

## **Pedagogía Comunitaria: un enfoque para la formación inicial docente del educador de párvulos**

**Rossana Godoy Lenz\***  
**Yanola González Díaz\*\***

Recibido: 13/03/2018

Aceptado: 27/06/2018



### **Resumen**

Este artículo tiene por objetivo dar a conocer la experiencia de formación inicial del educador de párvulos en la Universidad de La Serena, desde una visión comunitaria; proceso de aprendizaje que implica la relación del o la estudiante con el contexto social y cultural del territorio donde se inserta. El estudio se levanta en base a los testimonios de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, quienes dan cuenta de la trayectoria del aprendizaje situado en contextos comunitarios locales y la valoración de los cambios y la transformación de su propio saber y actuar en comunidad. Estas experiencias prácticas transformadoras permiten, finalmente, generar orientaciones para una formación práctica docente del educador, con enfoque de pedagogía comunitaria.

### **Palabras clave**

Aprendizaje, comunidad, experiencia práctica, pedagogía comunitaria.

### **Communitarian Pedagogy : an Approach for the Initial Formation of the Nursery School Teacher**

#### ***Abstract***

The purpose of this article is to share the experience of initial formation of the nursery school teacher in Universidad de La Serena, from a communitarian view; learning process which implies the relation of the student with the social and cultural context of the territory in which he/she inserts. The study is based on the testimonies of the students of the program of Nursery School Teacher, who tell about their learning trajectory located in local communitarian contexts and rating of the changes and the transformation of their own knowledge and acting in community. These practical and transforming experiences, allow, finally, generating guidelines for a practical formation of the educator, with an approach on communitarian pedagogy.

#### ***Key Words***

Learning, community, practical experience, communitarian pedagogy.

\* Universidad de La Serena, Chile. *E-mail*: rgodoy@userena.cl

\*\* Universidad de La Serena, Chile. *E-mail*: ydiaz@userena.cl

*“(…) salir de la lógica individual antropocéntrica, para entrar a una lógica natural comunitaria, salir de una enseñanza y evaluación individuales, a una enseñanza y valoración comunitarias, salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza y reemplazarlo por la conciencia integrada con la naturaleza, salir de una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo, para instituir una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales, salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría, salir de una enseñanza que alienta el espíritu de competencia, a una enseñanza aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud.”* (Huanacuni, 2015, p. 159)

## 1. Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), propone elevar la calidad, equidad y pertinencia de la Educación Universitaria y asumir una responsabilidad social de alto compromiso con la construcción de la paz mundial, el respeto de los Derechos Humanos y los referentes de la democracia (1999). Plantea que la institución formadora docente, tiene como desafío, el desarrollo del pensamiento crítico, la participación ciudadana activa y la manifestación de valores éticos. En Chile, las universidades han repensado y reorientado los programas de formación profesional docente, desde la línea de formación práctica pedagógica, tomando en cuenta los contextos sociales, culturales y políticos con el fin de promover una educación para el cambio y para la transformación, alcanzado para todas las personas una mejor calidad de vida. Sin embargo, respecto del rol que cumple la institución formadora de docentes en el contexto de la práctica, Latorre (2009), así como Montecinos, Walker, Cortez y Maldonado (2013) aseguran que, a pesar de las iniciativas de mejoramiento de la Formación Inicial Docente que se encuentran en el debate educativo del país —entre ellas el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) y los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente, sólo por nombrar algunos—, pareciera que no se logra la real vinculación entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional, dejando en evidencia la distancia, aún existente, entre la teoría y la práctica pedagógica (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

En el marco de la política pública de la infancia en Chile (Consejo Asesor Presidencial, 2006), se plantea que para avanzar en calidad educativa en el nivel inicial, es necesario reflexionar la práctica pedagógica desde lo social. En esta dirección, la formación de la práctica docente ha venido otorgando relevancia a un aspecto clave en la construcción del saber profesional que es *“(…) el carácter situado y distribuido en la construcción del saber docente [lo que] implica poner gran atención a las interacciones sociales y el contexto en el que éstas tienen lugar”* (Marcelo, 1999; en Hirmas, 2014, p. 128).

Participar con personas de una comunidad, vivenciar diversas actividades cotidianas, dentro y fuera de los centros educativos formales, permite la comprensión significativa de los procesos de enseñanza (Rodríguez, 2012; en Mora, 2012). La formación docente, con sentido comunitario, se enmarca en la vida diaria de la sociedad y tiene como finalidad el beneficio para cada uno de sus miembros y el colectivo, superando el triángulo didáctico de la pedagogía tradicional, donde los componentes esenciales son el docente, el estudiante y los contenidos. La experiencia comunitaria supone traspasar las prácticas convencionales dentro del aula para sumergirse en la realidad, en toda su dimensión política, social y cultural, situada de manera más amplia, dentro y fuera de la escuela. Al decir de Mora (2012), la educación sociocomunitaria: *“(…) requiere obviamente de la participación activa*

*y crítica de la mayor cantidad de actores educativos. Ello es posible sólo si se trabaja a partir de situaciones problemáticas concretas y reales de interés educativo, investigativo, productivo, social y comunitario”* (p. 86).

Se trata, entonces, de formar en la acción, lo que constituye una relación entre el estudiante y la comunidad que puede llevar a la concientización; aprender en la acción, observando, conociendo y comprendiendo la problematización de realidad, a través de la producción de acciones, de cambios, innovaciones y de investigación, lo que es reconocido como la Investigación–Acción–Participativa, de experimentación y producción (Mora, 2012).

Este documento presenta la pedagogía comunitaria como un enfoque político–pedagógico, para la formación docente de educadores o educadoras de párvulos, término utilizado en nuestro país, para referirnos al profesional docente de niños y niñas hasta los seis años. Este enfoque, por un lado, reconoce la dimensión de la persona que se constituye a partir de un proceso de relación dialéctica como individuo frente a la sociedad y; por otro, la dimensión política, que hace referencia a la satisfacción sistemática de necesidades y a la dinámica del mantenimiento del bienestar de una comunidad, mientras acontece la valoración de la experiencia formativa en el territorio. Entendemos por pedagogía comunitaria, a aquella práctica que pone énfasis en las relaciones educativas, en y desde la comunidad, —ubicada en la vida social—, que deviene en una forma de educación social (Civís & Riera, 2007). Se utiliza el término de educación comunitaria, cuando abordamos la acción educativa directa de las estudiantes en la comunidad, reconocida también como experiencia comunitaria (Pérez & Sánchez, 2005).

La Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de La Serena–Chile, ha considerado oportuno y significativo, promover la participación de las estudiantes en contextos comunitarios locales y favorecer la generación de vínculos e interrelaciones entre sus miembros para iniciar el desarrollo de la profesionalidad docente. De esta manera, insertarse en la comunidad, asombrarse ante la emergencia de situaciones no intencionadas, reconocerse como sujetos de relación con otras personas, ha permitido configurar el escenario de aprendizaje para la comprensión de las teorías, así como para la autonomía frente al aprendizaje y el desarrollo de cualidades humanas. A partir de las problemáticas que se ponen de manifiesto en la comunidad, desde lo cotidiano, las estudiantes, a lo largo de sus cuatro años de formación inicial, vivencian de distinta manera su participación y aprendizaje en los contextos en los que se insertan en las comunas de La Serena y Coquimbo. Se reconocen como sujetos de negación, resistencia, miedo, así como sujetos resilientes, de cambio y transformación.

Las alumnas, en primer año, comienzan su estudio desde una comunidad urbano–marginal «haciéndose cargo» de una calle, grupo o junta de vecinos de la comunidad elegida. Los profesores y profesoras de las distintas asignaturas reflexionan, retroalimentan y orientan teóricamente a las estudiantes en la universidad. A lo largo de esos cuatro años de formación, algunas estudiantes mantienen el desarrollo de encuentros, diálogos y acciones participativas comunitarias, como también experiencias de distinta índole. Este documento pretende sistematizar, con sus fortalezas y debilidades, la experiencia de educación comunitaria llevada a cabo entre los años 2011 a 2014. Su objetivo es evaluar y reflexionar acerca de los procesos de aprendizaje, valorando las capacidades, competencias, habilidades, recursos y potencialidades de las estudiantes, así como entregar orientaciones que permitan mejorar el proceso de formación profesional actual.

La información obtenida surge de los informes realizados por las estudiantes de las cohortes 2011, 2012, 2013, 2014 y entrevistas personales referidas al proceso de aprendizaje, a partir de su inserción en la comunidad. Cabe señalar que desde allí, se levantaron problemáticas que las estudiantes llevaron a las aulas en las distintas asignaturas, para que en base ellas, se generaran reflexiones, análisis e interpretaciones fundamentadas desde diversas disciplinas, a saber: psicología, sociología, filosofía, pedagogía, biología y didáctica.

El documento se organiza en dos partes: primero, las trayectorias de aprendizaje en la experiencia en comunidad y segundo, los desafíos para la formación inicial y orientaciones para la mejora de los procesos de formación profesional de las educadoras de párvulos de Universidad de La Serena.

## **2. Las trayectorias de aprendizaje**

A lo largo de los cuatro años de formación profesional de las estudiantes de pedagogía en Educación Parvularia, la experiencia comunitaria, permite reconocer, algunos momentos claves. Éstos, no se desarrollan secuencialmente, para todas las estudiantes por igual, y tampoco suceden en un orden cronológico. Estas vivencias, serán presentadas, como estados o hitos que caracterizan el proceso de formación que viven las estudiantes, de manera diversificada. Identificamos cuatro momentos: 1) iniciando el encuentro con lo comunitario, 2) la participación y la emergencia del rechazo y la resiliencia, 3) acontecimiento ético y responsabilidad por el otro y, 4) la transformación.

### ***2.1. Iniciando el encuentro con lo comunitario***

Las primeras experiencias de vinculación de la estudiante con la comunidad, constituyen oportunidades para conocer el contexto, comprender los componentes sociales y reflexionar acerca la dimensión cultural propia de la comunidad; aquí es cuando la alumna experimenta diversas situaciones, a las que otorga significado progresivamente. Se pregunta, inicialmente, acerca de las relaciones existentes, se emociona, sorprende y reacciona a los primeros encuentros. Mientras algunas se disponen positivamente a las distintas vivencias, otras estudiantes, más bien rechazan y se frustran frente a los acontecimientos vividos. En estas primeras vivencias se generan encuentros emergentes, conversaciones breves, una observación sostenida de los actores en relación, en ese espacio y tiempo determinado, revelándose de manera permanente la incertidumbre referida al saber qué hacer, cómo actuar, con quién más vincularse, cómo proseguir. Así es posible observarlo en los siguientes relatos: “... al llegar a la comunidad, no sabía donde ir, me daba vergüenza acercarme a la gente y prefería mirar de lejos” (A3, 2011, Entrevista). “...partí muy entusiasmada, pero una vez ahí, no sabía qué hacer, me preguntaba cómo puedo llegar a las personas y tuve dudas si lograría insertarme en la comunidad” (A12, 2013, Diario de Campo).

La calle, el barrio, el reconocimiento de lo desconocido de la comunidad, interpela a la estudiante a una experiencia compleja; por una parte, se dispone a entrar en ella, hacerse parte de la misma, conocerla para comprenderla y aprehenderla, lograr integrarse afectiva y efectivamente con la comunidad y, por otra, advierte la contradicción y siente el impulso de alejarse del espacio desconocido y desvincularse de aquello que no le es familiar, lo que muy bien se expresa en estas narraciones: “...estaba media paralizada, con miedo, incluso pensaba en que podía ser riesgoso estar ahí, pero igual me acerqué a un grupo de jóvenes que estaban en la esquina y me puse a conversar con ellos” (A7, 2014, Entrevista). “...en primera instancia íbamos y teníamos la idea de que íbamos a golpear puertas y conocer a las

*personas, en ese momento, yo en verdad no sabía cómo podía resultar*” (A9, 2013, Entrevista). “...no sabía que metodología iba a usar, ni cómo iba a sistematizar todo”. (A3, 2012, Diario de Campo).

Surge, de este modo, la necesidad de comprender las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que se evidencian en ese contexto y que afectan a la comunidad, en tanto se da el reconocimiento de su ignorancia para insertarse en ella. Se advienen, entonces, los temores, frustraciones, tensiones ante lo desconocido, que lleva a la estudiante a mantener distancia, alejarse del otro y evitar la experiencia de lo comunitario. Este primer encuentro con la comunidad se reconoce como un escenario de contradicciones e incertidumbres que, progresivamente, irá dando paso a la auto-organización, superando por momentos la experiencia de frustración, el vacío de significados; deconstruyendo y construyendo ideas, sentimientos, saberes, representaciones, formas de actuar, pensar y sentir.

En este primer momento comienzan a presentarse interrogantes tales como ¿qué hago?, ¿cómo hago?, ¿qué decido? En este encuentro con la comunidad, se inicia un proceso analítico de auto-observación y valoración de su actuación como actor y agente de comunicación, de reflexibilidad con y en esa comunidad. En otras palabras, el espacio y tiempo de inestabilidad e incertidumbre, la impulsa a observarse en el territorio (Bello, 2011),<sup>1</sup> ser autocrítica y auto-organizarse en el actuar. Esta experiencia la lleva a pensar y sentir respecto de ella misma en ese escenario. Al decir de Morín (1999), la experiencia de incertidumbre conlleva a “*instaurar la convivencia con nuestras ideas así como con nuestros mitos.*” (p. 13) y en este sentido, el territorio extraño, es al mismo tiempo, un lugar de convivencia y con nuevo sentido para su aprendizaje. Se conforma el lugar donde acontece la experiencia de vida y donde paulatinamente, comienza el reconocimiento de las personas en su genuina condición humana; se inicia la comprensión de las nuevas interrelaciones que se van constituyendo en las comunidades de aprendizaje. La experiencia comunitaria, en su comienzo, es entendida como una trama conformada por vivencias que desconciertan, que generan asombro; un encuentro con la adversidad, que puede incluso alcanzar la sensación de fracaso, frustración, temor, que en algunos casos, moviliza hacia la adaptación y, en otros, inhibe y genera rechazo a lo comunitario.

## ***2.2. La participación y la emergencia del rechazo y la resiliencia***

Tras el desconcertante y cuestionador inicio del proceso, las estudiantes comienzan a desarrollar algunas acciones de participación. Se generan reuniones, se desarrollan conversaciones con distintas agrupaciones; son invitadas a hogares de familia, se vinculan con instituciones, juntas de vecinos, en fin, con diversos organismos comunitarios. En estas instancias las estudiantes se dan cuenta que hay un otro que está presente, a veces dispuesto al diálogo y al encuentro, y otras veces no tanto. Hay alumnas que se sitúan en esta condición, de manera flexible, bien dispuestas al intercambio y a las interrelaciones con los demás. A pesar de entrar en un espacio y tiempo desconocido y advertir la dificultad para vincularse con las otras personas, se sienten interpeladas a la apertura, a la acogida y al complemento con el otro, como lo refleja esta reflexión:

1 Desde un enfoque antropológico, este concepto hace referencia al espacio social construido. Se trata de una realidad creada a partir de la apropiación instrumental y simbólica que las personas hacen del espacio; proceso que se produce dentro de un marco histórico específico y a partir de las estructuras socioculturales en las que están inmersos.

Aun teniendo presente que no fue la mejor visita a la comunidad, espero que la próxima sea mejor, no me gusta quedar con la sensación de ir por solo cumplir... Mi próximo objetivo es que la próxima semana logre interactuar con más gente. (A4, 2011, Diario de Campo)

Así como también esta otra: *“...hasta ese momento estaba bastante frustrada y tenía ganas de irme pero decidí intentar en una casa más”* (A3, 2013, Diario de Campo)

Sin embargo, ocurre que esta experiencia positiva, adaptativa, flexible, no se constituye de la misma forma para todas. En otros casos, la vivencia de lo no conocido, se transforma en algo no deseado, generando un sentimiento de poco interés por asistir a la comunidad que, en ocasiones para algunas, alcanza un nivel de frustración y desmotivación suficiente para generar el rechazo y la negación de continuar en la experiencia comunitaria:

... entonces, llegó un momento en que me di cuenta que mi acción había estado dirigida a golpear puertas y a conversar, y que después no retomaba contacto con las personas, no estaba levantando la información, solamente iba y después escribía mi informe, pero no estaba aprovechando la riqueza de la experiencia para sacar de acá un proyecto que podía tener; entonces empezaba a irme con esa sensación como de insatisfacción”. (A5, 2013, Entrevista)

La misma situación se presenta de forma semejante en estos dos fragmentos: *“... llegó un momento en que sentí que tenía que ir porque la carrera me lo pedía, pero no le encontraba sentido y realmente no quería seguir”* (A10, 2012, Entrevista). *“...me pregunté por qué tenía que seguir haciendo esto, no encontraba interés en las personas con las que conversaba; compartíamos un rato, pero después tenían que hacer y no se sacaba nada...por eso no seguí”*. (A7, 2013, Entrevista)

Los testimonios de las estudiantes dejan ver que mientras algunas presentan un ánimo positivo y favorable para vivir la experiencia de inclusión, a otras estudiantes, estar frente a lo desconocido, les genera desconcierto y rechazo. Quienes se sitúan en la negación de la experiencia, manifiestan deseos de no continuar participando en los espacios comunitarios, declaran no encontrar el sentido a la experiencia, manifiestan rechazo a vincularse con personas desconocidas, piensan, incluso que ponen en riesgo su integridad física al dirigirse a sectores marginales. Esta situación nos habla de una negación de los escenarios desconocidos, no predecibles y poco familiares. En este primer momento, algunas estudiantes de la carrera, abandonan la experiencia comunitaria y, a causa del rechazo vivenciado, suspenden todo tipo de participación en el contexto local.

Si analizamos lo anterior, en la perspectiva de Maritza Montero (2006), nos lleva a sostener que la etapa previa a la construcción de los procesos comunitarios, correspondiente a los procesos psicosociales, implica una acomodación y adaptación para familiarizarse con los contextos y naturalizar los espacios de participación. Cuando aquello ocurre se aumenta la sensibilización a las problemáticas, el sujeto se dispone al encuentro con el otro, participando de manera comprometida en la acción.

Pero, a pesar de la adversidad, las estudiantes manifiestan la voluntad para continuar la experiencia de vinculación y generación de relaciones. Si bien, es reconocido que se requiere de configuraciones muy especiales para abrirse al conocimiento, a los modos de pensar diferentes, para moverse hacia un nuevo espacio relacional, cabe preguntarse ¿qué hace

que algunas estudiantes decidan continuar la experiencia a pesar de la frustración y de la falta de motivación que evidencian con algunos actores comunitarios?

Esta línea de análisis, manteniendo la referencia de los aportes de Montero (2006), nos conduce a señalar que los individuos recurrentemente asumen un rol activo frente a lo que les ocurre en la interacción con el medio ambiente, destacándose los aspectos positivos o posibilidades de superación que muestran ante la adversidad o el estrés. El grupo de estudiantes de la carrera que asume y se mantiene en un rol activo con la comunidad, manifiesta resiliencia, es decir, adaptaciones positivas a pesar de la adversidad (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1997), ya que es capaz de otorgar un nuevo significado a la experiencia vivida para constituir la en una situación de aprendizaje significativo:

... en un momento, no estábamos generando ningún proyecto, teníamos la idea de hacerlo, pero no lo llevábamos a cabo. Y luego de eso, cuando vimos un poco el motivo del trabajo que estábamos haciendo, con un grupo de compañeras, decidimos hacer talleres... siempre traté como de ver qué podía hacer con lo que estaba aprendiendo en la ULS. (A1, 2011, Entrevista)

Se advierte que estas estudiantes superan la adversidad gracias a que desarrollan procesos reflexivos, generados en base a las lecturas de los referentes teóricos de las distintas asignaturas, lo que les permite disponerse de manera positiva ante la adversidad. Este es el momento en que toma sentido la experiencia comunitaria. El estudio de la teoría provenientes de las disciplinas, las habilita para ver la dificultad que se da al interior de un grupo humano y, a través de la reflexión crítica, comprender la dificultad como una oportunidad para crecer y aprender a situarse y vivir el encuentro con el otro; estableciendo relaciones conceptuales específicas con aquello que están viendo en el contexto, otorgando así un nuevo significado a la experiencia. Comienza a quedar en evidencia la emergencia del acontecimiento ético, propio de la pedagogía comunitaria, como experiencia de superación de la adversidad, desde donde emerge la oportunidad de comprometerse éticamente con el otro.

### ***2.3. Acontecimiento ético: responsabilidad ante el otro***

Tras el desconcertante inicio de las experiencias en la comunidad, algunas estudiantes rechazaron la continuidad de la misma, al no vivenciar la pertenencia y no sentirse a gusto con las interrelaciones que tuvieron lugar, es decir, al no encontrar un significado que aportara a su formación profesional. Sin embargo, al mismo tiempo, como ya se ha señalado, otras mantienen su participación y el desarrollo de actividades con distintos actores sociales. Se sienten interpeladas ante la problematización que emerge de los contextos y se hacen responsables de la situación del otro, colaborando y trabajando en conjunto. Siguen avanzando con el desarrollo de talleres, encuentros y diálogos, que las lleva a comprender el sentido de la experiencia como oportunidad de aprendizaje y construcción del saber profesional. Las estudiantes manifiestan una condición ética de compromiso y responsabilidad con distintas personas de la comunidad en diferentes actuaciones:

...empiezas a encontrarte con la persona, ahí uno se da cuenta que no es el educador el que va con una, su verdad, a decir... y que tiene que aprender a ver la realidad, no en la forma en que él la está viendo, sino que dispuesto a conversar y dialogar con otras formas de comprender; y es en esta interacción que vamos construyendo todos juntos. (A6, 2011, Entrevista)

Esta reflexión se mantiene en el relato de varias estudiantes, tal como lo manifiestan en las entrevistas:

...uno se encuentra con una diversidad de personas de distintas creencias, de distintas religiones, dinámicas familiares también, pero hay algo mucho más profundo de todas esas creencias que traen esos sujetos, que hay que tratar de identificar, como llegar a lo esencial y sacar un poco la forma, que va en cada sujeto, de acuerdo a su cultura para tratar de llegar a esa naturaleza, pero que la comunicación sea un puente y el punto de encuentro. (A2, 2012, Entrevista)

En el encuentro con el otro, el sujeto entra en una relación de los afectos, vivenciando lo compartido con un lenguaje singular, fuera de lo técnico (Skliar, 2015). Esta mirada conceptual técnica, que se da en la relación entre la teoría y la práctica, generada a través de la reflexión crítica, en sesiones en la Universidad, cobra una dimensión formadora distinta a la que acontece en el contexto comunitario, ya que en las diversas acciones comunitarias, las estudiantes vivencian la diversidad, conocen lo que otros piensan, sienten y viven su propio estado de interrelación con esos otros. Esto no se resuelve con significado ontológico, sino que trasciende a la sujeción al otro y nos compromete en una condición ética. Como diría Lévinas (1993), el acontecimiento de la alteridad sería siempre un acontecimiento de la existencia, en la medida que es concebido como un proceso que irrumpe el impulso de nuestra libertad, lo remece y reafirma su potencial de alteración en lo más profundamente humano, develando una nueva dirección para esa libertad compartida. Lo anterior es el eje esencial del modelo de alteridad, donde el sujeto se constituye como tal en la medida que se responsabiliza de los otros. En este sentido, para Vidal (2009), la clave no es la autonomía, sino la responsabilidad. La educación que toma en cuenta su entorno, su cultura, su familia, y también valora la posibilidad de gestionar redes, de tejer lazos entre las personas es, la que en definitiva, va a fortalecer también la educación de los niños y niñas.

Es así, como en las estudiantes que mantienen sus actividades comunitarias en el tiempo, emerge algo nuevo. Es a través del diálogo y las conversaciones donde se concientiza y renueva la comprensión existente, volviéndose a ordenar en la experiencia junto a otros y otras, en el contexto del aula universitaria. Se produce, de este modo, una retroalimentación permanente del trabajo realizado y la comprensión de que la vida humana se va constituyendo de forma relacional, dialógica y con múltiples interdependencias (Maturana, 1999).

#### **2.4. La transformación**

Quien se dispone a participar en la comunidad, comprende su rol como agente transformador del acontecer de otros y de sí mismo; valora el sentido de las relaciones cotidianas y se sitúa en un estado de disposición positiva frente al cambio; se reconoce como sujeto comunicativo y reflexivo, que resignifica el contenido que emerge con y en esa comunidad.

En otras palabras, el cambio que vivencian las estudiantes, necesita de la existencia de un otro frente a frente para constituirse, mientras esta realidad que acontece, ya no vuelve a ser como antes. A las experiencias desafiantes, les otorgan un valor significativo que asocian con el aprender y el desaprender, como condiciones esenciales para construir nuevos aprendizajes:



...bueno la resistencia en primera instancia..., después se transformó y consistió en delegar un poco el trabajo comunitario. Después ha habido algunas que hemos ido descubriendo y hemos encontrado el gusto a esta práctica comunitaria. Creo que también hemos ido encontrando el sentido y considero que es un aporte para la formación profesional y para esta nueva construcción de la identidad. (A3, 2013, Diario de Campo)

Este significado es posible encontrarlo tanto en los diarios de campo de las estudiantes, así como en las entrevistas realizadas:

...yo nunca pensé que podía porque tenía prejuicios y estereotipos de sectores de mi ciudad, como por ejemplo, de Las Compañías. Yo nunca había tomado una micro, así sola, y bajarme porque para mí era peligroso, de que podía correr un riesgo, entonces ir para allá y romper ese prejuicio que tenía, fue muy bueno; porque deconstruir muchas veces lo que ni siquiera nos pertenece, porque ha sido aprendido por algo cultural, que puede ser un mal sector, que te pueden robar. Eso finalmente puede estar en cualquier parte, no es propio de un sector, de un barrio; entonces, en lo personal ha sido muy enriquecedor para derribar mitos y prejuicios, y porque claro, ahora, no sólo con esta práctica comunitaria, sino que también con las otras prácticas docentes. (A9, 2014, Entrevista)

Las alumnas consideran que deconstruir el juicio ya existente es parte del proceso que permite alcanzar la verdadera comprensión de dicho contexto, transformando la idea inicial que se tiene, en una nueva comprensión de la realidad. Es decir, el reconocer la existencia de creencias y prejuicios acerca de la realidad es el punto de partida para construir nuevas configuraciones acerca de la misma. Pasar a la construcción de nuevos sentidos les permite visibilizar cualidades, siendo conscientes de su propia transformación:

...este proyecto yo lo valoro mucho, yo lo rescato mucho en mi formación, pero también ha sido más una experiencia de las estudiantes, más personal, como un producto, como ir desescolarizándose un poco, ir conociendo las habilidades que tenemos, qué podemos hacer como estudiantes, como futuras educadoras. (A5, 2013, Diario de Campo)

Este relato construido desde la subjetividad se reafirma en las distintas entrevistas sostenidas con las estudiantes:

...yo creo en la transformación, en el sentido de no quedarse con lo aprendido mecánicamente en clases y también la posibilidad de plantearse como una estudiante activa que hace otras cosas; no solamente asistir a clases por una carrera, sino que porque te interesa construir, y también aprovechar el recurso que se tiene en la universidad. A mí me interesa organizar congresos, seminarios, escribir, investigar. (A12, 2014, Entrevista)

Morín (1994) nos dice que desde esta perspectiva comienza a dibujarse una “*ecología de la acción*” dado que en el riesgo de elegir, tomar decisiones y apostar, se empieza a cobrar conciencia del riesgo como factor inherente a la experiencia de aprendizaje. La nueva comprensión de la realidad se da continuamente en la experiencia comunitaria como un saber emergente que se va configurando en un proceso de deconstrucción de saberes previos, creencias, prejuicios, dando paso a la construcción de nuevas miradas, de otros aprendizajes posibles. Así transitamos hacia la comprensión del valor del aprendizaje en territorios informales (barrio, calle, agrupaciones comunitarias), que formalizamos en los territorios de reflexión como la Universidad. A través de diversas discusiones y reflexiones

al interior de las asignaturas que se cursan en las aulas, se logra configurar una nueva forma de entender el tiempo y espacio educativo. Este proceso de formación profesional, que emerge dada la relación entre los aprendizajes en la comunidad y en la universidad, es una oportunidad para tomar conciencia y valorar el aprendizaje en contextos dentro y fuera del aula. En otras palabras, se materializa el poder formativo de la educación, en los diversos territorios.

### **3. Desafíos y orientaciones para la mejora de los procesos de formación profesional**

Se presentan desafíos y orientaciones para mejorar los procesos de formación profesional y sus implicancias pedagógicas en el rol docente.

La experiencia de formación profesional en la comunidad presenta una trayectoria que se inicia como una experiencia que cuestiona a la estudiante, la sorprende y también la desconcierta. Luego, un segundo momento, da cuenta de su disposición a participar y continuar, a pesar de la adversidad, cuando para otras alumnas, se genera la negación y rechazo de la experiencia comunitaria. Un tercer momento evidencia la continuidad de participación y desarrollo de actividades comunitarias, que conlleva la responsabilidad y el compromiso con el otro. Finalmente, se reconoce un momento de transformación, de toma de conciencia de las cualidades humanas de los actores de la comunidad y de valoración de la experiencia, cobrando sentido en la formación profesional.

Es necesario un seguimiento más exhaustivo de la experiencia comunitaria, asegurando que las estudiantes que, en un momento rechazan la experiencia, la legítimen, justifiquen su opción o reorienten el desarrollo de su praxis educativa. Para esto, la carrera ha de seleccionar tutoras responsables del acompañamiento durante la formación de experiencia comunitaria, desde el ingreso a la formación inicial hasta que concluye la formación en cuarto año. Se sugiere también, identificar las asignaturas que cada semestre tendrán en su programa, la declaración de objetivos y metodologías para asegurar una progresión curricular en el contexto de la pedagogía comunitaria, identificando habilidades a lo largo del tiempo, a fin de producir proyectos de beneficio para la comunidad, que se desarrollen en conjunto y se sistematicen y den a conocer a toda la comunidad universitaria y local.

La pedagogía comunitaria, se comprende como un aprendizaje situado, como un proceso continuo de adaptación de la persona en un contexto, es decir, un flujo de cambios que se da en un proceso donde nos disponemos a adquirir o evitar lo que acontece en ese espacio-tiempo comunitario. Las estudiantes que continúan la experiencia comunitaria, se sitúan en un estado de propensión a ser creativas y resilientes, ya que mientras se erigen los problemas de la realidad, se dan cuenta del cambio: reconocen lo que les está sucediendo y lo aceptan plenamente. Según Krishnamurti (1995), advertir el cambio, sin tensionar la realidad con ideas, pensamientos, emociones repetidas o preconcebidas, constituye una oportunidad que nos dispone al devenir; ese estado de libertad, que muestra que estamos en la transformación. Promover estos procesos de transformación conlleva implicancias pedagógicas que constituyen desafíos en la formación profesional. Al respecto se sugiere conformar comunidades de aprendizaje desde los contextos locales; la carrera y las unidades académicas comprometidas a fin de promover la participación y colaboración de distintos actores comunitarios para el desarrollo de proyectos que vinculen nuestra Universidad con la comunidad local; generando espacios de diálogo entre los distintos actores comunitarios, reconociendo sus necesidades y demandas. La formulación de proyectos para aquellos contextos, nos dará la oportunidad de transformar nuestras aulas universitarias en lugares de encuentro de comunidades, de intercambio de ideas, visiones y experiencias, generando procesos reflexivos y críticos que permitan la concreción de

innovaciones para nutrir nuestras miradas y aportar a una mejor calidad de la vida a nosotros mismos y a nuestros vecinos.

Las estudiantes comprometidas en la acción comunitaria evidenciaron el despliegue de cualidades humanas, actitudes de respeto, acogida, resiliencia, disposición al diálogo; de reflexión crítica, análisis de referentes teóricos y empíricos para la comprensión de la realidad, así como capacidad de iniciativa, gestión, liderazgo y autoaprendizaje. No se trató de una aceptación o negación del otro, sino de una vivencia indagativa, investigativa, que las llevó a sumergirse y acoplarse en los diversos acontecimientos. Este escenario, por cierto, conlleva una implicancia pedagógica en la que los docentes han de asumir un rol activo, enérgico, vital y creativo, un docente flexible, cuestionador de las relaciones que se construyen en los análisis reflexivos de las estudiantes y los actores sociales; un educador que no repite respuestas condicionadas por sus propios referentes conceptuales y culturales, sino que emancipador de nuevos parámetros, un educador que co-construye significados y proyectos con los y las estudiantes y la comunidad, y les desafía permanentemente a actuar con autonomía, libertad, asombro y sensibilidad para descubrir y comprender la verdad.

Cuando la vivencia de lo comunitario interpeló a las estudiantes en su condición ética, al reconocimiento del otro, la inclusión y la aceptación de las diferencias y la creación de líneas de acción y trabajo en beneficio de la comunidad, se reconoce, sin duda, la implicancia de la unidad académica, que es necesario abordar. En este sentido, sería conveniente que la carrera pudiera reorganizar módulos de trabajo diversificados; organizar tiempos de reflexión interdisciplinaria; generar espacios para la creación de iniciativas que permitan dar respuesta a las problemáticas de la comunidad. De esta manera, por ejemplo, las lecturas requeridas para el estudio, pertinente y oportuno para dar respuesta a estas demandas, podrían estar fuera de los programas de asignatura, si fuera necesario, bajo la comprensión que serían fundamentales para alcanzar los objetivos de las distintas iniciativas. Las clases tradicionales cambiarían su formato, pudiendo convertirse en comunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula, en espacios dialógicos colaborativos, autónomos y con sentido para todos sus actores.

El desafío de una nueva práctica pedagógica requiere que los profesores y profesoras de la carrera comprendan el sentido pedagógico comunitario que conlleva la visión de un nuevo rol formador; que abra las fronteras de su actuar pedagógico y da paso al protagonismo de las comunidades, sumándose e insertándose como un actor más que aprende, también clave, dentro de esa comunidad de aprendizaje. La unidad formadora ha de comunicar a las y los docentes este estudio, para dar a conocer las ventajas de una pedagogía comunitaria que promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y virtudes humanas.

Reconocer el valor de los escenarios de aprendizaje dentro y fuera de la universidad, permite valorar el aprendizaje dialógico (Aubert, A. Flecha, García, C. Flecha & Racionero, 2013), adaptado a las condiciones de la práctica comunitaria y del proyecto de formación profesional. Se sugiere al respecto, considerar en la formación de educadoras y educado-

2 Los siete principios del aprendizaje dialógico han sido desarrollados principalmente, en el contexto español, por Flecha y el grupo CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades), de la Universidad de Barcelona. Es muy amplia la bibliografía existente que los explican o aluden a ellos, y son innumerables las prácticas educativas que han inspirado. Estos principios resultan muy adecuados para elaborar, reflexionar, evaluar o mejorar cualquier tipo de acción o propuesta educativa de centro o de aula, desde el punto de vista académico, inclusivo y crítico.

res, los principios del aprendizaje dialógico<sup>2</sup> que son: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de las diferencias. El proceso de aprendizaje y enseñanza para los futuros educadores y educadoras, debe tomar en consideración los siguientes elementos fundamentales: observar el contexto, planificar actividades investigativas complejas, accionar prácticas investigativas, reflexionar para teorizar y producir conocimientos, formar crítica y políticamente al sujeto en contextos colectivos y, promover la transformación integral de las estudiantes, así como de las realidades socioculturales.

La cualidad del aprendizaje en contextos comunitarios es lo transformador. Podemos decir que cada aprendizaje significa, en el ser humano, un cambio que no nos mantiene en igual estado. Se aprende a “(...) *moverse en los distintos espacios relacionales, transformados éstos, en puntos de partida posibles para la reflexión (...)*” (Maturana, 1999, p.145).

Asumimos que situarse en la experiencia de aprendizaje en la comunidad, exige comprender que vivimos en un tiempo y espacio dinámico y complejo, que se enriquece de la incertidumbre y de una multivariada gama de relaciones (culturales, sociales, temporales, institucionales, políticas, económicas, emocionales, cognitivas y espirituales) que van teniendo impacto y afectan la construcción de la identidad del educador. Al decir de Morín (1994), lo que necesitamos son archipiélagos de certezas para poder navegar en océanos de incertidumbres. De ahí que resulta necesario generar nuevas investigaciones para el seguimiento de mejoras e innovaciones realizadas a los planes y programas de formación inicial.

Lo anterior dado que la pedagogía comunitaria permite volver a la educación y al rol de la universidad formadora docente, la responsabilidad social y el compromiso con los principios centrados en el humanismo, de participación, equidad, democracia y realización de un ser integral; a través de un nuevo tipo de praxis, que además de transformar la realidad, transforme a todos los actores que pertenecen a los contextos comunitarios, para así contribuir con el florecimiento de las virtudes personales y colectivas. Nuestra unidad formadora tiene el desafío pedagógico de fortalecer las habilidades de observación, investigación y producción. Se sugiere potenciar la implementación de herramientas de Investigación-Acción-Participativa (IAP), dada su concepción deliberativa y su fuerza en cuanto a la relación que ella puede establecer entre las acciones concretas y la formalización teórica; en tanto, la IAP “(...) *constituye un medio adecuado para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza correspondientes al método sociocomunitario, interdisciplinario, productivo e investigativo*” (Mora, 2012, p. 114).

Formarse y aprender en comunidad, constituye una nueva praxis en la formación de la educadora. Se trata de “(...) *una actividad transformadora de la realidad, que nos permite conocerla no sólo en lo que es, sino en lo que no es, y en ello (...) intentamos orientarla hacia lo que debe ser*” (Baró, 2006, p. 12). La nueva praxis tiene que ver con un modo de concebir el conocimiento, produciendo teoría que genere práctica y práctica que genere teoría (Montero, 2004).

Las experiencias de aprendizaje en los contextos comunitarios o contextos informales, permiten pensar, sentir y actuar en un escenario complejo e incierto, en el que los cambios y la transformación han de inspirar la construcción de un nuevo entramado social, donde el educador se constituye como un actor clave del cambio social.

Hoy por hoy, la pedagogía comunitaria nos abre un espacio y una oportunidad, como nuevo enfoque para la formación de educadores (Civís & Riera, 2007), que si bien reconoce el valor central de lo pedagógico, lo curricular, lo tecnológico y lo didáctico, tensiona la condición ética y responsabilidad social que ha de asumir la institución formadora, permitiendo avanzar en la transformación de una mejor vida para cada uno y para todas las personas.

### Referencias bibliográficas

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Baró, M. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin Fronteras: Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(2), 7–14. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/getep/martin\\_baro\\_psicologia\\_liberacion.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/getep/martin_baro_psicologia_liberacion.pdf)
- Bello, A. (2011). Espacio y territorio en perspectiva antropológica: el caso de los purhépechas de Nurío y Michoacán en México. *Cuhsa: Cultura, Hombre y Sociedad*, 21(1), 41–60. doi: 10.7770/CUHSO-V21N1-ART119
- Consejo Asesor Presidencial (2006). *Propuestas para la Reforma de las Políticas de Infancia en Chile*. Recuperado de <http://unicef.cl/web/informe-consejo-asesor-presidencial-para-la-reforma-de-las-politicas-de-infancia-2/>
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 127–143. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art08.pdf>
- Huanacuni, F. (2015). Educación comunitaria: complejos diálogos entre la escuela y comunidad. *Integra Educativa*, 7(4), 159–168. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n1/v8n1\\_a08.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n1/v8n1_a08.pdf)
- Kotliarenco, M.–A, Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Krishnamurti, J. (1955). *Nueva educación*. Rajghat–Benares: Ediciones Krishnamurti.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo*, 44–45, 185–210. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/454/public/454-1013-1-PB.pdf>
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M. & Maldonado, F. (2013). Beneficios para los centros escolares que colaboran en la formación inicial docente: perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, 6(1), 31–53.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Mora, D. (2012). *Modelos pedagógico y didáctico transformador: método para la implementación del currículo sociocrítico, productivo, interdisciplinario e investigativo*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: OEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Unesco.
- Pérez, E. & Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317–329. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- Civís, M. & Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria: un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.
- Skliar, C. (2015). *La Educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. México, DF: Novedades Educativas.
- Vidal, F. (2009). *Pan y rosas*. Madrid: Foessa/Cáritas.