



**La Formación Comunitaria De Las Profesoras De Educación Infantil En Chile.**  
**Silvia López de Maturana Luna. López de Maturana Luna, Silvia.**  
**silvialml@gmail.com**

Resumen: Formar en comunidad exige un cambio en la mentalidad del profesorado que forma a los futuros profesores de educación infantil, por la gran responsabilidad que le cabe en la formación de un ser humano en los años más relevantes de la vida. Es un imperativo educativo, social, ético y político que muestra otras aristas en la formación universitaria donde el alumnado se involucra con y en el contexto comunitario desde el primer año de sus estudios universitarios superando la artificial dicotomía entre teoría y práctica. La intencionalidad del proyecto comunitario no solo incide en un cambio curricular sino en la transformación del pensamiento del estudiantado y en el mejoramiento del nivel de vida de las comunidades.

Palabras clave: Pedagogía comunitaria, Educación Infantil.

**1. Objetivos o propósitos:**

---

- a) Atribuir significado educativo a la tensión entre teoría (estudio formal) y práctica (experiencias informales) identificando el valor formativo de los escenarios informales en la construcción de la profesionalidad docente.
- b) Sugerir estrategias complementarias de formación profesional docente que surgen de la dinamización de los procesos socioculturales locales en una relación activa con la comunidad.

**2. Marco teórico:**

---

Formar en comunidad exige un cambio en la mentalidad del profesorado que forma a los/as futuros/as profesores/as de Educación Infantil al mismo tiempo que constituye un imperativo complejo, educativo, social, ético y político, en la medida que el alumnado se involucra con la comunidad situándose en su devenir histórico a lo largo de toda su formación universitaria.

Esta inmersión le ayudará a superar la artificial dicotomía entre teoría y práctica en tanto cuanto la paulatina, sistemática y emergente relación con los actores de la comunidad le lleve a cuestionar los referentes teóricos que estudia formalmente en las aulas y se encuentre en situaciones aporéticas que le exijan dialogar con los miembros de la comunidad, sus compañeros/as y profesores/as buscando caminos para construir aprendizajes significativos que irán consolidando su profesionalidad docente. De esta manera, consideramos que podemos incidir en la transformación de la cosmovisión que el estudiantado tiene de la labor pedagógica, en el cambio curricular de formación profesional y en el mejoramiento del nivel de vida de las comunidades.

La relación entre teoría y práctica se tensiona en una polaridad excluyente: “la *práctica* es lo que hacen los profesores, la *teoría* es la que hacen los filósofos, pensadores e investigadores de la educación” (Gimeno,1999:25) y desacreditadora: uno, sosteniendo la superioridad del conocimiento teórico y científico, y otra, ocupada en defender que la práctica es la que entrega la realidad. Una de las consecuencias es la negación de una relación de continuidad entre ambas y la dificultad para construir puentes sinérgicos entre ambas.

---

Organizado por:





La formación de profesores debe conciliar la formación de la ciudadanía y el desarrollo de competencias que lleve al educador a ser una persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, organizador de una vida democrática, conductor cultural y un intelectual (Perrenoud, 2001); y eso no se logra entre las cuatro paredes del aula. Podemos educar para la sumisión si vemos al alumnado como un depósito vacío que se llena con contenidos o para la autonomía, si lo vemos como un sujeto constructor activo, reflexivo y crítico de su propio conocimiento (Martínez Bonafé (2006). Buscamos favorecer una concepción intercultural, contrahegemónica, diversa y humanitaria en una suerte de red socioeducativa que entreteja lo que hoy está segregado (Boaventura de Souza, 2010).

La formación comunitaria favorece la probabilidad de que el alumnado y el profesorado se asuman como actores sociales transformadores. Esto contribuye a terminar con la ilusión de creer que una vez que los estudiantes egresen de las universidades recién iniciarán su vinculación con las comunidades al incorporarse al trabajo.

Dado que nos interesó que la formación sea eminentemente comunitaria acuñamos el concepto de "Pedagogía comunitaria", entendiéndola, de acuerdo a Montero (2007), como "una pedagogía que asuma de manera consciente la historicidad de sus actores, entendiéndose a sí misma en sus vínculos comunitarios". Cuando un miembro de la comunidad participa de manera activa en procesos de toma de decisiones, favorece la cohesión grupal, el control de los asuntos que son de su interés o que les afectan directamente, la adquisición y perfeccionamiento de conocimientos y habilidades, el aumento del compromiso en el logro de los objetivos y el refuerzo de la vinculación afectiva entre los miembros (Musitu, 2004). Sin embargo, tradicionalmente se concibe a la comunidad desde una visión estructural y funcionalista como "la escenificación permanente de la vida cotidiana por personas que se conocen y cuyo ritmo no es alterado por acontecimientos imprevistos ni por marginales" (Beck, 1999: 287).

