas, o grupos interactivos. Es en este momento de la implementación cuando se comienzan a tener las primeras experiencias de concreción del proyecto a nivel escuela y aula.

No todo es tal cual se planeaba, hay situaciones inesperadas, recursos que faltan, peticiones extra, condiciones complejas que intervienen en lo cotidiano de implementar el proyecto; se presentan situaciones que producen desconcierto, un estado de ánimo de desorientación e incluso perplejidad.

El proceso de implementación de una política o programa implica **negociar significados** de manera continua, lo cual “supone al mismo tiempo **interpretación y acción**”(Wenger, 2001, p. 79). Estas acciones de **interpretar, decidir y actuar** se realizan de manera constante y muchas veces casi a la par una de la otra.

Es importante señalar que, en la implementación existen en ciertas condiciones:

La implementación pasa por las estructuras organizacionales que pueden ser formales o informales, jerárquicas, verticales o más horizontales; estructuras que, sin embargo, siempre están mediadas por intereses de poder y relaciones entre actores y agencias... la naturaleza de la interacción entre esos insumos repercute, sin duda, en los resultados de la implementación.

(Pardo et al., 2018, p. 12)

En este sentido, la implementación del proyecto CdA dejó ver que **las figuras educativas participantes interpretaron, decidieron y actuaron** dentro de un contexto estructural del servicio de educación pública donde los intereses, relaciones sociales, los recursos para la acción, prescripciones para la acción, y aprendizajes previos contribuyeron de distinta forma en el proceso.

6.2.1 Prescripciones en medio del trabajo administrativo

A medida que avanza la implementación del proyecto CdA, los participantes comienzan a realizar acciones en sus escuelas relativas a las Actuaciones Educativas de Éxito; las primeras que se implementan son tertulias dialógicas/pedagógicas, grupos interactivos y formación de familiares. Sin embargo, la naturaleza de la profesión de quienes son parte del servicio público de educación básica les demanda muchas actividades con las cuales se hace difícil encontrar momentos para implementar el proyecto CdA.

Pero hay una situación importante en la Secretaría de Educación Pública, nos llegan, así como cascadas de agua y es un todo y un nada, tenemos tantas indicaciones tanto que hacer, tanto que cubrir... que no nos da la oportunidad de hacer las actuaciones. (Graciela, Directora y Especialista de la UDEEI)

Una de las **negociaciones** (Wenger, 2001) principales que viven las figuras educativas al implementar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en esta etapa, es **cómo integrar el proyecto a la vida cotidiana**, ya que se compite con **otras prescripciones para la acción** como el trabajo administrativo.

El tema de la carga administrativa que las figuras educativas viven es propio de las burocracias a nivel de calle (Lipsky, 1980); el trabajo que les demanda brindar un servicio, en este caso el educativo conlleva procesos alrededor que se pueden considerar como una carga administrativa. Esta **interpretación** de una “carga” como algo que impide o pesa, en general casi siempre se menciona en el mismo sentido.

... considero que se limita (el proyecto) mucho a los grupos y de pronto el homologar esto en los colectivos, pues resulta complicado, porque hay diferentes situaciones, desde que no se comparte la visión hasta que de pronto son situaciones pues complicadas de atender con todo lo administrativo. (Jesús, subdirector)

En este momento del “desconcierto” se menciona recurrentemente el tema de la carga administrativa en general como una condición contextual que hace compleja la implementación porque lleva a tener que **decidir qué priorizar**: lo que piden contra lo que quisiera hacer.

De la misma manera, es relevante ver algunas **interpretaciones** sobre lo que es la carga administrativa, y la relación que tiene con su formación docente, o aprendizajes previos.

... esta onda de la carga administrativa tiene mucho que ver con nuestra formación o deformación como docentes en la que **hemos priorizado** el estar llenándonos de papel o al estar escribiendo que los niños llenen copias en vez de estar en un trabajo pedagógico real, en una interacción, en una escuela activa. Vamos a hacer **lo que demuestre hacia las evidencias**, entonces tiene que ver con eso, con esta onda de la carga administrativa, qué tantas evidencias genero. Incluso, por ejemplo, es un grupo interactivo y dices - ¡Chin, no saqué fotografías, Dios mío!, ¿qué voy a hacer? -, o sea, es una calamidad... va más allá de lo pedagógico y de la riqueza del momento y de que estás acá trabajando emocionada y chin se fueron y no firmaron... a eso me refiero con carga administrativa, que nos quita bastante energía de pronto.

(Tamara, docente en focus group TKJ)

Esta priorización de las evidencias sobre el trabajo pedagógico genera una tensión y preocupación que los docentes consideran en su práctica, es una situación normalizada que enmarca el trabajo pedagógico.

6.2.2 Interpretaciones generales del proyecto y sus acciones correspondientes

El trabajo docente se vive en un contexto donde hay condicionantes para la interpretación, toma de decisiones y acciones de implementación, por ejemplo, la previamente mencionada carga administrativa. Por otro lado, la negociación de significados que se genera en la comunidad de práctica (Wenger, 2001) llamada seminario A Hombros de Gigantes, es un espacio de relaciones sociales y constantes intercambios entre formadores, autoridades y colegas del ámbito educativo que genera interpretaciones para implementar el proyecto Comunidades de aprendizaje.

Es importante destacar que, en el momento del desconcierto, ya comienzan a manifestarse **interpretaciones** generales del proyecto que **permean decisiones y acciones de implementación** en el ejercicio cotidiano de cada figura educativa.

Al respecto, se pudieron identificar cuatro ideas respecto a la esencia principal del proyecto CdA en este momento de la implementación, y que **conlleven decisiones y acciones distintas** en lo cotidiano: i. El proyecto se alinea con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ii. El proyecto es un complemento educativo que sirve porque está bien fundamentado, iii. El proyecto es una forma de contribuir a la solución de problemáticas detectadas en el Plan Escolar de Mejora Continua; y iv. El proyecto es una oportunidad de formación para hacer mejor el trabajo docente.

Tabla 8. Ideas respecto a la esencia principal del proyecto CdA

Idea	Quién lo menciona	Decisiones relacionadas	Acciones en el ejercicio cotidiano
i. El proyecto se alinea filosóficamente con la Nueva Escuela Mexicana (NEM)	Autoridades, formadores y docentes	Hay que continuar en el proyecto CdA porque es útil y fundamentado	En las AEE no hay relación o alusión con elementos curriculares de la NEM (proyectos, secuencias didácticas o programas analíticos)
ii. El proyecto es un complemento educativo que sirve porque está bien fundamentado	Docentes	Priorizar el programa curricular de la NEM y después buscar tiempo para hacer Actuaciones Educativas de Éxito	Se implementa el proyecto CdA pero a la par de la propuesta curricular de la NEM, no se integra
iii. El proyecto es una forma de contribuir a la solución de problemáticas detectadas en el Plan Escolar de Mejora Continua	Autoridades y formadores	Las autoridades y formadores que dan la formación asumen que los docentes lo entenderán	No hay menciones de ejemplos realizados sobre cómo contribuyen las Actuaciones Educativas de Éxito a lograr el Plan Escolar de Mejora Continua

		Los docentes dudan de cómo concretarlo	
iv. El proyecto es una oportunidad de formación para hacer mejor el trabajo docente.	Autoridades, formadores y docentes.	Permanecer en el espacio de formación colectivo	Asistencia mensual a la formación y creación de espacios similares en las escuelas como las tertulias en los Consejos Técnicos Escolares

Fuente: Elaboración propia

La primera idea se refiere a que *el proyecto puede combinar con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)*, esto es planteado en un inicio por las autoridades locales desde el seminario AHDG, así como por los formadores de la OSC.

Es relevante que, a pesar de que los docentes refieren que filosóficamente hay una compatibilidad conceptual entre Comunidades de Aprendizaje y el nuevo modelo curricular de la NEM, y que ello los lleva a decidir continuar formándose en el proyecto, **no mencionan una integración de las Actuaciones Educativas de Éxito con el modelo curricular de la Nueva Escuela Mexicana**, es decir, no se menciona que se hayan integrado las AEE con el trabajo por proyectos de la escuela, aula o comunidad, o con metodologías como aprendizaje servicio, no se relaciona con secuencias didácticas o con el Programa Analítico.

Una segunda idea que predomina es que el proyecto CdA *es un proyecto que tiene valor porque tiene evidencia científica y es un buen complemento para el trabajo cotidiano*, que lo integran en momentos “fuera de” del trabajo curricular que propone la Nueva Escuela Mexicana.

... actividades (del proyecto) salen muchas y de repente se te prende el foquito y dices – esa actividad está muy padre, me va a ayudar a saber cómo vamos en esto – pero a veces el tiempo te consume y dices híjole, ya no, ya

no hay ese espacio de decir – ah bueno, el viernes lo hacemos – porque llega el viernes y no pudiste. (Rosaura, docente)

El tiempo que distribuyen para usar el proyecto o integrarlo se ve limitado porque no se logra integrar completamente en el ejercicio cotidiano. Por lo tanto, en este momento de la implementación se detecta una necesidad de mejora en la formación para lograr la concreción en el ejercicio pedagógico desde el programa curricular vigente.

Por otra parte, los docentes reconocen que la DGSEI, la autoridad formadora, hizo un gran esfuerzo por mostrar, principios, acuerdos, bases que coincidían con la Nueva Escuela Mexicana, incluso leyeron el libro de Pablo Freire. Pero cuando se les pregunta por actividades concretas integradas, no se menciona algo claro o integrado al ejercicio pedagógico curricular.

Una tercera idea predominante es que *el proyecto CdA es una forma de solucionar problemáticas detectadas el Programa Escolar de Mejora Continua*; esta idea es sostenida en un inicio desde la formación en comisiones, porque se reunieron por problemas similares, es decir si varios docentes detectaron violencia escolar en sus centros de trabajo, en el seminario trabajaron en la misma comisión, con la intención de mejorar esa situación desde la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje.

Sin embargo, en el momento del desconcierto, algunos docentes manifiestan no comprender cuál es la relación directa o el tiempo en el cuál debiesen esperar ver avances en sus problemáticas.

Ese mismo maestro hizo un comentario “Cuando nos dicen que la tertulia es una forma de solucionar las adicciones, yo pensé – chale, pásennos la pinc/&varita mágica”, él continuó manifestando sus dudas sobre por qué o cómo ver los resultados (Diario de Campo, observación de una tertulia pedagógica)

A esta situación las autoridades locales y formadores dieron respuesta hablando sobre la problematización; explicaron que problematizar es explorar y comprender las distintas razones de un problema y poder atacar alguna de ellas en un nivel inicial y paulatino. Por lo tanto, que no había magia o soluciones inmediatas, sino poco a poco.

Es evidente que, aunque esta idea de la problematización se mencionó varias veces en el seminario como una prescripción por parte de los formadores de la DGSEEI, hasta el momento del “desconcierto” **había muchas dudas sobre el alcance de la resolución de problemas** como la violencia escolar/acoso, alto nivel de inasistencias, delincuencia y drogas, tradiciones religiosas arraigadas y un miedo compartido de los docentes a ser responsabilizados por algo que les pase a los niños.

Finalmente, la cuarta idea es *ver al proyecto como oportunidad de formación*, que se gesta desde el intercambio con otras y otros compañeros docentes. Fue una forma optimista de mantener la atención y continuidad de los miembros del seminario:

... creo que este estos espacios son muy importantes, porque a veces llegan maestros que... te comparten cosas que dices —¿cómo es posible que lo esté entendiendo tan bien?— y yo no lo había podido entender hasta que me lo compartió. (Graciela, Directora y Especialista de la UDEEI)

Esta idea se mantuvo firme en los participantes, propiciando la decisión de permanecer y asistir mensualmente a la formación, así como crear espacios similares en sus escuelas, como tertulias pedagógicas o grupos interactivos entre docentes, durante los consejos técnicos escolares de sus escuelas.

6.2.3 Incertidumbre ante las evidencias esperadas

Como se mencionaba anteriormente, **las evidencias** que se les piden a los docentes **son prescripciones para la acción** (Hupe & Buffat, 2018) que implican muchas veces una preocupación *a priori*, ya que producirlas les requiere desconectarse del trabajo en

el momento para sacar fotos o a veces necesitan primero pensar en una actividad que puedan guardar y mostrar, antes de pensar en el aprendizaje por sí solos.

Al respecto, en esta etapa del desconcierto se manifestó un poco de desánimo y frustración cuando quedaron dudas o espacios en blanco sobre lo que **se esperaba de los docentes al implementar en sus escuelas el proyecto**

... a mí me tocó el año pasado que lo intentábamos llevar a las escuelas a todo esto y resulta que había negativa por parte de las escuelas y yo bien preocupado regresé a la siguiente sesión y dije —está pasando, esto y esto— y nos dijeron —No importa, con que lo hagan a nivel zona está bien, entre ustedes como directores, con su supervisora, está bien— Y yo (cara de molestia) ¿me explico? Dije —¿entonces para qué me estaba desgastando? —(Ramiro, director)

Asimismo, hubo dudas sobre la incertidumbre que les generó no saber con precisión que había que entregar al final del proyecto o cuáles serían los “**productos finales**”.

La comunicación sobre lo que se esperaba de los docentes, así como de las evidencias del trabajo siempre se dio de forma verbal, lo cual hace que el mensaje muchas veces pueda ser olvidado o entendido de distinta forma.

6.2.4 “*Los tiempos no me alcanzaban*”

En la etapa del desconcierto, uno de los **recursos para la acción** (Hupe & Buffat, 2018) que continuamente se mencionó como limitado fue el **tiempo**. La forma de ver la falta de tiempo fue interpretada en dos sentidos: como un obstáculo para implementar el proyecto CdA o como una condición natural con la cual había que vivir y aprender de ese reto.

La implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje, a través de las Actuaciones Educativas de Éxito, requirió que los participantes realizaran acciones

distintas a planear y dar clases en sus respectivos centros de trabajo. Por ejemplo, hubo algunas actividades que los participantes del seminario tuvieron que preparar, como lecturas, reuniones con sus comisiones en espacios “fuera del horario escolar”, actividades o instrumentos para el trabajo en equipos.

...teníamos que subir información que a Classroom y no sé qué, la verdad andábamos siempre por ejemplo yo andaba siempre en el trabajo que la escuela, es demasiado demandante y en tu casa también tengo que atender o estar con mis hijos, entonces **sí los tiempos no me alcanzaban** para registrar, entonces no registrábamos y mis compañeros también me decían que no tenían los tiempos, no registrábamos, a veces la maestra Judith que es la encargada de la comisión pues como que sí se molestaba porque no registrábamos... (Flor, especialista de la UDEEI).

Estas actividades a las que se comprometen como comisión de trabajo dentro del seminario, se realizan en momentos fuera del horario escolar y entran en la lista de actividades que realizan los docentes, haciendo evidente la limitación de tiempo que viven. Estas actividades se agregan a una cotidianidad escolar, casi no se integran, por lo tanto, se hace complejo y pesado llevarlo.

Ante este común denominador del **tiempo limitado**, una primera **interpretación constante** fue ver esta situación como un **obstáculo y limitación**, de manera que incluso llegaba a haber desánimo para seguir implementando y compartiendo estas estrategias con otros docentes.

En el equipo dos, un maestro decía —lo veo difícil por la logística, pues solo se puede un acercamiento muy lejano porque los docentes siempre tienen otras cosas que hacer...— y entonces, se escucha con pocas expectativas (Diario de campo, Observación en seminario durante el trabajo en comisiones).

Por otro lado, hay otro grupo de docentes que interpretan esta situación como algo normal con lo cual tienen que salir adelante.

...a mí me implica un reto porque sí sé que **va a implicar un tiempo extra** por ejemplo para estas lecturas, para el análisis, hay lecturas que no solamente en la primera lectura queda y como que hay que releer y resignificar, etcétera, sí implica un esfuerzo extra porque implica creatividad... pero lo disfruto, me gusta, me gusta el reto. (Daniela, Asesora Técnico-Pedagógica)

Esta forma de **interpretar** la falta de tiempo como un **reto contextual común**, ante el cual simplemente hay que aprender a disfrutar, puede ser propio de **burocracias a nivel de calle** (Lipsky, 1980) que si bien realizan su trabajo bajo condiciones limitadas, logran entrar en una comunidad de práctica, como este seminario AHDG, y desarrollan un **compromiso activo** (Wenger, 2001).

A pesar de reconocer en el desconcierto que hay tiempo limitado para implementar, la mayoría decide continuar realizando actividades del proyecto porque, como ya se había explicado, es un proyecto valioso y bien cimentado.

6.2.5 Soledad disfrazada de autonomía: falta de acompañamiento

Por otro lado, dentro de los **recursos para la acción** (Hupe & Buffat, 2018) que los participantes manifiestan no tener, es decir, sentirse en la **necesidad** de recibirlo es el **acompañamiento** durante la implementación de acciones del proyecto.

...siento que nos hace falta como esta parte de estar viendo o revisando o evaluando lo que estamos haciendo en las escuelas, o sea, a mí se me haría súper retroalimentativo y no sentirme tan sola, que fuera alguien de aquí de la comisión a observarme en una clase, trabaje en lo que trabaje, tertulia, grupo interactivo, biblioteca, lo que sea, pero que me digan —¡Ah, pues sí vi que

tienes esto, te hace falta esto— porque yo doy por hecho que yo lo hago bien y trabajo con mi directora y me dice que lo hago bien, pero a lo mejor ellos, que tienen más experiencia, como que sí darte sugerencias y que exista ese seguimiento —O sea de okay, llevas estos libros, has tenido éxito, demuéstrelame, ¿con qué evidencias— Yadira, especialista

Ante la necesidad de ser acompañados, los formadores y autoridades locales respondían con una **prescripción de autonomía docente o de ser autodidactas**, y se alentaban a acompañarse unos a otros dentro de sus comisiones.

... en el seminario A Hombros de Gigantes empiezan a hablarnos sobre las diferentes estrategias educativas de éxito ¿sí?, entonces mi expectativa era que íbamos a ver por ejemplo, que íbamos a leer, sí, efectivamente, pero también íbamos a ahondar en lo que era cada estrategia educativa de éxito y ya que estuviéramos trabajando sobre esa estrategia entonces aplicarla en la escuela. Sin embargo, cuando yo les dije —como que falta esa parte— y respondieron —¡No, es que aquí en el seminario lo que queremos provocar en ustedes es que sean autodidactas, que ustedes aprendan, lean por sí mismos, busquen información! — y no sé qué. (Flor, especialista de la UDEEI)

Esta **prescripción** (Hupe & Buffat, 2018) para ser autodidactas se refería a que cada figura educativa desde su función específica podía comenzar a llevar el proyecto como le fuera posible a sus escuelas. Sin embargo, aunque los docentes sí comenzaron a realizar las acciones en sus centros escolares, persistía la **inseguridad** e incluso **miedo** en la forma de hacer las actuaciones educativas de éxito.

Otra docente comenta que fue satisfactorio organizar la tertulia y después ver que los docentes ya llegaban con el libro que estaban leyendo comprado. También dijo —me da miedo que no lo esté haciendo bien— para lo cual un

miembro de la OSC, respondió que puede atender dudas mediante el correo, que es una forma de estar al pendiente y apoyarles porque no pueden asistir a todos los centros educativos ya que no les da tiempo (Diario de campo, seminario A Hombros de Gigantes, durante la plenaria).

La **falta de acompañamiento** se relacionó con una sensación de **inseguridad** en las acciones que los participantes iban realizando como parte del proyecto, específicamente las Actuaciones Educativas de Éxito.

Es importante destacar que, la cantidad de personas que daban el seminario entre los miembros de la sociedad civil y los miembros de la autoridad local, eran un 4% del total de asistentes al seminario, por lo tanto, era imposible lograr **el seguimiento uno a uno** desde las estructuras jerárquicas de quienes impartían el curso.

Por otro lado, los formadores recomendaron acompañarse entre pares, sin embargo, de inicio solo se identificó un grupo de supervisores que lograron hacer una dinámica de acompañamiento entre ellos dentro de sus contextos escolares.

... supervisores que eran de la región centro, después relacionarnos y platicar —a ver pláticame, compárteme cómo lo haces tú— pues yo lo hago así, o qué te parece si me invitas a tu escuela para que yo vea— Y ya poder invitar a los compañeros a decirle ven para que tú me digas y me hagas la observación de cómo viste mi tertulia, pues eso ya fue el trabajo que ya realizamos después entre zonas porque ya nos íbamos invitando... finalmente ese apoyo que nos dimos entre nosotros de ir a ver cómo lo estaban haciendo en la otra zona, ya también los supervisores lo vimos como el encontrar las áreas de oportunidad y poder trabajar en ello para que mejorara el proceso.
(Estefanía, supervisora)

Esta posibilidad de **afiliación**, o de coordinación de energía y actividades con el fin de encajar y contribuir dentro de unas estructuras más amplias (Wenger, 2001, p. 216).

movida por el **compromiso** adquirido dentro de la **comunidad de práctica** que les llevó a un acompañamiento entre pares, *solo fue posible para supervisoras y supervisores*, es decir, las figuras educativas que tienen un horario laboral más flexible y una posición jerárquica que privilegia espacios de decisión para reunirse con otros colegas y adentrarse en mejoras de la implementación en proceso dentro de su mismo horario laboral.

Aunado a la falta de acompañamiento percibida, hay un tema con la expansión del proyecto para “crear comunidades de aprendizaje”, ya que hay una diferencia entre hacer Actuaciones Educativas de Éxito, y crear comunidades de aprendizaje.

6.2.6 En las escuelas “picamos piedra solos”

Para empezar, el flujo del proyecto (Ver Esquema. Flujo del proyecto Comunidad de Aprendizaje, pág. 96) después de vivir la etapa de sensibilización, lleva a la comunidad que conoce el proyecto a decidir. Esta decisión implica dos caminos: sí formar una Comunidad de Aprendizaje; o si el colectivo escolar completo no se convence, entonces quien decida puede hacer Actuaciones Educativas de Éxito por separado.

En el seminario se les recomienda comenzar haciendo Actuaciones Educativas de Éxito, en específico tertulias dialógicas y grupos interactivos. Después se les pide ver la posibilidad de crear comunidades de aprendizaje con todo el colectivo docente. Pero en la práctica solo asiste uno o máximo dos personas de un mismo colectivo docente, y eso **dificulta** que haya un **proceso de formación** donde todos los miembros de la escuela **decidan** involucrarse y comprometerse con el proyecto para conformar una Comunidad de Aprendizaje.

En este punto del desconcierto, el proyecto se centra en hacer AEE, pero no se concretan Comunidades de Aprendizaje, según los principios del CREA:

Los centros que se transforman (en comunidades de aprendizaje) deben abrir sus puertas a la comunidad, con el fin de soñar hacia una educación que supera el fracaso escolar y los problemas de convivencia y va encaminada hacia una educación de calidad para todos los niños y las niñas. En este proceso todas las personas implicadas conocen los objetivos y se comprometen con su realización. (CREA-3, 2018, p.5)

Para lograr esto, la totalidad de docentes que trabajan en un centro escolar, o sea el Colectivo Docente, tendría primero que conocer las bases, dinámicas y actividades, para luego aceptar ser parte. Esa acción de **compartir el proyecto** a otros docentes la tienen encomendada los miembros del seminario AHDG, pero para ellos es una **tarea casi imposible**.

Entonces ¿cómo haces que este proyecto en el que tú participas sea de la escuela?, es algo muy complicado porque no lo conocen. (Graciela, Directora y especialista de la UDEEI)

Esta situación persiste cuando los formadores sugieren aplicar, “mientras tanto”, determinadas Actuaciones Educativas de Éxito. Sin embargo, limitar el proyecto a unas cuantas actividades puede percibirse como falta de claridad y liderazgo por parte de quienes lo impulsan.

... no me gusta que no se impulse la conformación de las escuelas como comunidades de aprendizaje y que entonces **lleguemos nosotros a las escuelas como a picar piedra solos**. (Daniela, Asesora Técnico Pedagógica)

El profesorado percibe grandes dificultades para llegar al máximo nivel de implementación planteado por el proyecto: conformar comunidades de aprendizaje en las escuelas. A pesar de que lo consideran atractivo y respaldado por evidencias, les resulta lejano porque emprenden esta tarea de forma individual, sustentada en la

autonomía y la formación autodidacta, pero con escasas oportunidades de difundir lo aprendido dentro de los límites que marca su estructura laboral y sus responsabilidades educativas.

6.2.7 Dime quién eres y te diré qué puedes: Figuras educativas en el proyecto

Hay una clara **diferencia** entre qué figura educativa aplica el proyecto o lo lleva a la escuela, y sus **dificultades**, esto debido a las **condiciones contextuales** y las implicaciones que tiene su rol educativo.

A veces para algunas figuras educativas se puede ver como una actividad extra, que está en segundo término o segunda prioridad para aplicar, por ejemplo, cuando los docentes especialistas toman la iniciativa de hacer AEE en las escuelas, siempre se tienen que adaptar a otras prioridades curriculares y de actividades del grupo con el que trabajan. Cabe señalar que los **docentes especialistas**, algunos también les llaman docentes de educación especial, no están en un solo grupo, sino que atienden a alumnos de toda la escuela y entran a cada grupo donde haya una necesidad de educación especial a hacer recomendaciones y trabajo con los docentes titulares del grupo.

