

Comunidades de aprendizaje, de práctica, y profesionales de aprendizaje: una discusión histórica, conceptual y prospectiva para la cultura escolar democrática

Learning communities, communities of practice and professional learning communities: a historical, conceptual and prospective discussion about democratic school culture

Juan Andrés Elías-Hernández*, Silvia Gabriela Alvidrez-Minora

Centro de Investigación y Docencia, México

Recibido:

05 de noviembre, 2025

Aceptado:

31 de mayo, 2026

Publicado:

14 de julio, 2026

*Autor de

correspondencia

Juan Andrés Elías-Hernández

Centro de Investigación y Docencia

Correo electrónico:

andres.elias@cid.edu.mx

Como citar:

Elías-Hernández, J. A., & Alvidrez-Minora, S. G. (2026). Comunidades de aprendizaje, de práctica, y profesionales de aprendizaje: una discusión histórica, conceptual y prospectiva para la cultura escolar democrática. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3564>

RESUMEN

Se presenta un análisis crítico de los conceptos comunidades de práctica, comunidades profesionales de aprendizaje y comunidades de aprendizaje, considerando su contexto de surgimiento, su desarrollo teórico-conceptual y las experiencias derivadas del trabajo educativo y de la producción científica relacionada. El propósito es comprender las posibilidades y los límites de dichos conceptos en torno al cambio educativo y la formación docente, particularmente en lo que respecta a la promoción de una cultura escolar democrática y participativa. La relevancia de este estudio radica en que promueve un uso riguroso de nociones que, bajo el auspicio de reformas educativas actuales, cobran notoriedad y, en algunos casos, se emplean como sinónimos sin atender las implicaciones de su origen, su evolución histórica y las bases paradigmáticas y disciplinares que los sustentan. A partir de esta revisión, se concluye que, si bien las comunidades de práctica y las comunidades profesionales de aprendizaje promueven la implicación de las personas en sus contextos, dicha participación no siempre se orienta hacia la transformación democrática de sus culturas institucionales. En contraste, las comunidades de aprendizaje, aunque presentan ciertas limitaciones, al sustentarse en principios de democracia, justicia y participación ofrecen alternativas coherentes para la construcción de una auténtica comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Comunidades de aprendizaje; comunidades de práctica; comunidades profesionales de aprendizaje; formación docente; democracia.

ABSTRACT

This paper presents a critical analysis of the concepts of communities of practice, professional learning communities, and learning communities, considering the context in which they emerged, their theoretical and conceptual development, and the experiences derived from educational practice and related scholarly work. The purpose is to understand the possibilities and limitations of these concepts in relation to educational change and teacher education, particularly with regard to the promotion of a democratic and participatory school culture. The relevance of this study lies in its promotion of a rigorous use of concepts that, in the context of current educational reforms, are gaining prominence and, in some cases, are used interchangeably without consideration of the implications of their origins, their historical evolution, and the paradigmatic and disciplinary foundations that underpin them. Based on this review, it is concluded that, while communities of practice and professional learning communities promote people's engagement in their contexts, such participation is not always oriented toward the democratic transformation of their institutional cultures. In contrast, learning communities, though with certain limitations, offer coherent alternatives for building an authentic educational community by being grounded in principles of democracy, justice, and participation.

KEYWORDS

Learning communities; communities of practice; professional learning communities; teacher education; democracy.

1. Introducción

La formación docente se desarrolla en múltiples espacios y a través de diversas estrategias. Una de las vías que la investigación educativa propone para este fin lo constituyen las intervenciones formativas, que incorporan a los procesos de aprendizaje docente en experiencias de cambio educativo en torno a problemáticas que las comunidades conciben importantes (Imbernón, 2024).

En esta línea de pensamiento, algunos conceptos recurrentes son las comunidades de práctica y aprendizaje (Wenger, 2007), las comunidades profesionales de aprendizaje (Hord, 1995), y las comunidades de aprendizaje (Elboj et al., 2006), concebidas como estrategias para promover el cambio educativo hacia horizontes participativos y democráticos, y con ello, coadyuvar en la formación docente. No obstante, dichos conceptos poseen una carga semántica particular derivada de sus contextos de surgimiento y desarrollo, lo cual implica la necesidad de un uso fundamentado, contextualizado y consistente.

El presente artículo busca abonar al estudio de estos constructos a través del análisis de documentos históricos, teóricos y empíricos, con el propósito de comprender sus posibilidades y límites en relación con la formación docente y el cambio educativo orientado hacia la construcción de una cultura democrática y participativa en los contextos escolares.

Para conducir este esfuerzo, se propone un primer momento de indagación sobre el surgimiento, desarrollo y alcances de cada una de las tradiciones de trabajo en comunidad, en relación con el cambio educativo y la formación docente; posteriormente, se analizan sus implicaciones desde una mirada crítica, y finalmente, se establece una reflexión integradora sobre los límites y posibilidades de las comunidades de práctica, comunidades profesionales de aprendizaje y comunidades de aprendizaje en la promoción de una cultura democrática y participativa dentro de los procesos de gestión pedagógica.

2. Perspectiva teórica

La perspectiva educativa desde la que se escribe se fundamenta en las diversas líneas de acción e investigación de las pedagogías críticas, que recuperan, no sin contradicciones, el trabajo de Freire (2005), Giroux (2004) y McLaren y Kincheloe (2008), entre otros autores.

Las pedagogías críticas asumen como propósito coadyuvar en la transformación de la sociedad a través de la educación; una educación que no se concibe como neutral, sino atravesada por implicaciones políticas que pueden conducir tanto hacia la libertad y la justicia social como, en su defecto, derivar en la reproducción de desigualdades. Por tanto, construir conciencia sobre el sentido de nuestro actuar educativo, así como de los recursos y estrategias que utilizamos, es imprescindible.

En este tenor, la docencia se presenta como un ejercicio de mediación crítica cuyo objetivo es desarrollar la conciencia crítica y la concientización en las y los estudiantes y en la comunidad involucrada, quienes adquieren un rol activo como sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con la justicia social, como sujetos históricos con voz y derecho a cuestionar e incidir en el rumbo de la educación.

El acto educativo, por tanto, lejos de asumir el "modelo bancario" de la educación tradicionalista, parte de las experiencias, contextos y saberes de quienes participan; promueve el diálogo horizontal, la problematización de la realidad, la reflexión y la colaboración; e integra la acción y la transformación. Para ello, el currículo, además de desafiar el "currículo oculto" de las escuelas, desnaturaliza saberes hegemónicos y fomenta lecturas alternativas del mundo; es abierto, flexible y contextualizado, y conecta el aprendizaje con la realidad social y los problemas de la comunidad y del mundo.

En consecuencia, la formación docente, como una experiencia sistemática (Serres, 2007), habría de asumirse de forma dialógica (Baute & Iglesias, 2011) y colectiva (Barros, 2009), además de implicar la reflexión sobre nuestras prácticas (Ferry, 2008) y teorías subyacentes (Pérez et al., 2006). Una docencia crítica promotora de la transformación social debería partir, ineludiblemente, de un esfuerzo por deconstruir nuestra identidad (Gatti, 2008) y labor educativa.

Es desde esta perspectiva que se observan los conceptos de comunidades de práctica y aprendizaje, comunidades profesionales de aprendizaje y comunidades de aprendizaje; no como herramientas inocuas, sino pedagógicamente situadas y, por tanto, orientadas a la configuración de experiencias educativas particulares y no necesariamente alineadas con la libertad y la justicia social.

3. Desarrollo

3.1 Comunidades de práctica y aprendizaje

Las *Comunidades de Práctica* surgen en el campo del aprendizaje organizacional, a partir de la teoría del *aprendizaje basado en la práctica* de Lave y Wenger (1991) en la cual exponen, además, el concepto de *participación periférica legítima en comunidades de práctica*; este constructo hace referencia a la experiencia de un aprendiz que, de forma paulatina, acrecienta su participación en una comunidad que le demanda ciertas prácticas socioculturales, así como conocimientos y habilidades compartidos.

Más adelante, Wenger (2007) amplía sus reflexiones en torno al concepto de comunidades de práctica. Crítica a los sistemas educativos que descontextualizan el saber y lo constriñen a una tarea individual. Para ello, asume como punto de partida cuatro premisas: el aprendizaje es un fenómeno social, el conocimiento surge en torno a cuestiones que concebimos valiosas, el saber se deriva de una activa participación en el mundo, y el aprendizaje consiste en construir significados a partir de nuestra experiencia. La participación a la que hace referencia no se concibe solo como eventos aislados, sino como parte de "un proceso más amplio de participación activa en las prácticas de las comunidades sociales y de construcción de identidades en relación con dichas comunidades" (Wenger, 2007, p. 4), es decir, aprendemos al ser parte de comunidades de práctica.

En este sentido, la participación social en comunidades de práctica integra la capacidad de significar, individual y colectivamente nuestra experiencia de vida, a través de prácticas compartidas en el seno de colectividades en las que nuestra participación es valorada, y deriva en la configuración de una identidad y una narrativa consistentes con las mismas (Wenger, 2007). Para Wenger, entonces, una comunidad de práctica es una colectividad que comparte condiciones histórico-sociales y asume una empresa compartida y sostenida en el tiempo, a través de prácticas orientadas a la consecución de las metas establecidas.

Ahora bien, dichas comunidades, de acuerdo con Wenger (2007), no solo permiten a los recién llegados la asimilación de saberes necesarios para la participación en determinada colectividad, sino, además, tienen la posibilidad de transformar los hallazgos en conocimiento, o, mejor dicho, convertirse en una comunidad de aprendizaje para la cual el cambio es parte implícita de su identidad.

Otra referencia importante para las comunidades de práctica la constituye la iniciativa de John Seely Brown, en ese entonces director de Xerox-PARC (Palo Alto Research Center) (Brown & Duguid, 1991; Gray & Brown, 1995). La propuesta de Brown, tuvo como referentes el trabajo de Lave y Wenger (1991) previamente descrito, además de la investigación etnográfica de Orr (1996), en relación con las prácticas institucionalizadas de capacitación de técnicos de servicio —denominadas canónicas—, y las experiencias formativas reales y valiosas, denominadas *no canónicas*; dichas prácticas no institucionalizadas, en la observación de Orr, se constituyen a través de los contextos inmediatos y las necesidades prácticas de los trabajadores, y, por tanto, responden de forma efectiva a sus problemáticas reales y requerimientos de aprendizaje.

Como resultado de estos estudios, Brown y Duguid (1991) plantearon la necesidad de incorporar de manera flexible formas alternativas —no canónicas— de capacitación para el trabajo, basadas en prácticas reales y holísticas que fomentaran el desarrollo de múltiples habilidades —y no la reducción taylorista de estas—, además de la cooperación entre pares en contextos de comunidades de práctica.

La investigación educativa a partir del uso de los conceptos de comunidades de práctica y aprendizaje sigue vigente; en especial cuando las colectividades que son estudiadas no se conciben como profesionales o la interacción se realiza en contextos sociodigitales. Además, el trabajo de Wenger se concibe como una obra fundacional para el desarrollo del concepto de *comunidades profesionales de aprendizaje*, del cual se hablará más adelante.

A través de investigaciones contemporáneas se ha podido concluir que las comunidades de práctica y aprendizaje mejoran la autoconfianza y cercanía entre participantes (Giordano, 2021; Prodders et al., 2023); impulsan el sentido de pertenencia y comunidad, aunado al apoyo entre pares a través del aprendizaje informal (Izquierdo-Iranzo & Gallardo-Echenique, 2020); influyen en la motivación y la calidad de la experiencia educativa, además de incidir en la configuración de la identidad de quienes participan (Li et al., 2023; Rojek et al., 2023); mejoran la comunicación entre miembros (Eryilmaz et al., 2023; Wylie, 2023) y favorecen el trabajo colaborativo (Gkoutsioukosta & Apostodilou, 2023); permiten a los sistemas educativos adaptarse a los retos actuales y favorecer el cambio educativo (Arteño et al., 2019); además de ayudar en la resolución de conflictos, aumentar la eficiencia y la eficacia de las comunidades escolares en relación con el logro educativo, así como la capacidad de liderazgo (Omodan, 2023).

3.2 Comunidades profesionales de aprendizaje

Las raíces del concepto de comunidades profesionales de aprendizaje se remontan a la década de los ochenta en el contexto occidental, y principalmente de habla inglesa, a partir de estudios desarrollados en los sectores privado y público, en relación con la mejora del desempeño profesional.

En su momento, Argyris y Schön (1978) plantearon la conveniencia de favorecer la construcción de *organizaciones que aprenden* de sus miembros, los cuales desarrollan procesos formativos y aprendizajes que rebasan la capacidad de la propia empresa para asimilarlos. En este tenor, definieron el aprendizaje organizacional como “un proceso mediado por la investigación colaborativa de miembros individuales” (p. 20), que les permite reestructurar sus teorías en uso, y cuyas experiencias y aprendizajes enriquecen la memoria organizacional. Para esto, propusieron el desarrollo de sistemas de aprendizaje de doble bucle, que no solo corrijan los errores del sistema organizativo y se adapten a los contextos desafiantes, sino que sean capaces de cuestionar y modificar, si es necesario, la estructura básica de la organización, incluidos sus valores, principios y políticas.

En el campo del aprendizaje organizacional resalta también la obra de Senge (1990), quien ofreció su visión sobre las organizaciones inteligentes, cuya capacidad de aprender se concebiría como una de sus principales ventajas competitivas. Para constituirse en tal organización, Senge propone el cultivo de cinco disciplinas: el pensamiento sistémico como una forma de ampliar nuestro marco conceptual, el dominio personal en tanto habilidad para clarificar nuestros intereses y actuar en consecuencia, la capacidad de analizar e interpelar los modelos mentales que subyacen a nuestra visión del mundo, el desarrollo de visiones compartidas, y el aprendizaje en equipo.

En el campo educativo sobresalen estudios como el de Rosenholtz (1989, como se citó en Hord, 1995) en el que se concluye la pertinencia de la conformación de redes docentes, la colaboración entre pares y la ampliación de las habilidades profesionales para el aumento de la eficacia del profesorado; o la obra de Fullan y Stiegelbauer (1991), en la que se plantea redimensionar la práctica docente para incorporar como parte de sus actividades la innovación y la mejora educativa.

No obstante, el concepto de Comunidades Profesionales de Aprendizaje se atribuye a Shirley Hord (Hargreaves & Fullan, 2012), quien en el texto *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement* (Hord, 1995), establecería una conceptualización seminal de dichas comunidades, como colectivos en los cuales el profesorado investiga y actúa de manera colaborativa con objeto de mejorar su práctica en cuanto a problemáticas acuciantes, con el propósito de lograr mayores aprendizajes en el estudiantado.

Hargreaves y O'Connor (2018) proponen una mirada histórica en cuanto a la forma en que se han ido conceptualizando estas comunidades, a través de tres generaciones. En su opinión, una primera generación surge a través de la investigación de Hord, quien, como se estableció, recupera múltiples investigaciones en torno al cambio educativo, la cultura colaborativa y la práctica reflexiva, entre estas el trabajo de Wenger. Una segunda generación se consolida a partir del trabajo de Dufour (2004) y su equipo, quienes impulsaron el concepto a través de múltiples experiencias centradas en los resultados de aprendizaje y rendimiento, y comúnmente, acotadas a procesos de intervención cortos y supeditados a la rendición de cuentas, que derivaron en protocolos de planificación y administración educativa. Por último, la tercera generación tiene como característica el desarrollo sostenido y sistémico de procesos de investigación colaborativa, ahora en atención al desarrollo integral del estudiante; esta generación emergente se gesta actualmente en torno al concepto de profesionalismo colaborativo.

En relación con las características principales de las comunidades profesionales de aprendizaje, Dufour (2004) plantea que se sustentan en tres grandes ideas: buscan garantizar el aprendizaje del estudiantado —y no solo la enseñanza—, promueven una cultura colaborativa, y juzgan su eficacia a partir de los resultados. Por su parte, Hargreaves y Fullan (2012) proponen las siguientes características: se conforman de docentes que trabajan de forma grupal y continua, existe compromiso y responsabilidad compartida en cuanto a la innovación y la mejora de su práctica en un marco de ética profesional, se asumen como una organización que busca el aprendizaje y no solo responder a través de soluciones rápidas a sus problemas, y orientan sus procesos y decisiones con base en evidencia científica y juicio reflexivo, con objeto de lograr la eficacia educativa. Finalmente, Hord y Roy (2014) establecen una serie de requerimientos para la conformación de tales comunidades: desarrollo de ciclos de mejora continua —que incorporen el uso de datos acerca del rendimiento escolar y de estrategias basadas en evidencia—, promoción de una responsabilidad compartida, y alineamiento de las metas personales, grupales, escolares y del sistema escolar.

La investigación relativa a las comunidades profesionales de aprendizaje es amplia, y en el caso de la formación docente, ha ofrecido pautas para la mejora del desempeño profesoral y el cambio en contextos educativos. Algunos de los aprendizajes construidos en esta línea de investigación y acción educativa indican que mejoran los procesos de comunicación, interacción y colaboración entre los colectivos escolares (Aparicio & Sepúlveda, 2018; Fahara et al., 2021a; 2021b), además de favorecer los procesos de gestión escolar (Fahara et al., 2021a) y el desarrollo de actitudes favorables a la diversidad (Clark et al., 2023).

Por otro lado, en algunas experiencias se perciben resistencias individuales, organizativas y culturales para modificar los procesos educativos y trascender a una legítima colaboración, esto de la mano con condiciones de saturación de trabajo y ausencia de tiempo para la formación docente, y la investigación e intervención colaborativas (Fahara et al., 2021a; Morales-Inga & Morales-Tristán, 2020). Entre estas resistencias, se identifica la cultura jerárquica, a través de la cual se circunscribe en las figuras directivas el liderazgo de los colectivos escolares (Fahara et al., 2021b; Malpica et al., 2023). Así mismo, el énfasis excesivo en la rendición de cuentas y la medición de los resultados en términos de criterios estandarizados puede perjudicar el desarrollo de las comunidades; en este mismo tenor, se cuestionan los procesos cimentados en las valoraciones individuales que impulsan dinámicas de competencia en detrimento de la colaboración (Peña, 2023).

3.3 Comunidades de Aprendizaje

De acuerdo con Elboj et al. (2006), la experiencia que estableció el punto de partida para la configuración del concepto de comunidades de aprendizaje, desde esta particular tradición, surge en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí de Barcelona en 1978. Esta escuela desarrolló de manera colaborativa una experiencia de formación que impulsaba la inclusión de todas las personas, no solo como beneficiarios de la acción educativa, sino como partícipes en la toma de decisiones desde una perspectiva de horizontalidad. Esto luego se consolidó en una escuela con un modelo educativo social.

La experiencia de la Verneda-Sant Martí se inspiró, entre otros autores, en la propuesta del educador popular Paulo Freire (1997; 2005), quien a partir de la década de los sesenta y a través de prácticas libertarias colaboró en la constitución de una línea de pensamiento denominada pedagogía crítica. Freire, en oposición a lo que llamó pedagogía bancaria, propuso una pedagogía emancipadora basada en el diálogo, que favoreciera el desarrollo pleno de las personas, así como la enseñanza y el aprendizaje horizontal y multidireccional. La propuesta del educador brasileño, en congruencia, implica que las personas participen de forma libre, activa, democrática y solidaria, establezcan propósitos desde una visión integral y humana, y amplíen el currículo al contexto sociocultural de quien participa. La obra de Freire representó un vuelco a la pedagogía tradicional y hoy en día sigue inspirando modelos educativos de carácter social, como el caso de la Nueva Escuela Mexicana (DOF, 2022), que en su identidad incorpora la visión comunitaria y emancipadora del acto educativo.

Otros referentes para las comunidades de aprendizaje se encuentran en programas educativos orientados a la superación de las desigualdades educativas en contextos de marginalidad, como el *School Development Program* realizado en 1968 a través de una colaboración entre escuelas primarias de New Haven y la Universidad de Yale; el programa *Success for All*, que en 1987 incorporó la colaboración entre el Centro de Investigación sobre la Eficacia de la Enseñanza de la Universidad Johns Hopkins y una escuela primaria de Baltimore; y el modelo *Accelerated Schools*, desarrollado en 1987 por la Escuela de Educación de Stanford y dos escuelas de bajo rendimiento de la

Bahía de San Francisco (Ascher, 1993; Elboj et al., 2006). Las características comunes de estos programas eran la oposición a que los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes determinen su destino educativo, el desarrollo de procesos colaborativos y una cultura democrática en la escuela, y la incorporación de la comunidad a la dinámica deliberativa escolar y a la acción educativa (Ascher, 1993).

El modelo educativo de la Escuela de La Verneda-Sant Martí, abrevando de estas y otras experiencias de cambio educativo, incorporó diversas experiencias y estrategias, a saber: asambleas democrático-deliberativas; las tertulias dialógicas en las que se leen y discuten obras literarias; el aprendizaje dialógico, como una estrategia para la construcción de saberes a través de una comunicación igualitaria; la evaluación compartida, en la que participan todas las personas involucradas con el fin de mejorar los procesos; la incorporación de actividades sociales y culturales al currículo; el voluntariado en actividades de enseñanza, organización y apoyo en general al interior de la institución; y el activismo social con objeto de mejorar las condiciones de vida de la comunidad (Elboj et al., 2006).

Esta experiencia rupturista ha sido objeto de investigación, en especial, por parte del Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona (CREA) (Casamitjana et al., 2000; Elboj et al., 2006), quienes han ayudado a su desarrollo conceptual y al establecimiento de las bases para replicar esta estrategia educativa en distintas latitudes.

En dicha línea de indagación, Ramón Flecha, uno de sus principales promotores, define a las comunidades de aprendizaje como un proyecto educativo de transformación humana, social y cultural que involucra a toda la comunidad, que tiene como propósito combatir la desigualdad y la exclusión social, y en las cuales el diálogo igualitario es una de las estrategias principales (Flecha & Álvarez, 2016; Flecha & Puigvert, 2002). Además, este proyecto educativo se fundamenta en principios como justicia, inclusión, solidaridad, cooperación y democracia (Torres, 2012).

Esta línea de investigación también ha desarrollado una importante huella, sobre todo en España y en países de lengua castellana, por supuesto, sin circunscribirse a estos. Las Comunidades de aprendizaje han mostrado capacidad para la mejora de los procesos de comunicación, interacción, lectura de contexto, toma de decisiones y colaboración al interior de las colectividades (Azóla et al., 2022; Barrientos, 2019; Domínguez, 2018; Hernández & Miranda, 2020; Herrera et al., 2021; Merchán-Ríos et al., 2023; Sánchez & Suárez, 2019). También han permitido detonar procesos de transformación en los contextos socioeducativos y romper con las barreras que la tradicionalidad impuso entre escuela y comunidad (Merchán-Ríos et al., 2023; Ordóñez-Sierra & Ferrón-Gómez, 2022); estos procesos de cambio facilitaron, además, la formación de una cultura inclusiva y de aprecio por la diversidad (Domínguez, 2018; Herrera et al., 2021). Así mismo, la estrategia ha mostrado efectividad en cuanto al desarrollo de aprendizajes, tanto en estudiantes como en las figuras educadoras (Merchán-Ríos et al., 2023; Ordóñez-Sierra & Ferrón-Gómez, 2022; Sánchez & Suárez, 2019); finalmente, en cuanto al magisterio, esta mejora incluye a sus procesos y prácticas docentes (Ortega-Quevedo & Gil, 2018).

Los principales retos que se han identificado son la modificación de las creencias del profesorado hacia pedagogías alternativas (Barrientos, 2019); el cambio en la cultura escolar hacia modelos más participativos, democráticos y horizontales; y la vinculación legítima y entusiasta de las familias y demás actores externos al contexto escolar (Ordóñez-Sierra & Ferrón-Gómez, 2022).

4. Las comunidades como posibilidad para el cambio social y el desarrollo de la formación docente: una propuesta

A través de la presente indagación se buscó explorar los límites de las estrategias de trabajo en comunidad en algunas de sus acepciones, como espacios para favorecer el cambio educativo y la formación docente desde una visión crítica. Previo a plantear nuestra postura frente a cada tradición, exponemos algunos de los supuestos de partida.

Las categorías conceptuales, dado su contexto de surgimiento y desarrollo, poseen implicaciones a partir de las problemáticas a las que responden, y de sus fundamentos, propósitos, características y líneas de aplicación; permiten construir una realidad al visibilizar sustratos de lo real y ocultar otros (Martínez, 2011), todo en relación con sus basamentos filosóficos. Las comunidades de práctica y aprendizaje, las comunidades profesionales de

aprendizaje y las comunidades de aprendizaje son entramados teórico-conceptuales históricamente situados, no simples términos sinónimos o intercambiables para nombrar a un grupo de personas que aprenden.

Estos conceptos se han desarrollado en espacios geopolíticos y su devenir está vinculado a las instituciones y sujetos que les dieron vida en el campo de la investigación, un campo en permanente disputa; no obstante, a través del devenir de estos conceptos se pueden identificar elementos compartidos, vínculos explícitos e implícitos, declarados y omitidos, que en última instancia dan cuenta de los esfuerzos de la humanidad durante el siglo XX por encontrar mejores formas de vida y desarrollo, y que encontraron en la educación un espacio fértil para coadyuvar en la construcción de los mejores mundos posibles, dadas sus perspectivas paradigmáticas.

Se asume también que la diversidad de pensamientos es una riqueza de la especie humana, y que para responder a los dilemas de este nuevo siglo será necesario entablar un diálogo plural en el que todas las voces tengan un lugar (Corona, 2020); esto, para nuestro caso, demanda recuperar el valor de cada experiencia educativa, con objeto de construir una mirada amplia de la educación, sin que esto se asuma como un eclecticismo reduccionista y sin evadir el conflicto inherente al encuentro con la otredad.

Otro supuesto es que las personas interpretan, deconstruyen y reconstruyen las propuestas conceptuales, a veces de manera reduccionista y otras resignificándolas de forma compleja, y en su afán educativo crean experiencias que se mueven más allá de las ataduras conceptuales, y por tanto pueden, en el mejor de los casos, crear universos esperanzadores y condiciones para el desarrollo integral, incluso partiendo de categorías conceptuales limitadas.

Como se expuso, la perspectiva educativa desde la que se escribe se fundamenta en las pedagogías críticas. Desde estas posturas la educación es una acción inherentemente política —en cuanto participación en la deliberación y acción respecto a los asuntos públicos—, que, si legítimamente busca el desarrollo pleno e integral de las personas, habría de promover su concienciación, emancipación y práctica de la libertad, no únicamente en términos materiales, sino en cuanto a su capacidad de concebir la realidad y los compromisos e implicaciones derivados de su ubicación epistémica, ética y política (Grosfoguel, 2007), y no solo la adquisición de conocimientos y habilidades. En este sentido, quien educa es un agente social cuya responsabilidad —y privilegio—, es coadyuvar de forma equitativa en el desarrollo integral de cada persona y comunidad, para lo cual habrá de construir un posicionamiento político y crítico congruente.

Desde este lugar, la participación del sujeto en sus contextos no solo representa una estrategia que favorece su desarrollo personal y profesional, o el de la agrupación u organización en que se inscribe, sino que es un derecho que a través de su ejercicio lleva a las personas a conformar su identidad en el seno de una comunidad —“no hay un Yo sin un Tú que le nombre, sin una relación que le llame a la existencia humana” (Ruiz, 2023, p. 23)—, para lo cual el diálogo es imprescindible.

De lo anterior se deriva que formarse y colaborar en la formación docente es una acción colectiva, situada y que se desarrolla en torno a las prácticas educativas y a partir de los problemas acuciantes para la comunidad, con especial énfasis en la formación en la acción (Imbernón, 2024). Que en el acto de co-formarnos no hay lugar para la subordinación de ningún tipo, para lo cual la recuperación de los intereses y saberes de cada persona, el diálogo horizontal y la escucha legítima son indispensables (formación participativa); y que los propósitos de este acto incorporan la transformación de nuestras concepciones educativas y la mejora de nuestras prácticas, para lo cual la adquisición de conocimientos y habilidades es necesaria, pero no suficiente. Dicho esto, se presenta la interrogante sobre los límites y posibilidades de los diversos conceptos de comunidad para el desarrollo de esta particular conceptualización de la formación, que conlleva una perspectiva en relación con el cambio y devenir de la educación.

Las *comunidades de práctica* —y aprendizaje— (Wenger, 2007), son un valioso constructo que ha derivado en intervenciones valiosas, además de ayudar al entendimiento de fenómenos de aprendizaje no formal y colaborativo en las organizaciones. No obstante, hay aspectos problemáticos, sobre todo cuando se busca utilizar dicha categoría para la comprensión e intervención en fenómenos educativos escolarizados, y más aún, en la escuela pública.

En primera instancia, se cuestiona el nivel de análisis de la práctica educativa, circunscrito, regularmente, a aspectos técnicos e instrumentales con finalidades utilitaristas (Wenger, 2010), en detrimento de una comprensión

profunda sobre lo que sucede en los entornos escolares, caracterizados por su complejidad y atravesados por aspectos contextuales. El aprendizaje en las comunidades de práctica responde a cuestiones pragmáticas que demandan una respuesta inmediata, eficiente y eficaz, para lo cual el sentido común, acotado al marco conceptual de los sujetos, es el principal y en ocasiones, único referente; el cambio y la innovación pues, se perciben reducidos a la cosmovisión imperante. Esto deriva, coincidimos con Wenger (2007), en el uso acrítico e instrumental de una categoría analítica.

Se cuestiona además el poco valor que la investigación en este campo otorga a la categoría de poder (Wenger, 2010), y cómo condiciona los procesos mediante los cuales los individuos participan de la conversación y práctica colectiva, por lo regular atravesada por estructuras jerárquicas y en ocasiones excluyentes; de la mano con esto, se debate si la participación de los involucrados es legítima, equitativa e inclusiva, o en el afán pragmático, deriva en procesos de simulación e imposición de agendas por parte de actores dominantes (Hargreaves & O'Connor, 2018), incluso justificando y naturalizando la participación limitada de sujetos a través de conceptos como "la participación periférica legítima" propuesto por Lave y Wenger (1991).

Otra crítica es su enfoque individualista centrado en los beneficios personales y en la medición a través de indicadores circunscritos a los sujetos, y a partir de criterios de eficiencia. En este tenor se discute el uso instrumental de la colectividad, no como un medio para el desarrollo comunitario, sino como una herramienta para el progreso de los individuos y, principalmente, de las organizaciones. El riesgo es que se presenten *comunidades de guardarropa* (Bauman, 2008), que no colaboren en la construcción de un tejido social, tan solo agrupaciones efímeras mediadas por intereses individuales, lo que no es pernicioso en sí mismo, pero sí insuficiente en el marco de un proyecto educativo emancipador.

Aparece en el escenario, además, el riesgo de la homogeneidad de pensamiento y práctica, que en el caso de la reparación de una fotocopidora se puede relativamente justificar, pero en el caso de la educación como derecho humano y social no, en la cual el conflicto y el disenso son fundamentales para el progreso de la educación y de la humanidad.

En general, el uso instrumental de las comunidades de práctica se percibe con una lógica funcionalista que busca "aceitar" el sistema con objeto de incrementar su eficiencia y eficacia, más que incidir en las contradicciones y desigualdades que caracterizan al sistema educativo, y que contribuyen a la reproducción de las desigualdades.

Finalmente, desde la perspectiva crítica se puede inferir que los procesos de documentación de aprendizajes en la memoria organizacional constituyen un proceso de extracción experiencial a manos de las instituciones, que no necesariamente se reditúa en beneficios para los participantes o en la remuneración de su labor creativa, bajo una lógica de capitalismo cognitivo (Moulier-Boutang, 2011), que se apropia de las elaboraciones de sus empleados al auspicio de contratos laborales tendenciosos y predadores.

Las *comunidades profesionales de aprendizaje* (Hord, 1995), son una extensión temporal y conceptual de las comunidades de práctica, razón por la que comparten, con algunas adecuaciones, sus presupuestos funcionalistas, además de las críticas previamente señaladas (Flores-Fahara et al., 2021a). Sin embargo, algunos aspectos problemáticos adicionales se presentan.

Uno de estos tiene que ver con el énfasis que se realiza en localizar a la comunidad, o al menos el núcleo de esta, en los pares profesionales, para nuestro caso docentes, que puede relegar a sujetos con distintas credenciales o afiliaciones, de la deliberación en relación con el rumbo educativo, además de no abordar, por la circunscripción inherente, aspectos sociales y políticos importantes. En este sentido, el involucramiento de otros actores muestra mayores obstáculos para una participación legítima y no solo instrumental.

En su desarrollo para el contexto educativo norteamericano, las comunidades profesionales de aprendizaje fueron señaladas de representar mecanismos de estandarización e imposición de agendas externas por parte de instancias de autoridad, además de encarnar en la práctica procesos acartonados, recetarios y descontextualizados (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Aunado a esto, se recrudeció la búsqueda de indicadores objetivamente verificables de rendimiento escolar (Peña, 2023), entrampando a la estrategia en la cultura de evaluación y rendición de cuentas, bajo el estandarte de la

educación e investigación basada en evidencia (Denzin & Lincoln, 2018), y a la sombra de un estado evaluador (Neave, 1998). En este sentido, aspectos valiosos de la experiencia educativa permanecen invisibilizados o se muestran apenas por las sombras empíricamente contrastables que reflejan, por lo que, en consecuencia, el cambio educativo se subsume a lógicas reduccionistas.

Por su parte, las *comunidades de aprendizaje* (Elboj et al., 2006) también han recibido críticas, ya que se considera que pueden desarrollarse desde un enfoque tecnocrático, recetario y homogeneizador que inhibe enfoques pedagógicos alternativos. El aprendizaje dialógico, los grupos interactivos o las tertulias dialógicas, desde visiones reduccionistas y normalizadoras pierden su esencia creativa y se instauran como el canon, en detrimento de otras experiencias valiosas.

Estas estrategias tampoco están exentas de ser cooptadas por el poder político o económico y, en tanto, abandonar su carácter crítico y transformador —o cuando menos ser cómplices de agendas variopintas—, en incompatibilidad con sus raíces pedagógicas y sociológicas. A las colectividades críticas se les presenta una encrucijada cuando las políticas de estado incorporan sus propuestas, ocasiones en que no siempre se resuelven de la mejor y más congruente forma.

Aunado a lo dicho, la estrategia de comunidades de aprendizaje también ha sido cuestionada en relación con su capacidad para problematizar e inspirar cambios sociales de fondo que incidan en las causas estructurales de la desigualdad, y no solo “considerar la posibilidad de integración productiva [al sistema neoliberal] vía el fortalecimiento y formación de capacidades individuales, cuyo desarrollo puede lograrse de manera cooperativa y comunitaria” (Arias, 2018, p. 69).

Pese a esto, se apela al punto de partida de las comunidades de aprendizaje y a las bases fundacionales expuestas. Estas comunidades iniciaron su camino con una genuina intención de construir un espacio en el que se contara con las posibilidades para el desarrollo integral de las personas, y no exclusivamente la asimilación de contenidos académicos que favorecieran su empleabilidad, estabilidad laboral o desarrollo profesional. Desde una perspectiva filosófica la comunidad representó el lugar para la configuración de la identidad y subjetividad de cada participante, quien, además, asumía la responsabilidad ética de coadyuvar en la conformación de otros; es decir, el enfoque comunitario no tenía el tufo instrumental derivado de las teorías explicativas del comportamiento humano en grupos sociales, recurrente en el campo de la ingeniería social. La participación de las personas no constituía una técnica para mejorar el “engagement” de los individuos, por el contrario, constituía un derecho inalienable de las personas a participar en la deliberación sobre su propio destino, en la cual, el conflicto y la diferencia son imprescindibles. Finalmente, el logro de las metas educativas y sociales, desde una perspectiva crítica, no podría subsumirse a indicadores objetivamente verificables, el carácter reflexivo de la acción humana se escapa a nuestras pulsiones neopositivistas.

Por último, consideramos que las comunidades de aprendizaje, para ser consistentes con los posicionamientos filosóficos, sociológicos y pedagógicos expuestos, habrán de interpelar su propio devenir y cuestionar algunas de sus certezas, que en nuestra opinión serían: el concepto de sociedad de la información cuyo trasfondo capitalista neoliberal inhibe la reflexión crítica sobre las desigualdades de acceso a la información y uso de tecnologías, y con ello, de los mecanismos de poder que subyacen a este fenómeno; la modernidad dialógica que puede escuchar de la transmodernidad (Dussel, 2004) y del pensamiento poscolonial en general; y la vigilancia sobre las actuaciones educativas, previendo que no constituyan simples mecanismos de gestión de tensiones (Santos, 2019), que poco inciden en visibilizar las condiciones estructurales que hacen posible la injusticia y la desigualdad, y por tanto, poco abrevan a la posibilidad de imaginar otro mundo posible.

5. Conclusiones

El análisis del surgimiento y devenir histórico de las comunidades de práctica y aprendizaje, y de su derivación, las comunidades profesionales de aprendizaje, nos lleva a concluir que presentan inconsistencias con las pedagogías críticas en cuanto a las finalidades de la educación que desde estas últimas se plantean. Así mismo, estas comunidades, si bien permiten la asimilación de conocimientos y habilidades, y con ello la mejora de las responsabilidades profesionales dictadas para el profesorado por la autoridad —una profesionalidad a su vez restringida (Guzmán, 2005)—, conducen al magisterio hacia procesos cíclicos que solo regurgitan y vuelven a digerir el núcleo de práctica de una educación funcionalista, revestidos ahora de una supuesta innovación tan solo

superficial, y un *cambio para que nada cambie*, o al menos no lo importante, que es una legítima educación para la libertad (Freire, 1997; 2005).

Consideramos que la abundante producción investigativa en el campo de las comunidades de práctica y profesionales de aprendizaje, entrega insumos valiosos, solo si son comprendidos en su contexto teórico-conceptual y sus implicaciones abordadas con cuidado; lo que, en nuestra opinión, no es generalizado.

Por otro lado, las experiencias de educación popular, después conceptualizadas y sistematizadas como comunidades de aprendizaje (Elboj et al., 2006), son una inacabada, pero valiosa experiencia que puede inspirar a otras comunidades, incluida la escuela, en la construcción colectiva de una educación humanista, incluyente, intercultural, orientada a la superación de las desigualdades, y fundada en principios como justicia, solidaridad y democracia; para lo cual, es imprescindible que cada colectividad inicie un camino para la comprensión de sus condiciones de vida e imagine un horizonte hacia el cual caminar, con el propósito de trazar una senda propia que les conduzca a una genuina transformación, y como humanidad, nos inspire a construir veredas que nos permitan salir de la encrucijada que este momento nos presenta.

Referencias

- Aparicio, C., & Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos*, XI (3), 55-73.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning*. Addison-Wesley.
- Arias, E. (2018). Comunidades de aprendizaje: una problematización de su alcance educativo en contextos de exclusión. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos* (6), 65-77. https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_6/Rev_6_Articulo_4_Edgar_Arias_Orozco.pdf.
- Arteño, R., Torres, J., León, C., & Yerbabuena, C. (2019). Implementación de comunidades de práctica para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en la carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 31-40. <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i31.322>.
- Ascher, C. (1993). *Changing schools for urban students: the school development program, accelerated schools, and success for all*. ERIC Clearinghouse on Urban Education / Institute for Urban and Minority Education.
- Azólaz, K., Saavedra, A., & Mauricio, U. (2022). Comunidades de aprendizaje en red. Aportes a la sostenibilidad y formación integral. *Human review*, 2-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3903>.
- Barrientos, R. (2019). Interacciones que transforman: Implementación de Comunidades de Aprendizaje en el Perú durante los años 2014-2018. *EDUCA UMCH*, 13(1), 38-62. <https://doi.org/10.35756/educaumch.v0i13.94>.
- Barros, M. (2009). Politizar o re-politizar la educación. La formación docente y su currículum, aunque pueda parecer un desatino... En J. Yuni, *La formación docente. Complejidad y ausencia* (pp. 47-64). Encuentro.
- Bauman, Z. (2008). Espacio público. En AICE, *Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras* (pp. 52-62). Santillana.
- Baute, L., & Iglesias, M. (2011). Sistematización de una experiencia pedagógica: La formación del profesor universitario. *Pedagogía Universitaria*, 16(1), 36-49. <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/60>.
- Brown, J., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.40>.
- Casamitjana, M., Puigvert, L., Soler, M., & Tortajada, I. (2000). Investigar y transformar: CREA, Centro de Investigación Social y Educativa. *Culture and Education*, 12(1-2), 117-128. <http://dx.doi.org/10.1174/113564000753837232>.

- Clark, A., Zhan, M., Dellinger, J., & Semingson, P. (2023). Innovating teaching practice through professional learning communities: determining knowledge sharing and program value. *SAGE Open*, 13(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/21582440231200983>.
- Corona, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld University Press y CALAS Centro Maria Sibylla Merian. <https://doi.org/10.14361/9783839449745>.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ta ed.). SAGE.
- DOF. (22 de agosto de 2022). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación*, 1-4. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845.
- Domínguez, F. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 28-39.
- Dufour, R. (2004). What Is a "Professional Learning Community"? *Educational leadership*, 61(8), 6-11. <https://ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community>.
- Dussel, E. (2004). Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). En R. Fornet-Betancourt, *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual* (pp. 123-160). Trotta. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/347.2004_espa.pdf.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Eryilmaz, E., Thoms, B., Ahmed, Z., & Lee, H. (2023). Formation and Action of a Learning Community with. *Journal of management information systems*, 40(1), 38-55. <https://doi.org/10.1080/07421222.2023.2172774>.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Flecha, R., & Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura universal: el caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, XIII (13), 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6432811>.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/279>.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Mortera-Cavazos, L. (2021a). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Torres-Arcadia, C. (2021b). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.4>.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45a ed.). (L. Ronzoni, Trad.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change. Second Edition*. Teachers College Press.
- Gatti, E. (2008). La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: formación permanente v/s capacitación continua. *Docencia, hacia un movimiento pedagógico nacional* (36), 69-76. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_36_0.pdf

- Giordano, M. (2021). Facebook y aprendizaje informal: un nuevo planteamiento metodológico en la enseñanza de lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 235-254. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.483501>.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. (A. Méndez, Trad.). Siglo XXI.
- Gkoutsioukosta, Z., & Apostodilou, V. (2023). Building Learning Communities through Digital Storytelling. *Social sciences*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3390/socsci12100541>.
- Gray, E., & Brown, J. (31 de octubre de 1995). *The People are the Company. How to build your company around your people*. Fast Company: <https://www.fastcompany.com/26238/people-are-company>.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel [comp. (s)], *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-91). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Guzmán, C. (19 de septiembre de 2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2779>.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hernández, A., & Miranda, D. (2020). Gestión educativa estratégica como eje para la transformación de comunidades de aprendizaje. *Espacios*, 41(44), 1-14. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n44p01>.
- Herrera, M., Matés, C., Farzaneh, D., & Barrado, S. (2021). Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135-153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>.
- Hord, S. (1995). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory. <https://eric.ed.gov/?id=ED410659>.
- Hord, S., & Roy, P. (2014). *Reach the Highest Standard in Professional Learning: Learning Communities*. Corwin and Learning Forward.
- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp215-229>.
- Izquierdo-Iranzo, P., & Gallardo-Echenique, E. (2020). Estudigramers: Influencers del aprendizaje. *Revista Científica de Educomunicación*, XXVIII(62), 115-125. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-10>.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Li, J.-J., Zhang, B.-L., & Tan, J.-H. (2023). Factors influencing college students' learning engagement in an online. *Social Behavior and Personality*, 51(12). <https://doi.org/10.2224/sbp.12678>.
- Malpica, F., Navareño, P., & Martínez, R. (2023). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo* (35), 215-234.
- Martínez, R. (2011). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. Plaza y Valdés. http://www.celapec.edu.mx/documentos/martinez_-_la-epistemologia-rupturista.pdf.

- McLaren, P., & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica. de qué hablamos, dónde estamos*. (M. Serrano, Trad.). GRAO.
- Merchán-Ríos, R., Abad-Merino, S., & Segovia-Aguilar, B. (2023). Examination of the participation of roma families in the educational system: difficulties and successful practices. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 64-90. <http://dx.doi.org/10.447/remie.11616>.
- Morales-Inga, S., & Morales-Tristán, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 1-23. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.X>.
- Moulier-Boutang, Y. (2011). *Cognitive capitalism*. (E. Emery, Trad.) Polity Press.
- Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284.
- Omodan, B. (2023). Addressing the Dark Side of Leadership in the University System Using Community of Practice (CoP). *Administrative Sciences*, 13(246). <https://doi.org/10.3390/admsci13120246>.
- Ordóñez-Sierra, R., & Ferrón-Gómez. (2022). Comunidades de aprendizaje: Desarrollo de materiales didácticos a través de los grupos interactivos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (66), 5-36. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n66a2>.
- Orr, J. (1996). *Talking about machines: an ethnography of a modern job*. ILR Press.
- Ortega-Quevedo, V., & Gil, C. (2018). Estudio de aplicación de modelos didácticos de Ciencias Experimentales en un proyecto de comunidad de aprendizaje. *Reidocrea*, 8(8), 80-94.
- Peña, M. (2023). Colaboración docente bajo el modelo de comunidades de aprendizaje. *Educar*, 59(2), 403-417. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1635>.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Grao.
- Prodgers, L., Travis, E., & Pownall, N. (2023). "It's hard to feel a part of something when you've never met people": defining "learning community" in an online era. *Higher Education*, 85, 1219-1234. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00886-w>.
- Rojek, M., Leek, J., Kosiorek, M., & Dobínska, G. (2023). Mutual Learning Community: Teachers' Opinions on Their Learning Possibilities in Schools Implementing International Programmes. *Annales*, XXXVI (1), 27-43. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.1.27-43>.
- Ruiz, P. (2023). Levinas: Otra fuente de pensamiento para otro modo de educar. *Revista Boletín Redipe*, 12(4), 19-36. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1950>.
- Sánchez, M., & Suárez, M. (2019). Comunidad de aprendizaje, un espacio de formación para transformar las prácticas docentes. *Educación y ciencia* (23), 69-81.
- Santos, B. d. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CEDALC-Centro de Pensamiento Pedagógico-CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190712045634/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Serres, Y. (mayo-agosto de 2007). Un estudio de la formación profesional de docentes de matemática a través de investigación-acción. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 287-310. <http://www.redalyc.org/html/659/65908206/>.
- Torres, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149131>.

Wenger, E. (2007). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

Wenger, É. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. En C. Blackmore (Ed), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). Springer.

Wylie, M. (2023). Experiences in an online learning community, the student perspective. *The Quarterly Review of Distance Education*, 24(1), 15-23.

Contribución de los autores

Juan Andrés Elías-Hernández: Conceptualización – Metodología – Investigación – Análisis formal – Redacción del borrador original.

Silvia Gabriela Alvidrez-Minora: Investigación – Análisis formal– Redacción, revisión y edición.

Implicaciones éticas

No existen implicaciones éticas por declarar en la elaboración o publicación de este artículo.

Financiación

Los autores no recibieron apoyo financiero para la elaboración ni para la publicación de este artículo.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.

Agradecimientos

Los autores agradecen el intercambio académico que dio origen a las reflexiones aquí presentadas.