Generalmente se tiende a estigmatizar lo externo como algo peligroso y amenazante, especialmente en contextos de pobreza donde habitualmente se le mira con rechazo y temor impidiendo que las mismas familias sean consideradas como parte integrante de la comunidad escolar. La privación cultural pasa directamente a ser entendida como privación cognitiva (Feuerstein, 1991).

Esto se enmarca dentro del gran paraguas de la Pedagogía Crítica, la que ha sido, por lo general, marginada en el marco de la comunidad educativa, razón por la cual nos interesa mostrar las relaciones educativas entre el profesorado, alumnado, familia y comunidad para resituar el sentido de la acción educativa y satisfacer la necesidad de líneas orientadoras para la práctica docente (Gore, 1996; López de Maturana, 2010). Hablar de Pedagogía Crítica conlleva la responsabilidad y compromiso de nuestras relaciones con el mundo para reconocer que tenemos la responsabilidad de participar activamente en la producción de conocimiento en las dimensiones moral, política y cultural (Mac Laren, 1998). Significa una nueva forma de hacer docencia, en donde se asume el compromiso de re-leer la cultura y comprender el mundo para transformarlo. Implicarse en la comunidad implica una pedagogía enraizada éticamente que nos permite actuar como ciudadanos críticos que no se limitan al mero anuncio contemplativo sino a reconocerse como actores sociales a quienes les compete lo que sucede en el mundo (hambre, pobreza, guerras, explotación) (Cfr. Freire, 1994; Mac Laren, 1998). Por lo tanto, el desarrollo de una visión moral y de ética práctica fomenta el pensamiento crítico atento a problematizar la realidad y a escuchar las voces de quienes claman equidad y justicia.

En síntesis, la experiencia que relato da cuenta de la *praxis* comunitaria que está ocurriendo en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de La Serena, Chile, donde las estudiantes que ingresan, después de 12 años de escolarización donde se han visto

---

Organizado por:





relegadas a las cuatro paredes del aula, van descubriendo paulatinamente la relevancia del trabajo comunitario y su posibilidad de transformar la realidad. Viene a ser algo inédito en la formación académica de las profesionales de la educación, aspecto crucial para la transformación social, cultural y política en la formación del profesorado, por ende, en la construcción sociocultural de su profesionalidad docente. Esto cobra mayor relevancia porque quiénes se están formando en este ámbito son potenciales profesionales de educación infantil, donde se encuentra la tierra fértil para que germine el paradigma ecológico.

### 3. Metodología:

---

Acoge los referentes de la Investigación Acción Participativa (IAP) porque permite alcanzar la “validación social de los conocimientos objetivos que no pueden ser adquiridos por otros medios individuales basados en trabajos de campo y encuesta” (Fals-Borda y Anisur Rahman, 1991: 14) y porque la investigación se basa en el diálogo que se nutre de las relaciones entre los diversos actores sociales.

Se utilizaron las Técnicas etnográficas para registrar las características del contexto físico y de los miembros del grupo, secuencia de sucesos, interacciones entre los miembros del grupo y entrevistas. Se utilizaron registros de observación, entrevistas semi estructuradas, diarios de campo y grupos focales. Se siguió las fases del Modelo de la IAP (Le Boterf, 1986): I Montaje institucional y metodológico; II Análisis crítico de los problemas considerados prioritarios; y III Realización del Plan de Acción.

Los sujetos de estudio es el universo de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Infantil de la Universidad de La Serena desde el año 2011, quiénes durante cuatro años están inmersas en la comunidad dos días de cada semana compartiendo las vivencias y problemáticas comunitarias con los aprendizajes universitarios en los otros tres días de cada semana.

### 4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

---

Durante el proceso se realizaron: Diálogos para atender las emergencias surgidas en la comunidad; Análisis de las reuniones entre el profesorado y el estudiantado para considerar la incidencia de las preguntas surgidas en el proceso que forzaron cambios curriculares, metodológicos y teóricos; Relaciones entre la participación en clase y en la comunidad buscando coherencias, contradicciones, paradojas, linealidades y no linealidades en la generación de sinergias educativas; Descripción constante de los proceso de autoorganización tanto de las estudiantes como del profesorado.

La inmersión en la comunidad de las estudiantes llevó al equipo de docentes a crear las siguientes estrategias: Clases y evaluaciones colegiadas sin perder la especificidad de cada asignatura; Profesor/a tutor/a que se responsabiliza en cada semestre del trabajo comunitario; Lecturas comunes; Acuerdo para el desarrollo de habilidades cognitivas que faciliten el proceso reflexivo analítico crítico; Autocontrol y desarrollo progresivo de la emocionalidad; Valoración del error, contradicciones e improvisaciones; Sentido común para la toma de decisiones.