...los maestros especialistas digamos que, de alguna manera, están supeditados a los tiempos y a la programación de actividades que tienen tanto la escuela como el maestro de grupo, eso hace entonces que a veces se dé prioridad a otro tipo de actividades y no se tenga la sistematización, la continuidad de estas actuaciones educativas de éxito... (Daniela, Asesora Técnico Pedagógica).

Por otro lado, cuando la **figura principal** que promueve el proyecto es el **directivo**, tiene una oportunidad distinta de darse el tiempo y buscar otras formas de transmitir el proyecto a todo el colectivo docente. Un director o directora **tienen más libertad** y su

figura de autoridad les permite incentivar a los miembros de su colectivo para abrirse y apropiarse mejor del proyecto.

... ahorita la maestra lo mencionaba, los niveles son diferentes, como directora tienes que hacer una cosa, como especialista otra, como supervisor otra, y era importante porque yo como directora no podía ir a estar implementando.

Sí sí, a lo mejor como un acompañamiento o como, no sé, esta parte de la orientación, pero no como que yo me voy a echar las cinco sesiones, no sino tener que hacer esta **labor de convencimiento** de que tu mirada se modifique, de que tu necesidad sea hacia esa actividad (AEE). (Graciela, directora y especialista de la UDEEI)

En lo que respecta a los **docentes**, ellas y ellos **dentro de sus salones de clases** podían concretar de forma **más libre** las AEE, pero una de sus dificultades era compartir lo que hacían dentro de sus aulas con otros compañeros del colectivo docente

... considero que se limita mucho a los grupos y de pronto el homologar esto en los **colectivos**, pues resulta **complicado** porque hay diferentes situaciones, desde que **no se comparte la visión** hasta que de pronto son situaciones pues complicadas de atender con todo lo administrativo. (Jesús, Subdirector)

Finalmente, los **supervisores escolares** expresaron más **libertad y posibilidad** de llevar el proyecto a sus entornos porque su figura jerárquica les daba la autoridad y facilidad de organizar tiempos, no tenían que pedir permisos, e incluso se podían dar acompañamiento entre pares, es decir, podían tener un **mayor control de los recursos para la acción** (Hupe & Buffat, 2018) que les fueran necesarios, no así las demás figuras educativas.

6.2.8 Espacios, dificultades y recursos para implementar

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje se ve implementado en distintos momentos y espacios, como fue explicado en el apartado 5.1.3 Proceso de flujo del proyecto, las figuras educativas que comienzan a participar, pasan por una serie de etapas que pueden derivar en la aplicación del proyecto en distintos *espacios de implementación: el seminario A Hombros de Gigantes, implementación directa con alumnos, el Consejo Técnico Escolar, la Escuela con la comunidad educativa.*

En la medida en que el proyecto siguió su curso, los participantes vivieron **distintas implicaciones** dependiendo de los **espacios** y los **recursos** para la acción disponibles para la implementación.

A continuación, se muestra una tabla a manera de resumen sobre las acciones, dificultades y recursos implicados en cada espacio de implementación.

Tabla 9. Acciones, dificultades y recursos

Espacio	Acciones realizadas	IMPLICACIONES	
		Dificultades	Recursos faltantes
Seminario	Trabajo en comisiones	Hubo falta de comunicación clara con formadores	Prescripciones claras sobre implicaciones y resultados esperados resultado de una planeación anual con espacios y recursos
	Trabajo en comisiones	Subir información a <i>Classroom</i> /uso de plataformas digitales	Habilidades digitales docentes
	Trabajo en comisiones	Dificultad para escucharse	Disposición a la escucha
Implementación directa con alumnos	Intento de implementar en recreo	Falta de tiempo por cargas del quehacer docente	Tiempo
	Grupo interactivo	Dejar el rol donde el maestro interviene	Consciencia de la práctica docente desde un enfoque horizontal, reflexionar sobre el rol tradicional del docente vs dejar que los niños lleguen solos al aprendizaje.
	Tertulias	Distintas profundidades en los análisis o comentarios de los niños	No todos tienen la obra de literatura universal, compran resúmenes
Consejo Técnico Escolar	Se comparte en CTE las AEE	No se adoptan por todos los miembros del CTE	Un espacio de formación más amplio
	Se comparte en CTE las AEE	No hay compromiso para hacerlo	Un espacio de formación más amplio para consolidar una comunidad de práctica y por lo tanto la afiliación al proyecto

	Las bases del proyecto implican relaciones horizontales entre toda la comunidad educativa donde todos deciden	La horizontalidad no se aterriza porque están acostumbrados a jerarquías	Consciencia de la práctica docente desde un enfoque horizontal. Apertura a un rol de iguales
Con la comunidad educativa	Grupos interactivos trabajo con voluntarios	Es complejo que todos los voluntarios comprendan que no van a "dar la clase" sino a guiar	Un espacio de más amplio para capacitación y práctica de voluntarios
	Invitación a padres y madres a las AEE	No todos se involucran, son los de siempre	Un espacio de formación para convencerles de los beneficios

Fuente: Elaboración propia

El primer espacio de implementación evidente es el seminario, porque en sí mismo es la génesis del proyecto Comunidades de Aprendizaje para este caso de estudio. Las actividades que se realizaron en el seminario fueron variadas, hubo formación directa por parte de las autoridades y los miembros de la OSC, así como trabajo en comisiones, o grupos de docentes reunidos en un equipo durante todo un ciclo escolar.

Este tipo de trabajo implicó algunas dificultades como la **falta de comunicación clara** con los formadores respecto al producto final que conllevaría el trabajo en comisiones, es decir al final del ciclo escolar se pidió otro producto porque se cambió el espacio final de presentación que no contaba con internet, esta situación **causó inconformidad** e incluso algunos docentes relatan que esa fue una de las razones por las cuales sus compañeros **abandonaron** el proyecto al siguiente ciclo.

¿A qué se debió esta decisión? Bueno pues hay misceláneos, pero en general hubo inconformidad que sí manifestaron, eran directores, incluso eran tres directivos y una maestra especialista, entonces hubo inconformidad con relación a la falta de claridad y de dirección desde un inicio con relación al producto, el producto que se nos estaba pidiendo entonces como que iba dando sobre la marcha, como si no hubiera una proyección desde el inicio o una planeación, un planteamiento de qué es lo que se esperaba y entonces eso generó desde molestia hasta conflicto, pensamiento y demás, y decían, también lo percibían como algo muy desgastante porque para ellos era mucho trabajo. (Daniela, Asesora Técnico Pedagógica)

Una coincidencia con otra **dificultad en comunicación** se dio al interior de los equipos que trabajaron por comisiones porque al inicio manifestaron dificultad para escucharse unos a otros entre distintos roles docentes, lo cual evidenciaba una **falta de habilidad en la disposición a la escucha**.

... yo creo que tiene que ver, la parte del ego de cómo nos relacionamos, que hay voces que no podemos guardar silencio. A lo mejor porque somos voces que queremos imponer o que nos queremos sentir como muy expertos y creo que este estos espacios son muy importantes para cambiarlo. (Graciela, Directora y especialista de la UDEEI)

A pesar de que en un inicio los participantes identifican que suele faltarles el recurso personal de comunicación, específicamente **disposición para escucharse unos con otros**, sí encuentran importante el espacio del Seminario para practicar y desarrollar esta habilidad a través de las relaciones y acciones que se les proponen durante su trabajo en comisión.

Otra habilidad de los docentes que se manifiesta como un **recurso faltante para la acción** es el manejo de plataformas o habilidades digitales ya que esto representó dificultades.

... teníamos que subir información a *Classroom* y no sé qué, algo difícil, la verdad andábamos siempre... por ejemplo, yo andaba siempre en el trabajo de la escuela, que es demasiado demandante y en tu casa también tengo que atender o estar con mis hijos, entonces sí los tiempos no me alcanzaban para registrar, entonces no registrábamos y mis compañeros también me decían que no tenían los tiempos, no registrábamos, a veces la maestra Julia, que es la encargada de la comisión, pues como que sí se molestaba porque no registrábamos, ya al último dijimos vamos a hacerlo bien, vamos a hacer las cosas bien y entonces pudimos como que ponernos todos de acuerdo para terminar nuestros trabajos, entonces ahí sí le echamos todas las ganas. (Flor, especialista de la UDEEI)

Esta falta de habilidad generaba un rechazo al trabajo continuo y dificultades de trabajo entre los miembros del equipo. Sin embargo, siempre hubo **alguien que lideraba** cada comisión quien, a través del ánimo o regaño, **fue determinante** y de apoyo para lograr un trabajo conjunto.

Por otra parte, los espacios de **implementación directa con alumnos** también tuvieron **dificultades de tiempo, habilidades y recursos materiales**. Primero, algunos docentes manifestaron que el tiempo para implementar las Actuaciones Educativas de Éxito era limitado y cuando intentaban hacerlo en tiempos libres como el recreo no podían separarse de su función de vigilar la sana convivencia.

...pensé en los recreos, pero es muy complicado porque luego a veces lo ocupamos para cuidar a los chicos, que haya orden en los juegos o lo que sea. Pero no, no los puedes distraer tanto en este momento, no hay tanta

libertad como para ponerle tiempo también a estos temas. (Silvia, docente de educación física)

Esta manifestación de **falta del recurso** para la acción específica del “**tiempo**” también se manifestó dentro del salón de clases, porque a pesar de considerarse un proyecto fundamentado y útil, este competía en importancia con el trabajo cotidiano y la aplicación del currículo vigente.

...sí es porque actividades salen muchas y de repente se te prende el foquito y dices esa actividad está muy padre, y me va a ayudar a saber cómo vamos en esto, en esto, en esto, en esto, pero a veces el tiempo te consume y dices híjole, ya no, ya no hay como ese espacio de decir ah, bueno, el viernes lo hacemos porque llega el viernes y no pudiste, entonces es como, ahí tendríamos que ver cómo mejorar esta parte de los tiempos. (Rosaura, docente de primaria)

Respecto a **la interpretación de los docentes** sobre la **falta de tiempo** que implica la implementación directa con los alumnos, es interesante resaltar que se confirma lo explicado en el apartado *6.2.3 Interpretaciones generales del proyecto y sus acciones correspondientes*, donde **los docentes interpretan** al proyecto Comunidades de Aprendizaje como un complemento educativo que sirve porque está bien fundamentado, pero **no logran integrarlo al trabajo con el currículo vigente** como lo pretenden transmitir las autoridades y formadores locales.

Por otro lado, una de las dificultades al implementar la AEE “Grupos interactivos” fue que llegó a ser complejo “dejar el rol” donde el maestro interviene y tiene toda la información.

Y otras de las dificultades, yo creo que una de las más grandes es que como maestro no dejas de ser maestro, entonces el quitarte la etiqueta y decir –yo solamente estoy observando y dando mi apoyo– pero es un poquito

complicado, no así no es. Acuérdate, cómo dejar que él mismo (alumno) llegue a su propio pensar es un poquito complejo. (Rosaura, docente)

Se destaca la **necesidad de una reflexión** profunda sobre su **práctica docente**, ya que se hace evidente una falta de consciencia de la práctica. Las formas tradicionales de enseñanza, que se encuentran arraigadas a través de **aprendizajes previos**, desde la formación inicial o a lo largo de su trayectoria docente, **dificultan transitar hacia un rol horizontal** docente donde se interviene menos y el docente solo acompaña para que el alumno llegue al aprendizaje de manera autónoma, idea que propone el aprendizaje dialógico y la AEE “grupo interactivo” intenta fomentar esta práctica, pero en el ejercicio profesional el docente tiene la costumbre de ser el centro.

Una dificultad durante la AEE de “tertulias literarias” fue que algunos alumnos **profundizaban poco en las lecturas**, esto debido a que no todos los alumnos contaban con la obra de literatura universal y sus padres les compraban ediciones con resúmenes. Esto evidenció una **carencia de recursos materiales** para la acción, misma que los docentes **resolvieron** buscando **versiones digitales no originales** y proporcionando ese archivo para trabajar.

Respecto al tercer espacio donde se evidenció la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje, el **Consejo Técnico Escolar**, los docente participantes en la formación hablaron de dificultades como el **poco interés y compromiso** por parte de compañeros a quienes se les comparte el proyecto, por lo que no todos se sumaron a las actividades que se les propusieron (las Actuaciones Educativas de Éxito); así también se presentó la **dificultad para actuar desde una horizontalidad** entre colegas docentes.

Cuando los docentes que asisten al seminario A Hombros de Gigantes llegan a sus respectivos Consejos Técnicos Escolares, siempre les otorgan un espacio donde

comparten lo que vivieron, es decir, comparten el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” junto con las Actuaciones Educativas de Éxito y les invitan a realizarlas en la escuela. Sin embargo, no se adoptan por todos los miembros, puede haber apertura, pero no hay un compromiso constante para hacer las AEE.

Se ha hablado de estrategias educativas de éxito (AEE) en Consejos Técnicos Escolares porque es una obligación de nosotros, o sea, vamos a implementar la tertulia, ¿qué es una tertulia? en consejos técnicos escolares, los beneficios, de dónde viene, para qué, porqué, cómo... y tratamos de hacer que los maestros vivencien la actuación educativa de éxito, ¿no? Tertulia, entonces les decimos bueno, a partir de este momento se va a estar aplicando esta estrategia en los grupos en atención, con la intención de que ustedes lo continúen. Pero realmente no pasa así.... ahí se queda, ahí se queda, entonces sí creo que es importante generar una comunidad de aprendizaje para que no nada más sea un compromiso de la maestra especialista, sino que sea un compromiso de todos, toda la comunidad educativa. (Ramiro, director)

A pesar de que en los CTE se explican y se realizan AEE como tertulias y grupos interactivos, **faltan momentos de formación** con más tiempo para consolidar beneficios, acciones que conlleva el proyecto.

Asimismo, la falta de compromiso que manifiestan ver en algunos de sus compañeros que conocen el proyecto CdA durante el Consejo Técnico Escolar, puede verse relacionado con la **necesidad de consolidar una comunidad de práctica**, como la que viven quienes asisten al seminario AHDG, y con ello **lograr una afiliación que implica compromiso** (Wenger, 2001) para con el proyecto.

Otra dificultad que manifiestan vivir durante el Consejo Técnico Escolar es que las bases del proyecto **implican relaciones horizontales** entre toda la comunidad

educativa donde todos deciden qué hacer respecto a algún problema de aprendizaje o actitudinal que haya en la escuela, sin embargo, las acciones horizontales no se ven tan fácilmente.

...en el proyecto no hay jerarquías, no hay jerarquías, aquí todos somos iguales, hay que establecer una relación horizontal, lo cual es complicado porque cada uno de nosotros siempre se ve dentro de las escuelas con una investidura, o sea yo soy el director y aquí se hace lo que yo digo, o yo soy el supervisor y aquí se hace lo que yo digo. (Ramiro, director)

Se advierte, una vez más, la **necesidad de reflexionar acerca de la práctica docente** para distinguir entre acciones jerárquicas y horizontales. Sin embargo, la influencia de estructuras verticales arraigadas dificulta que directivos y docentes abandonen roles de autoridad y se ubiquen en un plano equitativo con sus colegas, lo que demanda espacios de reflexión adicionales.

Respecto a las dificultades presentadas al llevar el proyecto Comunidades de Aprendizaje con la comunidad educativa, es decir madres y padres de familia, cuidadores y voluntarios, se presentaron principalmente dos dificultades que los docentes relacionaron con la **falta de un mismo recurso**.

En principio, cuando se hizo la invitación a madres y padres de familia para participar en las Actuaciones Educativas de Éxito, solo llegaron los mismos que siempre participan, situación que desanimó en un inicio y que relacionaron con la **falta de un espacio de formación** más amplio para que conocieran los beneficios y dinámicas de participar en el proyecto CdA. En la medida en que pasó el tiempo sí pudieron incorporar nuevos voluntarios participantes.

De manera específica, cuando se implementaron **grupos interactivos** la dificultad fue que algunos voluntarios comprendieran totalmente el **rol que les implicaba su**

participación ya que no tenían que “dar la clase” sino guiar la conversación que detonaría el aprendizaje.

... los voluntarios de momento les dices —Ustedes no les digan la respuesta, solamente anímenlos, solamente guíenlos o propicien el diálogo entre ellos, digan a ver lee bien...— también a los voluntarios hay como que enseñarles muy bien que solamente estamos para brindar cierto apoyo, pero no para dar respuestas, sino que entre ellos solitos lleguen a acuerdos. (Rosaura, docente)

Esta dificultad parecía lógica y a veces relacionada con la falta de un espacio de formación más amplio que permitiera la capacitación y práctica de los voluntarios. Sin embargo, a través de mirar a otros voluntarios y/o al mismo docente que dirigía la AEE pudieron mejorar su participación.

En resumen, respecto a las coincidencias que se manifestaron en los distintos espacios de implementación destacan los recursos faltantes: **espacios de formación** más amplios y **habilidades** docentes de **comunicación y reflexión de la práctica docente**.

Los **espacios de formación** que podrían haberse necesitado implican **tiempo** que la dinámica de trabajo y organización escolar dificulta; y es que no tan fácil pueden suspenderse clases para abrir espacios de formación para docentes o para madres y padres de familia porque ello dejaría sin clases a los alumnos.

Aunque las habilidades de comunicación, la disposición a la escucha y la reflexión de la práctica docente se relacionan directamente con las dificultades al implementar Comunidades de Aprendizaje, quienes participaron en el seminario seminario A Hombros de Gigantes **lograron avances personales en su reflexión y mejoraron su escucha y comunicación**, especialmente durante las tertulias y el trabajo sostenido en comisiones integradas por docentes de distintos niveles y funciones. No obstante,

estos progresos no han sido destacados por los formadores en cuanto a los beneficios de participar en una comunidad de práctica, pese a que podrían favorecer una implementación más efectiva de las políticas.

Cabe señalar que, la **reflexión de la práctica** docente que permita interiorizar qué implica actuar desde una **perspectiva horizontal**, como lo plantea el aprendizaje dialógico, desde el diálogo igualitario y la inteligencia cultural (Aubert et al., 2010), requiere de un **esfuerzo sostenido** aún para quienes sí participan en el seminario A Hombros de Gigantes.

6.2.9 Entre la iniciativa y la obediencia

En un momento más avanzado de la implementación de este proyecto, donde los participantes ya conocen las bases y dinámicas de trabajo del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” se presentó un **dilema entre generar iniciativas con actitud proactiva** derivadas de la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) **u obedecer las prescripciones para la acción** que recibieron por parte de los formadores locales sobre cómo hacerlas sin salirse del manual.

Una de las **bases principales del proyecto** hace referencia a su raíz en **evidencias científicas fundamentadas**, las cuales son lo contrario a las **ocurrencias**.

Una de las principales causas por las que las escuelas actuales no están pudiendo dar respuesta a las necesidades reales del alumnado y a los retos de la sociedad de la información es, precisamente, que muchas de las prácticas y estrategias que se están llevando a cabo no se basan en evidencias y conocimiento científico. Para cambiar esta situación, la educación no puede basarse en ocurrencias de personas supuestamente expertas, ni en las ideas bienintencionadas pero no fundamentadas de un claustro, sino en el conocimiento acumulado por la comunidad científica internacional sobre qué actuaciones educativas están alcanzando los mejores

resultados. (Community of Research on Excellence for All (CREA), 2018, p. 11)

En este sentido, los participantes no solo se manifestaron de acuerdo y convencidos de esta premisa del proyecto, sino que buscaron cumplir con lo que marcaban esas evidencias científicas.

... si yo voy a aplicar algo pues es porque tiene un sustento y no estamos haciendo algo que podría funcionar o pudiese, eso es algo que me gusta de aquí, que todo tiene una base científica, que todo lo han sacado de investigaciones, de estudios. (Rosaura, Docente)

Sin embargo, al momento de la implementación, muchos docentes se vieron en la necesidad de **tomar algunas decisiones y acciones** desde la iniciativa propia para adaptar las AEE, aunque esto resultara “**fuera del manual**”. Esto lo hicieron en su contexto cotidiano, con saberes previamente adquiridos de su formación inicial y experiencia docente previa.

Esta **negociación personal** donde cada docente **decidió adaptar o cambiar** las formas de aterrizar el proyecto, se realizó desde las siguientes razones fundamentales: **captar** mejor la **atención de los alumnos**, ya que se mantienen muy inquietos y distraídos, **adaptarse a sus niveles** de apropiación lectora o **introducir el proyecto** de manera paulatina.

En la tertulia, la parte del control de los niños es compleja, por eso yo les di una hoja en blanco para que mientras sus compañeros estaban participando (hablando) ellos fueran haciendo dibujos de su participación. (Ricardo, Docente de primaria)

Esta acción de hacer un dibujo, por ejemplo, no está marcada en el manual sobre cómo hacer tertulias dialógicas, pero el docente encontró una forma de mantener la

atención de niños de primer grado de primaria. Además, muchos docentes cambiaron las lecturas y usaron algunas cortas para iniciar las Actuación Educativa de Éxito: tertulia dialógica.

En las tertulias de libros, como estoy en lectura, armé mi propia antología de lecturas entonces se las doy a los papás y ya les digo —mañana vamos a ver esta lectura— A la mejor no estoy llevando al 100% como ellos dicen que es un libro de los grandes autores y demás... pero dije —bueno, hay que empezarlos a involucrar con algo chiquito— porque no somos lectores, o sea, México es poco lector, entonces involucrar en pequeñas lecturas a los niños. (Nadia, docente de primaria).

En el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, específicamente en la AEE de tertulias literarias, se estipula que solo se pueden utilizar textos de literatura universal para garantizar los avances en los aprendizajes. Si se cambian las lecturas, ya no hay esa evidencia científica.

También, hubo **docentes** que, a partir de conocer las tertulias dialógicas y sus propuestas para dialogar alrededor de un tema en común, **crearon otras formas de interacción** con padres, sabiendo que esto representaba algo fuera de las instrucciones del proyecto, pero con un fin específico: sensibilizar y acercar a los padres.

Yo por ejemplo estoy haciendo una mala fusión. Lo sé, eso es uno de los miedos que te decía. **Yo sé que no lo estoy haciendo bien**, sin embargo, **es como mi estrategia para ir sensibilizando**, ¿qué estoy haciendo? A través de una obra de arte invitamos a tres docentes y les digo —A ver primero ¿qué que miran?, ¿qué les hace sentir lo que ven?— Y a partir de ahí —Esta obra es de tal autor, investiguen un poco lo que quieran y en la siguiente ocasión nos miramos...— después les digo—Señor me parece bien interesante, ¿qué

le parece si en otro momento viene a compartírnos sus saberes?— Sí, claro que sí maestra — entonces tú le vas dando esa relevancia y lo incluyes en ese proceso de aprendizaje... (Kathia, especialista de la UDEEI)

Este tipo de adaptaciones, los mismos participantes reconocían que, de acuerdo con el proyecto y la formación que estaban recibiendo, no lo estaban haciendo “bien”, ya que al no seguir al pie de la letra la metodología, dejaban de ser evidencias científicas.

... y lo que escucho ahorita, también es, desde el seminario anterior, nos decían hay que tratar de implementar esas estrategias, Actuaciones Educativas de Éxito, pero lo cual pues sí se nos hace complicado ¿no?, **entonces lo que han hecho es modificarlas**, entonces no puedes hablar de que son actuaciones educativas de éxito porque se supone que tienen una base científica, y que hay que cumplir con ciertos requisitos, uno de ellos es que hagas comunidad... entonces **es lo que preocupa**. (Ramiro, director)

Algunos docentes incluso se sintieron explícitamente **preocupados** por no desvirtuar el proyecto **o confundidos por su aplicación** porque se hacían modificaciones a lo propuesto por los formadores.

Yo le dije a la maestra, a mi directora —pues hay que tener cuidado, que no vayamos a confundirnos en círculo dialógico y tertulia dialógica— entonces, para no errar mi directora en la orden del día le puso “círculo dialógico” y le dije —no, es que sí hacemos tertulia dialógica— porque sí ocupamos lo mismo, no desvirtuamos el tema, o sea, la misma dinámica que se ocupa en (el seminario) Hombros de Gigantes, es la misma dinámica que ocupamos en nuestras tertulias pedagógicas de nuestro Consejo Técnico de UDEI, entonces por eso te digo, **esa es mi confusión** hasta la fecha, todavía tengo esa confusión que nadie me ha sabido responder la diferencia entre círculo dialógico y tertulia dialógica. (Flor, especialista)

Es relevante señalar que, los formadores seguían el manual de aplicación, mismo que marcaba criterios claros y metodología para realizar cada Actuación Educativa de Éxito; sin embargo, también **invitaban a ser autodidactas** en la aplicación del proyecto. Misma situación que confundía si era para reinterpretar y aplicar o para llevar solos las AEE.

Nos decían —Aquí en el seminario **lo que queremos provocar en ustedes es que sean autodidactas**, que ustedes aprendan, lean por sí mismos, busquen información— y no sé qué. Obviamente yo antes ya tenía un libro en donde explica bien, el de Natura y también la SEP hace años sacó documentos específicos de cómo se trabaja las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y eso. Yo lo leí y lo releí, pero yo pensé que iba a ser aquí en Hombros de Gigantes, como más práctico, que íbamos a practicar y luego a modificarlo para trabajarlos en su aula y después vemos qué tal les funcionó aquí en Hombros de gigantes, sin embargo, nada más nos dieron una embarraditita muy leve de grupos interactivos. (Flor, especialista de la UDEEI)

Cabe señalar la **disonancia que enfrentaron algunos participantes**: por un lado, aplicar las AEE tal como se indicaba en la formación, cumpliendo las condiciones que garantizaban su validez científica; por el otro, ajustarlas al contexto y necesidades de su alumnado, a sabiendas de que con ello no se ceñían estrictamente a lo prescrito.

Por otro lado, todas las actividades del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” están basadas desde **el aprendizaje dialógico**, el cual tiene siete principios, dos de los cuales se retoman ahora para discusión: la **inteligencia cultural y el diálogo igualitario**. Respecto a la inteligencia cultural, el proyecto en sus manuales y en la formación impartida a los participantes les dice que

Una persona ya no es inteligente por hacer algo que sea valioso sólo para su comunidad cultural sino que la **inteligencia** ya **supone ser capaz de resolver problemas teniendo en cuenta los puntos de vista de otras culturas**, de forma que los resultados que se alcancen tengan validez universal... en ella no sólo se considera la inteligencia académica, sino también otros dos tipos de inteligencia: **inteligencia práctica e inteligencia comunicativa**... todas las personas de cualquier edad tienen unas capacidades de lenguaje y acción que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones. (Aubert et al., 2010, p. 180.p183)

Si tomamos en cuenta que la escuela, en este caso la **escuela mexicana**, vive una cultura específica donde las **condiciones contextuales** de familias, docentes y sobre todo alumnos determinan las dinámicas en las que se vive el aprendizaje, cuando un docente usa “saberes” para resolver o aplicar de manera modificada una Actuación Educativa de Éxito en su contexto local, ¿no estaría haciendo uso de su **inteligencia práctica** para resolver una situación? En palabras del proyecto, estaría usando su **inteligencia cultural** para implementar el proyecto comunidades de aprendizaje, tomando las bases propuestas en la AEE, pero **adaptando y modificando según su situación**.

Asimismo, se destaca el principio del diálogo igualitario sobre el cual descansa el del aprendizaje dialógico y, por lo tanto, todo el proyecto de Comunidades de Aprendizaje:

El diálogo al que se refiere el aprendizaje dialógico y que sirve para **aumentar los niveles de aprendizaje de todos los niños y todas las niñas** es un diálogo con pretensiones de validez igualitario y respetuoso con todas las personas independientemente de su nivel económico, género, cultura, nivel académico y edad... El diálogo permite **poner en común los conocimientos** de los diferentes tipos de personas de la comunidad dando como resultado

una mejora en el aprendizaje de todo el alumnado y una mayor solidaridad en toda la comunidad educativa... el diálogo es igualitario cuando se consideran las diferentes aportaciones en función de la **validez de sus argumentos**, en lugar de ser valoradas por las **posiciones de poder** de quienes las realizan.

(Aubert et al., 2010, p. 173)

Por lo tanto, desde este principio del diálogo igualitario, el proyecto propone abrirse a **conocimientos que resuelvan y mejoren el aprendizaje** de niñas y niños en función de la validez de sus argumentos y no por una posición de poder de quien dicta qué hacer.

Atendiendo a los principios de inteligencia cultural y de diálogo igualitario, ¿sería lógico abrirse a una igualdad epistémica donde los docentes desde la práctica de la implementación, y su experiencia previa en el contexto, pudieran **interpretar, decidir y adaptar sus acciones** para **maximizar el aprendizaje** de sus alumnos?

6.2.10 Actitudes al compartir el proyecto

“Traté de implementarlo dentro de la escuela y no es fácil, no es fácil realmente. No es solamente el manejar la teoría si no es un cambio de actitud” (Graciela, especialista UDEEI)

Las actuaciones Educativas que se implementaron también tuvieron momentos que no se esperaban, sobre todo de **resistencia desde las actitudes** de los participantes a quienes se les compartía el proyecto.

La dinámica de implementación que comenzó en el seminario A Hombros de Gigantes siguió su curso cuando los participantes compartieron en sus respectivas escuelas en qué consistían las Comunidades de Aprendizaje con sus Actuaciones Educativas de Éxito.

...tú llegas a las escuelas y pues —Muy bien, felicidades— pero dicen —ah vengan y hagan lo que el maestro Luis, adelante, maestro Luis— así se funciona en las escuelas y **no hay ese compromiso** que se requiere, no hay ese proceso como las fases que deben de pasar en estas actuaciones.

Ramiro, director

Existe una dificultad de entender y adherirse a las actividades en el poco tiempo del CTE donde los participantes del seminario AHDG transmiten el proyecto de CdA, eso hace que se perciba una falta de compromiso por los docentes del CTE.

Por otra parte, aunque algunos docentes reconocen que es un proyecto interesante, hay quienes manifiestan **poca disposición**, e incluso se contienen para no participar:

... hubo una vez que la persona dijo —o sea, yo no voy a leer, yo ya dije que no quiero participar— entonces la invitamos, como ella es parte del consejo, la invitamos a ser parte de ese círculo, físicamente ella estuvo ahí presente y ya dijimos que bueno, si en algún momento ella consideraba necesaria una participación de su parte por algo que se iba comentando en la tertulia, tenía toda la libertad para hacerlo, así lo hicimos, de esa manera. (Daniela, Asesora Técnico Pedagógica)

El proyecto fomenta una participación voluntaria, ya que, desde el diálogo igualitario, la solidaridad, e igualdad en las diferencias, se trata de validar todas las voces, por lo tanto, se intenta fomentar el respeto a la participación o la no participación de todas y todos. En este caso, ante una situación donde alguien no quiso explícitamente participar activamente cuando su grupo estaba participando, se fomentó la libertad y el respeto a la vez se buscó una forma de incluirle.

También el **poco conocimiento del proyecto** en los participantes manifiesta una relación con las **bajas expectativas** en el proyecto.

A los retos que me he enfrentado principalmente pues son las cuestiones actitudinales por parte de **algunos docentes de grupo que piensan que no va a funcionar**, o sea tienen esa baja expectativa de que la manera en la que organizamos el grupo, que llevamos a cabo la lectura pues no va a funcionar y hay unos que hasta dicen es que si son de primero pues cómo van a leer si apenas se están consolidando pero les digo sí, pero dentro del documento, o sea yo siempre me remito a los documentos, dentro del documento está que nos pueden apoyar padres de familia y me dicen ay pero el papá trabaja, pero el papá no puede, o sea, ellos mismos están como de no, no se puede, no hagas porque no, no lo vas a lograr, pero yo te digo hay veces que **cuando tú hablas y hablas y hablas e insistes e insistes con el papá le cambias el chip**, y te está apoyando. Yadira, especialista

Situación que se comprende por las características de los espacios donde se comparte el proyecto y el tiempo limitado que en general existe para compartir estrategias educativas y de formación permanente. Los docentes que no tienen la oportunidad de conocer el proyecto desde el seminario AHDG, manifiestan mayores resistencias por el desconocimiento del mismo. Sin embargo, es importante señalar que algunos **liderazgos** directivos o de supervisores logran involucrar a los docentes a su alrededor, situación que se relatará más adelante.

6.2.10 Tipos de participación: Comprometida, periférica y marginal

La etapa del desconcierto implica que las figuras educativas que implementan el proyecto de CdA **interpreten y decidan** sobre sus acciones al conocer algunas dificultades en el camino. En este momento se comienzan a manifestar cuestionamientos, decisiones de **permanecer e incluso de abandonar el seminario**.

Como parte de esta **negociación de las condiciones contextuales** que realizan los participantes, hay quienes manifiestan que, aunque conocieron el proyecto y le **atribuyen posibles resultados positivos**, no lograron hacer algo en sus escuelas, sin embargo, quieren continuar en el seminario con la posibilidad futura de “ahora sí” implementar algo. A esta forma de participación se le considera una **participación periférica** (Wenger, 2001) en esta comunidad de práctica llamada seminario A Hombros de Gigantes.

... No hubo esa ese entusiasmo por llevarlo a cabo, aunque teníamos bien definido el tema, no se le dio la importancia y no tuvimos visión de los resultados que pudimos haber logrado si lo hubiésemos desarrollado, porque a pesar de que entregamos una conclusión y todo esto no fue real, no fue real porque pues no se llevó a cabo...pero quiero continuar. (Silvia, docente de educación física)

Esta situación de valorar las AEE, pero no poder implementarlas y también reconocerlo fue algo que algunos lo reconocieron de terceros y solo una persona lo identificó en sí misma. Esto se relaciona con la forma en la que llegaron al seminario, donde no hubo un deseo voluntario de vivir un espacio de formación, pero ya a su llegada pudieron encontrar algo positivo por lo cual estaban convencidos de quedarse.

Por otro lado, se manifiestan participantes que a pesar de encontrar algunas disonancias en la implementación del proyecto CdA en sus contextos, quieren seguir buscando de una manera comprometida cómo hacerlo mejor, cómo ser parte y hacer un cambio.

... muchas veces he flaqueado, muchas veces me he preguntado qué hago aquí, si voy bien, no voy bien. Yo con lo que me quedo, con lo positivo que me quedo es que creo, se me hace muy valioso contar con herramientas diferentes a lo que hemos venido trabajando, te da la posibilidad de conocer

estrategias que parten de una organización diferente, que rompen con tus esquemas, que rompe con todo lo que tú has hecho por años en la escuela y que considero que sí son positivas, que tienen esa como dicen ellos, esa base científica que soportan, que garantizan el aprendizaje. (Ramiro, director).

Este tipo de afiliación (Wenger, 2001) responde a una característica del profesionista con una **participación comprometida** relacionada con la negociación que hace intrapersonal de su rol como figura educativa en el tiempo-espacio que vive. De manera explícita también relaciona su afinidad por la valoración positiva que tiene de la base científica que ven en el proyecto y que fue manifestada desde “el encuentro” con el proyecto.

Por último, se manifiestan este momento **participaciones marginales** _ que detonan en el abandono del seminario. Estas participaciones se relacionan con la forma en la que ese ingresa al seminario, algo no voluntario, que miran más como una carga que una oportunidad.

... la verdad para qué voy a estar sufriendo ahí porque pues yo nada más lo agarré como para ver a mis compañeros de UDEI que no los veo cada mes.
(Flor, especialista de la UDEEI).

Como ejemplo, alguien que manifiesta claramente que la razón de entrar al seminario es por las **relaciones sociales** que puede tener con sus compañeros. Y por otro lado alguien que mira a sus compañeros desde fuera refiriendo que las actividades que se hacen para implementar el proyecto CdA son **desgastantes**:

... lo percibían como algo muy desgastante porque para ellos “era mucho” pues era mucho trabajo, lo observaban así, como un trabajo extra y entonces pues a partir de ahí bueno, ellos manifestaron tener esos inconvenientes, que por ahí una maestra tuvo situaciones jurídicas y pues decidió ya no participar,

por ejemplo, un maestro se vio muy abrumado de trabajo y pues así, cada uno con sus justificaciones. (Daniela, Asesora Técnico Pedagógica).

De alguna u otra forma, este tipo de **participación marginal decide tomar distancia** y no regresar al seminario. Sin embargo, algo interesante es que, aunque hay quienes decidieron no participar en el seminario, sí recuperaron una Actuación Educativa de Éxito para seguir implementando en sus escuelas desde su libertad e independencia.

Una maestra me decía que ella no iba a volver al seminario, pero que iba a seguir implementando las acciones educativas de éxito, una de sus razones que ella daba es que decía que le había gustado mucho y creía en las acciones educativas de éxito, sin embargo, la estructura del seminario no le gustaba, no le parecía dinámica y no le agradaba por lo tanto quería seguir haciéndolo porque sí era algo importante e interesante (Diario de campo durante seminario).

De esta manera, los distintos tipos de **afiliaciones** y por lo tanto de **participaciones: marginal, periférica o comprometida**, les llevaron a tomar **decisiones para permanecer y adentrarse** en el proyecto o dejar el seminario.

6.2.11 Puntos clave del “desconcierto”

- Se perciben cuatro ideas respecto a la esencia principal del proyecto CdA en este momento de la implementación: i. El proyecto se alinea con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ii. El proyecto es un complemento educativo que sirve porque está bien fundamentado, iii. El proyecto es una forma de contribuir a la solución de problemáticas detectadas en el Plan Escolar de Mejora Continua; y iv. El proyecto es una oportunidad de formación para hacer mejor el trabajo docente.
- Cada tipo de percepción respecto al proyecto se relacionó con tipos de decisiones y acciones en el trabajo cotidiano.

- Hay diferencias depende el rol que ejerzan respecto a las facilidades/dificultades en la apertura de la implementación.
- Los docentes que conocen el proyecto por “terceros” y no desde el espacio de formación, manifiestan un conocimiento limitado del mismo e incluso mayor resistencia a realizarlo.
- Los tiempos limitados para implementar fueron una interpretación constante que implicó limitaciones para hacer el proyecto.
- Se manifiesta una necesidad de mayor acompañamiento por parte de los formadores, a las estructuras jerárquicas de quienes impartían el curso les era imposible lograrlo, y fue difícil lograrlo entre pares, solo lo lograron supervisores.
- La comunidad de práctica del seminario AHDG tiene retos pendientes para acompañar físicamente a sus miembros en sus contextos particulares escolares.
- Destacaron los recursos faltantes de: espacios de formación más amplios y habilidades docentes de comunicación y reflexión de la práctica docente.
- Abandonar la comunidad de práctica (Seminario AHDG) no implica dejar de implementar el proyecto.

6.3 Lo que se puede

“...entonces finalmente ya no lo vemos como un desastre, sino como un aprendizaje” (Roberto, docente)

A un tercer momento de la implementación del proyecto CdA se le nombrará “lo que se puede”, este momento resulta de experimentar las Actuaciones Educativas de Éxito dentro del seminario y dentro de los contextos escolares de cada actor educativo; aquí vienen nuevos cuestionamientos y aprendizajes que continúan moldeando este proceso continuo de implementar un proyecto.

6.3.1 Negociación de significados: Interpretación, decisión y acción

A medida en que los actores educativos conocen mejor y experimentan la práctica del proyecto Comunidades de Aprendizaje, se manifiestan significados a negociar, se interpretan situaciones, los actores deciden y actúan según su aprendizaje y experiencia.

En esta etapa, específicamente los participantes **negocian** con **recursos faltantes**, ante ello **improvisan** y **perciben resultados**, encuentran sus propias formas y **motivaciones** para seguir o no trabajando con el proyecto, las burocracias a nivel de calle que implementan este proyecto hacen “lo que se puede”.

6.3.2 Resolver para avanzar: implicaciones y resultados

... ya basta de quejarnos de reformas, de la SEP, de la autoridad, finalmente los que estamos desde nuestra trinchera, hay que hacer lo más que podamos hacer y eso nos va a causar satisfacción y motivación ver los procesos de los niños. Docente Laura en sesión de tertulia dialógica (Diario de campo)

En los distintos espacios de implementación hubo situaciones que los docentes resolvieron las cuales les implicaron **decisiones y acciones** que les llevaron a percibir ciertos **resultados**.

A continuación, se muestra una tabla con el análisis de situaciones recurrentes y significativas que implicaron improvisaciones o resoluciones con ciertos resultados interpretados por los participantes en un momento más avanzado de la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje”.

Tabla 10. Implicaciones y resultados

Espacio	Situaciones	Implicaciones	Resultados

Seminario	Cambio de producto final	Negociar con los recursos que se tienen, y decidir si sigues o no	Abandono del seminario
	Participar en el seminario con figuras de otro rol y nivel educativo	Hablar de situaciones más allá de solo las relativas al proyecto	Se generan comunidades de aprendizaje
Salón de clases	Grupo interactivo había niños que terminaban muy rápido	Se usaban de monitores dentro del mismo equipo	Conocían mejor los ritmos de aprendizaje de los niños
	Falta de recursos en las tertulias literarias	Los docentes usaron las que tenían para hacerlas y otros textos que no fueron de literatura universal	Participación de los alumnos, respeto de turnos e interés por las lecturas
	No se trabajó previo para hacer una tertulia artística	Ajuste de actividades. Presentar un video para hacerla en ese momento	Participación de todos los alumnos
CTE	Una maestra no se prepara para la sesión de tertulia	Quien dirige le invita a ser moderadora	Su liderazgo le permite tener a todos involucrados a pesar de falta de compromiso
	Directivos no entendían para qué realizar las Actuaciones Educativas de Éxito	Docentes no avisan a su autoridad inmediata	Percepción personal de su trabajo como “valioso”
Con la comunidad educativa	Realizar un “Grupo interactivo” con padres	Aplicar grupos interactivos con padres	La presencia de los padres implicaba que los niños se sintieran muy involucrados y emocionados.

			La presencia de los padres permitió que se dieran cuenta de algunas conductas de sus hijos dentro del salón de clases
	No llegan voluntarios del “Grupo interactivo” con alumnos	Capacitan de manera rápida a alguien más	Surgen más dudas sobre el rol de los voluntarios pero pero se logra el objetivo de interacción
	Se han intentado implementar AEE	Solo se han hecho conforme al manual tertulias y grupos, el resto ha sufrido adaptaciones	No hay una medición, no hay conformación de comunidad de aprendizaje completa, solo actuaciones interesantes con resultados particulares de cada una.

Elaboración propia

En el espacio de implementación del seminario A Hombros de Gigantes, avanzado el tiempo, recibieron un **cambio en la prescripción** del producto final, es decir, primero les pidieron un tipo de trabajo para el término del seminario y después se cambió por situaciones de falta de infraestructura para presentar los trabajos.

Esta situación implicó para muchos un desconcierto y disgusto; ante este cambio, los docentes se vieron implicados **en tomar decisiones y acciones** para negociar con este cambio, es decir, **negociaron con los recursos** existentes que tenían para finalmente poner en la mesa la decisión de abandonar o no el proyecto.

... en la comisión que yo estaba todos los integrantes decidieron retirarse y ya solamente yo me quedé como integrante de esa comisión, por lo tanto, pues

yo deseaba continuar pues me pasé a otra comisión ya no permanecí ahí porque pues ya era sola y el motivo del proyecto son las interacciones. ¿A qué se debió esta decisión? Bueno pues hay misceláneos, pero en general hubo inconformidad que sí manifestaron, eran directores, incluso eran tres directivos y una maestra especialista entonces hubo inconformidad con relación a la falta de claridad y de dirección desde un inicio con relación al producto final, el que se nos estaba pidiendo entonces como que iba dando sobre la marcha, como si no hubiera una proyección desde el inicio o una planeación, un planteamiento de qué es lo que se esperaba y entonces eso generó desde molestia hasta conflicto, muchos pensamientos en conjunto, también lo percibían como algo muy desgastante porque para ellos era mucho pues era mucho trabajo. (Daniela, Asesora Técnico Pedagógica).

Quienes decidieron no continuar con el proyecto, negociaron con la cantidad de trabajo y el tiempo que percibieron les demandaba asistir e implementar las Actuaciones Educativas de Éxito. En el anterior ejemplo, se evidenció que **el intercambio de pensamientos y experiencias** en un mismo equipo hizo que esas **relaciones sociales** contagiaran en la **decisión** de abandonar el seminario.

La **implementación de programas** como espacios de formación docente pueden **implicar falta de algunos recursos**, en este caso claridad o ajustes en la solicitud de un producto final. Los docentes, negocian todo el tiempo con prescripciones que no son claras, o falta de recursos y deciden desde su experiencia, pero también desde las experiencias de sus cercanos.

Por su parte, también en el espacio de formación del seminario A Hombros de Gigantes, el hecho de **participar en equipos** donde había figuras educativas de distintos niveles, es decir, **preescolar, primaria y secundaria**; así como la escucha y colaboración con otros roles educativos, docentes, directivos, maestros especialistas

de educación especial, supervisores, promotores de lectura, etc. les implicó **abrirse a platicar** no solo de situaciones directamente relacionadas con la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” sino de situaciones cotidianas que implicaban retos, desde los cuales se dio una **colaboración y aprendizaje unos con otros**, a esto podría llamársele una verdadera **comunidad de aprendizaje** surgida de una **comunidad de práctica** (Wenger, 2009).

Desde el espacio de implementación del *salón de clases*, una primera situación recurrente fue que durante la AEE grupos interactivos había equipos de niños que terminaban muy rápido el reto, lo cual implicó que los **docentes improvisaran** una actividad de monitoreo y acompañamiento por parte de los mismos niños.

.. es ésta es mi actividad y los chicos se van a tardar 15 minutos y hay niños que te lo acaban rapidísimo y ahí es donde dices – **también te sirve para checar eso de sus ritmos y de sus aprendizajes**– entonces ya los usas también como monitores dentro de su propio equipo, les dices – Oye, explícale a tu compañero cómo le hiciste... (Rosaura, docente de primaria).

La AEE de grupos interactivos permitió como **resultado** tener un momento para mejorar el conocimiento de los **ritmos de aprendizaje** de sus alumnos, es decir, hubo los docentes percibieron esta actuación como una **oportunidad para ampliar el acercamiento a las niñas y niños**.

También durante la implementación del proyecto en el *salón de clases*, durante las tertulias literarias, los docentes vivieron **falta de recursos** específicos de las obras literarias originales de literatura universal que eran las prescritas para realizar esta actividad. Esto sucedía porque las familias de los alumnos no tenían suficientes recursos para comprar la obra original y conseguían alguna versión simplificada.

Ante ello, los docentes **resolvieron la situación** buscando versiones en internet o incluso utilizando otro tipo de lecturas que no eran de literatura universal pero que

ellos consideraron pertinentes para el trabajo con los niños, es decir, **se salieron del manual** teniendo de tal forma los **mismos resultados**: mejor participación de los niños que respetaron turnos para hablar y mostraron mucho interés por la lectura.

Para las tertulias de libros les doy, como estoy en lectura, armé mi propia antología de lecturas entonces se las doy a los papás y les digo – Mañana vamos a ver esta lectura–A la mejor no estoy llevando al cien por ciento como ellos dicen que es un libro de los grandes autores (literatura universal) y demás, pero dije – Bueno, hay que empezarlos a involucrar con algo chiquito, porque no somos lectores, o sea, México es poco lector, entonces involucrar en pequeñas lecturas a los niños– Y está funcionando. (Nadia, docente)

También dentro del salón de clases, se presentaron situaciones durante la realización de la Actuación Educativa de Éxito **tertulias artísticas**, ya que algunos alumnos no realizaron el trabajo previo que implicaba y eso impedía trabajar de manera fluida al momento.

Los docentes a los que les sucedió esto, **improvisaron la búsqueda de material audiovisual extra**, en este caso un video que, desde su perspectiva, cumplió la manera de nivelar el trabajo previo del grupo para después comenzar directamente con la tertulia artística. De esta manera lograron que la actividad tuviera una participación de todo el grupo y no solo de quienes habían hecho el trabajo previo que conllevaba una investigación de una obra de arte.

Ajustes a actividades: “En una tertulia artística cuando no hubo investigación presentar un vídeo e imagen de la pintura y realizarla en ese momento”
(Esquema “Resolución de imprevistos” producto de grupo focal TKJ).

El *Consejo Técnico Escolar* también presentó **implicaciones** de trabajo **improvisadas** para mejor logro de la **implementación** del proyecto. Por ejemplo, una maestra del

colectivo no realizó el trabajo previo a la tertulia pedagógica que consistía en una lectura de un capítulo de libro.

Ante esta situación, la asesora técnico pedagógica que dirigía la actividad **decidió** involucrar a esa maestra mediante **otro rol** en la AEE “tertulia pedagógica”

Y con otra maestra que en otro momento dijo – No leí – le dije – perfecto, no te preocupes, ¿te gustaría ser quien coordine la tertulia? – Me dijo – sí, adelante – y entonces le di como ese papel de que ella coordinara la tertulia ... (Daniela, Asesora Técnico Pedagógica).

El **liderazgo** es muy determinante para llevar una actividad donde los participantes requieren haber hecho trabajo previo. Es importante que un líder sepa involucrar a las personas para que las **dinámicas de implementación** de un proyecto funcionen mejor. Resulta beneficioso hacerlo **no desde “el castigo” sino desde “lo que sí se puede”** con quienes no están completamente **comprometidos con el colectivo** o no “dan todo” su esfuerzo.

Por otra parte, dentro de las situaciones que se presentaron *durante el CTE*, algunos directivos que no asistieron al seminario A Hombros de Gigantes, al no tener información completa, les cuesta comprender para qué realizar las Actuaciones Educativas de Éxito como parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje, por su parte a algunos docentes les cuesta explicar a detalle los beneficios de tal manera que se convenzan en una plática corta. Por lo cual, algunos **docentes deciden hacer uso de su autonomía** docente y **no avisar a su autoridad inmediata** superior que están realizando actividades del proyecto, esta decisión la sustentan en que confían en estos aprendizajes previos de que pedagógicamente puede ser algo útil y **no necesitan siempre la aprobación de su directivo para hacer acciones pedagógicas**.

Esto es un proyecto muy bonito, creo que tendría pues muchos frutos, pero también creo que **no nos dejan aplicarlo como debería** creo que no está la

apertura y a veces pienso que esta situación está onda bancaria, donde dicen esto de 'la plana, la plana de la maestra de primero...' **nosotros sí somos igual con los informes**, o sea, los informes de no sé quién, los informes y nuestros informes... dicen lo mismo de aquí de allá y si ese tiempo lo tradujéramos en otro tipo de actividades con la escuela, pues sería muy bueno. Y entiendo la parte de la estructura, te digo que entiendo todo lo de la jerarquía, pero pues sí, necesitamos todavía formar un poquito más todo esto, es difícil... por eso te digo a veces **ya ni le digo** (a la directora) y ni modo... ya le das peso a lo que verdaderamente es importante. (Graciela, directora y especialista de la UDEEI)

Los docentes perciben que el **resultado** de esta **decisión y acción** es valioso porque busca **favorecer el aprendizaje**, está basada en evidencia científica y en su propia **experiencia y aprendizajes previos**, a pesar de que no siempre tienen la autorización de sus superiores.

También se hace referencia a la **autonomía docente**, que tiene su fundamento en el currículo de la Nueva Escuela Mexicana, reforma educativa vigente al momento de la implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Respecto a las situaciones que sucedieron al implementar el proyecto con la *comunidad educativa*, es decir, padres y madres de familia, vecinos y voluntarios, destacaron algunas implicaciones comunes.

Primero, en el trabajo con la AEE "grupos interactivos" que se realizaban con los alumnos con apoyo de los padres de familia, la situación recurrente fue que algunos de los padres y/o voluntarios (vecinos, primos, etc.), no asistían o llegaban a tiempo a la cita en la escuela, entonces los **docentes** optaban por **improvisar una capacitación rápida** de alguna persona adulta que estuviera dentro de la escuela, como personal de intendencia etc. Esto conllevó que hubiera algunas dudas sobre el

rol que interpreta el voluntario ya que solo guía, pero no interviene. Sin embargo, se logra el objetivo de interacción de los alumnos.

Otra de las consecuencias manifestadas por los docentes después del **involucramiento** de la **comunidad educativa** en la AEE “grupos interactivos” es que los alumnos se sintieron muy **motivados por la presencia de sus familiares**.

Y otra de mis escuelas decidió que no iba a trabajar tertulias, que ellos preferían trabajar los grupos interactivos, entonces ahí fue otra dinámica porque también empezamos en el consejo técnico haciendo grupos interactivos con maestros voluntarios, después ya nos atrevimos a llamar a los padres de familia para pedirles que fueran voluntarios, que se conjuntaran en un espacio dentro de la escuela para planear la actividad que iban a realizar con los niños y entonces ya empezaron a ver qué materiales había en la escuela, con qué contaban, y ya el maestro les decía qué tema era el que estaba trabajando en esa semana, y los padres diseñaban las actividades. Entonces a los niños les gustó mucho porque decían está aquí mi mamá, está mi papá y me están diciendo qué es lo que tengo que hacer, entonces así fue como trabajamos el ciclo escolar anterior. (Estefanía, supervisora)

El **compromiso** que se forja en la **comunidad de práctica** se transmite a distintas figuras educativas, por ejemplo, los docentes comprometidos, les transmiten a los padres las ganas de **involucrarse** y por lo tanto, al comprometerse con la actividad los niños se emocionan al ver a sus papás dirigiendo una actividad dentro del salón de clases.

Por otro lado, el hecho de que padres y madres de familia estén cerca de la escuela, les acerca con las **necesidades de la** escuela y de sus hijos.

La maestra dijo que las ventajas de que los padres estuvieran ahí es que se dan cuenta de las necesidades de sus hijos y de la escuela e incluso a veces

se pueden fijar como los tipos de talentos que hay con los padres para beneficio de la escuela ¿no? por ejemplo, que había una mamá que era tanatóloga y entonces iba a dar alguna plática. (Diario de campo en Consejo Técnico Escolar)

Este tipo de **relaciones sociales** que surgen en la escuela, como comunidad educativa también permite una mayor **afiliación** al centro educativo, ya que se conocen más entre sus miembros y se **comprometen** en actividades por el bien común, como el ejemplo de la madre tanatóloga.

Asimismo, la presencia de padres de familia sirvió para que padres y madres de familia se acercaran a **situaciones y conductas de sus hijos** dentro del salón de clases.

Lo trabaje un tiempo como yo era promotora de lectura y también cuando estuve cubriendo grupo, ocupe los grupos interactivos para que los niños pudieran este trabajar y sobre todo avanzar en cuestión de tu escritura y matemáticas con diversas actividades planeadas e involucrando a papás, porque eso **me sirvió porque era un grupo que tenía problemas de disciplina** e invitar a los papás a que vieran a sus niños, ya que sus hijos se comportaban porque estaba su papá, pero los veían de otra forma, como monitores, **me sirvió mucho para que los papás generaran empatía y pudiera mejorar la conductancia y la atención del grupo.** (Sandra, docente de primaria)

Finalmente, los docentes reconocen que, de un total de diez Actuaciones Educativas de Éxito, solo se han aplicado dos conforme al manual que les fue proporcionado por los formadores, el resto o no se ha hecho o ha sufrido modificaciones.

...yo creo que las que realmente se han aplicado al cien por ciento y la que desde ese momento nos dijeron se hacen son **grupo interactivo y tertulia** y

ya, el resto ha sufrido modificaciones de acuerdo a cada contexto o escuela.

(Ramiro, director)

Es importante destacar que el proyecto completo implica que se conformen Comunidades de Aprendizaje en cada escuela, lo que significa que todos los docentes se involucran aplicando Actuaciones Educativas de Éxito para tener logros en conjunto sobre logros académicos y convivencia (Community of Research on Excellence for All (CREA), 2018a).

Lo que se puede observar que en este estudio de caso, aunque los docentes manifiestan **satisfacción** por implementar algunas Actuaciones Educativas de Éxito, tertulias y grupos interactivos, en general **no hay una medición o seguimiento** para alcanzar el nivel de comunidades de aprendizaje completas, hay AEE interesantes con resultados particulares de cada escuela, los cuales no son pocos ni pasan desapercibidos, pero se contrasta con los objetivos iniciales del proyecto y se manifiesta una parte de falta de medición en el avance específico de los aprendizajes logrados.

En resumen, se observa que en general **la mayoría de los resultados obtenidos** ante alguna situación imprevista es **valorada como positiva**: generar comunidades de aprendizaje, conocer mejor ritmos de aprendizaje de alumnos, mayor participación de los alumnos, manifestaciones de liderazgo docente, valoración personal positiva del trabajo docente, y algunos cambios en conductas de alumnos por la participación de padres y madres de familia. Por el contrario, el abandono del seminario AHDG y la falta de medición en los aprendizajes por la ausencia de Comunidades de Aprendizajes completas, son dos temas que podrían revisarse para futuras implementaciones del proyecto.

6.3.3 El valor de la reflexión en comunidades de práctica

Uno de los principales beneficios que se manifiesta a partir de la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje es la **oportunidad de reflexión** que viven los docentes desde la comunidad de práctica. Este proceso se puede explicar desde la **mutualidad** (Wenger, 2001) la cual se refiere que los participantes conforman sus experiencias desde el significado en **relaciones mutuas**, donde reconocen algo de sí mismos en los demás que conforman la misma comunidad de práctica.

Las **relaciones sociales** surgen en una **comunidad de práctica** como consecuencia de la **participación** y la **mutualidad** que se genera. Estas relaciones pueden ser tanto más cercanas como más lejanas, más horizontales o verticales, etc.

En el momento de más profundidad de implementación, que ahora se refiere como “lo que se puede”, se identifican elementos que **tejen relaciones sociales** durante la implementación y desde las cuales se negocian significados para la implementación.

Un de los procesos que surgen desde el seminario AHDG de manera más constantes es la **reflexión**, se manifiestan procesos internos de análisis respecto a distintos temas. Por ejemplo, las figuras educativas logran hacer **reflexiones** sobre los **procesos de aprendizaje** de sus alumnos en relación con las AEE.

... Entonces todo eso lo platicábamos porque decíamos sí es una actuación educativa de éxito, pero posiblemente a mí no me está funcionando en este momento porque todo lleva igual un tiempo y tiene que ver con los niños y sus procesos. (Yadira, especialista)

El hecho de que los docentes tengan un **espacio de formación** que **incrementa** la **reflexión** sobre los **procesos de aprendizaje** de sus **alumnos**, es un beneficio importante ya que, en el contexto mexicano, los docentes de educación básica

manifiestan tener pocos espacios de profesionalización, lo cual vuelve al Seminario AHDG una oportunidad valiosa.

Respecto a la **mutualidad** que propone Wenger (2001) en la cual explica que cada profesionista en relación con otro conforma sus experiencias, se puede destacar que los docentes del presente caso de estudio conformaron aprendizajes **desde la experiencia en conjunto** con sus **colegas**.

... cuando escucho a los profesores que dan algunas experiencias o como soluciones, digo – ¡Ah, este sí funcionaría así no, pero yo lo voy a adecuar así! – o sea, hago toda una creación en mi cabeza. (Graciela, especialista de la UDEEI)

Y se insiste en lo valioso que fue para los participantes el hecho de convivir con distintos roles de distintos niveles de educación básica, docentes, supervisores, asesores técnico pedagógicos, docentes promotores de lectura, etcétera.

... la oportunidad de aprender porque son diferentes roles y niveles (educativos) y **me encanta que nos mezclen** y que los maestros nos **cuenten sus experiencias** – en mi escuela funcionó esto, o no funcionó esto, o podemos intentar... – porque nos absorbemos de qué es lo que realmente me puede hacer funcionar a mí. (Sandra, docente frente a grupo)

Este tipo de **interacciones fomentaron el aprendizaje** más allá del proceso de implementación del proyecto de Comunidad de Aprendizaje, fomentando intercambios desde y para la propia **práctica docente** en general, incluso auto cuestionando posicionamientos personales.

– Cuánta importancia darle a la identidad, a incluir y excluir, pero no solo, las políticas pueden decir eso, nosotros tenemos la libertad de darle cierta importancia a cada característica; ejemplo, con la identidad mexicana y

nuestra visión frente a los migrantes, **no había reflexionado en esa idea de que incluir a veces excluye**” – (Diario de Campo durante tertulia pedagógica en seminario A Hombros de Gigantes).

Asimismo, la reflexión que vivieron los participantes del Seminario AHDG también alcanzó a analizar el rol de los padres y madres de familia de sus contextos, abrirse hacia una empatía con ellos.

... esa maestra también dijo que **entendió un poco más a las mamás** porque antes no iban a la escuela y no estaban tan pendientes, pero al escucharlas en la tertulia entendió un poco más **su contexto** y el porqué de su “no cercanía” a la escuela. (Diario de Campo durante trabajo en comisiones)

Se destaca la capacidad de **abrirse a entender otros contextos** desde la **empatía** que fue **fomentada por los espacios de interacción** que posibilitaron las Actuaciones Educativas de Éxito que lograron implementar en las escuelas.

Y ante las diferencias que llegaron a surgir, en general se resolvieron escuchando la **voz de los participantes** del equipo y haciendo énfasis en la comunicación y apertura a la escucha de las y los demás, generar un **diálogo horizontal** como lo plantea el proyecto (Community of Research on Excellence for All (CREA), 2018c).

...se trata de establecer muy claro desde el principio es que aquí **no hay esa jerarquía**, sino que somos pares y **entre pares estamos dialogando** todos **de una manera horizontal**. (Roberto, docente frente a grupo)

Si bien este ejemplo ilustra la visión que se logra durante el seminario AHDG, también se destaca que la **dinámica de escucha, compromiso y reflexión** requirió tiempo y un **trabajo sostenido** por parte de los participantes en conjunto con formadores del seminario.

En resumen, distingue la **oportunidad de reflexión** que da el proyecto Comunidades de Aprendizaje desde el seminario A Hombros De Gigantes para quienes se involucran activamente en este **espacio de formación**.

6.3.4 Innovadores angustiados, innovadores libres y cumplidores adaptativos

Los distintos participantes del seminario A Hombros de Gigantes, vivieron muchas situaciones dentro de esa comunidad de práctica entre las cuales destacan lidiar con falta de recursos, las demandas o prescripciones recibidas, algunas complejidades del contexto y las dinámicas de cooperación y/o desacuerdos propios de las relaciones sociales dentro del grupo.

Ante este panorama, los docentes **tomaron distintas posturas** respecto a la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” con **respecto a sus manuales de aplicación**.

De acuerdo con el trabajo de campo realizado, se pueden resumir tres tipologías de implementadores: **innovadores angustiados, innovadores libres y cumplidores adaptativos**. A continuación, se explicará cada tipología de acuerdo con las experiencias percibidas por los docentes participantes.

En primer lugar, los **innovadores angustiados** son docentes que exploran y realizan actividades **fuera de los parámetros prescritos** por el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Aunque su intención es mejorar o enriquecer las experiencias de aprendizaje, esta innovación les genera una **valoración personal angustiante** debido a la **falta de argumentación o base científica** que les haya sido enseñada por los formadores, lo que puede traducirse en estrés e incluso en una razón para detenerse a seguir innovando.

En la tertulia con papás (mis compañeras) les daban cualquier documento, **desde ahí fue como mi conflicto**, o sea yo dije – No, ya no voy a hacer eso

hasta que no tenga las bases de que ¡Ah, mira, son estos libros, estos vamos a leer, estos artículos para papás, estos artículos– O sea yo quiero eso, esa dosificación por así decirlo te digo yo investigué nada más de preescolar, primaria y secundaria de una página de comunidades de aprendizaje, pero específicamente tertulias pedagógicas no encontré... **pero te digo ya no voy a agarrar cualquier documento** y trabajarlo cuando no tengo el fundamento científico, entonces nada más ese fue mi pequeño conflicto porque sí, yo lo hacía por obedecer, pero no está fundamentado... (Yadira, docente especialista de la UDEEI)

Una reflexión común que manifiestan los innovadores angustiados es que reflexionan que **“ser parte”** del proyecto Comunidades de Aprendizaje es algo grande y algo que requiere seguir los manuales.

Mi papel aquí no es ser nada más la directora es **formar parte desde otra cosa, desde Comunidades de Aprendizaje**. Y los papás, los niños y los que están alrededor, los maestros... es vernos, así como “un todo” diferente y hacerlo bien... (Camila, directora)

Asimismo, agregan que para hacer el proyecto correctamente como marca el manual hay que salir de la zona de confort.

... tú tienes que **modificar tu mentalidad para poder realizar esto** y es lo que **nos cuesta mucho a los maestros**, o sea nos cuesta salirnos de nuestro punto de confort. (Nadia, docente)

Desde la propia interpretación de los docentes, quienes se catalogan aquí como innovadores angustiados, es mejor cuestionarse esa innovación y mejor mantenerse sobre lo que les ha sido prescrito.

Por otro lado, tenemos a los **innovadores libres**, quienes también **realizan actividades fuera de los parámetros** establecidos del proyecto Comunidades de Aprendizaje, pero lo hacen desde una **valoración personal satisfactoria**. Encuentran en esta **libertad** un espacio para la creatividad, la conexión con los estudiantes que atienden, logrando prácticas pedagógicas que **fortalecen su confianza** y su **sentido de propósito**. Este perfil destaca por su capacidad de tomar riesgos calculados y generar cambios positivos.

Yo por ejemplo **estoy haciendo una mala fusión**. Lo sé, en eso de los miedos que decía... **tengo una frase: con miedo al éxito**. Yo sé que no lo estoy haciendo bien, **sin embargo, es como como mi estrategia para ir sensibilizando** ...porque no es una tertulia, pero la intención es que con el paso del tiempo en este ejercicio de aproximación que pueda partir de una obra de arte universal... y mi meta es que en enero ya hagamos la tertulia artística. (Kathia, especialista)

En este grupo de docentes, se manifiesta una **satisfacción y confianza en lo que hacen** y una estrecha relación con motivaciones relativas a ver la **prioridad en las infancias que se atienden**.

La maestra Blanca dijo: Esto me inspiró a decirle a un niño, “Te veo y estoy aquí para ti”... Posteriormente una maestra vestida de rosa, que es docente de grupo, dijo **–¿qué vamos a hacer con lo que tenemos, con lo que hay?**, no podemos cambiar esas dinámicas ¿Por qué entonces no cambiamos nuestras prácticas? **para generar ese cambio para los niños, porque finalmente para ellos trabajamos**, no para los papás– (Diario de campo durante el seminario AHDG)

Estos ejemplos dan cuenta de cómo los docentes innovadores expandidos **reconocen a los estudiantes como el centro de su labor educativa**, entendiendo que su

trabajo trasciende la simple transmisión de conocimientos. Este reconocimiento implica adoptar una **postura reflexiva y crítica sobre sus propias prácticas pedagógicas** para ver que sí pueden hacer con lo que tienen.

... lo común cuando nos han dado estrategias así es – ¡Ustedes tienen que hacer esto así!– nos dan la indicación, pero **te das cuenta que hay una serie de posibilidades...** una serie de **alternativas que no estás acostumbrado** y que repito te rompe con los esquemas que la mayor parte de nosotros tenemos acá en nuestras prácticas educativas. Estamos acostumbrados a decir esta estrategia es: paso 1, paso 2, paso 3, paso 4 y eso a la mejor es lo que estamos esperando... pero yo no lo hago así. (Ramiro, Director)

Finalmente, un tercer grupo de implementadores se les ha nombrado **cumplidores adaptativos**, ellos son docentes que **trabajan estrictamente dentro de los parámetros prescritos del proyecto** CdA, pero introducen adaptaciones creativas que enriquecen el cumplimiento de los objetivos. Encuentran **satisfacción personal** en ajustar las directrices a las necesidades específicas de sus estudiantes o del contexto escolar, logrando equilibrar innovación y alineación normativa sin generar conflictos personales.

... otra situación a la que nos enfrentamos es que los niños no leían en la casa, o sea nosotros le pedíamos a los niños que leyeran en casita y que llevaran subrayado lo que más les interesaba y no lo leían, entonces como son dos sesiones por grupo, por semana, entonces ocupábamos una sesión para leer y subrayar y la otra sesión para hacer la tertulia dialógica. (Flor, especialista)

En este ejemplo, la **adaptación creativa** consiste en **proporcionar un momento extra** para la lectura de los textos por parte de los niños, lo cual **no interfiere con el manual de aplicación** de la tertulia dialógica que mencionan los formadores, mismo

que hace énfasis en el procedimiento in situ (turnos, participantes y dinámicas de escucha y réplica) y en las lecturas que deben usarse (literatura universal).

Este tipo de adaptaciones creativas también se manifestaron en el control de grupo

... la parte del control de los niños porque hay muchos que se distraen porque son de segundo grado de primaria, y ante esto precisamente les di una hoja en blanco para que mientras sus compañeros están participando, hagan un dibujito de lo que están hablando sus compañeros... (Ricardo, docente de primaria).

Este tipo de adaptaciones responden a una **habilidad pedagógica** que los docentes manifiestan en su práctica cotidiana, propia de su formación y experiencia se cataloga como creativa porque se ajusta dentro de los parámetros solicitados del proyecto.

En resumen, los tres tipos de implementadores innovadores angustiados, innovadores libres y cumplidores adaptativos, negocian lo aprendido en el seminario respecto a la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje y deciden con sus recursos implementar de cualquier forma el proyecto. Cabe señalar que cada tipología se presenta como una clasificación encontrada en el proceso que no implica una valoración positiva o negativa de cada una de ellas, sino representa una gama de posibilidades que suceden en lo cotidiano.

6.3.5 Un resumen de los resultados percibidos del proyecto

Un punto importante del proyecto CdA, es el **dinamismo y flexibilidad** de implementación, ya que es un proyecto que no tiene un final específico, sino que se pueden retomar algunas Actuaciones Educativas de Éxito y continuarlas implementando en contextos escolares. Sin embargo, durante el tiempo continuo de la implementación, sobre todo en lo denominado una tercera etapa donde se hace “lo

que se puede”, ya se **perciben resultados por parte de quienes implementan**, y esto hace que se continúe o ajusten algunas acciones.

A continuación, se agrupan los **resultados** percibidos por los participantes que implementaron el proyecto relativos a tres ámbitos: **relativos a los docentes**, relativos a los **agentes externos** de la escuela y los resultados relacionados con **las infancias**.

A continuación, se presenta una tabla que será desglosada en cada punto.

Tabla. Resumen de resultados percibidos y puntos clave

Resultados percibidos	Puntos clave
Con docentes	• Crecimiento personal y aprendizaje entre pares • Avances en la formación docente: mirar la diversidad y una mejor visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje
Con la comunidad educativa externa	• Mayor participación de familias
Con las infancias	• Mejora en la expresión oral de los participantes de tertulias • Mejoras en la convivencia escolar • Mejoras en los aprendizajes de las infancias

Fuente: Elaboración propia

Para comenzar, los docentes que experimentan la comunidad de práctica del Seminario AHDG, manifiestan tener un **crecimiento personal y un aprendizaje entre pares** al participar ahí.

...tuvimos mucho de apoyo y sí les digo maestras ¿tienen un material sobre este tema? O yo comparto material sobre ciertos temas que aquí se ven como necesidades, o sea, nos hemos como retroalimentado cada una desde su función, desde docente regular, desde ATP, desde supervisora, desde otras

maestras de UDEI, desde trabajo social, porque igual es mi primera vez que trabajo con trabajo social. (Yadira, especialista de la UDEI)

Es importante destacar que los docentes perciben también como un logro en sí mismo la **oportunidad de formarse**, se perciben orgullosos y apropiados de los nuevos conceptos que en el proyecto CdA les compartieron.

... los principios de aprendizaje dialógico, yo donde me paro digo hay que recordar que los principios de aprendizaje dialógico buscan esto, esto y esto, es lo más innovador, si nosotros estamos fomentando estos principios estamos asegurando el aprendizaje, estamos beneficiando el aprendizaje, podemos decir que estamos haciendo nuestra tarea sobre todo con estos principios y porque sí creo que pudiera haber buenos resultados fue un gran aprendizaje. (Ramiro, Director)

De manera específica, el proyecto les da una **visión más amplia** respecto a la forma de ver el **proceso de enseñanza y de aprendizaje**.

... te digo poco a poco te vas dando cuenta que realmente funciona o sea porque da respuesta a esta nueva diversidad, te comentaba que el simple hecho de que tú acomodes tu aula de distinta manera, que escuches el punto de vista de otra persona, el sentido que le da de acuerdo a su aprendizaje cultural, cómo lo relaciona con su contexto, entonces ya tienes una mayor comprensión lectora, un mayor vocabulario y mayor acceso a libros que a lo mejor por ciertas condiciones ya sean económicas, sociales, culturales, no podías tener acceso. (Yadira, especialista de la UDEEI)

Asimismo, a los docentes perciben que el proyecto de CdA es una forma de fortalecer la **visión de diversidad e inclusión**.

... siempre hablamos – a ellos hay que incluirlos, cuando debería ser en general aceptar esta diversidad– (Yadira, especialista de la UDEEI).

En este sentido, las AEE son una forma de atender todas las diversidades en un espacio donde puedan interactuar entre iguales con base en los principios del aprendizaje dialógico que los docentes participantes perciben como un **resultado positivo de formación personal y profesional**.

Respecto a los resultados relativos a la *comunidad educativa externa*, específicamente a los agentes externos, destaca específicamente la **participación de las familias** las cuales se logran involucrar más.

Igual ahorita veo la maestra de segundo ya los veo más participativos, los papás ya se están involucrando más, entonces dije bueno, sí hicieron algo (las tertulias)... (Nadia, docente de primaria).

E incluso, las **familias** manifiestan tener un **espacio donde se sienten reconocidas y escuchadas**.

Otra maestra dice – el hecho de comunicarnos también limita o lo haces como un recurso de posibilidad– dijo como ejemplo que en las tertulias, que a veces esa parte de pertenecer también era positiva porque ella notaba que en las tertulias había mamás que le dijeron –al fin sentimos que tenemos un espacio donde nos sentimos parte y donde nos toman en cuenta– entonces también tiene su sentido positivo. (Diario de Campo, durante trabajo en comisiones).

Por otro lado, los *resultados relacionados con mejoras en los alumnos* comienzan por manifestarse dentro de las tertulias literarias, donde **aumenta la participación oral**, y mejoran los procesos de escucha y expresión.

Ya cuando conoces las voces de todos los alumnos, cuando la alumna que no hablaba se atrevió a levantar la mano, de ahí ya es un logro, cuando ya llevan

sus copiecitas o cuando ya llevan su párrafo en su cuaderno anotado vas viendo que paso a pasito van teniendo ese interés por la lectura y como lo vamos hablando, lo vamos relacionando con su vida, les voy haciendo preguntas para que ellos me participen, así vamos propiciando que todo el grupo se escuche. (Yadira, especialista de la UDEEI)

Las mejoras observadas de los niños, se dan durante la AEE “tertulias literarias”, así también, la mejora de lo que las figuras educativas mencionan como **convivencia** que se percibe **dentro de la misma AEE** de Tertulias literarias.

Mencionaron que eso se veía la forma en que ahora los niños empezaban a respetar un poco más los turnos de sus compañeros, y entre ellos se regulaban para escuchar a los otros cuando hablaban. (Diario de campo, durante trabajo en comisiones).

Finalmente, las mejoras que reportan los docentes en los aprendizajes sus alumnas y alumnos, son relativos a las **habilidades para escuchar, comprometerse y participar** en las tertulias literarias.

... te das cuenta de que los niños sí se quedan con ese aprendizaje, que sí lo mantienen y que sobre todo aprenden a escuchar a otros puntos de vista, que relacionan lo leído con sus experiencias, te digo que **aumentan su vocabulario, que aumenta su comprensión lectora, entonces es muy satisfactorio** ver cómo un niño que antes no te leía ya te está leyendo, ya te está participando, sobre todo. (Jesús, subdirector)

En general los aprendizajes de los cuales se hace mención son relativos a expresión oral, escucha, durante la AEE tertulias dialógicas, no hay mención en los aprendizajes curriculares.

6.3.6 Retos para implementaciones futuras

El final no es final sino inicio, los retos son nuevas formas de comenzar. La implementación del proyecto CdA en la DGSEEI no es un proceso terminado; esta investigación relata lo acontecido hasta diciembre de 2023. En este sentido, es necesario cerrar la caracterización de la implementación a través de los retos que se identificaron que siguen pendientes para continuar implementando el proyecto Comunidades de Aprendizaje.

6.3.6.1 Formar Comunidades de Aprendizaje completas

La implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en la DGSEEI se ha concentrado, principalmente, en dos de las diez Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), tertulias y grupos interactivos, en los contextos escolares donde se desarrolla. Incluso hay participantes con más de cuatro años en el seminario que no han podido avanzar con las demás AEE; **la dinámica de formación y expansión del proyecto parece restringir su alcance** y la apropiación de otras prácticas.

En el seminario se recomienda priorizar tertulias y grupos interactivos, pero no existe una garantía clara de que se consolide la decisión de constituirse como una Comunidad de Aprendizaje. Esto se debe, en parte, a que autoridades y organizaciones de la sociedad civil **delegan la expansión y difusión del proyecto** a los propios docentes, sin que se cuente con las condiciones necesarias para lograrlo.

Una de las **principales dificultades** es el **tiempo limitado** en la estructura escolar: el Consejo Técnico Escolar, único espacio formal de formación docente, no es suficiente para explicar los fundamentos y beneficios del proyecto. Además, la capacidad de quienes intentan difundir esta iniciativa puede verse afectada por su rol: **si no son directivos, es menos probable que su voz sea tomada en cuenta.**

Entonces es ¿cómo haces que este proyecto en el que tú participas sea de la escuela? Es algo muy complicado, no hay apertura. (Graciela, especialista de la UDEEI)

Por ello hay docentes que mencionan la necesidad que ven de que **la etapa de sensibilización** desde las autoridades y formadores de la OSC **llegue a los colectivos docentes completos**.

... también es el que llegue la etapa de **sensibilización** a los docentes porque no llega como tal a todo el consejo técnico escolar que es lo idóneo, que todo el consejo técnico escolar tenga esa fase de sensibilización, **pienso que sin ella es complicado que realmente una comunidad se transforme**.

(Daniela, Asesora Técnico Pedagógica)

Si bien es cierto que a partir del ciclo escolar 2022-2023 el seminario se abrió a distintas figuras educativas y niveles para avanzar hacia una mejor concreción y apropiación del proyecto por parte de las figuras educativas, también es real que siguen existiendo muchas limitaciones para que el proyecto se adopte completo y cada escuela decida transformarse en Comunidad de Aprendizaje.

6.3.6.2 Cómo se apropian del proyecto participantes que no asistieron al seminario

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje plantea que primero se formen algunas figuras educativas y posteriormente esas personas compartan a sus compañeros de trabajo el proyecto **hasta lograr que una escuela completa se involucre** e implemente la propuesta completa.

La manera de “formar” es a través de una “cascada” donde directivos pasan la información a los docentes a su cargo, o se insiste a los docentes de grupo que platiquen con sus directivos para llevar la información al Consejo Técnico Escolar.

...pienso que sí es importante que en esta ocasión no sea así como en esa estructura que siempre llamamos en cascada, sino sí es importante escuchar otras voces y sobre todo estas voces de personas que tienen experiencia en el proyecto. (Daniela, Asesora Técnico Pedagógica)

La formación en cascada es la más común en el sistema educativo del servicio público en educación básica, sin embargo, los espacios para lograrlo son los **Consejos Técnicos Escolares**, y en este espacio **están en juego otras necesidades de la escuela** que limitan la posibilidad de formación.

Los docentes que no asisten al seminario y solo escuchan por medio de compañeros en qué consiste el proyecto **manifiestan una falta de apropiación y comprensión** del proyecto e incluso una resistencia para implementarlo.

... se ha hablado de Estrategias Educativas de Éxito en Consejos Técnicos Escolares porque es una obligación de nosotros, o sea, vamos a implementar tertulia, qué es una tertulia en consejos técnicos escolares, qué es una tertulia, los beneficios, de dónde viene, para qué, porqué, cómo y tratamos de hacer que los maestros vivencien la actuación educativa de éxito, ¿no? tertulia y entonces les decimos —bueno, a partir de este momento se va a estar aplicando esta estrategia en los grupos en atención, con la intención de que ustedes lo continúen— Pero realmente no pasa así. (Ramiro, director)

Por otro lado, **cuando se transmite “de boca en boca” hay un conocimiento muy limitado** de lo que implica el proyecto CdA:

... (el proyecto es) la parte lúdica, el basarnos en la parte lúdica, el basarnos en la parte también humana porque finalmente todo eso coincide con la Nueva Escuela Mexicana con el artículo Constitucional está muy de la mano muy relacionado y bueno, es la parte que también nos engancha ahorita a este proyecto. (Ricardo, docente)

Si bien se mencionan algunos elementos generales, **no hay un conocimiento profundo** de lo que implica el **aprendizaje dialógico** en el cual se basa el proyecto CdA. En resumen, hay muchas limitaciones en la forma de transmitir el proyecto fuera de un espacio formal de formación como el seminario A Hombros de Gigantes o la sensibilización brindada por los formadores de la OSC.

6.3.6.3 Formación para evaluar avances académicos durante el proyecto

Uno de los aspectos que los participantes percibieron como menos claros fue la **mejora en los aprendizajes curriculares**, objetivo fundamental del proyecto Comunidades de Aprendizaje. En particular, expresaron dudas acerca de **cómo evaluar el progreso** de las niñas y los niños en este ámbito.

... después de estar aplicando como cerca de cuatro años, tres años, todavía nos seguimos interrogando los maestros especialistas cómo mido el avance, cómo doy cuenta de los avances de estos niños, con estas actuaciones educativas de éxito, que me refiero a dos: Tertulia y grupo interactivo.

(Ramiro, Director)

Aunque durante el seminario integrantes de la OSC **mencionaron un cuestionario para evaluar avances académicos**, ningún docente entrevistado confirmó haberlo utilizado.

Les dieron recomendaciones (a las comisiones) de usar el “cuestionario de nivel de percepción de mejora de datos cuantitativos” que se lo pidieron a J, para evaluación de las estrategias, y que lo hicieran por mes. También les dicen que se apoyen de la rúbrica, que sus videos y preguntas fueron encaminados al propósito y otras recomendaciones similares (Diario de Campo durante trabajo en comisiones).

En este sentido, se subraya la importancia de **formar para evaluar el progreso académico durante la implementación del proyecto**. Aunque los participantes reportan mejoras en aspectos como la expresión oral, la escucha y la espera de turnos, **no se hace referencia directa a aprendizajes curriculares**. Estos avances son valiosos; sin embargo, uno de los objetivos clave del proyecto es “*superar el fracaso escolar*”. Asimismo, dos de los principios del aprendizaje dialógico —la transformación y la dimensión instrumental— enfatizan la relevancia de generar cambios en los resultados curriculares del alumnado.

6.3.6.4 Formación práctica para integrar el proyecto con la NEM

“...Cómo me gustaría dedicarme nada más a este proyecto, es decir, dejar un poquito a lo mejor mis clases, o sea, no lo puedo hacer obviamente, pero me gustaría darle más tiempo más tiempo porque sí lo merece, o sea, haz de cuenta que crear una comunidad de estudio, eso lo voy a proponer” (Silvia, docente de educación física)

Se observó con frecuencia que el proyecto es percibido como bien fundamentado, innovador y valioso; sin embargo, **no se identificaron acciones específicas que lo articularan con el quehacer de la Nueva Escuela Mexicana**, por ejemplo, incorporar alguna Actuación Educativa de Éxito (AEE) a un proyecto de aula o comunidad, o integrarla en una secuencia didáctica. El mayor grado de implementación ocurrió en el Plan Escolar de Mejora Continua, donde se calendarizaron tertulias y grupos interactivos a lo largo del año.

Cabe señalar que, durante el seminario, la Autoridad Local y representantes de la OSC **realizaron esfuerzos por exponer las coincidencias teóricas** entre la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana y el proyecto Comunidades de Aprendizaje. Aunque los participantes lo reconocen verbalmente, aún se requiere mayor concreción en la práctica.

6.3.7 Puntos clave de “Lo que se puede”

- El seminario AHDG es un espacio muy valorado por la reflexión que detona.
- Se piensa que quien conoce bien el proyecto debe abrirse “no es más trabajo”, pero se habla de lo que se requieren hacer varias actividades distinto a lo pedagógico administrativo de siempre, o sea sí hay actividades extra, pero una vez que se involucran más las normalizan y se manifiestan satisfechos. No les representa problema las actividades del proyecto.
- Destacan dos tipos de participantes que se salen de los principios del proyecto con dos valoraciones, se distinguen por sentirse: satisfechos o angustiados.
- Un tercer tipo de participante es quien hace ajustes dentro de los parámetros que indica el proyecto CdA.
- Algunos tienen miedo de no hacerlo bien, se sienten inseguros, y respetuosos de los principios científicos por lo tanto se quedan en lo que marca el manual.
- Algunos ya mejor se salen del manual y se sienten contentos con ello.
- Los resultados relativos a los docentes incluyen un crecimiento personal y aprendizaje entre pares, avances en la formación docente, específicamente con una nueva mirada para mirar la diversidad y ampliando su visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; los relativos a los agentes externos se refieren a mayor participación de familias; y los relativos a los alumnos es la mejora en la expresión oral de los participantes de tertulias, mejoras en la convivencia escolar y mejoras en los aprendizajes de las infancias.
- Las AEE son percibidas como una forma de atender todas las diversidades en un espacio donde puedan interactuar entre iguales con base en los principios del aprendizaje dialógico.
- Retos pendientes: formar Comunidades de Aprendizaje completas en las escuelas; re pensar cómo apoyar el proceso de apropiación de persona que no

asistieron al seminario AHDG; formar para evaluar avances académicos durante el proyecto y formación práctica para integrar el proyecto con la NEM.

Capítulo 6

Discusión, conclusiones y recomendaciones

Más que calificar la implementación como "buena" o "mala", esta investigación buscó analizar la complejidad del curso de acción de una iniciativa que busca crear comunidades de aprendizaje en el contexto de la educación básica en México. Luego de analizar detalladamente el desarrollo de la iniciativa "Comunidades de Aprendizaje", en el capítulo anterior, a partir de la comunicación narrativa de resultados como eje central, en este capítulo final se presentan las reflexiones y conclusiones derivadas de la investigación, cuyo principal objetivo fue caracterizar la forma en que dicha propuesta se llevó a la práctica desde la perspectiva de quienes participaron en ella.

Para ello se retoma la visión de Vallès (2007) sobre las dimensiones de la política: estructura (polity), procesos (politics) y resultados (policy). Recordemos que la primera dimensión, **estructura o "polity"**, hace referencia al "modo estable en que una comunidad determinada organiza sus actuaciones políticas... la arquitectura fija —compuesta por instituciones y reglas— por la que transitan los comportamientos políticos" (Vallès, 2007, p. 45). Para este análisis, la estructura o sistema político considerado es el **sistema educativo mexicano**, un entramado institucional que opera bajo normas establecidas y con un orden determinado.

Por su parte, la segunda dimensión, **los procesos o "politics"**, se refiere a "una secuencia de conductas individuales y colectivas que se encadenan dinámicamente... examinando sus motivaciones y sus formas de intervención" (Vallès, 2007, p. 45). En este caso, el **proceso analizado es la implementación del proyecto CdA** desde una perspectiva *de abajo hacia arriba (bottom-up)*, que está centrada en la labor de los burócratas de nivel operativo en el ámbito educativo, es decir, en las interacciones diarias de los docentes —negociación, interpretación, toma de decisiones y acción—.

En tanto que la tercera dimensión de la política, los **resultados o “policy”** “... constituyen las respuestas que la combinación de proceso y estructura da a cada conflicto” (Vallès, 2007, p. 46); es decir, son respuestas o intervenciones formales sobre problemas sociales. Para el caso de este estudio analizado, la propuesta promovida por la OSC a través del **proyecto “Comunidades de Aprendizaje”** es esta respuesta estructurada, orientada para atender problemas sociales en el ámbito educativo: el bajo logro de aprendizajes y la convivencia.

Debemos recordar que las tres dimensiones están interconectadas, pese a que distintas perspectivas de análisis priorizan una u otra según su enfoque teórico-epistemológico. Incluso hay perspectivas que consideran que los procesos de *abajo hacia arriba (bottom-up)* y de *arriba hacia abajo (top-down)* se dan de manera simultánea. Pero este análisis trata de puntualizar que en **la complejidad de la implementación** efectivamente **suceden muchas cosas simultáneas influenciadas y entrelazadas desde y por la estructura (polity), los procesos (politics) y los resultados (policy)**, o como otros dirían de *arriba hacia abajo (top-down)* y de *abajo hacia arriba (bottom-up)*.

En los siguientes apartados se abordan los retos de implementar *Comunidades de Aprendizaje (policy)*, a partir del proyecto impulsado por una OSC en un entorno público caracterizado por limitaciones estructurales (*polity*), con un análisis centrado en los docentes como actores clave en la implementación (*politics*).

7.1 Condiciones estructurales y de contexto (polity)

Como punto de partida se toman en consideración aspectos estructurales del Sistema Educativo Mexicano (*polity*) que enmarcan la implementación de políticas educativas en un contexto complejo. Como lo menciona Lipsky (1980), muchas veces la naturaleza del trabajo que realizan los burócratas a pie de calle se aleja del ejercicio ideal del servicio público que ofrecen. En este sentido, los docentes de educación

básica, específicamente los participantes del estudio de caso son actores clave en la implementación de políticas que enfrentan limitaciones estructurales que impactan su capacidad de acción.

Entre las limitaciones estructurales que viven los maestros de nivel básico en México se destacan su **forma de contratación, la sobrecarga administrativa que enfrentan día a día y la ambigüedad de objetivos sobre iniciativas a implementar.**

En relación con la primera, la **forma de contratación** (ya sea por horas o de grupo fijo), implica que el salario que reciben corresponde únicamente al tiempo que se les paga. Por ejemplo, un docente de primaria que tiene una plaza de 20 horas a lo largo de la semana permanece físicamente en la escuela durante 22.5 horas. De ese tiempo, 20 horas las dedica completamente a la enseñanza frente a grupo, mientras que las 2.5 horas restantes corresponden al recreo, en el cual está atento, entre otras cosas, a la convivencia de sus alumnos. Como consecuencia, el tiempo que podría destinar a su formación docente tendría que ser fuera del horario de trabajo, por lo que sería percibido como un esfuerzo adicional y realizado "por amor al arte".

En este sentido, los docentes consideran valiosas las iniciativas de formación profesional que se dan **dentro del horario laboral**, tal cual ocurre en la implementación del proyecto "Comunidades de Aprendizaje". La oportunidad de asistir al seminario una vez al mes dentro de su horario laboral, además de ser valorada positivamente, se ve como un privilegio al que tienen acceso quienes son bienvenidos en ese espacio.

Respecto a la segunda limitación estructural, la **sobrecarga administrativa** que enfrentan los docentes, esta se hace evidente en distintos momentos de la implementación del proyecto, lo que requiere una negociación interna para priorizar sus actividades. Por ejemplo, algunos de los directivos que participaron en el estudio de caso comentaron que en un inicio manifestaron su negativa a participar en el

proyecto, tras evaluar el costo-beneficio de su involucramiento y considerar la carga administrativa que implicaría el proyecto, ya que este compite con otras actividades laborales.

Esta resistencia, derivada del rechazo a asumir una mayor carga administrativa, coincide con lo señalado por Flores-Fahara y otros (2021a), quienes afirman que a los docentes les resulta difícil participar en comunidades profesionales de aprendizaje, ya que ello implica reorganizarse de maneras distintas a las habituales en su entorno cotidiano. Además, la sobrecarga de trabajo está posiblemente vinculada a la falta de tiempo para reunirse, debido a sus responsabilidades docentes y otros proyectos en los que participa la escuela.

Respecto a limitación relacionada con la **ambigüedad de objetivos** en las iniciativas a implementar, esta investigación muestra que muchos docentes sí se plantearon dejar el seminario de formación porque al inicio desconocían o no les era claro para qué les serviría ese proyecto, tema que es una coincidencia con los estudios previos de Fahara y otros (2015, 2021a, 2021b) donde en comunidades profesionales de aprendizaje explican que cuando los docentes desconocen metas en conjunto, viven barreras para desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje.

Las condiciones laborales en el sector educativo generan tensiones que influyen en la forma de implementación del proyecto CdA y en la implementación de políticas por parte de los docentes. En este sentido, las burocracias a nivel de calle más que ejecutoras de políticas, son agentes que las reinterpretan desde su experiencia y formación, pero también desde los contextos particulares en donde interactúan dentro de un colectivo.

7.1.1 Gobernanza educativa

Otro punto importante que acompaña la dimensión estructural de este análisis (polity), es el marco de **gobernanza educativa**. En este caso se puede observar, a través de

la colaboración entre la organización de la sociedad civil (OSC) y la autoridad local, quienes, en un esfuerzo conjunto, colaboran por resolver un problema del sistema educativo proponiendo un proyecto llamado Comunidades de Aprendizaje (CdA).

La implementación de políticas en este contexto se enmarca en la necesidad de diversificar los modelos de gestión y ejecución, permitiendo que actores no estatales participen activamente en la provisión de servicios educativos. Como señalan Cejudo y otros:

... en México, como en muchos otros países de América Latina, hay aún mucho que aprender sobre los factores que explican la implementación de las políticas públicas... hace falta incorporar más diversidad (políticas de gobiernos estatales o municipales, nuevas áreas de política, políticas diseñadas desde órganos constitucionales autónomos) o hacer comparaciones más acotadas. (Cejudo, Pardo, & Dussauge, 2019, p. 348)

Mi investigación, al examinar la interacción entre un gobierno estatal y la sociedad civil en la aplicación de una política educativa, aporta una mirada sobre cómo se desarrolla la gobernanza en entornos descentralizados y con actores múltiples.

El trabajo de la OSC en este escenario es notable y ambicioso, incluso sus dinámicas de planeación son ágiles de tal forma que además de complementar la labor gubernamental introduce innovaciones en la manera en que se ejecutan los proyectos educativos. Así, su rol trasciende la simple implementación de directrices estatales, ya que genera estrategias de formación docente, articulación comunitaria y seguimiento del proceso que lleva el proyecto “Comunidades de Aprendizaje” hasta donde le es posible con sus recursos humanos.

Por otro lado, es necesario destacar que los miembros de la OSC también operan dentro de los marcos institucionales de la educación pública mexicana (polity), lo que complejiza su labor y resultados a corto plazo. Uno de los retos se observa en la

sostenibilidad de estas iniciativas, ya que la estabilidad financiera y la continuidad operativa se ven constantemente amenazadas por recortes presupuestales. Además, las dinámicas de implementación relativas al proceso (*politics*) de la política también juegan un papel importante en este análisis.

7.2 Procesos dinámicos de la implementación (*politics*)

La implementación de políticas públicas es una de las fases más controversiales y complejas del ciclo de políticas, ya que en este punto es donde lo planeado se enfrenta a la realidad. Cejudo y otros (2019) comentan que incluso es la etapa a la que más fracasos se le atribuyen y de la que menos se conoce en México (p. 12).

En el ámbito educativo, la implementación adquiere una complejidad adicional, ya que además de involucrar la puesta en marcha de lineamientos, programas, o proyectos (*policies*) también implica la transformación de prácticas docentes (*politics*) dentro de culturas escolares y del sistema educativo mexicano (*polity*). La pregunta central en el debate sobre estudios de implementación sigue siendo: ¿por qué algo que se diseña para solucionar un problema público no logra los cambios esperados?

Desde distintas ciencias sociales, diversos autores se han enfocado en explicarlo (Pardo et al., 2018); al respecto, esta investigación enriquece la discusión desde un acercamiento cualitativo, y desde una mirada *de abajo hacia arriba* (*bottom-up*) en donde se destaca que la implementación no es un proceso lineal, sino un espacio de negociación, interpretación y adaptación de significados desde lo individual y lo colectivo, tal como lo expresan los docentes, burócratas a pie de calle, que participaron en la comunidad de práctica, el seminario A Hombros de Gigantes (AHDG), como parte del proyecto "Comunidades de Aprendizaje".

Esta investigación también encuentra coincidencias con un par de estudios hechos sobre implementación en México. En el primero se estudiaron el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y el Proyecto de Gestión Escolar (Ezpeleta, 2004), los

cuales buscaron modificar las prácticas docentes en la educación primaria. Estos proyectos evidenciaron que inducir cambios en la enseñanza no es solo una cuestión de nuevas metodologías, sino que requiere transformaciones en la cultura escolar y en las relaciones dentro de la comunidad educativa. En este sentido, aunque la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” no aborda explícitamente el concepto de cultura escolar, sí presenta en las comunidades de práctica la necesidad de transmitir valores comunes; se generan tradiciones, normas, prácticas y símbolos compartidos, producidos por las relaciones sociales que se viven ahí, por lo tanto, se manifiestan similitudes en los hallazgos de implementación con docentes.

De la misma manera, se muestra una similitud en el análisis de la implementación del programa Enciclomedia en Tabasco, el cual mostró que factores como la comunicación, la organización escolar y los aspectos ecológicos del entorno tuvieron una influencia determinante en el éxito o fracaso de dicho programa (García, 2008). En este sentido, también se señala que la implementación no puede entenderse únicamente desde el diseño de la política, sino desde la forma en que es apropiada y reinterpretada en el terreno. Específicamente, en el análisis de la implementación del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” se puede destacar que la comunicación que se ve fortalecida dentro de las comunidades de práctica tiene una influencia determinante en la apropiación y/o abandono del proyecto.

Uno de los enfoques de análisis que en un inicio se pensó adoptar, es el enfoque de comportamiento. Al respecto Hogwood y Gunn (1984) afirmaban que “para poder implementar las políticas públicas también es necesario influir sobre las actitudes y el comportamiento humano” (p. 50). Desde este enfoque, el comportamiento de los implementadores podía clasificarse en aceptación activa, aceptación pasiva, indiferencia, resistencia pasiva y resistencia activa.

Sin embargo, a partir del trabajo de campo, se observa que, más que una aceptación o rechazo de la política, lo que **predomina es un proceso de negociación de significados, interpretación, toma de decisiones y acciones dentro del colectivo docente**, donde se adquieren nuevas prácticas de implementación.

En el caso del proyecto “CdA”, los participantes se sumaron al seminario convencidos de que representaba una opción viable y fundamentada para mejorar su labor. No obstante, cada uno vivió el proceso de implementación de manera distinta, según su rol, grado de integración en la comunidad de práctica y experiencias previas, tanto individuales como colectivas.

Desde esta perspectiva, la implementación debe entenderse como un **espacio de construcción de significados compartidos**, donde los docentes, al enfrentarse a nuevos desafíos, aprenden en comunidad y adaptan sus estrategias. No se trata simplemente de evaluar si una política fue aplicada de manera correcta o incorrecta, sino de analizar cómo los actores que la implementan la resignifican y la hacen operativa en su contexto. Por lo tanto, este enfoque permite ampliar la mirada sobre el proceso, reconociendo que la implementación educativa no es estática ni mecánica, sino **dinámica, negociada y en constante evolución**.

7.2.1 ¿Discrecionalidad o creatividad en espacios de ambigüedad?

Una característica distintiva del proceso de implementación es el margen de acción en libertad y el criterio personal para actuar que tienen las burocracias a nivel de calle, a lo que Lipsky (1980) llama “poder discrecional”. La discrecionalidad ha sido valorada mayormente como algo que impide que las políticas públicas se lleven a cabo correctamente ya que no se podía tener total certidumbre de las acciones de los implementadores. En ese sentido, la investigación sobre implementación muchas veces tenía el foco en la falta de certeza en el comportamiento de los implementadores, pero Cejudo y otros (2019) comentan

... quizá lo notable de muchas de estas políticas no sea la ambigüedad sino la existencia de actores con capacidad de decisión para llenar espacios de la ambigüedad y asegurar que las zonas grises no terminen por desviar o retrasar la política. (Cejudo et al., p. 344)

Es decir, la existencia de estos actores con capacidad de decisión, no necesariamente es desviación y retraso, sino posibilidad de creatividad y autonomía; y esto es parte esencial de hacer política educativa (*politics*). *DESDE ABAJO*

Esta investigación analizó los momentos en que **los docentes** de educación básica, a pesar de la falta de materiales, acompañamiento o tiempo, **impulsaron iniciativas individuales y colectivas para suplir esas carencias**. En otras palabras, lograron llenar esas zonas grises para mejorar el servicio educativo, ya fuera adaptándose a los lineamientos del proyecto CdA o tomando decisiones más allá de lo establecido en su manual. Es decir, cada docente tiene la posibilidad de aprovechar sus condiciones iniciales e implementar estrategias según su formación, experiencia y participación en el colectivo al que pertenece.

Este proyecto, al centrarse en actividades colaborativas dentro de una comunidad de práctica, resalta la importancia de fomentar espacios de autonomía y creatividad profesional. Para ello, es fundamental promover la reflexión sobre la práctica docente a través de dinámicas de escucha y retroalimentación.

Por lo tanto, se sostiene que **no toda libertad interpretada como discrecionalidad representa una desventaja**, en tanto que, dependiendo de las condiciones, puede ser una oportunidad. De ahí la importancia de comprender las complejidades que enfrentan los docentes al negociar significados, interpretar ideas, tomar decisiones y actuar en su día a día.

Un ejemplo concreto es que la discrecionalidad no se vive de la misma manera para todos los docentes. En este proyecto se identificaron tres tipos de implementadores:

innovadores angustiados, innovadores libres y cumplidores adaptativos. Los dos primeros, como se menciona en el capítulo de hallazgos, ejercen su creatividad de manera distinta: unos con preocupación por no desviarse del manual y otros con plena confianza en sus acciones. En contraste, los *cumplidores adaptativos* se apegan estrictamente a las reglas del proyecto, incluso si esto no soluciona los conflictos cotidianos.

Por otro lado, se destaca que el proyecto de CdA, implica la relación docentes y comunidad para involucrarse en actividades educativas, esto incluye padres y madres de familia, vecinos, la asociación civil y voluntarios que quisieran participar. En este sentido, se cumple con una necesidad de investigación que Cejudo y otros (2018) comentan:

Necesitamos saber mucho más sobre las poblaciones objetivo, e incluir también una nueva área de investigación llamada coproducción de servicios entre, por ejemplo, burócratas de nivel de calle, o las organizaciones públicas, y los usuarios. Creo que éstas son algunas áreas que necesitan enfatizarse. (Cejudo et al., 2018)

Por lo tanto, esta investigación atiende la necesidad de mirar cómo se co-produce un servicio educativo, porque los docentes de distintos roles en conjunto con la organización de la sociedad civil, con la autoridad local e incluso las familias que intervienen en la escuela, se encaminan a trabajar juntos para dar un mejor un servicio educativo, o en sus palabras “soñar la escuela que queremos”².

² El *sueño* es uno de los elementos de la etapas de sensibilización proyecto CdA, donde la comunidad educativa piensa en la escuela que todos quisieran, “el centro educativo que desea, se trata de soñar sin límites” (Community of Research on Excellence for All (CREA), 2018b); y desde ahí realizar las Actuaciones Educativas de Éxito.

7.2.2 Negociación de significados y aprendizaje en comunidades de práctica

Dentro del proceso dinámico de implementación, otro aspecto fundamental al momento de analizar los actos o conductas de los docentes (politics), es la **capacidad de negociación de significados** que tienen al momento de implementar una iniciativa de política. Para este análisis fue clave la aproximación cualitativa al objeto de estudio, ya que más que buscar causas o razones sobre el funcionamiento de la implementación, se priorizó la caracterización de la vida cotidiana de los docentes de educación básica que implementaron el proyecto Comunidades de Aprendizaje (CdA).

Cabe recordar que el proyecto CdA comenzó con una **comunidad de práctica** en el seminario A Hombros de Gigantes (AHDG), es decir en un espacio de formación para compartir entre colegas, donde se construyeron interpretaciones compartidas y se lograron aprendizajes colectivos. Los docentes no solo implementaron una política, sino que la adaptaron, la resignificaron y la ajustaron en función de sus dinámicas de interacción personales y colectivas.

La implementación del proyecto educativo implicó la constante **negociación entre docentes, directivos y docentes especialistas de la UDEI**. En este proceso, la figura educativa que promocionó la implementación jugó un rol fundamental, ya que se observó que cuando esta persona ocupa un **cargo de autoridad**, como directores y supervisores, **su liderazgo es mejor recibido por sus colegas y facilita la adopción del proyecto**. Asimismo, la diversidad de perfiles (docentes, directivos, supervisores, especialistas, etc.) como de participantes de distintos niveles (preescolar, primaria y secundaria) fueron valorados positivamente, ya que ampliaron el intercambio de experiencias, favorecieron la empatía por sus colegas docentes y enriquecieron la búsqueda de soluciones.

Uno de los principales **aportes de las comunidades de práctica en el aprendizaje docente** es su capacidad para fomentar la afiliación y el compromiso. A través de estos

espacios, los docentes identifican puntos en común con sus colegas, lo que fortalece su vínculo con el proceso de implementación y su **motivación** para sostener el proyecto a lo largo del tiempo, además de **favorecer la mejora de sus prácticas pedagógicas**.

En el caso del seminario AHDG, las **relaciones sociales** que surgieron del encuentro de docentes en el espacio de formación del seminario fueron un **recurso positivo** (Hupe & Buffat, 2018) para poner en marcha el proyecto Comunidades de Aprendizaje y además generaron un **compromiso** (Wenger, 2001) tal que algunos equipos se lograron organizar para colaborar en espacios posteriores para apoyar su práctica más allá del proyecto. Además, las relaciones sociales dentro de estas comunidades permitieron generar **mutualidad** (Wenger, 2001), entendida como el reconocimiento de experiencias compartidas, lo que refuerza la confianza y el trabajo conjunto.

Otro aporte de la **comunidad de práctica al aprendizaje** docente es el **desarrollo de habilidades de comunicación y reflexión**. El trabajo colaborativo fortalece la construcción de argumentaciones sólidas, la escucha activa y el pensamiento crítico sobre las prácticas pedagógicas. Esta dinámica, basada en la escucha, el compromiso y la retroalimentación, demandó tiempo y un esfuerzo continuo tanto de los participantes como de los formadores del seminario.

Esta investigación puede servir como base para contribuir a lo señalado por English (2016) respecto a tres capacidades docentes necesarias para la enseñanza dialógica: autocrítica, narratividad (mantenerse en sintonía con las historias de sus alumnos) y construcción de comunidad. En este sentido, las habilidades desarrolladas en el proyecto CdA, particularmente durante el seminario AHDG, pueden contribuir a la formación de docentes cuya enseñanza se base en el diálogo.

7.2.3 Contradicciones y caminos

Durante la implementación del proyecto CdA en el contexto mexicano surgen paradojas que reflejan la tensión entre las estructuras formales (*polity*) y la dinámica diaria de los docentes (*politics*). Por un lado, se promueve la participación activa y la colaboración horizontal, mientras que, por otro, persisten jerarquías y procedimientos administrativos que limitan la autonomía en la práctica. Esta coexistencia de dos lógicas, la institucional jerárquica y la colaborativa, configura un escenario lleno de contradicciones, pero también ofrece oportunidades para repensar los caminos de la implementación.

Un primer desafío radica en los **liderazgos** dentro de las escuelas. Aunque las figuras con mayor autoridad (directores y supervisores) facilitan la adopción de un proyecto al gozar de reconocimiento formal, ello puede generar desequilibrios en la toma de decisiones. Se busca fomentar liderazgos horizontales en las comunidades de práctica, pero la cultura organizacional suele privilegiar la voz de quienes ocupan puestos jerárquicos, como directivos y supervisores. Hallar un equilibrio entre la legitimidad institucional y la participación equitativa de los docentes se convierte en un reto constante.

Otro elemento crucial es el **acompañamiento**. La idea de comunidades de práctica supone la posibilidad de retroalimentación y apoyo mutuo de manera sostenida. Sin embargo, la escasez de tiempo y la rigidez administrativa (*polity*) dificultan el seguimiento continuo. Supervisores u otras figuras con mayor disponibilidad de horarios pueden involucrarse más, lo que evidencia una brecha con respecto a docentes que deben cumplir múltiples tareas dentro del salón de clases. Pese a ello, la **afiliación y el compromiso** generados en estos colectivos demuestran que, cuando se articulan esfuerzos, es posible superar barreras y mantener la colaboración incluso en contextos adversos. Por ejemplo, muchos docentes aun cuando no podían dejar su

grupo para acompañar a otros colegas en horario laboral, se sintieron acompañados porque conformaron grupos de WhatsApp, donde se mantuvieron en comunicación y retroalimentación.

Un tercer desafío es la **carga administrativa**, que ya ha sido mencionada como un elemento constante, el cual se convierte en un obstáculo que frena la innovación y la práctica reflexiva. La exigencia de cumplir con trámites y papeleos desvía la atención de la interacción pedagógica y resta tiempo para la formación continua. Ante este panorama, las **comunidades de práctica** se consolidan como espacios donde los **miembros identifican problemas comunes** —desde la carencia de materiales hasta la falta de voluntarios— y buscan soluciones creativas.

7.3 Efectos del proyecto: docentes, familias e infancias

De manera específica, el caso de estudio analizado, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI), demuestra resultados importantes en los contextos escolares donde se implementa, los cuales refuerzan la premisa que sostiene que las comunidades de práctica son un camino positivo para una implementación con mayores elementos de apropiación y mejora continua.

Los *docentes* reportan que después de participar en el proyecto perciben un **crecimiento personal** debido al aprendizaje entre pares, además de que reportan que pueden **fortalecer su visión** sobre la diversidad e inclusión. Asimismo, la **participación de las familias** aumenta en las actividades escolares. En tanto que los alumnos **mejoran su expresión oral**, tienen actitudes de escucha y respeto que fomentan una **mejor convivencia escolar**.

Uno de los principales efectos observados ha sido el **crecimiento personal y el aprendizaje entre pares**. Los docentes han encontrado en las CdA un espacio de reflexión y autoevaluación que fortalece sus habilidades pedagógicas y comunicativas.

A través de la interacción con otros profesionales han desarrollado una mayor comprensión sobre la diversidad en el aula y han adoptado una visión más amplia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este sentido de apropiación y formación ha sido clave para consolidar su compromiso con el modelo.

Además, las CdA han permitido a los docentes **fortalecer su visión sobre la diversidad e inclusión** en el aula. La interacción con diferentes enfoques y perspectivas ha contribuido a que los docentes perciban la diversidad como un reto e incluso como un recurso educativo para ampliar su perspectiva de enseñanza. Este cambio en la percepción ha permitido que implementen estrategias más inclusivas dentro de sus prácticas pedagógicas.

La implementación de CdA ha impulsado también una **mayor participación de las familias** en el proceso educativo. Se ha observado un incremento en la implicación de las madres y padres en las actividades escolares, lo que ha reforzado los lazos entre la escuela y la comunidad. La coproducción del servicio educativo ha generado espacios donde las familias se sienten reconocidas y escuchadas, promoviendo una colaboración más estrecha con los docentes.

Las tertulias literarias son una de las actividades donde más participan las familias, y esto ha permitido generar un sentido de pertenencia e involucramiento más cercano en los asuntos escolares y el aprendizaje de sus hijos. La inclusión de las familias en estas dinámicas ha sido un factor clave en la consolidación del modelo.

Respecto a los efectos observados en *las infancias* estos han sido notorios en aspectos específicos para su desarrollo académico y social. Si bien no se ha medido directamente el aprendizaje curricular, se han identificado mejoras que pueden sentar las bases para su fortalecimiento. En particular, se ha observado un **progreso o mejora en la expresión oral** de las y los participantes en las tertulias literarias. Las niñas y niños han desarrollado una mayor confianza para expresarse, **compartir sus**

ideas y escuchar activamente a sus pares. Esto ha favorecido un **ambiente de respeto y diálogo** dentro del aula, contribuyendo así a una **mejor convivencia** escolar.

Cabe señalar que estos efectos positivos en las infancias coinciden con los hallazgos de Kim y Roth (2018), quienes afirman que, cuando los niños disponen de espacios donde se promueve la escucha y la argumentación, se fortalecen las relaciones dialógicas, lo que a su vez favorece un aprendizaje crítico.

Asimismo, las dinámicas de escucha, respeto y argumentación promovidas en las tertulias dialógicas y evidenciadas en los avances de las y los alumnos, coinciden con lo planteado por Rojas-Drummond y otros (2020), quienes encontraron que las iniciativas que favorecen la coexistencia respetuosa y se enfocan en la mejora del aprendizaje logran avances significativos en el desarrollo curricular. Esto, además, también se relaciona con lo señalado por Páucar y otros (2013) quienes sostienen que las interacciones entre estudiantes, desde una perspectiva conversacional, constituyen un factor clave para el progreso académico.

Si bien se han identificado avances en los resultados de aprendizajes de los alumnos, aún existen áreas de oportunidad que pueden ser abordadas a partir de las aportaciones de diversos autores. Por ejemplo, respecto a la medición de aprendizajes, Hennessy y otros (2016) desarrollaron un instrumento para medición del Análisis del Diálogo Educativo (SEDA) que sirve para identificar durante clases el desarrollo de habilidades dialógicas en los alumnos, lo cual, como ya se señaló, favorece el aprendizaje; por otro lado, el instrumento de Medición Independiente del Aprendizaje (MÍA) (S. V. L. Vergara-Lope, 2018) mide logros de aprendizaje de manera práctica para identificar el rezago educativo, estas investigaciones previas podrían complementar el proyecto “CdA” dentro de algunas AEE.

La iniciativa de Manabu Sato (Sato, 2018, 2022) sobre comunidades de aprendizaje en la escuela puede **fortalecer este enfoque**, particularmente a través de la creación de “lecciones de estudio”, una metodología específica para desarrollar el aprendizaje dialógico entre pares. El enfoque de Sato se basa en la interacción entre estudiantes y en la implementación de **actividades desafiantes** que les permitan, en colaboración con sus compañeros, alcanzar un nivel de aprendizaje más alto. En el proyecto CdA, esta metodología podría aplicarse durante la AEE de Grupos Interactivos, ya que en este espacio se fomenta la interacción en grupos heterogéneos. Sin embargo, **su impacto podría enriquecerse aún más al integrar los principios y estrategias** de Sato, optimizando así el **aprendizaje colaborativo**.

7.4 Para una compatibilidad entre la NEM y las Comunidades de Aprendizaje

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se define como un marco transformador que, de acuerdo con el Plan de estudio publicado en 2022 (DOF, 19 de agosto), coloca a la comunidad como núcleo integrador de la enseñanza y el aprendizaje, además de resaltar la relación entre la escuela y la sociedad. Este enfoque promueve el pensamiento crítico y el diálogo de saberes (Secretaría de Educación Pública, 2022). Asimismo, fomenta la construcción horizontal del conocimiento mediante la escucha activa y el cuidado mutuo, con el propósito de fortalecer los vínculos entre los actores educativos (Bajtín, 1986 en SEP, 2023, p. 43).

Incluso, el Secretario de Educación, Mario Delgado Carrillo, el 5 de octubre de 2024 en un mensaje durante evento sobre el día Mundial del Docente abogó por convertir los Consejos Técnicos Escolares en Comunidades de Aprendizaje:

...los Consejos técnicos los convirtamos mejor en comunidades de aprendizaje, yo prefiero que esos esfuerzos sirvan para que haya un diálogo y que no sea un mandato de la autoridad que les imponga más trabajo burocrático cuando lo que queremos es que tengan más tiempo para que este

tipo de ejercicios de concursos de mejores prácticas se lleven a cabo a nivel de las escuelas en estos consejos técnicos que transformaremos en comunidades de aprendizaje. (Delgado, 2024)

Por su parte, el proyecto de CdA propone metodologías dialógicas y colaborativas que pueden fortalecer y convivir con el enfoque de la NEM.

Sin embargo, para lograr una compatibilidad real y aplicada entre ambas propuestas, es imprescindible atender diversos retos para **generar condiciones necesarias** para que existan CdA de docentes y alumnos en la nueva escuela mexicana. Por ello se plantean **diez aspectos centrales** que convendría tomar en cuenta a nivel macro y micro para atender estos retos.

A nivel **macro**, se identifican diversas consideraciones que las instancias educativas pueden contemplar para asegurar la convergencia de estas propuestas:

- i. **Reconocer que no se está descubriendo el “hilo negro”.** Las reformas se renuevan de manera constante y presentan conceptos “novedosos” que llegan a agotar al magisterio. Por ello, resulta fundamental valorar las prácticas colaborativas que muchos docentes ya llevan a cabo en los Consejos Técnicos Escolares (CTE).
- ii. **Dar continuidad a lo que funciona.** Desde una visión institucional, se recomienda fortalecer y preservar las iniciativas que han demostrado su eficacia, evitando rupturas cada vez que surge un nuevo programa. En ese sentido, conviene indagar qué estrategias están rindiendo frutos en los CTE o en los espacios de colaboración que los docentes se han apropiado.
- iii. **Sistema de Carrera y trayectoria docente vinculado a la participación en CdA.** Si se busca que las CdA formen parte de la estructura estable de la NEM, es necesario brindar un reconocimiento oficial a quienes tomen parte en

ellas, por ejemplo en los procesos de promoción horizontal o vertical, a fin de motivar al personal escolar y legitimar las dinámicas colaborativas.

- iv. **Impulsar un programa de formación docente centrado en el componente dialógico.** Estos procesos formativos pueden optimizar las interacciones y el aprendizaje mutuo, promoviendo estrategias de retroalimentación, escucha y síntesis que fortalezcan las comunidades de práctica.

En el ámbito meso y micro —donde participan supervisores, asesores técnico-pedagógicos y, por otro lado, escuelas y docentes— se abre un amplio margen de oportunidades. Para aprovecharlo, se sugiere lo siguiente:

- v. **Fomentar el acompañamiento horizontal entre colegas.** Se recomienda propiciar espacios de intercambio y retroalimentación libres de jerarquías, donde tanto directivos como docentes negocien significados alrededor de un tema o proceso y construyan aprendizajes compartidos.
- vi. **Centrar el análisis en el aprendizaje infantil.** Para una reflexión conjunta y un acompañamiento horizontal, conviene partir de cómo niñas y niños adquieren conocimientos en lugar de concentrarse solo en las acciones del docente.
- vii. **Flexibilidad en el tiempo para afianzar las CdA.** Implica gestionar, desde las escuelas y supervisiones, calendarios y rutinas que faciliten la incorporación progresiva de prácticas colaborativas.
- viii. **Incorporar la participación voluntaria de de madres y padres de familia.** Es recomendable que directivos y docentes promuevan la intervención de familias mediante metodologías organizadas, como tertulias literarias o grupos interactivos los cuales son ejemplos de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en las CdA.
- ix. **Abrir las puertas a la Sociedad Civil Organizada.** Muchas organizaciones cuentan con propuestas y experiencias que respaldan la labor educativa, la

formación docente, la evaluación y el seguimiento. Resulta aconsejable que directivos y supervisores gestionen colaboraciones con ellas.

- x. **Darle un espacio a la creatividad discrecional de los docentes.** Se alienta a que el magisterio utilice su autonomía docente y adapte las propuestas a cada contexto, confiando en su experiencia y capacidad de innovación ante situaciones específicas. Este aspecto se podría complementar con el acompañamiento horizontal entre colegas.

7.5 A la luz de los objetivos planteados

A continuación, se presenta un resumen y recapitulación de las principales ideas que dieron respuesta a cada pregunta y objetivo de investigación de este estudio.

La implementación de políticas educativas puede resultar estimulante al inicio, pero también ocasionar desconcierto en etapas avanzadas. No obstante, muchos docentes del servicio público en México no se quedan en la queja, sino que buscan soluciones ante las carencias. Esta disposición a superarse se fortalece cuando forman parte de comunidades de práctica, pues dichos espacios promueven la reflexión, mejoran las habilidades de comunicación, impulsan el intercambio de experiencias y facilitan tanto la resolución de problemas desde nuevas perspectivas como el acompañamiento mutuo.

- La percepción de los actores sobre Comunidades de Aprendizaje

Los docentes participantes valoran la iniciativa *Comunidades de Aprendizaje* como un espacio privilegiado de formación, que no solo les permite ampliar sus conocimientos sobre estrategias pedagógicas con base científica, sino que también fortalece el sentido de comunidad dentro del colectivo docente. En este sentido, los actores reconocen que la formación dentro del horario laboral contribuye a su desarrollo profesional sin representar una carga adicional en su jornada.

- La interacción entre actores en la implementación del proyecto

Un hallazgo clave de la investigación es la relevancia de la interacción entre docentes de distintos niveles educativos y roles dentro de la comunidad escolar. La oportunidad de intercambiar experiencias con colegas de preescolar, primaria y secundaria ha permitido ampliar el panorama sobre la diversidad de enfoques pedagógicos y las formas en que estos pueden articularse de manera transversal. Además, la presencia de figuras directivas y especialistas ha influido en la apropiación del programa, dado que su liderazgo facilita la implementación de la iniciativa.

Las comunidades de práctica han sido un eje central en esta interacción. Al generar un espacio de apoyo mutuo y aprendizaje compartido, los docentes han encontrado nuevas formas de implementar el programa de manera flexible y contextualizada. Esta afiliación y compromiso dentro de la comunidad de práctica refuerzan la motivación para sostener la implementación en el tiempo (Wenger, 2001).

- Prácticas docentes: más allá de lo reflexivo o pragmático

Más que reflexivas o pragmáticas son prácticas con sentido, donde interpretan lo que significa para cada uno su práctica docente en relación con sus alumnos. Cuenta mucho qué interpretan, deciden y actúan en colectivo y en eso también influyen sus conocimientos previos.

Las prácticas que emergen en el marco del proyecto no pueden clasificarse simplemente como reflexivas o pragmáticas. Más bien, se trata de prácticas con sentido, donde los docentes interpretan y resignifican su labor pedagógica en relación con sus estudiantes y su comunidad educativa. En este proceso, la interacción con sus colegas ha sido clave para la toma de decisiones y la construcción de estrategias colectivas que responden a las necesidades específicas de sus contextos escolares.

Desde la perspectiva de la implementación de políticas públicas, este hallazgo es relevante, ya que refuerza la idea de que las burocracias a nivel de calle no son meras ejecutoras de directrices externas, sino que reinterpretan y adaptan las políticas en función de su experiencia y del contexto en el que operan (Lipsky, 1980; Gofen, 2018).

- Recursos y estrategias ante limitaciones

Los actores negocian con los recursos que tienen para adaptarlos a su práctica.

Recursos positivos son las relaciones sociales que se genera porque les posibilitan aprendizajes y nuevas perspectivas e incluso a veces hasta una catarsis.

Con lo que les falta, hacen uso de tiempos extra, integran nuevos participantes, improvisan material, se salen del manual, se acompañan entre ellos, ajustan las actividades a su contexto, ejercen su autonomía para hacer acciones juntos.

Los actores del proyecto han demostrado una notable capacidad de negociación con los recursos disponibles para facilitar la implementación del proyecto. Si bien la falta de materiales, tiempos de formación insuficientes y cargas administrativas elevadas han representado desafíos, los docentes han desarrollado estrategias adaptativas como la improvisación de materiales, la reorganización de tiempos y la colaboración entre colegas para sortear estas dificultades.

Uno de los recursos más valiosos identificados en la investigación ha sido el capital social generado dentro de las comunidades de práctica. Las relaciones interpersonales que emergen en estos espacios no solo fortalecen el sentido de pertenencia, sino que también posibilitan el aprendizaje colaborativo y la exploración de nuevas perspectivas pedagógicas (Hupe & Buffat, 2018).

- Efectos de la interacción docente en la implementación del proyecto

Los resultados muestran que la interacción dentro de las comunidades de práctica tiene un impacto directo en la manera en que los docentes implementan Comunidades

de Aprendizaje. El sentido de afiliación y la generación de mutualidad dentro de estos espacios han permitido que los participantes adopten nuevas metodologías con mayor confianza y convicción. Este hallazgo coincide con estudios previos que destacan la importancia de la cohesión grupal para la sostenibilidad de proyectos educativos (Cejudo et al., 2019).

Además, el liderazgo de figuras clave dentro del colectivo docente ha favorecido la continuidad del proyecto. Aquellos actores que han asumido un rol de promotores han facilitado la adopción del modelo por parte de sus compañeros, generando dinámicas de acompañamiento y mentoría dentro de la comunidad escolar.

Es muy importante la interacción entre docentes en comunidades de practica porque se afilian, se comprometen, se genera mutualidad y con ello van aprendiendo nuevas formas de implementar.

- Resultados percibidos por los actores

Los resultados del proyecto CdA se han identificado en distintos niveles. En el ámbito docente, se observa un crecimiento personal y profesional que surge del aprendizaje compartido con colegas, lo cual ha despertado una mayor sensibilidad hacia la diversidad en el aula y ha fortalecido la visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a la comunidad educativa externa, se ha documentado un incremento en la participación de las familias en las actividades escolares, con especial relevancia en iniciativas como las tertulias literarias. Finalmente, en el caso de las infancias, se reportan mejoras en la expresión oral de los estudiantes que participan en estas tertulias, además de un impacto positivo en la convivencia escolar y en el aprendizaje general académico.

7.6 Aportes de investigación al campo educativo

Respecto a los aportes al campo educativo, estos pueden agruparse en tres dimensiones: los referentes teóricos, la propuesta metodológica y el contexto empírico mexicano.

En primer lugar, desde los referentes teóricos, esta tesis articula marcos de análisis de políticas públicas con el enfoque de comunidades de práctica, estableciendo un diálogo interdisciplinario que permite comprender con mayor profundidad la complejidad de la práctica docente y los procesos de implementación de políticas. Esta aproximación evita explicaciones reduccionistas del tipo “es culpa de los docentes”, “del sistema” o “del modelo educativo”, al ofrecer una mirada amplia y matizada de lo que sucede en lo cotidiano de las escuelas. Así, se abona a una mejor comprensión de los desafíos que implica operar dentro del sistema educativo mexicano.

En este marco, se emplean categorías analíticas provenientes de teorías como las burocracias a nivel de calle (Lipsky, 1980) y las comunidades de práctica (Wenger, 2001), aplicadas a la dinámica concreta de la implementación de un proyecto educativo. Conceptos como negociación de significados, interpretación, decisión, acción, práctica y nuevos aprendizajes permiten establecer un puente entre los supuestos generales sobre el actuar de los agentes burocráticos y las formas específicas en que estos se concretan en el ámbito escolar. Estas categorías cumplen una función intermedia: no se limitan a la abstracción teórica, sino que permiten desagregar y analizar con mayor precisión los momentos y procesos clave que configuran la realidad empírica.

En segundo lugar, desde la dimensión metodológica, uno de los principales aportes radica en la presentación de hallazgos a partir de la descripción detallada del proceso de implementación (Weiss, 2017), apoyada en una narrativa comunicativa de los resultados (Freeman, 2017). Esta estrategia representa una innovación metodológica

frente a los estudios de caso tradicionales que tienden a presentar los resultados de forma categorizada y fragmentada. En contraste, esta tesis ofrece una reconstrucción ampliada de las voces docentes, lo que permite acceder a valiosos insights sobre su práctica y experiencia cotidiana.

Por último, en cuanto al contexto empírico, esta investigación ofrece una contribución relevante al haber documentado el funcionamiento del proyecto Comunidades de Aprendizaje desde un enfoque cualitativo, en un entorno mexicano marcado por condiciones sociales de vulnerabilidad. Este acercamiento no solo retroalimenta al propio proyecto al identificar aciertos y áreas de mejora, sino que también amplía el conocimiento sobre las burocracias de nivel operativo en un contexto de democracia “defectuosa” como la mexicana (Unidad de Inteligencia de The Economist, 2020), lo cual resulta particularmente relevante dado que la mayoría de estudios sobre burocracias escolares provienen de contextos democráticos más estables. En este sentido, el estudio contribuye al diálogo internacional sobre la implementación de políticas educativas, al ofrecer evidencia situada desde la experiencia de la docencia mexicana.

7.7 Recomendaciones de política

I. Fortalecer la normatividad para la formación continua dentro del horario laboral

La primera recomendación consiste en emitir lineamientos que reconozcan como parte de la jornada laboral el tiempo que los docentes dedican a su formación continua. Esta medida responde a la constante problemática de que las y los maestros deben emplear su tiempo libre para capacitarse, generando desmotivación y obstaculizando la adopción de iniciativas que mejoren la calidad educativa. Al establecer la formación docente en la normativa, se facilita la asignación de recursos y se reduce el riesgo de que tales esfuerzos formativos se perciban como una carga adicional.

Asimismo, se enfatiza que estos espacios de formación deben ser **sostenibles**, priorizando la **reflexión crítica** y la **evaluación continua**. Al incorporar dinámicas de escucha y retroalimentación entre los participantes, no solo se impulsa un desarrollo profesional más sólido, sino que se consolidan prácticas basadas en la evidencia y adaptadas a las realidades de cada aula.

II. Adecuar la política de cargas administrativas para directivos y docentes

Es necesario revisar y simplificar los procesos administrativos que recargan a docentes y directivos, limitando su atención a las actividades pedagógicas y de innovación. Se propone una estrategia que incluya la **digitalización de trámites**, la reducción de formatos repetitivos e incluso **la incorporación de personal de apoyo** para la gestión escolar. Con estas acciones, se asegura que la comunidad educativa dedique más tiempo a la reflexión y formación continua, resultando en una mejora sustancial de las prácticas docentes.

III. Institucionalizar la figura de acompañamiento en las escuelas (formador o tutor)

En varias de las propuestas de reformas educativas recientes anteriores, la tarea de acompañamiento en pensamiento matemático y lenguaje y comunicación la ejercieron los Asesores Técnico Pedagógicos. Sin embargo, la reforma educativa (NEM) no formaliza su función y considera a los ATPs como figuras de reconocimiento temporal, lo que limita tanto la consolidación de su trayectoria como la valoración de su campo de acción. Por ello, se propone establecer un rol oficial de “formador-tutor”, que bien podrían desarrollar los ATPs, que brinde apoyo continuo a los docentes y facilite la implementación de proyectos y programas.

Este profesional, respaldado por lineamientos claros y coordinado con la autoridad educativa local, puede bien asumir la tarea de orientar, retroalimentar y acompañar al profesorado en la puesta en marcha de iniciativas como la de CdA. Con esta medida,

se puede reducir la dependencia de la buena voluntad individual y se garantizaría una mentoría más equitativa y sostenida.

IV. Diseñar modelos de financiamiento sostenible para la participación de OSC

La labor que realiza la OSC Vía Educación ilustra los beneficios de la colaboración entre el sector público y las organizaciones de la sociedad civil, pues, gracias a su profesionalización, ha logrado insertarse de manera tangible en la estructura educativa. No obstante, cada año, esta y muchas otras organizaciones de la sociedad civil que trabajan con escuelas, enfrentan la incertidumbre de no saber si contarán con los recursos necesarios para continuar con sus proyectos.

Esta realidad pone de manifiesto la urgencia de diseñar **modelos de financiamiento sostenibles** que permitan dar continuidad a las iniciativas exitosas y evitar que su impacto se diluya con el tiempo. Al establecer mecanismos claros de asignación de recursos o incluso esquemas de coinversión público-privada, se puede asegurar la permanencia y escalabilidad de propuestas innovadoras en educación, beneficiando de forma permanente a las comunidades escolares.

V. Promover liderazgos colaborativos y distribuidos

Para fomentar liderazgos colaborativos en los equipos directivos, de modo que la toma de decisiones se realice de manera horizontal, es necesario generar espacios prácticos donde se guíe a directores y supervisores para utilizar metodologías de liderazgo distribuido en conjunto con sus colectivos docentes.

Los **Consejos Técnicos de Sector** pueden ser un espacio valioso para generar estos espacios donde se encuentren ejemplos y espacios de práctica que construyan relaciones de confianza y compromiso entre los distintos actores y experimenten los beneficios de este tipo de liderazgo.

VI. Generar redes de intercambio entre escuelas y figuras educativas

Evolucionar de la formación en “cascada”, que es la más frecuente en el ámbito público, a la promoción de comunidades de práctica con redes interniveles e interescuelas. Estas redes posibilitan que los docentes aprendan de colegas en contextos similares o complementarios, favoreciendo la construcción de saberes colectivos. La dinámica puede ser mediante encuentros periódicos y/o plataformas virtuales, donde se impulse el acompañamiento y la colaboración, extendiendo la participación a las familias y organizaciones de la sociedad civil.

VII. Permitir la participación voluntaria en programas de formación docente

Como recomendación adicional en la dimensión de procesos, se sugiere **permitir e incentivar que las y los docentes participen voluntariamente en programas de formación**, si es necesario dentro del horario laboral. Al ser opcional, esta característica promueve una mayor apertura y disposición de los participantes, favoreciendo la negociación de significados y fortaleciendo el compromiso y la afiliación de los involucrados. En consecuencia, se generan condiciones más propicias para una implementación y apropiación flexibles y exitosas de los proyectos formativos.

VIII. Diseñar herramientas de evaluación para el aprendizaje dialógico

Diseñar instrumentos de evaluación que valoren de manera formativa aspectos como la participación estudiantil, los avances en el clima escolar, y habilidades base para el aprendizaje dialógico. Para la herramienta se pueden incorporar dimensiones del aprendizaje dialógico que propone el CREA, elementos del instrumento de Análisis del Diálogo Educativo (SEDA) o elementos de la propuesta de Manabu Sato. Asimismo, formar a docentes y directivos en el uso de estas herramientas para fomentar que los resultados se apliquen en un proceso de mejora continua y no solo como un requisito de rendición de cuentas.

IX. Consolidar la implementación de ‘Comunidades de Aprendizaje’ con un enfoque integral

Promover que las “Comunidades de Aprendizaje” (CdA) se consoliden como una parte esencial de los proyectos educativos a mediano y largo plazo, evitando que se conviertan en una carga administrativa. Para ello, se recomienda **emitir lineamientos oficiales que reconozcan la relevancia de CdA** dentro de la agenda educativa **sin imponer de modo obligatorio la participación docente**. En su lugar, se sugiere incentivar a las maestras y los maestros para que inicien CdA como un proyecto escolar que cuente con **reconocimiento en el sistema de carrera vigente**.

Asimismo, es fundamental destinar los recursos necesarios para la capacitación del profesorado, la elaboración de materiales y la evaluación constante de la implementación.

X. Diseñar trayectorias de formación y asesoría continua para la práctica docente reflexiva

Diseñar trayectorias de formación y asesoría continua que fortalezcan la reflexión y la retroalimentación en la práctica docente. Estas acciones pueden contemplar talleres de observación de clase, sesiones para la elaboración de lecciones de estudio y tertulias pedagógicas, estrategias que promueven la autocrítica y la construcción de comunidades de diálogo. Asimismo, se recomienda difundir las buenas prácticas generadas en revistas locales o nacionales de la Secretaría de Educación Pública, como una forma de reconocimiento a la participación y el esfuerzo de los docentes.

7.7.1 Para Organismos de la Sociedad Civil

XI. Reconocer y capitalizar las prácticas existentes

Evitar presentar cada nueva intervención como “el hilo negro”; en su lugar, articular las iniciativas de la OSC con los esfuerzos y la cultura organizacional ya vigentes en las

escuelas. Generar estrategias de transición que respeten y valoren la trayectoria de los docentes y directivos, haciéndolos sentir parte de la evolución, no de un borrón y cuenta nueva.

XII. Medir y difundir resultados

Implementar sistemas de evaluación formativa que recojan información sobre el impacto de la propuesta de la OSC en la convivencia, la participación familiar y los aprendizajes de los alumnos. Publicar informes, estudios de caso y buenas prácticas en medios accesibles (plataformas digitales, boletines, revistas de la Secretaría de Educación o privadas) para legitimar y reconocer el trabajo de la OSC y de los docentes involucrados.

XIII. Facilitar el escalamiento de prácticas exitosas

Colaborar con las autoridades educativas para replicar las metodologías que han demostrado eficacia, adaptándolas a distintos niveles o regiones. Crear redes de escuelas y actores clave para compartir estrategias, materiales y experiencias, aprovechando la infraestructura y la extensión del sistema educativo.

XIV. Implementar las CdA en escuelas completas

Una de las principales dificultades al introducir las Comunidades de Aprendizaje (CdA) en el seminario AHDG fue que no todo el personal docente conocía la iniciativa, obstaculizando la puesta en marcha de más de dos AEE. Por ello, se recomienda llevar a cabo la etapa de sensibilización con todo el colectivo docente, a fin de propiciar mayor apertura, apropiación y compromiso al desarrollar este proyecto.

7.7.2. Para docentes, directivos, supervisores y asesores técnico pedagógicos

XV. Fomentar el acompañamiento horizontal entre colegas

Se propone propiciar espacios de intercambio y retroalimentación libres de jerarquías, donde tanto directivos como docentes puedan negociar significados y construir

aprendizajes compartidos. Esta orientación es importante porque la negociación de significados y el apoyo mutuo mejoran la calidad de la enseñanza y facilitan la innovación. Para hacerlo realidad, es fundamental organizar reuniones periódicas, ya sean virtuales o presenciales, implementar círculos de estudio y construir mesas de diálogo que fomenten la confianza y la apertura, permitiendo a los participantes reflexionar sobre sus prácticas y enriquecerse con perspectivas diversas.

XVI. Centrar el análisis en el aprendizaje infantil

Se propone que la reflexión conjunta se base en cómo niñas y niños adquieren conocimientos, en lugar de concentrarse únicamente en las acciones del docente. Este enfoque es relevante porque, al situar el aprendizaje en el centro, se identifican de manera más clara las estrategias pedagógicas que resultan efectivas y pertinentes para la comunidad estudiantil. Para aplicarlo, se recomienda integrar observaciones de aula, llevar registros de progreso de los alumnos y organizar dinámicas de retroalimentación que pongan a la infancia como eje de las discusiones, de tal forma que las decisiones pedagógicas giren en torno a las necesidades reales de quienes aprenden.

XVII. Garantizar flexibilidad en los tiempos de colaboración

La recomendación consiste en ajustar calendarios y rutinas para permitir una incorporación progresiva de prácticas colaborativas tanto en las escuelas como en las supervisiones. Esto es vital porque la falta de tiempo suele constituir una barrera para la formación continua y el trabajo colectivo, dificultando que las iniciativas de mejora se consoliden. Para lograrlo, se propone destinar horas formativas dentro de la jornada laboral, priorizar la reducción de la carga administrativa en la medida de lo posible y contemplar una adaptación gradual de las prácticas, respetando el ritmo particular de cada comunidad escolar y evitando la imposición de cambios abruptos.

XVIII. Promover la participación voluntaria de las familias

Se sugiere invitar a madres y padres de familia a participar activamente en dinámicas concretas, como tertulias literarias o grupos interactivo u otras dinámicas. Esta propuesta es relevante porque la inclusión de las familias potencia el carácter colaborativo de la experiencia educativa y mejora la convivencia escolar, además de fomentar la corresponsabilidad en el aprendizaje de sus hijos. Para implementarlo, resulta útil diseñar itinerarios de participación que incentiven la asistencia familiar, establecer metodologías claras que orienten sus aportaciones, y mantener un canal de comunicación constante para motivarlos a permanecer vinculados a las actividades.

XIX. Fortalecer la colaboración con la Sociedad Civil Organizada

Se plantea abrir las escuelas y los espacios de formación docente a organizaciones civiles que cuenten con experiencia en educación, evaluación y seguimiento. Esto es necesario porque dichas OSC pueden aportar recursos, acompañamiento técnico y perspectivas innovadoras que potencien la labor de directivos y docentes. Para llevarlo a cabo, se recomienda establecer convenios claros de colaboración, asegurar que las propuestas sean pertinentes y armonicen con las necesidades de la comunidad escolar, así como fomentar una comunicación fluida entre los diferentes actores para planificar y dar seguimiento a las iniciativas de forma coherente.

XX. Dar espacio a la creatividad discrecional del magisterio

Respetar y alentar la autonomía docente para que los educadores ajusten y enriquezcan las propuestas según el contexto específico en el que trabajan. Esto es esencial porque la flexibilidad y la innovación favorecen la adaptación de la enseñanza a las realidades y particularidades de cada grupo, promoviendo la motivación de los maestros y mejores resultados en los estudiantes. Para lograrlo, se recomienda diseñar lineamientos abiertos que orienten los objetivos generales, pero que permitan a los docentes tomar decisiones sobre las estrategias, actividades o recursos a utilizar, confiando en su experiencia y en el conocimiento profundo que poseen de su entorno.

7.8 Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

Una de las limitaciones más notables para realizar este trabajo de investigación fue la dificultad para observar escuelas ubicadas a grandes distancias dentro de la alcaldía de Iztapalapa, Ciudad de México. Aunque surgieron invitaciones para visitar diversos centros escolares, la complejidad para trasladarse (que en ocasiones implicaba viajes de hasta tres horas en horarios pico) y la inseguridad presente en ciertos contextos limitaron la posibilidad de realizar más observaciones de campo en escuelas. Estas dificultades logísticas impidieron que se observaran más Actuaciones Educativas de Éxito realizadas con alumnos, sin embargo los alcances de la investigación se cumplieron porque la mirada estaba puesta en los implementadores, es decir, los docentes.

Como líneas futuras de investigación considero que es muy importante realizar un estudio donde el foco de análisis sean las infancias que reciben el proyecto de CdA para conocer su perspectiva directa y no solo la mediada por sus docentes.

Otra línea futura de investigación podría ser plantear un estudio longitudinal ya sea en seguimiento a una escuela o varias que hayan decidido implementar el proyecto, lo que podría permitir observar la evolución y los cambios a lo largo del tiempo, incluso podría servir para observar comparaciones entre las dinámicas internas de cada comunidad educativa.

También podría ser pertinente hacer un análisis estacional sobre la implementación de CdA donde se consideren las variaciones temporales del ciclo escolar: durante clases y en vacaciones. Esto podría comparar si existen diferencias significativas en la participación, el aprendizaje o la percepción de la comunidad educativa según el periodo del año.

Como un complemento de análisis se podrían utilizar herramientas estandarizadas como SEDA (Hennessy et al., 2016) o la herramienta de Medición Independiente de

Aprendizajes (S. V. Vergara-Lope, 2018) para medir avances en el aprendizaje en población con rezago educativo, lo cual favorecería la medición de resultados académicos y permitiría obtener datos cuantitativos para complementar la información cualitativa, posibilitando un análisis más integral.

En un sentido cualitativo, se podría profundizar en la perspectiva y misión de las Organizaciones de la Sociedad Civil involucradas ya sea en el proyecto de CdA o en otro proyecto que opere en el espacio público, lo cual ayudaría a entender mejor sus motivaciones, estrategias y retos.

Por último, sería valioso examinar las diferencias entre la participación voluntaria y obligatoria en iniciativas similares a CdA. Estudiar el costo-beneficio de institucionalizar este tipo de acciones (por ejemplo, contrastándolas con los Consejos Escolares de Participación Social -CEPS-) permitiría evaluar no solo su efectividad, sino también la aceptación, el compromiso, incluso la negociación de significados de la comunidad educativa ante diferentes programas que reciben.

Epílogo

Este trabajo atravesó mi vida, dejando aprendizajes y reflexiones principalmente en tres áreas que quisiera dejar en memoria: el proceso de hacer investigación, el tema desarrollado junto con mi rol profesional y mi maternidad.

Primero, el proceso de hacer investigación. Fueron cuatro años de un camino para creer en mí. Un proceso que no sé si sea propio de investigadores, pero en el fondo, poner siempre en duda lo que sabemos, nos deja con una mirada pequeña ante un mundo gigantesco y complejo.

Desde el momento en el que postulé al programa pensaba que no podría contender con la gran demanda que implicaba “hacer investigación” puesto que mi formación previa no había tenido ese enfoque.

Mi ahora esposo me acompañó, y sigue haciéndolo, con una confianza inquebrantable que me anima a disfrutar cada momento del proceso y confiar en mis habilidades para aprender. La Ibero como institución no me decepcionó, sino que me dio una oportunidad de formación basta, intrigante y profunda. Puedo decir que es la etapa de aprendizaje más exponencial que he tenido.

Luego, encontrarme con la Dr. Arcelia Martínez Bordón como mi tutora fue una pieza clave para acompañar con sabiduría y paciencia mi camino. Es una mujer que siempre acuerpó mi proceso, el cual no solo fue académico, sino de crecimiento como persona. Me ofreció su abrazo y escucha además de los muchos conocimientos sobre cómo hacer investigación. No es broma que muchos compañeros anhelaban la relación que pudimos compartir.

Segundo, sobre mi tema de investigación que involucra directamente mi rol como docente en el sistema público mexicano. Me implicó profundamente.

Amo la educación, la docencia y, especialmente, observar los procesos de aprendizaje en las infancias. Realizarla me llevó a confrontar mis propios prejuicios sobre la docencia en educación básica y a reconocer que mis frustraciones y cuestionamientos no necesariamente reflejan la experiencia de todos los docentes.

Si bien, me identifiqué como colega con muchos de los profesores con los que conversé —con quienes compartí vivencias tanto positivas como difíciles—, también comprendí que, aunque el sistema educativo mexicano es imperfecto y trabajar dentro de él es complejo, son las personas quienes lo sostienen. Muchos docentes reparan las grietas: jefes y líderes comprometidos, maestras que actúan por convicción, profesores que se acompañan mutuamente sin esperar recompensas económicas,

quienes se coordinan con las familias, quienes se resisten a la mediocridad y se esfuerzan más allá de lo establecido.

No negaré que también confirmé la existencia de docentes atrapados en un conformismo arraigado, fruto de un sistema jerárquico, rígido y lento. Pero, a pesar de ello, encontré luz.

En lo personal, hoy mi mirada está marcada por la esperanza, pero también por la denuncia; por la resistencia y las propuestas. Aspiro a una visión clara y compleja que permita identificar los procesos aún pendientes para garantizar que todas las niñas y niños ejerzan su derecho a una educación digna.

Hoy me gusta "ver el bosque", observar el panorama general del sistema educativo mexicano y seguir abonando con preguntas y propuestas. La academia, la comunicación y las organizaciones de la sociedad civil seguirán siendo faros que iluminan mi camino.

Creo firmemente que los procesos colectivos tienen mayor alcance. Y aunque muchas estructuras limitan, las personas, cuando se unen pueden transformar.

Finalmente, mi maternidad atravesó este tiempo de una forma muy personal y me reveló que eso, lo personal, también es político y no quiero perder la oportunidad de expresarlo en este espacio.

El último año del doctorado —una cuarta parte del proceso— estuve gestando y maternando. Si hacer un doctorado es resistir, el proceso de maternar estudiándolo lo fue aún más. Primero, resistí porque decidí que maternar no tenía por qué implicar abandonar ni temporalmente el posgrado. Y con esto no quiero romanizar la productividad, sino al contrario, intento transformar las condiciones sobre las cuales maternamos: tal vez yendo más lento; tal vez aceptando que mi red de apoyo hace

más tareas que las que yo sola hacía. No dudo que tengo el privilegio de haber podido hacerlo tal y como lo viví.

Durante el proceso de estudio, aprendí a aceptar ese ritmo más pausado. Comprendí que el sueño de continuar formándome era real y no debía sentir culpa por leer más despacio o entregar trabajos después de la fecha prevista, sobre todo cuando esas demoras respondían a tiempos dedicados a mi salud. También en este tema, La ibero y mi tutora, siempre acuerparon el proceso.

Sin embargo, en el ámbito laboral, tuve una experiencia en otra universidad donde, contratada por honorarios para dar clases, me dejó muy desprotegida. En esta escuela no se me permitió ofrecer un par de sesiones en línea después de la semana 35 de embarazo porque “la materia no estaba diseñada para ese formato”. Tampoco tuve acceso a prestaciones de salud ni a incapacidad por maternidad, precisamente por prestar servicios bajo ese esquema.

Los cuidados deberían ser el centro de la vida y una responsabilidad colectiva. Y aunque el sistema no los garantice, nuevamente son las personas quienes nos salvan.

No puedo dejar de ver que, aun con estructuras que limitan y no garantizan derechos, las redes humanas marcan la diferencia. Mi familia y amigas han sido clave: cocinando un caldo de pollo y llevándolo a casa, lavando y esterilizando el extractor de leche, lavando la ropa o comprando lo que hacía falta. Y mi esposo, mi pilar, ha sido mi compañero de lucha, un motor activo, cuestionando los roles tradicionales y participando plenamente en el proceso de lactancia y los cuidados de nuestra hija.

Ante ello, reflexiono: ¿Qué políticas nos siguen dejando en la intemperie al maternar? ¿Cuántas mujeres no tienen los mismos privilegios que yo y abandonan sus sueños profesionales? ¿Qué comunidades de aprendizaje emergen desde la resistencia de querer maternar en estos tiempos?

Sigo descubriendo y aprendiendo en este camino.

Miriam

Anexos

Técnica de investigación grupal e inductiva para aplicar en DGSEI*

Guía de intervención

Criterio general: figuras educativas que hayan participado en el proyecto el ciclo escolar 2022-2023.

Participantes finales:

- Dos docentes frente a grupo (una de primaria y una de preescolar)
- Una supervisora escolar de primaria
- Dos directoras de primaria
- Una directora de preescolar

Fecha: 29 de noviembre de 2023

Lugar: Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa

- a) Bienvenida
- b) Introducción y explicación de la dinámica
 - a. 5 rondas de preguntas, donde escribirán en tarjetas sus respuestas cortas y concretas de forma individual y de manera anónima.
 - b. Luego se hará una clasificación del conjunto de respuestas grupales entre todas las participantes.
- c) Pregunta y escritura en tarjetas de forma individual (5 rondas)
- d) Socialización y agrupamiento de tarjetas por ronda (5 rondas)
- e) Cierre

Preguntas

1. Escribe tres cosas que tienen que pasar para que haya una comunidad de aprendizaje (En las entrevistas salía que muchos no se consideran estar en una comunidad de aprendizaje, y dicen que apenas llevan algunas acciones, pero “no son”)
2. Desde tu rol y experiencia, ¿tres cosas que hacen difícil llevar este proyecto a la escuela?
3. Escribe tres formas de resolver imprevistos que te han surgido en la implementación de este proyecto.
4. La mayoría de actores educativos han implementado tertulias o grupos interactivos, ¿qué te ha impedido hacer más de tres/otras actuaciones educativas de éxito? (Necesidad de profundizar por qué solo implementan algunas AEE)
5. Si pudieras resumir 3 logros de este proyecto ¿cuáles serían?

Materiales

- 200 tarjetas de dibujo tamaño medianas
- 12 lapiceros
- 12 plumones
- 5 Papeles kraf de 2 metros por 1.5 (6-7 para backup)
- Cinta mágica

Esquemas resultado de las cinco rondas de preguntas. Las categorías fueron hechas por las participantes al leer las respuestas de todas y discutir cómo agruparlas y nombrarlas. Las subcategorías son las respuestas individuales que cada participante escribió en su tarjeta.

Pregunta	Categoría	Subcategorías
1. Escribe tres cosas que tienen que pasar para que haya una comunidad de aprendizaje	Conocimiento	Actuaciones Educativas de Éxito
		Información clara para fomentar las AEE
		Información
		Claridad en las líneas de interacción
	Comunicación	Confianza
		Diálogo
		Comunicación asertiva
		Buena comunicación
		Generar un diálogo
	Contextualización	Necesidad
		Reconocer necesidad
		Apertura para construir y deconstruirse
		Acuerdos escolar, aulico y sociofamiliar
		Trabajo colaborativo
		Implicados

Pregunta	Categoría	Subcategorías
2.Desde tu rol y experiencia, escribe tres cosas que hacen difícil llevar este proyecto a la escuela.	Paradigmas	Resistencia al cambio
		Miedo a romper paradigmas
	Falta de apropiación	Mayor apropiación de mi parte
		Apropiación de los conceptos para la práctica
		Desconocimiento del tema
		Falta de identificación de la vinculación con la práctica
	Carga administrativa	Organización
		Tiempos
		Tiempo para organizar y dar seguimiento
		Apoyo de la comunidad y autoridades
	Zona de confort	Falta de compromiso
		Falta de interés y compromisos
		Apatía de los colectivos

Pregunta	Categoría	Subcategorías
	Recursos humanos	Invitar nuevos al proyecto
		Habilitar figuras (voluntarios)
		Motivación

3. Escribe tres formas de resolver imprevistos que te han surgido en la implementación de este proyecto.	Gestión intrapersonal	Respetando ritmo de apropiación de otros
		Autoevaluación objetiva
	Ajustes a actividades	Presentar videos o imágenes cuando no hay investigación en tertulia
		Reajustar el tiempo de actividades
		Hacer la actividad previa al momento
		Previendo: listas, ajustes
		Alejamiento del rigor científico
	Toma de acuerdos	Comunicación asertiva
		Diálogo

Pregunta	Categoría	Subcategorías
4. La mayoría de actores educativos han implementado tertulias o grupos interactivos, ¿qué te ha impedido hacer más de tres/otras actuaciones	Miedos*	Temor de docentes
		Miedo a no hacerlo correctamente
		Miedo a abrir la escuela a la comunidad
		Que es necesario trabajar más de cerca con la comunidad
		Falta de dominio de otras AEE
	Desconocimiento	Creencia de que el niño no se beneficia directamente

educativas de éxito? (Necesidad de profundizar por qué solo implementan algunas AEE)		Preescolar: Por la edad de los niños
		Falta de conocimiento
		No tener claro como implementar las demás AEE
	Curriculum	Pensar que aumentará el trabajo
		Cumplir con un curriculum establecido
		Dificultad para vincular con Programa Escolar de Mejora Continua
		Falta de voluntarios
	Formación	Diseño desde la PIMC de la UDEEI
		Identificación y vinculación de la NEM, ENEI, CA, y problemáticas de la comunidad
		Falta de invitación a otras figuras de la UDEEI
		Falta conocer el fundamento de Comunidades

Pregunta	Categoría	Subcategorías
	Formación	Diseño desde la PIMC de la UDEEI

5. Si pudieras resumir 3 logros de este proyecto ¿cuáles serían?		Identificación y vinculación de la NEM, ENEI, CA, y problemáticas de la comunidad
		Falta de invitación a otras figuras de la UDEEI
		Falta conocer el fundamento de Comunidades
	Impactos	Ampliar opciones en el proceso enseñanza-aprendizaje
		Disminución de la violencia
		Mejorar los aprendizajes de nuestros alumnos
	Participación	Docentes interesados en el tema y lo implementen en su aula
		Participación de las escuelas a mi cargo
		Escucha atenta e interés de escuelas regulares
	Familias	Incorporación de padres y madres al aprendizaje
		Involucrar a los padres de familia a las AEE implementadas
		Trabajo respetuoso dentro del equipo

	Crecimiento personal	Crecimiento a nivel preescolar
--	-------------------------	--------------------------------

Bibliografía

- Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública* (1. ed). Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, L. (Ed.). (2010). *Administración pública del siglo XIX* (1. ed). Escuela de Administración Pública del DF : Secretaría de Educación Pública del DF : Siglo XXI Editores.
- Alaniz-Hernández, C. (2020). El Servicio Profesional Docente: Percepción de las condiciones laborales en educación básica en tres entidades de México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 30, Article 30.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i30.2680>
- Aparicio-Molina, C., Sepúlveda-López, F., Aparicio-Molina, C., & Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55-73.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). *El aprendizaje dialógico*. 21 (2)(Cultura y Educación), 129-139.
- Ball, A. (2009). Toward a Theory of Generative Change in Culturally and Linguistically Complex Classrooms. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 46. <https://doi.org/10.3102/0002831208323277>
- Barrett, S., & Fudge, C. (1981). *Policy and action: Essays on the implementation of public policy*. Methuen. <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:733076>

- Birks, M., Chapman, Y., & Francis, K. (2008). Memoing in qualitative research: Probing data and processes. *Journal of Research in Nursing*, 13(1), 68-75.
<https://doi.org/10.1177/1744987107081254>
- Blanco-Bosco, E. (2008). Factores Escolares Asociados a los Aprendizajes en la Educación Primaria Mexicana: Un Análisis Multinivel. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), Article 1. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5454>
- Blanco-Bosco, E. (2009). Eficacia escolar y desigualdad: Aportes para la política educativa. *Perfiles Latinoamericanos*, 36.
- Blanco-Bosco, E. (2011). *Los límites de la escuela: Educación, desigualdad y aprendizajes en México* (1. ed). El Colegio de México.
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. Open University Press.
- Cairney, P. (2018). La implementación y el problema de gobernanza: Una perspectiva de los grupos de presión. En *Implementación de políticas públicas: Una antología* (Centro de Investigación y Docencia Económicas).
- Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable: La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles educativos*, 32(130), 122-135.
- Cámara, G. (2019). La Reforma De La Educación Básica La Impulsa Un Movimiento De Docentes Y Estudiantes De Escuelas Multigrado Que Enseñan Y Aprenden En Comunidad De Aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1155-1161.
- Cámara, G., Rincón-Gallardo, S., López, D., Domínguez, E., & Castillo, A. (2004). *Comunidad de aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. Siglo XXI.

- Cejudo, G. M., May, P. J., Sætren, H., Hupe, P., & Winter, S. (2018). Investigación sobre implementación y gobernanza: Direcciones y retos para el futuro / Implementation Research and Governance: Directions and Challenges for Future Research. *Gestión y Política Pública*, 27(1), Article 1.
- Cejudo, G., Pardo, M., & Dussauge, M. (2019). Los desafíos persistentes en la implementación de políticas públicas en México. En *Variaciones de implementación. Ocho casos de política pública* (pp. 339-354).
- Christians, C. G. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. *Manual de investigación cualitativa, Vol. 1, 2012 (El campo de la investigación cualitativa)*, ISBN 978-84-9784-308-9, págs. 283-331, 283-331.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3864833>
- Community of Research on Excellence for All (CREA). (2018a). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 1. Introducción y bases científicas de las comunidades de aprendizaje*. <https://www.step4seas.org/>
- Community of Research on Excellence for All (CREA). (2018b). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 3. Transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje*. <https://www.step4seas.org/>
- Community of Research on Excellence for All (CREA). (2018c). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 6. Grupos interactivos*.
<https://www.step4seas.org/>
- Community of Research on Excellence for All (CREA). (2018d). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 7. Tertulias dialógicas*.
- Community of Research on Excellence for All (CREA). (2018e). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 8. Participación educativa de la comunidad*. <https://www.step4seas.org/>

- Community of Research on Excellence for All (CREA). (2018f). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 9. Formación de familiares y formación dialógica del profesorado*. <https://www.step4seas.org/>
- Community of Research on Excellence for All (CREA). (2018g). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Módulo 10. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*. <https://www.step4seas.org/>
- CONAFE. (2016). *Marco Curricular Modelo ABCD*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411245/Marco_Curricular.pdf
- CONEVAL. (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*.
https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- Cuéllar, G. R. (2006). Murillo Torrecilla, F. Javier (2005). La Investigación sobre Eficacia Escolar. Barcelona: Octaedro. 320 págs. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), Article 1. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10154>
- Delgadillo, P. (2020). Acciones educativas desde las comunidades de aprendizaje, un proceso formativo dialogico y participativo de maestros. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 569-589.
- Delgado, M. (2024, octubre 5). *Mensaje Secretario de Educación, Mario Delgado Carrillo, en el Evento Nacional de Celebración del día mundial del docente* [Post]. <https://www.facebook.com/watch/?v=2056576964761551>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

- Díez-Palomar, J., & García, R. F. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- Díez-Palomar, J., & Olivé, J. C. (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: The case of interactive groups. *ZDM*, 47(7), 1299-1312.
<https://doi.org/10.1007/s11858-015-0728-x>
- Díez-Palomar, J., Pitanga, T. S., & Cifuentes, P. Á. (2013). La Paz School: From a Ghetto to a Magnet School. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 198-209. <https://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.198>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (19 de Agosto de 2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria
- Dussauge, M., Cejudo, G., & Pardo, M. D. (2018). Estudio introductorio. En *Las burocracias a nivel de calle* (pp. 9-25).
- Dussauge, M. I. D., Cejudo, G. M., & Pardo, M. del C. (2018). *Las burocracias a nivel de calle: Una Antología*. CIDE.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. <http://www.grao.com/producto/comunidades-de-aprendizaje-1543>
- Elmore, R. (1979). Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. *Political Science Quarterly*, 94(4), 601-616.
<https://doi.org/10.2307/2149628>
- English, A. R. (2016). Dialogic Teaching and Moral Learning: Self-critique, Narrativity, Community and 'Blind Spots'. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 160-176. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12198>
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para

transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(66), 9-20.
<https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>

Escobar-Urmeneta, C. (2013). Learning to Become a CLIL Teacher: Teaching, Reflection and Professional Development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 334-353.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777389>

Espinoza, R., & Higuera, S. (2017). *El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva*.

Estrada Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., Paricahua Peralta, J. N., Paredes Valverde, Y., & Quispe Herrera, R. (2022). Síndrome de Burnout en docentes en tiempos de la pandemia de COVID-19: Burnout syndrome in teachers in times of the COVID-19 pandemic. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(5), 321-326.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7135508>

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(21), 403-424.

Fahara, M. F., Bulnes, M. G. R., & Quintanilla, M. G. (2009). *Construyendo una Comunidad de aprendizaje entre profesionales de la educación*. 12.

Fernández-Aguerre, T. (2004). *De las “escuelas eficaces” a las reformas educativas de “segunda generación”*. 33.

Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar Alcantud, P., & Tellado, I. (2021). Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students With Disabilities in Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Frontiers in*

Psychology, 12.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.662639>

Flecha, R. (2011). *Proyecto IN-CLUDED: Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.

<http://www.digitaliapublishing.com/a/14747/>

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>

Flores Fahara, M., Rodríguez Bulnes, Ma. G., & García Quintanilla, M. (2015). Building a Professional Learning Community: A Way of Teacher Participation in Mexican Public Elementary Schools. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(2), 113.

<https://doi.org/10.17583/ijelm.2015.1338>

Flores-Crespo, P., & Cázarez, D. C. M. (2012). *Implementación de políticas educativas: Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. Universidad Iberoamericana.

Flores-Crespo, P., Rizo, F. M., Mendoza, D. C., Márquez, A., & Sandoval, A. (2017). *Educación y desigualdad: A 50 años del informe Coleman*. 17.

Flores Fahara, M., Rodríguez Bulnes, Ma. G., & García Quintanilla, M. (2015). Building a Professional Learning Community: A Way of Teacher Participation in Mexican Public Elementary Schools. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(2), 113.

<https://doi.org/10.17583/ijelm.2015.1338>

- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Mortera-Cavazos, L. E. (2021a).
Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas:
Explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2).
<https://doi.org/10.5944/educxx1.28556>
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Mortera-Cavazos, L. E. (2021b).
Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas:
Explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), Article 2.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.28556>
- Freeman, M. (2017). *Modes of thinking for qualitative data analysis*. Routledge.
- Garcés-Velástegui, P. (2022). On behavioral human development policies: How
behavioral public policy adds to human development: Sobre las políticas
conductuales de desarrollo humano: de qué manera contribuye la política
pública conductual al desarrollo humano. *Desarrollo y Sociedad*, 91, 171-
200. <https://doi.org/10.13043/DYS.91.5>
- García, V. (2008). *Análisis del proceso y los resultados de la operación del
programa Enciclomedia en Tabasco*.
- García-Carrión, R. (2012). Out of the ghetto psychological basis of dialogic learning.
International Journal of Educational Psychology, 1, 51-69.
<https://doi.org/10.4471/ijep.2012.04>
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for
educational success and social transformation through interactive groups in
mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166.
<https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Gofen, A. (2018). Cuidado con la brecha: Dimensiones e influencia de la

divergencia en la implementación de políticas públicas a nivel de calle. En M. Dussauge, G. Cejudo, & M. del C. Pardo (Eds.), *Las burocracias a nivel de calle*.

- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Hernández, C. (2010). TKJ para identificar problemas, elaborar propuestas y definir compromisos. *Revista Organización y Dirección*, 42-46.
- Hernández, A. , & Arzola, D. M. (2015). Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 36-47. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i10.169
- Hevia, F., & Vergara-Lope, S. (2018). *Rezago en aprendizajes básicos: El elefante en la sala de la Reforma Educativa*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31251.73761>
- Hevia, F., Vergara-Lope, S., Velasquez-Durán, A., & Calderón, D. (2021). *Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico—ScienceDirect*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059321001681#>
- Hindrichs, I. (2020). *Entre el campo y la teoría. Estrategias de categorización inductiva y deductiva en investigación cualitativa*
- Hogwood, B., & Gunn, L. (1984). Implementación. En *Implementación de políticas públicas: Una antología*. (2018). Centro de Investigación y Docencia Económicas.

- Huamán Chura, K. E., Medina Arteaga, A. J., & Uribe Bravo, K. A. (2021). Salud mental en los docentes de educación básica durante el Covid-19: Del Burnout a la solución: Mental health in basic education teachers during the COVID-19 pandemic: from Burnout to the solution. *Consensus* (16803817), 26, 57-68. <https://doi.org/10.33539/consensus.2021.n26.2607>
- Hupe, P., & Buffat, A. (2018). Una brecha en el servicio público. En Dussauge, Cejudo, & Pardo, *Las burocracias a nivel de calle. Una antología*.
- Hupe, P., & Hill. (2016). «Y lo demás es implementación»: Una comparación de dos enfoques sobre lo que sucede en los procesos de políticas públicas más allá de las grandes expectativas. En Pardo, M., Dussauge, M. & Cejudo, G. (Eds.), *Implementación de políticas públicas*.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- INEE. (2018). *Resultados Plan Nacional para la Evaluación del Aprendizaje (PLANEA) 2018*.
<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- INEE. (2019a). *Políticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en México* (Documentos ejecutivos de política educativa). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento1-aprendizaje.pdf>
- INEE. (2019b). *La Educación Obligatoria en México—Informe 2019*.
https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_05.html
- INEGI. (2020). *CENSO 2020*.

- INEGI. (2023). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública. Urbana (ENSU)*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ensu/ensu_2023_07.pdf
- Instituto Natura. (2019). *Comunidades de Aprendizaje: Logros a cinco años: México*.
https://viaeducacion.org/downloads/Comunidades_de_Aprendizaje_Mexico.pdf
- Kahneman, D. (2011). *Pensar Rápido, Pensar Despacio*. 904.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291. <https://doi.org/10.2307/1914185>
- Kang, X., & Han, J. (2019). Improving Teaching Style with Dialogic Classroom Teaching Reform in a Chinese High School. *World Journal of Education*, 9(1), 38-45.
- King, N. (2012). Doing Template Analysis. Qualitative Organizational Research: Core Methods and Current Challenges. En *Qualitative organizational research: Core methods and current challenges* (pp. 426-449). SAGE.
- King, N., & Brooks, J. M. (2017). *Template Analysis for Business and Management Students*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473983304>
- Kim, M., & Roth, W.-M. (2018). Dialogical argumentation in elementary science classrooms. *Cultural Studies of Science Education*, 13(4), 1061-1085.
<https://doi.org/10.1007/s11422-017-9846-9>
- Lasswell, H. D. (1956). *The decision process: Seven categories of functional analysis*.
- Lincoln, I., Lynham, S., & Guba, E. (2009). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes, revisado. En Denzin, Norman, & Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research [Manual SAGE*

de investigación cualitativa].

- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
<https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610447713>
- Martínez-Rizo, F. (2017). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana. *Perfiles Educativos*, XL(159), 162-176.
- Martínez-Rizo, F. (2022, noviembre 23). *Recrear la educación: Currículo, docentes, evaluación y CAV* [Conferencia Magistral]. Congreso Recrea Academy 2022. <https://youtu.be/FEZdbFCczjQ>
- Martínez-Valle, C. (2017). *La implementación del modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial: El hacer-sentido en un CENDI-SEP*.
- May, P. J. (2012). El diseño y la implementación de políticas públicas. En Pardo, M., Dussauge, M. & Cejudo, G. (Eds.), *Implementación de políticas públicas. Una antología*. (2018).
- Maynard-Moody, S., & Portillo, S. (2010). Street level bureaucracy theory. En M. Dussauge, G. Cejudo, & Pardo, *Las burocracias a nivel de calle. Una antología*.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>, 1.
- Mazmanian, D. A., & Sabatier, P. A. (1981). *Effective Policy Implementation*. Lexington Books.
- Medina, L., & Martínez, A. (2022). *Pandemia y pérdida de aprendizajes: Qué nos dice la evaluación realizada por la Ibero*.

<https://educacion.nexos.com.mx/pandemia-y-perdida-de-aprendizajes-que-nos-dice-la-evaluacion-realizada-por-la-ibero/>

- Mello, R. (2012). From Constructivism to Dialogism in the Classroom. Theory and Learning Environments. *International Journal of Educational Psychology*, 1.
- Méndez, J. L., & Dussauge-Laguna, M. I. (Eds.). (2020). *El análisis de las políticas públicas en México* (I. Vericat, Trad.; Primera edición). El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales.
- Murillo-Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), Article 2. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5352>
- Murillo-Torrecilla, F. J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
<https://doi.org/10.35362/rie550525>
- Murillo-Torrecilla, J. (2005). *La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica*. 12.
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista signos*, 43. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400002>
- Ostrom, E. (2019). *Institutional Rational Choice: An Assessment of the Institutional Analysis and Development Framework*.
<https://doi.org/10.4324/9780367274689-2>
- Pardo, M. , Dussauge-Laguna, M. I., & Cejudo Ramírez, G. M. (Eds.). (2018). *Implementación de políticas públicas: Una antología*. Centro de

- Parsons, W., Casalet, M., Miranda, F., Hernández, C., Langre Rosado, P., & Fernández Guerra, F. (2007). *Políticas públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Miño y Dávila.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. SAGE.
- Páucar, M. A. V., Budnik, C. A., & Valencia, S. M. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Perfiles Educativos*, 35(141), Article 141.
<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2013.141.40525>
- Pérez, L. (2021). *La evaluación del desempeño docente como política pública y como propuesta de evaluación: Contextos de significación desde las voces de maestros de educación primaria en México* [doctoralThesis, Tesis (D.C.)-- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. Departamento de Investigaciones Educativas].
<https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2780>
- Pierre, J., & Peters, B. G. (2003). *Governance, politics and the state* (1. publ., 2. pr). Macmillan [u.a.].
- Rendón Montoya, M. S., Peralta Peña, S. L., Hernández Villa, E. A., Hernández, R. I., Vargas, M. R., Favela Ocaño, M. A., Rendón Montoya, M. S., Peralta Peña, S. L., Hernández Villa, E. A., Hernández, R. I., Vargas, M. R., & Favela Ocaño, M. A. (2020). Síndrome de burnout en el personal de enfermería de unidades de cuidado crítico y de hospitalización. *Enfermería Global*, 19(59), 479-506. <https://doi.org/10.6018/eglobal.398221>
- Rhodes, R (1996). *The New Governance: Governing without Government*". 652-667.

- Rhodes, R. (2000). *Governance and Public Administration*.
- Rhodes. (2007). Understanding Governance: Ten Years On. *Organization Studies*, 28(8), 1243-1264. <https://doi.org/10.1177/0170840607076586>
- Rinehart, R., Kuhn, M., & Milford, T. M. (2020). The relationship between epistemic cognition and dialogic feedback in elementary and middle school science classrooms. *Research in Science & Technological Education*, 0(0), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1799779>
- Roca Campos, E., Renta Davids, A., Marhuenda, F., & Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia “On Giants’ Shoulders”. *Sustainability*, 13, 4275. <https://doi.org/10.3390/su13084275>
- Rockwell, E. (2009). El proceso de análisis. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 64-95)
- Rodríguez, H. (2019). Los grupos de discusión como estrategia para el estudio de la subjetividad de los movimientos sociales. El caso de un colectivo anarco-punk de la ciudad de Aguascalientes, México. *Campos en Ciencias Sociales*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.15332/25006681.4697>
- Rodriguez-Oramas, A., Morla-Folch, T., Casado, M. V., & Ruiz-Eugenio, L. (2021). Improving students’ academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: A Mexican case study. *Cambridge Journal of Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2021.1973374>
- Rodríguez-Oramas, A., Zubiri, H., Arostegui, I., Serradell, O., & Sanvicén-Torné, P. (2020). Dialogue With Educators to Assess the Impact of Dialogic Teacher

Training for a Zero-Violence Climate in a Nursery School. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 1019-1025. <https://doi.org/10.1177/1077800420938883>

Rojas-Drummond, S., Barrera Olmedo, M., Hernández, I., Alarcón, M., Hernández

Quintero, J., & Márquez, A. (2020). Exploring the «black box»: What happens in a dialogic classroom? *Australian Journal of Language and Literacy*, 43, 47-63.

Sabatier, P. A. (1986). Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21-48.

Salceda, M., Vidu, A., Aubert, A., & Roca, E. (2020). Dialogic Feminist Gatherings: Impact of the Preventive Socialization of Gender-Based Violence on Adolescent Girls in Out-of-Home Care. *Social Sciences*, 9(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/socsci9080138>

Sánchez-Serrano, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 93-123).

Sandfort, J. (2000). Moving Beyond Discretion and Outcomes: Examining Public Management from the Front Lines of the Welfare System. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a024289>

Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), Article 1.

Sato, M. (2018). *El desafío de la escuela: Crear una comunidad para el aprendizaje*.

- Sato, M. (2022, septiembre 12). *Equitable education and learning innovation in the age of post-corona society and industry 4.0: Progress os school as learning community approach* [Conferencia Magistral]. XX Aniversario Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE).
- Schofield, J. (2004). Un modelo de implementación basada en el aprendizaje. En Pardo, M., Dussauge, M. & Cejudo, G. (Eds.), *Implementación de políticas públicas: Una antología*. (2018).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011a). *Plan de estudios 2011*.
- SEP. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Sexto grado*.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo final plan de estudios 12 de agosto 2022*. <https://cofemersimir.gob.mx/portales/resumen/54109>
- SEP. (2013). *Manual de Organización de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa*.
https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGSEI/archivos/DGSEI_MO.pdf
- SEP. (2023a). *Anexo al acuerdo 080823. Programas de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas sintéticos de las fases 2 a 6*.
- SEP. (2023b). *Un libro sin recetas. Nueva Escuela Mexicana. Fase 3*.
- Simon, H. A. (1947). *Administrative Behavior: A Study of Decision-making Processes in Administrative Organization*. Free Press.
- Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R., & Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation: The case of school as a learning community. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 18(4),

Article 4. <https://doi.org/10.4119/jsse-3251>

- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: Vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Praxis Educativa*, 7(1), 53-68. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>
- Tello, C. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza de la política educativa y la formación de investigadores en el campo. *Revista Diálogo Educativo*, 17(53). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO15>
- Tertulias Dialógicas*. (s. f.). Recuperado 12 de diciembre de 2023, de <https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>
- Treviño, E. (2023). *El análisis retórico-argumentativo como una herramienta para el estudio de la política educativa: El caso de la educación en la 4T* [Ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Tummers, L., Bekkers, V., Vink, E., & Musheno, M. (2015). Cómo lidiar con el proceso de implementación de servicios públicos. En M. Dussauge (Ed.), *Las burocracias a nivel de calle. Una antología*.
- UNESCO. (2021a). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf_0.pdf
- UNESCO. (2021b). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación—Red de Desarrollo Social de América Latina y el Caribe (ReDeSoc)*. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=5557>
- UNESCO. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe—UNESCO Digital Library*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163174>

Unidad de Inteligencia de «The Economist». (2020). *Índice de democracia 2020*.

[https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-](https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2020/#mktoForm_anchor)

[2020/#mktoForm_anchor](https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2020/#mktoForm_anchor)

Vallès, J. M. (2007). *Ciencia política: Una introducción* (6a ed). Ariel.

Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*.

Velazco, D. J. M., Martínez, M. F. C., Cejas, M. N., Hinostroza, E. M. F., & Pinos, K. M. C. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. *Uniciencia*, 35(2), Article 2.

<https://doi.org/10.15359/ru.35-2.11>

Vergara-Lope, S. V. (2018). Aprendizajes básicos en niños y niñas de Veracruz:

Primeros resultados de la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA):

Basic knowledge in Veracruz' boys and girls: first results of the Independent

Measurement of Knowledge Acquisition (MIA/Spanish acronym). *Revista*

Interamericana de Educacion de Adultos, 40(2), 43-78.

Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018).

Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial

Behavior. *Sustainability*, 10(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/su10072138>

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada.

Revista mexicana de investigación educativa, 22(73), 637-654.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*.

Paidós Ibérica.

Winter, S. (2012). Perspectivas sobre la implementación. Estatus y reconsideración.

En *Implementación de políticas públicas: Una antología*. (2018).

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. ed., [Nachdr.]).
Sage.

Zemelman, H. s/f. Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias
sociales latinoamericanas.