

DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v22i58.1183>

## APRENDER EN COMUNIDAD: PROPUESTAS ALTERNATIVAS DE APRENDIZAJE

Trilce Rangel Lara\*

Resumen. El objetivo de esta investigación es describir y analizar, con enfoque antropológico, datos construidos mediante entrevistas, participación observante y autoetnografía, la organización y el sostenimiento de una Comunidad de Aprendizaje en la Zona Metropolitana de Guadalajara. En un primer momento, expongo qué son las Comunidades de Aprendizaje, las variedades que hay y por qué han empezado a proliferar en México. Luego, paso al análisis del estudio de caso para dar cuenta de su organización, funcionamiento y las problemáticas que afronta en su cotidiano, poniendo énfasis en las experiencias y estrategias que dotan de valor el “estar en comunidad” a pesar de las dinámicas capitalistas e individualistas imperantes en contextos urbanos, pues esto, que se trabaja en las conclusiones, da luz sobre procesos organizativos contemporáneos.

Palabras clave. Comunidad; autogestivo; educación alternativa; autoetnografía; organización horizontal.

## LEARNING IN COMMUNITY: ALTERNATIVE LEARNING APPROACHES

Abstract. This research’s purpose is to describe and analyze, with an anthropological approach, data constructed through interviews, participant observation, and autoethnography, the organization

\* Posdoctorante en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Regional de Occidente, México. Correo electrónico: [trilce.rangel@gmail.com](mailto:trilce.rangel@gmail.com)

and sustainability of a Learning Community in Guadalajara's Metropolitan Area. First, I explain what Learning Communities are, the types they offer, and why they have begun to proliferate in Mexico. I then turn to a case study analysis to explain their organization, functioning, and the problems they face in their daily lives, emphasizing the experiences and strategies that give value to "being in community" despite the capitalist and individualist dynamics prevailing in urban contexts. This, as discussed in the conclusions, sheds light on contemporary organizational processes.

Key words. Community; self-management; alternative education; autoethnography; horizontal organization.

## INTRODUCCIÓN

Aunque el Estado es el garante de la formación educativa de los ciudadanos, al protegerla como un derecho, en la actualidad, hay una proliferación de propuestas educativas no-avaladas que se posicionan en entornos rurales y urbanos, y que se construyen fuera de las reglamentaciones gubernamentales, comúnmente con el objetivo general de ofrecer una formación distinta y anclada en la realidad que perciben los adultos que dirigen. Este tipo de propuestas se asumen y sustentan en diversos métodos y enfoques pedagógicos, sin embargo, podríamos definirlos, de manera global, como Proyectos Educativos No Convencionales (PENC), y que se caracterizan por ser apuestas educativas diferentes a la que reglamenta la Secretaría de Educación Pública (SEP) en cuanto al *currículum* y al acercamiento pedagógico que se manifiesta particularmente en: grupos pequeños, eliminación de grados, los alumnos tiene injerencia en los contenidos que se aborda, mayor involucramiento de los adultos a cargo en actividades de sostenimiento y educativas, labores rotativas, el espacio donde desarrollan actividades difiere de lo que tradicionalmente se conoce y concibe como una escuela, el financiamiento es particular, los contenidos impartidos no empatan con los libros de texto, no hay exámenes ni calificaciones y no están incorporados al sistema público educativo, por lo que operan fuera de

los marcos de regulación y monitoreo del Estado. Por esta razón, tampoco están facultados para emitir certificados de estudio.

Más allá de las apuestas pedagógicas que tienen los PENC, son relevantes desde la antropología y las ciencias sociales, porque implican organizaciones distintas, donde el Estado no es garante y los sujetos deben concebir formar de colaborar para un fin particular. En este sentido, no es de extrañar que uno de los anclajes y habilidades que buscan ejercitar entre las niñas y juventudes a su cargo es la colaboración, la reflexión y la comunidad.

Es importante señalar que los PENC no son apuestas nuevas, sin embargo, sí han cobrado visibilidad y presencia en entornos urbanos y entre clases sociales medias. Parto del supuesto de que la visibilización de los PENC, no solo responde a una mayor exposición desde la digitalización, sino que también este medio permite establecer conexiones entre sujetos con intereses similares, en este caso, enfoque educativo. Sin embargo, la era digital y su capacidad de divulgación no es lo que ha generado estos proyectos. De cierta manera, lo que ha permitido es incrementar el número de aspirantes y el sostenimiento a mediano plazo. De igual manera, sería un error obviar el impacto que tuvo el confinamiento durante la pandemia por Covid-19 en los porcentajes de “deserción escolar” del sistema formal educativa y la adhesión de muchos de ellos a este tipo de propuestas no convencionales ni reconocidas.<sup>1</sup> Por lo tanto, me parece importante zanjar este tema y centrarme en lo que considero relevante: ¿por qué las personas en contextos urbanos buscan y eligen procesos educativos no convencionales para las niñas y adolescencias a su cargo?

Las singularidades que comparten los PENC como apuestas educativas son: dan atención a grupos reducidos (rara vez exceden los 30 alumnos); diseñan su ruta formativa no ceñida a los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP); los contenidos que revisan, transmiten y discuten en sus espacios responden a las necesidades e intereses de la comunidad; y

---

<sup>1</sup> Este texto no tiene el objetivo de explorar esta arista del fenómeno que son los proyectos educativos no convencionales, pero me parece que es relevante mencionar que entre el ciclo 2019-2020 y el 2020-2021 el porcentaje de deserción escolar en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) fue de entre 3.1% y el 9.2%, según los datos presentados por La Secretaría de Educación Pública en el *Análisis de matrícula, abandono escolar, eficiencia terminal y cobertura en Educación Básica de 2019 a 2023*.

no están incorporados, regulados o avalados por la SEP de México. Sin embargo, dada mi inmersión y para ganar claridad en este texto, decidí tomar un caso, el de Alas, Comunidad de Aprendizaje en Libertad como columna vertebral y que, con información construida con otros proyectos, abonara a contextualizar y dimensionar el fenómeno que aquí atañe.

### ANCLAJE METODOLÓGICO

Durante 2022 y 2023 hice trabajo de campo formal<sup>2</sup> en distintos PENC,<sup>3</sup> sin embargo, como menciono antes, decidí centrarme en un caso, el de Alas, Comunidad de Aprendizaje en Libertad, y pude rescatar, mediante entrevistas, cuestionarios virtuales, asambleas, charlas informales, conversatorios y talleres, las percepciones, motivaciones, ilusiones y tipos de organización que los sostiene. La información que se construyó en campo, y de manera colaborativa, se categorizó y analizó mediante una codificación abierta (Glaser y Strauss, 1967) que permitió rescatar los nodos de sentido propios del contexto y las narraciones. De este trabajo emergió, como categoría central, comunidad, siendo el anclaje, pero también la meta de los esfuerzos colectivos. De manera secundaria también se integraron categorías como enfoque político-pedagógico, aprendizaje y organización. Se estableció un diálogo constante y reflexivo con los sujetos involucrados, pues regularmente se gestionaban espacios de intercambio, formales e informales, donde el análisis que realizaba se exponía y se discutía. También es importante señalar que este texto fue revisado por la comunidad antes de su postulación para publicación.

Alas, Comunidad de Aprendizaje en Libertad surge en 2014 en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) como un espacio para la reflexión de adultos que buscaban modos más humanos de construir relaciones pedagógicas con actividades esporádicas para niñas y adolescencias. En

---

<sup>2</sup> Aunque desde 2019 he participado de manera activa en proyectos de este tipo, integrada en asambleas, coordinación de talleres y diversas actividades de acompañamiento a niñas y adolescencias.

<sup>3</sup> Alas, Comunidad de Aprendizaje en Libertad; Casa Bosque Primavera; Nanú, Casa de Crianza; y Raíz y Fronda, Niñezlogía del Bosque. Algunas cosas cambiaron desde que terminé el trabajo de campo que reporto aquí, la escritura de este texto y su publicación, tal vez lo más relevante sea que uno de los proyectos terminó y los otros tres están en peligro.

2017 la comunidad de aprendizaje se consolida y una “primera generación”, integrada por seis chicos y una chica, comenzó su formación tomando talleres de escritura, historia, matemáticas, oficios (panadería y joyería) agroecología que fueron impartidos por padres y abuelos de los propios chicos. Hoy, la comunidad ha atravesado por un par de crisis que resultaron en su debilitamiento y una posterior escisión a finales de 2022. Sin embargo, esto obligó al proyecto, particularmente a las personas con más participación, a clarificar su apuesta político-pedagógica mediante reflexiones colectivas, a las que pocos se sumaron, lo cual también implicó otras problemáticas, pues puntualizar qué se proponían y cómo lo lograrían dispuso concepciones erróneas sobre el rumbo del proyecto y demandó el compromiso de diferentes actores para abonar a esa tarea.

Alas, como se nombrará de ahora en adelante, se autoasume como comunidad de aprendizaje y no cuenta con un financiamiento gubernamental. El proyecto surgió como una opción al sistema educativo formal que, consideran, no se preocupa por el bienestar y el desarrollo de las niñas y adolescencias, y se sostiene en la simulación del aprendizaje y la atención, por lo que se enfocan en la construcción de autonomía y habilidades críticas mediante el diálogo y la reflexión colectiva y cotidiana. Su organización es horizontal en el entendido que no le pertenece a una persona en particular y la figura de director no existe. Los integrantes se organizan en asambleas según su rol en el proyecto: alumnos, facilitadores y adultos a cargo, y en una asamblea general en la que se toman las decisiones que determinan el rumbo del proyecto. Cada sujeto que forma parte de Alas, debe participar en las asambleas y asumir actividades para el sostenimiento del proyecto. El trabajo cotidiano se realiza mediante comisiones que rotan cada año y se considera fundamental que todos estén integrados por un periodo en alguna. La edad de los participantes no se considera un elemento que descarte su idoneidad y se motiva a que las comisiones sean intergeneracionales.

Alas ha habitado distintas propiedades y parques de la zona centro de la ciudad, así como un rancho entre la Venta del Astillero y Nextipac a las afueras, en el que había actividades un día a la semana. Es pertinente señalar que en la ZMG, así como muchas otras ciudades, la población está inmersa en dinámicas complejas y capitalistas, donde el encarecimiento de la vida, en general, deja un margen mínimo de ocio y tregua a las clases sociales bajas,

por lo que los PENC que realizan actividades en diversos espacios de manera cotidiana, se nutren de estratos medios que pueden disponer de recursos financieros, humanos y temporales con mayor soltura, para contribuir y construir proyectos colaborativos que no están vinculados directamente con la defensa de la vida inmediata, sino, con otros aspectos de su existencia.

Durante una asamblea general en 2023, posterior a la escisión, se decidió, de manera colectiva, buscar un espacio solo para el proyecto, pues anteriormente, no habían tenido un espacio exclusivo; lo compartían con otros proyectos autogestivos para reducir gastos. Sin embargo, desde entonces, el problema económico se ha acentuado porque los gastos se han incrementado. Desde que empecé mi acompañamiento al proyecto, en 2019, su sostenimiento financiero es un problema recurrente, el cual están intentando resolver con donaciones (registraron una asociación civil en 2025), sin embargo, no es una solución estructurada y requiere de trabajo extra (no remunerado), y conexiones, para conseguir esas aportaciones, así como que los facilitadores que reciben remuneraciones, tengan que estar registrados ante el Servicio de Administración Tributario con un régimen que les permita recibir esos pagos, lo cual, manifestaron, no es atractivo.

Otra de sus problemáticas es la alta rotación de alumnado y profesorado, esto impide que el proyecto logre consolidarse, pues siempre están en una curva de aprendizaje sus nuevos integrantes, lo que requiere tiempo y energía de los demás, saturándolos de trabajo no remunerado, a la par que no logran un equilibrio financiero, pues no se adhieren nuevos integrantes que ayuden a solventar la carga económica.

Para concluir esta sección creo necesario explicitar mi Locus de enunciación. Narrar las motivaciones que acercan a sujetos a proyectos educativos no convencionales implica dar cuenta de mis propias motivaciones, como parte de una aproximación autoetnográfica (Bolaños, 2022; Ellis, 2004; Rangel, 2023) respetuosa con el propio proceso y con los que se acompañan. Posicionarme desde este enfoque, que considera la experiencia del investigador como una voz válida y que enriquece el análisis, permite recuperar, reflexivamente, el tránsito de mi familia desde el sistema educativo convencional al no convencional. Esto sin perder de vista que mi experiencia no es única, sino que debe de triangularse con las experiencias de otros para lograr, de esta manera, contextualizarla.

Debo decir que no es gratuito que durante mi andar en proyectos no convencionales haya encontrado a muchos profesores (de distinto nivel) como guías y como padres. ¿Por qué nosotros, cercanos a lo que pasa en las aulas (como espacios sociales y pedagógicos), creemos que “vale la pena” apostar por opciones distintas para los sujetos a nuestro cargo?

Llegué a Alas convencida de que mi hijo, que cargaba con un diagnóstico de trastorno de déficit de atención desde los 4 años, no “iba a poder con la secundaria”, que “la escuela” no le gustaba y necesitaba un ambiente más amigable para socializar y descubrir quién era en el mundo. Sin embargo, en el camino descubrí y aprendí a ver los procesos educativos alternativos desde una visión distinta: “Todo mundo quiere que la educación sea congruente con la vida real, de modo que los críticos hablan libremente de abrir las cuatro paredes del salón de clases hasta los mismos límites de nuestra cultura” (Illich, 2021, p. 58-59).

En las siguientes páginas quiero tejer una narración multivocal que abone a explicar cómo es que estos proyectos existen en contextos urbanos donde se ha atomizado la idea de colectividad y donde impera la individualidad que ha sido ampliamente analizada desde hace algunas décadas con la entrada clara del capitalismo postindustrial:

Una sociedad que se convierte cada vez más en una “sociedad de los individuos” es también una sociedad en la cual la incertidumbre aumenta de una manera virtualmente exponencial porque las regulaciones colectivas para dominar todos los avatares de la existencia están ausentes. Por este motivo, la referencia al riesgo se vuelve omnipresente y desemboca en una representación totalizadora de la sociedad contemporánea como una “sociedad del riesgo”, lo cual es otra manera de decir que vivimos tiempos inciertos. (Castel, 2010, p. 29-30)

## COMUNIDADES DE APRENDIZAJE INSTITUCIONALES

El concepto “Comunidad de Aprendizaje” en ocasiones se usa como un sinónimo de “comunidad educativa” y me gustaría detenerme un poco en distinguirlas, pues esta última ha sido, por decirlo de algún modo, institucionalizada en algunos países como una estrategia que vincula y teje a las escuelas

convencionales en las dinámicas barriales. Según uno de los referentes en el estudio de este tipo de modelos educativos, Jorge Posadas, hay “tres elementos constitutivos de la comunidad educativa: la participación, la convivencia y la relación con el entorno” (2001, p. 105). El acento de estas comunidades educativas no está en la horizontalidad, sino en tejer redes de participación con las familias según las necesidades de la escuela y sus estudiantes. Siendo los casos de mayor éxito al respecto Colombia y España (Molina, 2003) y que han consolidado, desde lo institucional, las comunidades educativas: “El concepto de comunidad educativa incluye o presupone el de comunidad escolar, como comunidad que se construye alrededor del trabajo educativo que se realiza en la escuela y desde la escuela” (Posadas, 2001, p. 102). La concepción de comunidad que promueven es una que se ancla al espacio y se enfoca en construir relaciones de cercanía entre los adultos (profesorado y tutores), es decir, se hace referencia al trabajo mejor coordinado y al involucramiento de las familias en las necesidades de la escuela y, por consiguiente, de las niñeces y adolescencias a su cargo. Lo cual, cabe aclarar, es una estrategia que está dando los resultados esperados: reconectar a las familias en la labor de enseñanza y aprendizaje y generar cuidados mutuos.

El origen de esta necesidad se da en las dinámicas modernas urbanas donde la individualidad y el alto grado de movilidad, por la no tenencia de hogar y la precarización del trabajo, y la vida en general, han desplazado las redes de apoyo que eran fundamentales hasta hace unas décadas para el sostenimiento de poblaciones que compartían los riesgos y aportaban seguridad colectiva (Ávila, 2009). Aunando a lo anterior, están los recortes presupuestales en temas educativos que aprueban los gobiernos y ponen en riesgo los planteles educativos y a su magisterio (Machuca, 2021). En México, tenemos también un proceso de precarización de los entornos educativos que se hace evidente en su funcionamiento y luchas cotidianas, por ejemplo, que el financiamiento de los planteles desde la última década recaiga en las familias o los conflictos de larga data que existen en el movimiento magisterial mexicano (Street, 1992; 1999; 2003). En vista de estas nuevas dinámicas familiares, sociales y gubernamentales, el acompañamiento de las niñeces y adolescencias se ve relegado, pues los adultos a cargo priorizan las actividades

que sostienen su familia, lo cual es entendible.<sup>4</sup> Los recursos económicos y humanos son limitados y las necesidades diversas. Dado esto, la institución educativa genera estrategias que le permitan construir una red de soporte que acompañe los procesos formativos de las niñas y adolescencias.

Considero que vale la pena dejar claro la distinción entre esta apuesta institucional y lo que se construye como Comunidades de Aprendizaje No Institucionales (CANI) en otras latitudes donde el Estado no ha llamado así a sus iniciativas de involucramiento familiar. Sin embargo, en otros países como Argentina o Puerto Rico, que tienen una trayectoria de PENC, han logrado obtener el reconocimiento y financiamiento estatal al posicionarse como apuestas formativas relevantes y comprometidas con las niñas y adolescencias a su cargo.

#### COMUNIDADES DE APRENDIZAJE NO INSTITUCIONALES

Habiendo ya puntualizado que este trabajo no tiene por interés las Comunidades de Aprendizaje Institucionales, es necesario definir qué tipo de Comunidad de Aprendizaje no Institucional<sup>5</sup> (CANI) es Alas. Cabe aclarar que existen en el país, y en el mundo, muchos proyectos educativos similares (Garagarza *et al.*, 2020), y desde hace varias décadas, en el entendido que se comparte la centralidad de lo comunitario, por lo que el elegirlo como caso central para realizar esta investigación responde a una facilidad operativa más que a la singularidad que presenta, por el contrario, considero, dado que de manera paralela hice trabajo de campo con miembros de otros tres proyectos en la ZMG, que las reflexiones y hallazgos de este trabajo son vigentes para otros PENC que compartan ejes organizativos.

<sup>4</sup> Si en la región de América Latina y el Caribe los datos y análisis sobre pobreza, desempleo y crecimiento económico no eran alentadores, con la pandemia por Covid-19 esto se agudizó. Los análisis que ha realizado la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) como *América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19: efectos económicos y sociales*, condensa la situación que atraviesa la región y contextualiza la precariedad en la que se encuentra un porcentaje importante de la población.

<sup>5</sup> En el resto del texto, para fines de claridad, se nombrarán Comunidades de Aprendizaje No Institucionales (CANI) a los proyectos que se autoasumen como Comunidades de Aprendizaje, pero no reciben financiamiento gubernamental ni están incorporados a la SEP.

Las CANI pueden ser definidas como espacios colaborativos que emergen fuera de los entornos educativos formales, caracterizadas por su flexibilidad, autonomía y enfoque en el aprendizaje colectivo. Estas comunidades, que incluyen desde grupos culturales hasta redes de aprendizaje virtual, se distinguen por:

- La Autogestión: Los integrantes definen autónomamente objetivos y procesos, sin jerarquías.
- El Diálogo Igualitario: El aprendizaje se basa en interacciones equitativas entre diversos miembros de distintas edades y toda interacción es una oportunidad de aprendizaje.
- La Inclusión: Integran diversas perspectivas, promoviendo la participación de todos los miembros y la empatía buscando el consenso.
- El Propósito Común: Se ponen al centro intereses o necesidades colectivas, que guiarán el aprendizaje colaborativo.
- La Flexibilidad: Adaptan métodos y recursos a contextos e intereses específicos, en función de las necesidades particulares.
- La Reflexión Colectiva: Evalúan continuamente sus prácticas mediante reflexión compartida y procesos de rendición, con el objetivo de hacer mejoras.

Las CANI representan un modelo de aprendizaje emancipador que prioriza la colaboración, la inclusión y la autonomía como habilidades a desarrollar entre las niñas y adolescencias que las integran. Su capacidad para adaptarse a contextos diversos y responder a necesidades específicas las posiciona como una alternativa relevante frente a los enfoques educativos convencionales, con un potencial transformador en la construcción de colectividades.

Por el contrario, las escuelas, como instituciones estatistas, instauran dinámicas de interacción entre alumnos y profesores donde no hay cabida a procesos horizontales y consideraciones a las particularidades por la carga de trabajo y porque el modelo de educación pública se sostiene sobre el presupuesto de igualdad (todos deben tener acceso a la misma educación) y no de equidad (todos tienen derecho a una educación que les permita adquirir y salir preparados con ciertos conocimientos comunes). La educación alternativa y radical considera fundamental entender los contextos y

experiencias de los involucrados como una fortaleza que permite construir conocimiento significativo y relaciones sanas.

Como adelanté en los primeros párrafos, este tema, y los procesos de los PENC, me atraviesan de manera personal y dolorosa porque me implican poner luz sobre mi propio proceder como madre soltera de un joven con neurodivergencia que se concibe desbordada por las dinámicas capitalistas, precarizadas y despersonalizantes. Ante este escenario no parecía haber opciones a “aguantar la escuela” todo lo posible tratando de salvar la salud mental de ambos. Cuando me enteré de que existía un proyecto educativo en el que no había calificaciones, exámenes y se prestaba interés en crear ambientes sanos que motivaran a los chicos a aprender, no podía creer que propuestas así fueran auspiciadas por el Estado cuando sobran los estudios que visibilizan cómo operaba la SEP con sobre carga, al borde siempre del colapso (Rangel, 2017) y con una omisión cotidiana por cultivar y mediar el trato entre los alumnos.

Claramente, el Estado no estaba involucrado, y la CANI no contaba con certificaciones como centro educativo; los chicos que optaban por asistir a ella, y formarse, abandonaban “la escuela” y no estaban matriculados (González y Rivero-Borrell, 2021).

En ese momento del 2019, ningún joven había realizado la certificación de secundaria (todos estaban por debajo de los 15 años), pero sus familias ya estaban “viendo cómo” lo obtendrían.<sup>6</sup> Después de mucho meditarlo, y con un escenario tan desalentador en la educación institucional, decidimos involucrarnos en eso que ellos llamaban “comunidad de aprendizaje”, pero que no me quedaba claro a qué se referían. Sin embargo, intuía que se contraponía de algún modo a las dinámicas que había analizado en las aulas años antes y que, un tanto alentada por mi bagaje académico, se me antojaba como una puesta en acción de las propuestas de educación radical de Henry Giroux (1988) que priorizan el entendimiento del otro y lo ponen al centro sin caer en jerarquizaciones adultocéntricas que lo invalidan.

---

<sup>6</sup> Han obtenido certificados desde esa fecha y hasta el momento (finales de 2024) mediante el Instituto Nacional para la educación de los Adultos (INEA). Para acreditar la primaria realizan guías y exámenes mensuales y para la secundaria, al cumplir quinceaños, pueden presentar un examen global. En el caso de los jóvenes más grandes se ha optado por incorporarse de manera paralela al Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ) en su modalidad de preparatoria abierta.

A seis años de eso, y con muchas horas invertidas en reflexionar, individual y colectivamente al respecto, puedo definir a las CANI como propuestas educativas en las que el proceso de hacer, ser y estar en comunidad se ve acompañado de aprendizajes académicos que se gestionan multivocalmente por los integrantes de ésta y donde la búsqueda del consenso es fundamental. El aprendizaje de las niñeces y adolescencias son el pretexto para construir modos distintos de relaciones donde todos son corresponsables del sostenimiento y que impacta en la manera en cómo se conciben en función de las interacciones que tienen con los otros. Las CANI se sustentan como espacios donde todos los implicados son aprendices horizontales que desaprenden los modos convencionales de convivencia social para poner al centro la reflexión, la empatía y la colectividad: “Los espacios alternativos son importantes, en la medida que también permite la construcción de estrategias –didácticas de–, que intentan no reproducir una relación jerárquica entre conocimientos, personas y espacios, explorando las posibilidades de enseñar y aprender” (Castaño, 2018, p. 14-15). Son, de muchos modos, un esfuerzo para recuperar el nombrarnos y estar desde lo plural.

De ahí la importancia de concebirlos como espacios y situaciones formativas más amplias que las escuelas, pues hay apuestas políticas y pedagógica que quiere incidir en la construcción social y en los procesos de subjetivación:

En una comprensión más plural de los procesos sociales de la enseñanza, de sus formas culturales y comunitarias, tiene que tener presente la crítica a los modelos didácticos de corte normativo y genérico, que han servido para mantener la hegemonía de un tipo de enseñanza y de una singularidad de espacios paramétricos para hacer la educación, deslegitimando todo lo que salga de este contexto “naturalizado” y colocando como marginal y sin contenido las formas autogestionadas de las comunidades y de los grupos poblacionales marginalizados. (Castaño, 2018, p. 10)

Pero ¿cómo transitamos hacia esos modos cuando el contexto social nos empuja al individualismo y la atomización de esfuerzos?, ¿cómo construir un estar en comunidad cuando sentimos que no hay tiempo ni energía?, ¿Cómo resistimos los embates del capitalismo salvaje deshumanizante en

el que el éxito se mide en dinero y posesiones y la felicidad ha sido relegada a un privilegio?

## EL CONCEPTO DE COMUNIDAD

El concepto de comunidad, desde la antropología social, se ha ido adaptando a las transformaciones culturales, tecnológicas y globales. Tradicionalmente, la antropología definía a la comunidad como un grupo cohesionado por lazos de parentesco, proximidad geográfica y prácticas culturales compartidas, enfatizando la interacción cara a cara y la identidad colectiva (Tönnies, 2002). Sin embargo, con la modernización y la globalización, este enfoque se ha ampliado para abarcar comunidades no necesariamente ancladas en un lugar físico, como las comunidades virtuales o transnacionales, donde los vínculos se construyen a través de intereses compartidos, prácticas colaborativas o identidades fluidas (Appadurai, 1996).

En el contexto de las CANI, esta evolución es clave. Desde la perspectiva antropológica, estas comunidades trascienden las estructuras educativas formales, integrando dinámicas de reciprocidad, intercambio de conocimiento y construcción colectiva. Así como las “comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 1991), enfatizan el aprendizaje como un proceso social situado, donde la pertenencia se basa en la participación activa y el compromiso mutuo, más que en la proximidad física o la homogeneidad cultural. Esta redefinición permite entender a las CANI como espacios dinámicos donde la diversidad, la colaboración y, en ocasiones, la tecnología reconfigura constantemente las formas de interacción y producción de saber, reflejando una visión más inclusiva y adaptativa de la comunidad en la antropología contemporánea.

Considero que no es gratuito que estén surgiendo PENC vinculados a la idea de “tejer comunidad” en contextos urbanos y esto, creo, se fundamenta en dos supuestos importantes: 1) el resguardo de la colectividad permite “blindar” y distribuir el trabajo de sostenimiento del proyecto, pues el Estado no lo auspicia, es decir, si es responsabilidad de todos contribuir, entonces el tiempo invertido debe ser menor a que si solo hay pocas personas involucradas. Así se tejen redes de apoyo mutuo que pueden exceder el espacio de aprendizaje. Pues en ausencia del Estado (Castel, 2010), como garante y asignador de recursos, los individuos deben organizarse para ga-

rantizar las actividades formativas de esas niñeces y adolescencias a su cargo. 2) Hay un intento por recuperar el sentido, lo de comunitario y la seguridad que promete el estar acompañado (Machuca, 2021). Este punto ha sido trabajado ampliamente por diversos investigadores en todo el mundo.

El proceso de conceptualización que ha tenido la comunidad da para dedicar una vida de investigación, sin embargo, aquí quisiera rescatar algunos lineamientos que me parecen fundamentales para seguir reflexionando sobre las CANI: el concepto parece tener capas, desde una superficial que se emplea como sinónimo de grupo, localidad y pueblo, hasta una profunda en la que se hace referencia a un tipo de organización, adscripción y vínculos que se construyen desde la reciprocidad e identificación. Entre estos dos polos, el de uso coloquial y el “denso”, se mueve nuestra conceptualización de comunidad a lo largo de las situaciones que atravesamos y se nos antojan adecuadas. En esto radica la dificultad que vivencian los PENC anclados en lo comunitario, porque todos tenemos una idea de comunidad y asumimos que es compartida, sin embargo, no lo es y no se repara en ponerla en común, lo que genera desencuentros en las expectativas individuales. Uno de los temas centrales en las pláticas con los nuevos integrantes de estos proyectos fue la idea de comunidad como algo que no podían definir, pero les “recordaba a algo bueno” y de lo que “querían ser parte”: “la comunidad representa el tipo de mundo al que, por desgracia, no podemos acceder, pero que deseamos con todas nuestras fuerzas habitar y del que esperamos volver a tomar posesión” (Bauman, 2006, p. 7). La comunidad nos remite a un sentimiento de protección.

Sin embargo, entre los más involucrados hubo una complejidad mayor para definir a la comunidad y lo que implica, resultado de un esfuerzo cotidiano por “poner en común” algo que parece se fuga entre los discursos y los hechos. Para ellos una comunidad tenía características precisas que hacían la distinción entre quienes estaban en comunidad trabajando en pro del colectivo y quienes hacían uso de la comunidad para beneficio y comodidad personal. El atributo principal que le concedieron fue la reciprocidad. De diferentes maneras refirieron que su “apuesta” para construir en comunidad estaba en el entramado de estrategias de seguridad y protección de las metas en común. Consideraban que entre más involucrados hubiera, menor sería la carga porque se repartiría de manera equitativa y rotativa. Es

decir, aquellos que por el momento estaban siendo los pilares de la comunidad tenían la esperanza de que al momento que más personas se sumaran compartiendo el sueño común, la (sobre)carga que asumían se diluiría, pues también expresaron que era “insostenible” a largo plazo un proyecto donde pocos fueran los implicados en mantener el horizonte en común. La idea de “dejar caer el proyecto” por la falta de interés de los más es un tema que siempre está en las discusiones y en la toma de decisiones. ¿Hasta dónde sí somos comunidad si solo pocos estamos involucrados y hacemos acuerdos?, ¿no es eso otro modo de imposición disfrazada de comunidad donde el haber trabajado más te da más “derechos”?

Estamos viviendo un momento histórico caracterizado por una pérdida de bastiones identitarios colectivos, precarización de la vida y una percepción generalizada de abandono y colapso de las instituciones (Beck, 2002; Harvey, 2007). En este contexto, la idea de “volver a los orígenes” comunitarios parece una promesa alentadora frente a un panorama de desvinculación (Machuca, 2021) tan latente en las urbes. Según autores relevantes, como Verónica Gago (2015), es importante complejizar nuestra mirada sobre las comunidades que se construyen en la actualidad, pues no son meras agrupaciones sociales, sino espacios dinámicos de acción colectiva, contruidos a través de luchas sociales, como asambleas barriales y movimientos de mujeres y disidencias, que tejen solidaridades en contextos de precariedad. Estas comunidades, se caracterizan por su capacidad de generar “potencias colectivas” que trascienden lo institucional, articulando saberes prácticos y afectivos para resistir y crear alternativas al modelo neoliberal (Gago, 2015) y, donde la dimensión corporal y situada de las comunidades, producen conocimiento y agencia política.

Otras posturas son más críticas sobre las posibilidades de generar comunidades en contextos urbanos, pues cuestionan las nociones esencialistas de comunidad, que asumen vínculos estáticos basados en identidad o territorio. En su lugar, se propone que las comunidades son construcciones sociales efímeras, surgidas de interacciones situadas y prácticas colectivas en espacios públicos (Delgado, 1999). Estas comunidades no institucionales se forman en la espontaneidad de lo cotidiano, como en manifestaciones, fiestas o encuentros callejeros, donde la diversidad y el conflicto son inherentes y no requieren una homogeneidad cultural ni estructuras formales, sino

que emergen de la coexistencia y la fricción entre individuos diversos. Este enfoque subraya la capacidad de las comunidades para generar solidaridades temporales, resistiendo la atomización urbana mediante el encuentro cara a cara. Sin embargo, advierte sobre su fragilidad frente a dinámicas de control social o gentrificación, que pueden desarticular estos lazos efímeros.

En contextos de clase media urbana, el estudio de las comunidades que se generan es limitado al no ser los sujetos “ideales” desde las ciencias sociales para tal tema. Sin embargo, hay perspectivas (Delgado, 1999; Gago, 2015) que nos permiten reflexionar en contextos acotados las distintas dinámicas que intervienen. Estas perspectivas se entrelazan para mostrar una comunidad que combina la fluidez con la agencia estratégica. Estas comunidades participan en lo público de manera selectiva, aprovechando los espacios urbanos para visibilizar demandas, pero también reflejando lógicas neoliberales al priorizar intereses ligados a su posición privilegiada, como la seguridad o el consumo. La comunidad de clase media, así, se constituye en la intersección de encuentros efímeros y prácticas calculadoras, adaptándose al entorno mientras busca mantener su estatus.

En este sentido, la comunidad urbana de clase media, como las que se articulan en las CANI, emerge como un espacio de posibilidad y contradicción, capaz de generar resistencias puntuales, pero moldeada por las dinámicas de poder que estructuran lo urbano y lo neoliberal. Esta visión invita a reflexionar sobre cómo estas comunidades podrían articular solidaridades más amplias para trascender sus limitaciones y contribuir a transformaciones sociales más inclusivas.

Con lo anterior establecido, considero que es momento de regresar a la primera pregunta que adelanté: ¿por qué las personas en contextos urbanos buscan y eligen PENC para las niñeces y adolescencias a su cargo? No solo se trata de modos distintos de organización que implican una mayor inversión de recursos económicos (el Estado mexicano no los financia), humanos (“sostener entre todos” conlleva que los adultos a cargo se sumen a actividades de cuidado y enseñanza-aprendizaje, es decir, su colaboración no se limita a pagar cuotas y asegurarse que el joven a su cargo asista a “clases”) y emocionales (transitar de pensar en el beneficio personal al comunitario fue reportado por la mayoría de las familias a las que entrevisté como “lo más difícil”); también requiere un involucramiento y seguimiento puntual en

los procesos de certificación así como la creación de una literacidad que permita sostener la decisión de “desescolarizar” jóvenes, lo cual es problemático dado que la educación básica es un derecho y una obligación en México.<sup>7</sup>

#### CONFLUENCIA EN LA DIVERSIDAD

Si algo pudiéramos decir que caracteriza a los sujetos que se involucran en PENC, es la diversidad de modos de vivir, de posicionarse y de implicarse: “El pluralismo explicita vivir juntos en la diferencia; pero lo es si hay contrapartidas. Entrar en la comunidad pluralista es, a la vez, adquirir y conceder” (Gurrutxaga, 2010, p. 79). Entre las diversas conversaciones que tuve con integrantes de PENC en la ZMG hubo posturas antagónicas en múltiples aspectos sobre lo que consideraban implica pertenecer a CANI, la certificación y las motivaciones de incorporación.

Aunque estos proyectos han construido una literacidad que sirve como propaganda y filtro a la vez, las personas que se acercan a ellos son muy diversas y sus motivaciones también lo son, y frente a la oferta de espacios inclusivos, formativos y humanos, se construyen también discursos afines que aparentan consonancia:

Los discursos comunitarios no escapan de los problemas y las paradojas que recorren el éxito de la individualización de las formas de vida. De hecho -y quizá paradójicamente- muchas de las expresiones comunitarias se alimentan y reciclan a través del uso de la individualización, como si el individuo y la comunidad no fuesen elementos contrapuestos, sino perspectivas en fusión. (Gurrutxaga, 2010, p. 65)

<sup>7</sup> En el Boletín no 205 de la SEP, con fecha del 27 de agosto de 2022 se anuncia la implementación de “la Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas Continuas, Completas y de Excelencia para la recuperación y el fortalecimiento de los aprendizajes y erradicar el abandono escolar en educación básica” desde el ciclo 2022-2023, pues durante y después de la pandemia los porcentajes de abandono escolar aumentaron. Para el Estado es “problemático” que haya niñeces y adolescencias fuera del sistema escolar convencional porque no se concibe modos distintos de aprender fuera de los espacios institucionales.

Este tal vez sea uno de los mayores obstáculos que deben sortear las CANI, ¿cómo estar en comunidad sin perder la individualidad? Discursivamente, es novedoso enunciarse desde este tipo de espacios que otorgan seguridad y pertenencia y dan a entender la implicación e inversión en el bienestar de la crianza y formación de las niñas y adolescencias a cargo, sin embargo, parece que en la praxis esta pertenencia se concibe como opcional y temporal. Es decir, a ratos, cuando es conveniente, se pertenece a una “comunidad” (de nombre), pero cuando esta necesita que haya implicación en tiempos y modos que no le son cómodos a algunos, pueden hacer caso omiso, acciones que en comunidades tradicionales no son posibles:

[El] carácter comunal [está] basado en la reciprocidad como principio fundamental para la construcción y funcionamiento de las redes sociales. Sin embargo, ser parte de la estructura comunitaria no hace que la persona sea parte de la comunidad, pues para ser reconocido como miembro de una comunidad mesoamericana no es suficiente con haber nacido en ella o con formar parte de las redes familiares que la constituyen, sino que es imprescindible mostrar reiteradamente la voluntad de ser parte de esa comunidad. (Maldonado, 2011, p. 53)

Aunque Alas es consciente que su anclaje es la urbe y que le es imposible pensar en reproducir las estrategias de cohesión de las comunidades tradicionales, si es la apuesta, dentro de lo posible, organizarse como tal, son realistas y aceptan que ese es el punto de llegada y no de salida. El proceso para transitar de modelos organizativos verticales a horizontales y comunitarios es lento, reflexivo y demandante, por lo que no muchos de los que se suman cada ciclo a estos espacios se implican y permanecen lo suficiente como para lograrlo.

Dado lo anterior, el modelo de organización y toma de decisiones propuesto es el asambleario, que respeta las voces diversas, el consenso y la implicación corresponsable. En este aspecto, Alas es distinto a otros proyectos en la ZMG; no hay una persona encargada de la toma de las decisiones, estas se toman de manera colectiva, argumentando y considerando el beneficio de la comunidad, más que de los individuos aislados. Sin embargo, llegar a esto es difícil por dos cuestiones fundamentalmente: la participación y que no sabemos “asamblar” porque no es un modelo organizativo común en la vida urbana.

¿Puede considerarse que el mecanismo de toma de decisiones es la asamblea cuando la mitad de los integrantes no asiste?, ¿cómo lograr que las decisiones/acuerdos que se consensan en este espacio sean incorporados por aquellos que no estuvieron en el diálogo?, ¿este proceso puede ser considerado como una “imposición” sobre los no-asistentes o al no involucrarse están perdiendo su voz y, por lo tanto, deben asumirlo y acatar los acuerdos tomados en su ausencia?

Muchas preguntas de este orden se originan cuando se trata de construir en colectivo, rescatando las voces de todos y dialogando, lo cual hace lento el proceso mismo y las posibilidades de “avanzar”. Algunos miembros incluso han planteado si la comunidad es ficticia y la idea de la toma de decisiones de manera asamblearia es simplemente una estrategia eufemística donde pocos están involucrados.

### ¿QUÉ NOS MOTIVA?

Para entender qué es lo que motiva a familias de clase media a buscar PENC para la formación de las niñeces y adolescencias a su cargo, me enfoqué en generar un espacio de diálogo que nos permitiera profundizar en los elementos que les motivaron a buscar alternativas al sistema educativo convencional y cómo fue ese proceso.

En el aspecto de las motivaciones emergieron dos ejes: 1) el primero expresaba la “apuesta” por los procesos comunitarios de pertenencia. Las familias movilizadas por esto fueron aquellas que entre sus miembros había alguno con historial de involucramiento en organizaciones horizontales (simpatizantes civiles del Ejército Zapatista de Liberación Nacional-EZLN y voluntariados con comunidades desplazadas) y otros PENC (González y Rivero-Borrell, 2021); 2) y el segundo estaba vinculado al desencanto y no idoneidad de los entornos escolares convencionales para responder a las demandas de atención integral de las niñeces o adolescencias a su cargo. En este segundo eje hubo dos subdivisiones: a) la no idoneidad por las dinámicas educativas/contenidos académicos y otra por; b) las dinámicas violentas entre pares y adultos. Es decir, las familias ven en las CANI una alternativa que provee de cuidados integrales donde se construyen ambientes de aprendizaje aptos para el desarrollo formativo, académico y emocional. Esto es

muy interesante dado que nos permite diagnósticos vívidos sobre el sistema educativo convencional y su intento por atender de manera integral a las niñas y adolescencias con necesidades específicas.

Esto conlleva que la concepción y el grado de implicación que tiene cada familia sea distinto, dado que mientras unos ven en estas propuestas modos distintos de organización, pues hacen una apuesta por cambiar dinámicas sociales; otros ven la solución a una problemática en el mejor de los casos o, en el peor, un servicio que se adecua a sus necesidades, cuestión que empata con la propuesta de autores como Delgado (1999) donde las clases medias tienden a construir una participación tangencial. Esto resulta peligroso para el sostenimiento de los proyectos dado que su organización no está planeada para dar un servicio, pues se encuentra, por decirlo de algún modo, “subvencionado” por el trabajo voluntario que hacen sus integrantes. Al no haber un “dueño”, como es en el caso de las escuelas privadas, las cuotas y el trabajo planteado se estructura pensando en el sostenimiento y no en el enriquecimiento, pero cuando hay familias que se incorporan sin conciencia de las implicaciones, costos e involucramiento que requiere y simplemente se limitan a pagar cuotas reducidas (o a no pagar nada, pues no hay certificaciones de por medio), debilitan las estrategias de sobrevivencia de los PENC y ponen sobrecarga en los miembros más implicados. Al platicar con los sujetos que terminan absorbiendo el trabajo no hecho por otros, era explícito el cansancio y el sentimiento de abandono que les provocaba el no sentir que “todos estamos en el mismo barco” y la extrañeza de que esas personas “solo hicieran uso de la comunidad”. Vinculado a esto, también afloraba el cuestionamiento “¿para qué invertir mi tiempo aquí?”, aunque el reconocimiento de sus labores no era lo que perseguían, sí expresaron un desencanto en el poco involucramiento de la mayoría de los adultos. “¿por qué si son sus hijos y quieren un espacio diferente en el que convivan y aprendan de maneras respetuosas, no están aquí construyéndolo?”

#### ¿CÓMO NOS HACEMOS COMUNIDAD?

Esta pregunta fue recurrente en asambleas, pasillos y espacios de reflexión colectiva. ¿Cómo nos hacemos comunidad cuando no sabemos qué es eso y los referentes “ceranos” nos son indescifrables en su complejidad? “Equi-

vocádonos, mayormente”. Tal vez el tema más complicado de abordar durante el trabajo de campo fue este. Faltaban las palabras para proponer modos de manifestar que “se está en comunidad”, que la comunidad no es un espacio o un tiempo, pero sí se amarra a una temporalidad y espacialidad. Estar en comunidad es más que las acciones que la componen. En la suma y la interconexión se dota de sentido ese actuar que permite a las personas sentirse en comunidad.

Al respecto, los integrantes más jóvenes de los PENC manifestaron una literacidad mejor articulada sobre el ser en comunidad que ganaba claridad conforme dedicaban más tiempo a talleres y actividades en los proyectos.

Platicando con algunos chicos de Alas sobre el cumplimiento de acuerdos y cómo se llega al consenso en su asamblea comentaron lo siguiente:

Entrevistadora: ¿Cómo logran que aquellos que no estuvieron al momento de hacer un acuerdo lo cumplan?

1: Pues somos comunidad y debemos hacerlo.

E: ¿Cómo saben que son comunidad?

1: Pues porque aquí estamos. Nos vemos, nos escuchamos.

2: O sea, sí, pero, por ejemplo, hay gente ahí abajo que también está compartiendo el espacio con nosotros y nos ve y nos escucha y no por eso somos comunidad con él.

1: No me refería a ese ver y escuchar.

2: Lo sé, pero hay que ser más específico.

3: Yo creo que es algo que sentimos. Son muchas cosas, cuando tienes la confianza de acercarte a alguien y saber que te escuchará, te aconsejará o te dirá “te mamaste” y tú no lo sentirás como un insulto.

2: Eso suena más como a ser amigos. Y podemos ser amigos de gente con la que no somos comunidad. Y hay gente de la comunidad que no será nunca nuestra amiga.

3: Eso es cierto. Pero creo que sí hay un sentimiento de fondo, como que sabes que esa gente es tu gente y no te va a dejar abajo. No importa qué sea, van a estar para ti ayudándote a ser mejor persona.

2: Ahora haces que suene como un grupo de autoayuda criminal. Quiero aclarar que no somos un grupo de autoayuda criminal, bueno, no la mayor parte del tiempo. \*muchas risas\* ya, no, de *chill*,

creo que para nosotros es más fácil ser una comunidad porque estamos más tiempo juntos. Ustedes [los adultos] andan a las carreras diario. Un ejemplo son los conflictos: Si ustedes se pelean o algo, rápido arman un desmadre y luego no saben ni qué hacer. Nosotros primero invitamos a las partes a conversar, mediamos la situación y si la cosa escala o hay otras infracciones, pues llamamos a asamblea de emergencia. Nosotros podemos resolver de manera más efectiva porque nos vemos, nos escuchamos y nos conocemos. Así hacemos comunidad. (comunicación personal, 2023-03-31)

Los jóvenes con más años en el proyecto dieron indicios de estar transitando de un pensamiento individualista a uno comunitario donde el otro existe todo el tiempo y donde el bien colectivo se pone por encima del personal cuando lo amerita. Aunque el concepto de reciprocidad no emergió entre los jóvenes, sí fue reiterativo que se hablara de consideración mutua y se señalara su ausencia en situaciones ríspidas. Para ellos, estar en comunidad implicaba que estuvieran en disposición de hacer “sacrificios” por todos, pero que a la vez se vieran beneficiados de los “sacrificios” que hicieran otros. Una analogía que entraña un sentido similar se tejió en asamblea de facilitadores, y que da guiños de edad: la pirinola y cómo el estar en comunidad implicaba que siempre saliera “todos ponen” de uno u otro modo.

Por otro lado, en el grupo de adultos a cargo, dada la menor capacidad y disposición de coincidir, la manera en que creían, se manifestaba estar en comunidad se limitaba a “cuidar a los chicos porque son de todos” y en ser “el sostén económico” del proyecto. Sin embargo, la realidad cotidiana es otra: la participación/presencia de los padres que no son facilitadores es poca y no pudieron nombrar estrategias de cuidado colectivo más allá de transportar chicos. Y con respecto a las aportaciones monetarias voluntarias, estas son insuficientes para cubrir los gastos reales del proyecto y, por lo tanto, los facilitadores lo “subvencionan” al decidir no recibir remuneración por su trabajo.

Estar en comunidad implica distintas acciones para cada uno de los grupos involucrados, tal vez porque ven necesidades distintas y conciben su participación desde un posicionamiento diferente: a los facilitadores les toca construir un espacio, a los chicos construir un ambiente y a los adultos a cargo de los chicos asegurarlo.

## LIMITACIONES

La labor más complicada que refirieron diversos involucrados en CANI fue la de “sumar al barco” cuando “la vida no alcanza para hacerlo todo”. Si consideramos que estos proyectos “son de todos”, el enriquecimiento no figura y hay una subvención con trabajo no remunerado, significa que los involucrados deben obtener los recursos necesarios para vivir de otro lado, por lo que la disponibilidad de tiempo es reducida. Entonces, los más “empapados” en “estar en comunidad” están dedicando su tiempo de vida al sostenimiento cotidiano y no les queda para detenerse a explicar a los que se suman ciclo con ciclo qué es eso de construir comunidad y cómo pueden implicarse, por lo que se reducen significativamente las posibilidades de que la sobrecarga que sufren se diluya. Es decir, el sostenimiento en emergencia de los PENC impide que puedan destinarse recursos para formar cuadros que releven y permitan rotar el trabajo cotidiano. Esto es un riesgo inminente que pone en peligro la sobrevivencia de CANI, porque con estas estrategias aseguran el funcionamiento en el presente, pero es insostenible si no hay un plan que permita el involucramiento de nuevos miembros que ayuden a sostener para el futuro.

Las equivocaciones en este tipo de hazañas son consideradas aprendizajes invaluable, pues, en palabras de ellos, “permiten vislumbrar el camino fuera del camino”. Sin embargo, dada la organización, en la mayoría de los casos precaria, no se pueden dar el lujo de cometer muchos o no aprender colectivamente de ellos, pues desperdiciar recursos tienen costos significativos.

Este tipo de proyectos suelen tener limitaciones económicas, pues, se sustentan en lógicas de economía solidaria/consciente cuando este enfoque no es conjugable con las dinámicas capitalistas. Esto es aprovechado en algunos casos y no se hacen las aportaciones considerando las necesidades de la comunidad, ya sea porque no son conscientes de las necesidades del proyecto o porque sí lo son, pero priorizan otro tipo de gastos familiares. Lo cual no puede ser reprochado, pues la situación económica global es delicada para la mayoría, pero estas apuestas, que se sustentan en estrategias fuera de las lógicas capitalistas de acumulación, son las más castigadas porque su sostenimiento no es prioritario para las familias que no han introyectado la importancia de su objetivo o las conciben como un servicio.

Otro tipo de limitaciones que pueden llegar a presentar estos proyectos es que, al operar fuera de los lineamientos de los planes de estudio oficiales, el tema académico se relega al punto que se vuelven espacios de convivencia. Cuando los facilitadores no hacen planeaciones de sus talleres o marcan una ruta de aprendizaje, las buenas intenciones que puedan tener de transmitir o construir conocimiento con el grupo se diluyen. Esto es algo de lo que pude percatarme, pese a que discursivamente se abanderan en la ejecución de “estrategias políticas y pedagógicas conscientes y humanas”, en la práctica no eran “visible” y los facilitadores tampoco podían señalarlas. Una de las preguntas que más los desarticuló fue: ¿Por qué preparar una sesión de aprendizaje para un proyecto no convencional es diferente que para una escuela?<sup>8</sup> Los que pertenecían a proyectos educativos más “libres”, sin metodologías pedagógicas claras y sin sesiones de trabajo coordinado o de estudio, no pudieron dar más detalles de los ya aportados que daban vueltas a las ideas de “la libertad” e “interés”.

Alas enfrenta un problema muy puntual al respecto porque existen dos aproximaciones pedagógicas antagónicas: por un lado, está un grupo de facilitadores (que son los menos) los cuales planean semestralmente, en conjunto con los alumnos, una ruta de aprendizaje flexible; mientras otros abogan por “el aprendizaje libre y el interés” como estrategias. Con respecto al primer grupo, por ejemplo, cuando estuve co-coordinando el taller de investigación histórico-social, en colectivo decidimos que un semestre revisaríamos el periodo prehispánico en México y todos realizábamos investigaciones colectivas y personales y las integrábamos en dinámicas grupales como debates, teatralizaciones, exposiciones o infografías. También establecimos sesiones “especiales”, alrededor de fechas importantes en la historia del país, que llamamos “chismecito histórico” y mediante charlas informales y teatralizaciones (acompañadas de bebidas y snacks) tejamos la historia oficial con otras fuentes y tratábamos de poner los aconteci-

---

<sup>8</sup> La pregunta partió de dos supuestos que emergían cotidianamente en sus charlas: ser profesor en una escuela convencional era distinto a serlo en proyectos educativos alternativos e iba más allá de la relación laboral; y que por el tiempo que les tomaba preparar sesiones debían recibir una mayor remuneración económica (los que sí la reciben). Esto me llevó a elaborar una pregunta de cruce que permitiera la descripción de las estrategias políticas pedagógicas y su implementación.

mientos en contexto. Esto con la finalidad de que, “grandes y chicos”, nos interesáramos en la historia de una manera distinta. Esto contrastaba con otros talleres tanto en las evidencias de aprendizaje como en el tiempo que invertíamos los facilitadores en los talleres de los que estábamos a cargo, y el desequilibrio era notorio.

Al no haber una articulación coordinada sobre la apuesta pedagógica y el plan de estudios, las CANI corren el riesgo de relegar la formación académica de las niñas y adolescencias a su cargo.

## CONCLUSIONES

Las CANI como una posibilidad de comunidades en contextos urbanos, nos permiten entender fenómenos organizativos complejos que se anclan en grupos sociales que, pese a su contexto y anclaje socioeconómico, intentan, dentro de ciertos límites, construir identificación con otros y promover dinámicas de reciprocidad y consideración.