Las alumnas descubrieron con asombro la complejidad que encierra cualquier asunto que llevaron a la clase. Paulatinamente se espera que hagan teoría que alimente a su práctica. La existencia de las disciplinas cobró sentido a medida que las estudiantes fueron descubriendo su ignorancia lo que les permitió descubrir la parcialidad de los campos disciplinarios. Sin pretenderlo fueron aprendiendo de su experiencia, pero requirieron de la ayuda de un mediador

Organizado por:





que les ayudó a trascender más allá de su experiencia. Esperamos que sean capaces de utilizar su pensamiento autónomo para saber en qué momento lo aprendido teóricamente es útil y en qué momento no lo es.

## 5. Resultados y/o conclusiones

---

Identificamos y describimos las sinergias educativas que relacionan las emergencias espacios temporales, formales e informales, con la construcción de la profesionalidad docente que pueden impactar a las estrategias docentes. A saber: Emergencia de preguntas inéditas a partir de las sorpresas y los asombros y Establecimiento de relaciones posibles que le permiten atisbar una mayor complejidad.

Las alumnas valoran la incidencia del trabajo comunitario en su formación docente, destacando: Relevancia del rol educativo; Reconocimiento de la empatía; Valor del compromiso, la autonomía y la regularidad en la participación. Reconocieron los procesos socio culturales locales formales tales como el asombro y valoración ante la capacidad de auto organización de los pobladores y los procesos socio culturales locales informales, como la improvisación para solucionar emergencias, adquisición paulatina de autoconfianza y en los otros: *“Lo conocí como un viejo borracho al que tenía miedo y ahora es don Juan que me espera para conversar”*

Se dieron cuenta que sus acciones tienen sentido y constataron sus propias capacidades como base para la acción:

*“Espero poder pasar los desafíos que se presenten día a día, para aceptar a las demás personas como legítimos otros, donde me forme como profesional y sobre todo como una persona capaz de generar relaciones sociales en todo ámbito de mi vida, lo que me facilitara en un futuro llegar a las familias que están detrás de los niños...” (Registro de campo)*

El proyecto comunitario no ha sido de fácil implementación dado el paradigma escolarizante que impera en el estudiantado y en gran parte del profesorado. Esto hizo que en ocasiones privilegiaran la entrega y recepción de contenidos por sobre el trabajo comunitario. Esperamos que el estudiantado y profesorado de la carrera descubran y utilicen otros espacios formativos fuera de la universidad como elementos que permitan resituar la profesionalidad docente en los hechos que ocurren en el contexto y que impactan e inciden en los aprendizajes mutuos.

## 6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

---

La dificultad epistemológica de la formación universitaria que privilegia lo teórico sobre lo práctico ha organizado su tarea sobre la base de una concepción piramidal del saber. Eso es crítico en la formación del profesorado porque los aísla del contexto y enajena de las personas, sus fortalezas y debilidades, razón por la cual, se puede superar ese vacío con la pedagogía comunitaria, donde pueden experimentar *in situ* la contrastación permanente entre teoría y práctica.

La orientación hacia las fortalezas debe primar, especialmente en el medio educativo formal donde predomina la valoración negativa de las carencias, sin encontrar en ellas algún valor para optimizar los procesos de formación. Las experiencias reales de confusión, incertidumbre, emergencia y autoorganización son resultados inevitables de procesos complejos, por lo tanto, la equivocación y el error serán sus compañeras.

---

Organizado por:







Los saberes informales son los de la cultura popular y los del sentido común; los formales, supuestamente, los de la ciencia. El diálogo entre ellos debe construir puentes entre ambas culturas. La relación trivalente entre saber e ignorancia implica que mientras conoce ignora y al ignorar conoce. La inmersión en la comunidad favorece buscar estrategias que faciliten la comprensión de lo que se vive y, gracias a ello, se facilita que sean aplicables a otras situaciones.

## 7. Bibliografía

---

- BECK, Ulrich (1999). *Hijos de la Libertad*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- De SOUZA, Boaventura (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- FALS-BORDA, Orlando; ANISUR RAHMAN, Mohammad (1991) *Acción y Conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación – Acción Participativa*. Bogotá: CINEP.
- FEUERSTEIN, Reuven (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House Ltd.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Le BOTERF, G (1986) *Investigación participativa: una aproximación al desarrollo local*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ DE MATURANA, Silvia (2010) *Los buenos profesores*. La Serena, Editorial Universidad de La Serena.
- Mc LAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2006) "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". XI Congreso Internacional de formación del profesorado: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa? Segovia, España.
- MONTERO, Maritza (2007) *Introducción a la psicología comunitaria*. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós.
- MUSITU, G. (2004) Cap VI. "Desarrollo Comunitario y Potenciación (Empowerment)". En: Musitu, G.; Herrero J.; Cantera L.; Montenegro M. *Introducción a la Psicología Comunitaria de ED UOC*, Barcelona.
- PERRENOUD, Philippe (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación: Universidad de Ginebra.

---

Organizado por:

