



Formar educadoras y educadores para la transformación: experiencias de Educación Comunitaria en contextos populares urbanos

Educating Teachers for Transformation: Experiences of Community Education in Urban Popular Contexts

Dra.© Camila Donato Pizarro

Educadora de Párvulos con mención en
Educación Comunitaria
Mag. en Educación con Mención en Currículo
Educativo
Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación
Santiago, Chile
camila.donato@umce.cl

Almendra González Acuña

Estudiante de pregrado de Licenciatura en
Educación y Pedagogía en Educación Parvularia
con mención en Integración Curricular
Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación
Santiago, Chile
almendra.gonzalez2023@umce.cl

Resumen

Mediante un proceso de sistematización, el presente escrito analiza las prácticas desarrolladas por estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Santiago de Chile). Las experiencias realizadas en jardines infantiles de contextos populares urbanos, revelan procesos de reflexión y transformación del rol docente de las y los educadores en formación, en los que se tensionan las lógicas asistencialistas y jerarquías tradicionales de la educación. Los hallazgos destacan cómo la educación comunitaria se configura como una alternativa ética y política que resignifica la relación entre escuela, familia y territorio.

Palabras Clave: prácticas pedagógicas; educación comunitaria; pedagogía crítica; experiencias de aprendizaje; contextos populares urbanos.

Abstract

Through a process of systematization, this text critically examines the pedagogical practices developed by Early Childhood Education students at the Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Santiago de Chile). The experiences conducted in early childhood centers situated within urban, socioeconomically marginalized contexts reveal complex processes of reflection and transformation in the professional identities of pre-service educators, in which assistentialist logics and entrenched hierarchical structures of education are brought into tension. The findings underscore how community-based education emerges as an ethical and political horizon that reconfigures and resignifies the relationships between school, family, and territory.

Keywords: pedagogical practices; community education, critical pedagogy; learning experiences; urban popular contexts.

Introducción

El objetivo de este texto es analizar los procesos formativos de la formación inicial docente en relación a la educación comunitaria a partir de una sistematización de experiencias llevadas a cabo en contextos de educación parvularia en territorios urbanos de carácter popular. En específico, se revisan las prácticas pedagógicas desarrolladas dentro de la actividad curricular “Desafíos: Familia, Equipo y Comunidad”, las cuales se orientan desde una perspectiva de pedagogía crítica y educación comunitaria.

La sistematización de experiencias se plantea como una estrategia metodológica que permite reconstruir, interpretar y cuestionar prácticas educativas situadas, rescatando los saberes que surgen desde la acción pedagógica y su relación con los contextos sociales y territoriales. En este marco, este escrito busca contribuir a la reflexión sobre la formación docente, destacando el valor de las experiencias comunitarias como espacios donde se genera conocimiento pedagógico y se resignifica el rol docente.

Marco teórico

El análisis de prácticas pedagógicas en contextos populares urbanos requiere situarse en marcos conceptuales que comprendan la educación como fenómeno social, político y situado territorialmente. Es en ese sentido, que la pedagogía crítica, la educación comunitaria y popular latinoamericana constituyen perspectivas claves para comprender los procesos formativos que buscan tensionar y transformar las lógicas tradicionales de la enseñanza.

Desde la pedagogía crítica, la educación es entendida como un espacio de disputa simbólica y material, en el cual se reproducen o cuestionan las relaciones de poder presentes en la sociedad. Freire (1997) plantea que la educación tradicional ha operado bajo un modelo bancario, caracterizado por la transmisión unidireccional del conocimiento, lo que limita la capacidad crítica de los sujetos. En contraposición a esto, propone una educación dialógica, basada en la problematización de la realidad, donde los sujetos se reconocen como actores activos en la construcción del conocimiento.

Esta perspectiva ha sido retomada y actualizada por diversos autores contemporáneos, quienes destacan la necesidad de comprender la educación como una práctica ética y política, orientada a la transformación social (Giroux, 2013). En este sentido, la educación comunitaria, especialmente desde la educación no formal, se entiende como un proceso participativo y situado que, a través del diálogo y la interacción, promueve el desarrollo de competencias ciudadanas y fortalece la participación social, contribuyendo así a la inclusión y transformación de las comunidades (Cavallo, 2022).