Las CANI están proliferando dada la creciente percepción de hostilización de las escuelas, la sobrecarga del personal docente tradicional, el incremento de diagnósticos de neurodivergencia y la sensibilización de los núcleos familiares al sufrimiento de sus integrantes más jóvenes. Estos espacios proveen de seguridad, certeza y atención a una población que busca más que la compartición de saberes, construir modos de estar y relacionarse desde dinámicas dignas. Sin embargo, dada la diversidad e historias particulares, a veces conlleva más tiempo del esperado que esto se dé.

En lo referente a los facilitadores, aunque la gran apuesta es construir dinámicas económicas solidarias y conscientes, al no haber aportaciones suficientes que cubran las necesidades del proyecto, ellos son los que terminan absorbiendo el déficit. Algunos consideran que esto es “la militancia” de construir mundos distintos, mientras que otros creen que buscar formar un mundo mejor y más justo también debe incluirlos y no deben ser autoexplotados. Es recurrente, por otro lado, que este tipo de proyectos se intenten construir en contraposición a instituciones como la escuela, el Estado o, incluso, el capitalismo y, aunque surgen como una necesidad imperiosa de solucionar un problema masificado, es imposible que puedan atender a todos los que lo necesitan por la batalla frontal con la institucionalización y el conceder al Estado la capacidad de reconocerlos como espacios legítimos de formación.

Por lo anterior, estas propuestas de espacios de formación de niñas y adolescentes subsisten en una emergencia cotidiana que hace retardador y demandante el trabajo para los facilitadores más implicados, pues las familias tienen un nivel de rotación mayor. De esta manera, el trabajo asambleario también es lento y en ocasiones desgastantes por el trabajo supeditado a los ciclos escolares. Por esta razón, la mayoría de las CANI tienen al centro a los facilitadores y desde ahí se toman las decisiones pertinentes que impliquen organización del trabajo y rumbo, y convocan al resto de los integrantes a sumarse a otros procesos de involucramiento vinculados más a temas logísticos o de vida cotidiana. Uno y otro planteamiento cobran sentido si hay claridad sobre quiénes son los integrantes de la comunidad; todos o solo los que sostienen a largo plazo el proyecto, lo que implicaría hacer un replanteamiento en términos de enunciación.

Los PENC centrados en la comunidad, enfocados en la atención integral de las niñas y adolescentes son apuestas formativas disruptivas a las dinámicas sociales hegemónicas capitalistas. Sin embargo, su sostenimiento económico precario los tiene en riesgo constante lo cual abona a que los facilitadores, dadas las remuneraciones limitadas, no dediquen tiempo en construir una apuesta pedagógica sólida ni un plan de estudios articulado, lo que genera un círculo de precariedad; no llegan más recursos a los proyectos porque no es una opción formativa consistente.

Para concluir quisiera apuntar que queda la tarea pendiente de rastrear, en unos cuantos años, si las niñas y adolescentes que se formaron en CANI, introyectaron y cultivaron las habilidades y estrategias en las que estuvieron inmersos durante su tránsito y si eso tuvo repercusiones en su desarrollo como sujetos, siendo esto el fin último que persiguen los PENC actualmente y en lo que encauzan sus esfuerzos.

#### FUENTES CONSULTADAS

- APPADURAI, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minesota : University of Minesota Press.
- ÁVILA, J. (2009). Redes sociales, generación de apoyo social ante la pobreza y calidad de vida. En *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. Vol. 2. Núm. 2. pp. 65-73.

- BAUMAN, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. México: Siglo XXI.
- BECK, U. (2002). *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*. Buenos Aires: Paidós.
- BOLAÑOS, M. (2022). “Pareces de la Sierra”: Reposicionarse en la investigación a partir de nuestras historias de vida. Etnografías afectivas y autoetnografía. En *Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur Textos del Primer Encuentro Virtual 2022*. Serie de Publicaciones Auto-gestivas.
- CASTAÑO, R. (2018). Espacios formativos y educación no convencional... Saberes y prácticas. En *Revista de Filosofía y Educación*. Núm. 3. pp. 1-16.
- CASTEL, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. México: FCE.
- DELGADO, M. (1999). *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Buenos Aires: Anagrama. Disponible en: [https://ia601509.us.archive.org/2/items/ElAnimalPublico\\_201704/El%20animal%20publico.pdf](https://ia601509.us.archive.org/2/items/ElAnimalPublico_201704/El%20animal%20publico.pdf)
- ELLIS, C. (2004). *The Ethnographic I: a Methodological Novel about Autoethnography*. Altamira Press.
- GAGO, V. (2015). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Madrid: Tinta Limón y Traficantes de Sueños. Disponible en: <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/La%20raz%C3%B3n%20neoliberal%20-%20Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf>
- GARAGARZA, A., ALONSO, I. y AGUIRREGOITIA, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa, antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. En *Revista Boletín REDIPE*. Vol. 9. Núm. 1. pp. 40-54.
- GIROUX, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minesota Press.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Press.
- GONZÁLEZ, M. y RIVERO-BORRELL, A. (2021). Alas, aprendizaje en libertad: De la crítica al sistema escolar, a la acción colectiva de

- aprender. En *Aprender sin ataduras. En Críticas y alternativas a la institución escolar*. pp. 77-103. Palapa Editorial El Rebozo.
- GURRUTXAGA, A. (2010). La innovación de la comunidad: Hogar, santuario y vínculo social. En P. de Marinis, G. Gatti, y I. Irazuzta Di Chiari (Eds.). *La comunidad como pretexto: En torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. pp. 55-86. Anthropos.
- HARVEY, D. (2007). *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.
- ILLICH, I. (2021). Después de la escuela, ¿qué? En *Aprender sin ataduras. En Críticas y alternativas a la institución escolar*. pp. 47-72. Palapa Editorial El Rebozo.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- MACHUCA, I. (2021). Repensar las relaciones escuela-comunidad. Una perspectiva desde la educación popular. En J. Amador (Ed.). *Comunicación (es) – educación (es) desde el sur*. pp. 195-213. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- MALDONADO, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y coloniaismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Universidad de Leiden, CSEIIO, CEDELIO, CEEESCI.
- MOLINA, E. (2003). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. En *Revista en Educación*. Núm. 337. pp. 235-250.
- POSADAS, J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. En J. Rodríguez (Ed.). *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. pp. 87-119. Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- RANGEL, T. (2023). La autoetnografía en los estudios corporales. Reflexión metodológica desde los proyectos corporales. En *Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Vol. 41. Núm. 15. pp. 10-20.
- RANGEL, T. (2017). Violencia de Género entre niños y niñas dentro de las aulas: Un acercamiento desde la antropología. En Z. Rodríguez (Ed.). *Cultura, discursos y experiencias subjetivas: Análisis empíricos en México*. pp. 89-121. Universidad de Guadalajara CUCSH.

- STREET, S. (2003). Trabajo docente y subjetividad magisterial: Viejos debates en nuevos contextos. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8. Núm. 19. pp. 599-602.
- STREET, S. (1999). Historia oral y subjetividad: Culturizando la democracia a partir del movimiento magisterial chiapaneco. En *Secuencia Revista de Historia y Ciencias Sociales*. Núm. 43. pp. 8-16.
- STREET, S. (1992). El SNTE y la política educativa, 1970-1990. En *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 54. Núm. 2. pp. 45-72.
- TÖNNIES, F. (2002). *Community and Society (Gemeinschaft und Gesellschaft)*. Dover Publications. Disponible en: [https://books.google.com.mx/books?id=sKcITieRERYC&pg=PP3&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=sKcITieRERYC&pg=PP3&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false)

Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2024

Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v22i58.1183>