En esta línea, la educación comunitaria se configura como una alternativa al modelo educativo hegemónico, al desplazar el foco desde la institución escolar hacia el territorio y sus actores. Más que una extensión de la escuela, la educación comunitaria reconoce a la comunidad como un espacio de producción de saberes, donde las familias, organizaciones y sujetos territoriales participan activamente en los procesos educativos (Cabaluz, 2022). Esta perspectiva cuestiona las relaciones verticales de enseñanza, promoviendo prácticas basadas en el diálogo, la colaboración y el reconocimiento de los saberes situados.

Asimismo, la educación popular latinoamericana ha contribuido a consolidar esta mirada, al situar la educación como una herramienta de emancipación frente a contextos de desigualdad y exclusión. En este marco, el aprendizaje se construye desde la experiencia colectiva, la memoria histórica y la participación activa de los sujetos (Cabaluz, 2022). Estudios recientes han

profundizado en la necesidad de revalorizar estas prácticas en contextos contemporáneos, destacando su relevancia para la construcción de una ciudadanía crítica y la transformación de las realidades sociales (Torres, 2019).

Por otra parte, los contextos populares urbanos constituyen escenarios complejos que requieren ser comprendidos desde una mirada multidimensional. Estos territorios se caracterizan por la coexistencia de desigualdades estructurales, como la segregación socioespacial, la precariedad económica y las limitaciones en el acceso a derechos sociales. Sin embargo, también son espacios de organización comunitaria, resistencia y construcción de identidad territorial (Vásquez et al., 2021). Desde esta perspectiva, el territorio no solo condiciona las prácticas educativas, sino que también se configura como un agente pedagógico en sí mismo.

En este sentido, se destaca la importancia de incorporar el enfoque territorial en la formación docente, reconociendo que las prácticas pedagógicas no pueden desvincularse de los contextos en los que se desarrollan (Ávalos, 2014). Esto implica comprender la enseñanza como una práctica situada, donde el conocimiento se construye en interacción con las realidades sociales, culturales y políticas del entorno.

En relación con las prácticas pedagógicas, estas son entendidas como acciones intencionadas que articulan saberes, decisiones didácticas y posicionamientos éticos por parte de los docentes (Tardif, 2017). Desde una perspectiva crítica, las prácticas pedagógicas no solo se orientan a la transmisión de contenidos, sino que buscan generar procesos de reflexión, diálogo y transformación. En este marco, la noción de praxis adquiere relevancia, en tanto implica la articulación entre acción y reflexión como base para la construcción de conocimiento (Freire, 2005).

Lo anterior adquiere especial importancia en la formación inicial docente, ya que permite a las y los estudiantes cuestionar sus propios supuestos, reconocer la complejidad de los contextos educativos y desarrollar una mirada crítica sobre su rol profesional.

Las experiencias de práctica en contextos vulnerados favorecen procesos de resignificación del rol docente, promoviendo una mayor conciencia social y compromiso con la transformación educativa (Darling-Hammond, 2017; Zeichner, 2016).

Finalmente, el enfoque del Buen Vivir ha emergido en los últimos años como una perspectiva relevante en la educación latinoamericana, al proponer una visión relacional del aprendizaje basada en la armonía entre las personas, la comunidad y la naturaleza. Inspirado en cosmovisiones indígenas, este enfoque plantea la necesidad de construir modelos educativos que superen las lógicas individualistas y competitivas propias del modelo neoliberal (Vásquez et al., 2021). En este sentido, el Buen Vivir se articula con la educación comunitaria al promover prácticas educativas centradas en la colaboración, el cuidado y la construcción colectiva de conocimiento.

Metodología

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a comprender los procesos pedagógicos que emergen en la formación inicial docente, particularmente en relación con experiencias educativas desarrolladas en contextos comunitarios. Este enfoque permite analizar las prácticas pedagógicas como procesos sociales y culturales situados, construidos en interacción con los territorios y las comunidades.

La sistematización es realizada por el quehacer de 12 estudiantes de Educación Parvularia que cursaban el quinto semestre de su formación inicial, quienes desarrollaron su práctica intermedia

en seis jardines infantiles ubicados en contextos urbanos de la Región Metropolitana, caracterizados por condiciones de vulnerabilidad social. La selección de los casos se realizó mediante un muestreo intencional, considerando aquellas experiencias pedagógicas que incorporaron de manera explícita el trabajo con familias, equipos educativos y comunidades del territorio.

Como estrategia metodológica, se utilizó la sistematización de experiencias, entendida como un proceso de reconstrucción, análisis e interpretación crítica de prácticas educativas (Jara, 2018). Este enfoque permite recuperar los sentidos, aprendizajes y tensiones que emergen a partir de la experiencia pedagógica, situando el conocimiento en el contexto en que se produce.

El proceso de sistematización se desarrolló en cuatro etapas. En primer lugar, se definió el punto de partida, correspondiente a la implementación de la práctica curricular en contextos educativos de la Región Metropolitana. En segundo lugar, se establecieron preguntas orientadoras centradas en comprender de qué manera las experiencias pedagógicas permitieron vincular la formación docente con el territorio y la comunidad. En una tercera etapa, se llevó a cabo la recuperación del proceso vivido, mediante el análisis de registros reflexivos elaborados por las estudiantes, observaciones de las prácticas pedagógicas y documentación producida durante la implementación de los proyectos comunitarios. Finalmente, se realizó una interpretación crítica de la experiencia, orientada a identificar aprendizajes, tensiones y transformaciones en la comprensión del rol docente y en la relación entre escuela, comunidad y territorio.

Este proceso permitió generar categorías de análisis que sustentan la presentación de los resultados y la discusión del estudio.

Resultados

A partir del proceso de sistematización de las experiencias de práctica, los resultados se organizan en cuatro categorías de análisis: (1) resignificación del rol docente, (2) reconocimiento de los saberes comunitarios, (3) apertura del espacio educativo al territorio y (4) tensiones de la práctica.

Estas categorías permiten comprender cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos populares urbanos inciden en la formación inicial docente y en la configuración de las relaciones entre escuela, comunidad y territorio.

1. Resignificación del rol docente

Los resultados evidencian un proceso de transformación en la comprensión del rol docente, el cual transita desde una concepción centrada exclusivamente en el trabajo con infancias hacia una mirada ampliada que incorpora a las familias, la comunidad y el territorio como actores pedagógicos relevantes. En las experiencias desarrolladas, las estudiantes en formación diseñaron e implementaron proyectos considerando tanto los sellos institucionales de los jardines infantiles como los saberes presentes en las comunidades educativas. Esto implicó reconocer que las decisiones pedagógicas no se constituyen únicamente dentro del aula, sino en interacción con los contextos sociales, culturales y territoriales donde se sitúa la práctica educativa.

Un ejemplo de ello es el proyecto “Conectando Raíces”, en el cual un grupo de estudiantes organizó una jornada comunitaria orientada a generar un espacio de encuentro entre familias, comunidad y centro educativo. La experiencia promovió la participación activa de las familias y la construcción de experiencias compartidas, incorporando elementos culturales y prácticas vinculadas al territorio.

En esta experiencia, las estudiantes propusieron una jornada inmersiva en torno al Buen Vivir, integrando dimensiones materiales y simbólicas de esta concepción. En ella se reconocieron principios presentes en cosmovisiones latinoamericanas, como el *k'üme mongen* en la cultura mapuche y el *Sumak Kawsay* en la tradición quechua. Estas perspectivas proponen una filosofía de vida basada en la armonía con la naturaleza y la dimensión espiritual (Vásquez et al., 2021, p.124), entendiendo que el “buen vivir es el equilibrio que se encuentra de la armonía con uno mismo, con el ambiente [...] y con el otro” (Báez y Ríos, 2021, p.142).

Desde esta perspectiva, la resignificación del rol docente se expresa en un posicionamiento pedagógico que valora la vida en comunidad, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva del conocimiento. Esta mirada se distancia de modelos educativos tradicionales de carácter vertical, posicionando a las personas, sus historias y experiencias como fuentes legítimas de aprendizaje (Valenzuela y García, 2025).

2. Reconocimiento de los saberes comunitarios

Los resultados muestran que el reconocimiento de los saberes comunitarios constituye un eje central en la construcción de experiencias pedagógicas situadas. A través de los proyectos desarrollados, el territorio deja de ser concebido únicamente como un espacio físico y pasa a entenderse como un entramado de memorias, identidades y experiencias colectivas que inciden en los procesos educativos.

En esta categoría se sitúa el proyecto “Cuaderno de Memoria en la Piel de la Faena”, desarrollado en una población de la Región Metropolitana. Esta iniciativa tuvo como propósito rescatar la memoria histórica y colectiva del territorio mediante la elaboración de un cuaderno comunitario. A partir de recorridos por la población y de encuentros con vecinos y vecinas, ya sean residentes históricos como nuevos habitantes, incluyendo población migrante, las estudiantes promovieron la escritura de relatos que recogieran experiencias, recuerdos y percepciones sobre la vida en la población. En estos relatos, emergieron narrativas que dan cuenta del esfuerzo de sus habitantes, de las transformaciones en la vida comunitaria y de problemáticas actuales como la delincuencia o el narcotráfico.

El cuaderno se configuró así como una herramienta pedagógica y comunitaria que facilitó la expresión personal, el reconocimiento mutuo y la construcción de memoria compartida. Estos registros no solo documentan la vida cotidiana del territorio, sino que también constituyen un acto de recuperación de la memoria y de afirmación de la identidad territorial. En este sentido, los saberes que emergen desde la comunidad permiten comprender de manera más compleja las condiciones sociales que atraviesan estos espacios y posicionan a sus habitantes como portadores de conocimiento relevante para los procesos educativos.

3. Apertura del espacio educativo al territorio

Otra dimensión relevante de los resultados corresponde a los procesos de apertura del centro educativo hacia el territorio, lo que permitió ampliar los límites tradicionales del jardín infantil y fortalecer su vinculación con el entorno comunitario.

En esta línea, el proyecto “Un encuentro con la lectura”, desarrollado en un establecimiento que no contaba previamente con iniciativas de trabajo comunitario, promovió la vinculación con una biblioteca comunal cercana. A través de visitas de niños, niñas y sus familias, se generó una experiencia que posiciona al centro educativo como un actor capaz de articular redes con instituciones del territorio.

De manera similar, el proyecto “ExplorArte Juntos” propició la apertura del jardín infantil mediante una experiencia artística participativa. En este caso, el establecimiento, ubicado en un sector caracterizado por altos niveles de violencia y estigmatización territorial, abrió sus espacios a la comunidad, transformando sus salas en lugares de exposición e interacción artística donde participaron familias y vecinos.

Asimismo, el proyecto “Pinceladas de Comunidad” impulsó la creación de un mural en el frontis de un jardín infantil, mediante un proceso participativo que convocó a distintos actores del territorio. Esta experiencia permitió construir colectivamente una representación simbólica de la identidad comunitaria, promoviendo el diálogo y el reconocimiento entre sus participantes.

En conjunto, estas experiencias evidencian que la apertura del espacio educativo al territorio permite construir prácticas pedagógicas contextualizadas, fortaleciendo los vínculos comunitarios y posicionando al jardín infantil como un actor activo dentro del entramado social.

4. Tensiones de la práctica

Junto con los avances observados, los resultados también permiten identificar tensiones asociadas a la implementación de prácticas pedagógicas en contextos populares urbanos.

En primer lugar, emergen tensiones vinculadas a las condiciones del territorio. En el proyecto “Cuaderno de Memoria en la Piel de la Faena”, los relatos recogidos dan cuenta de problemáticas como la delincuencia y el narcotráfico, evidenciando que las experiencias pedagógicas se desarrollan en contextos atravesados por dinámicas de desigualdad y conflictividad social. En el caso de “ExplorArte Juntos”, el contexto de violencia y estigmatización territorial implicó desafíos adicionales para la apertura del centro educativo, tanto en términos de participación como de construcción de confianza con la comunidad.

En segundo lugar, se identifican tensiones asociadas a las trayectorias institucionales. El proyecto “Un encuentro con la lectura” se desarrolló, como ya se ha señalado, en un establecimiento que no contaba con experiencias previas de vinculación comunitaria, lo que implicó procesos iniciales de construcción y legitimación de este tipo de prácticas.

Estas tensiones evidencian que la implementación de enfoques comunitarios no se da de manera lineal, sino que se configura como un proceso situado, atravesado por condiciones sociales, culturales e institucionales que inciden en su desarrollo. En este sentido, los resultados muestran que las prácticas comunitarias no eliminan las complejidades del territorio, sino que las integran como parte constitutiva del proceso educativo, configurando un campo de aprendizaje tanto para las estudiantes en formación como para los actores involucrados.

Discusión final

Los resultados del estudio evidencian que las experiencias pedagógicas desarrolladas en contextos comunitarios urbanos inciden de manera significativa en la transformación de la comprensión del rol docente en la formación inicial. En particular, las categorías identificadas permiten comprender cómo la educación comunitaria opera como un enfoque que reconfigura las relaciones tradicionales entre escuela, comunidad y territorio.

En este sentido, las experiencias analizadas muestran un tránsito desde una concepción del rol docente centrada en el aula y en la transmisión de contenidos hacia una comprensión más amplia, donde las familias, comunidades y territorios se reconocen como actores pedagógicos fundamentales. Este desplazamiento no solo implica una ampliación del campo de acción docente, sino también una transformación en las formas de concebir el conocimiento, que deja de ser entendido como un saber exclusivo de la institución escolar para construirse en diálogo con los contextos socioculturales en los que se sitúa la práctica educativa.

Asimismo, el reconocimiento de los saberes comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento, evidenciado en los resultados, permite tensionar las lógicas tradicionales de producción y validación del saber pedagógico. En coherencia con enfoques de educación comunitaria y pedagogías críticas latinoamericanas, los hallazgos dan cuenta de un desplazamiento desde prácticas de carácter asistencialista hacia experiencias que promueven la participación, el diálogo y la construcción colectiva de significados.

Por otra parte, la apertura del espacio educativo al territorio, observada en las experiencias desarrolladas, pone en evidencia la posibilidad de construir prácticas pedagógicas situadas, capaces de articular el quehacer educativo con las dinámicas sociales, culturales e históricas de los contextos en los que se insertan los centros educativos. De este modo, el jardín infantil deja de ser concebido como un espacio cerrado para configurarse como un actor activo dentro del entramado comunitario.

No obstante, los resultados también permiten identificar tensiones y límites asociados a la implementación de este tipo de enfoques en contextos de desigualdad. Las condiciones de vulnerabilidad social, la presencia de dinámicas de violencia en los territorios y las propias estructuras tradicionales de la formación docente emergen como factores que dificultan la sostenibilidad de estas prácticas en el tiempo.

A partir de estos hallazgos, se puede sostener que la educación comunitaria no es complemento al modelo educativo tradicional, sino una perspectiva que lo tensiona y redefine. En efecto, los resultados muestran que la incorporación de este enfoque en la formación inicial docente favorece el desarrollo de prácticas pedagógicas que reconocen el carácter social, político y ético de la educación, situando el aprendizaje en procesos de diálogo, relación y construcción colectiva.

En este marco, la formación inicial docente se ve interpelada a trascender los límites del aula universitaria, incorporando experiencias que permitan a las y los futuros docentes vincularse de manera activa con los territorios y comunidades. Tal como evidencian las experiencias analizadas, enseñar no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica escuchar, dialogar y construir sentido junto a otros, reconociendo la diversidad de saberes presentes en los contextos educativos.

En conclusión, la educación comunitaria se configura como una alternativa pedagógica que no solo amplía las posibilidades de la práctica docente, sino que también contribuye a cuestionar las bases del modelo educativo tradicional. Desde esta perspectiva, formar docentes en clave comunitaria implica promover una comprensión de la educación como un proceso colectivo, situado y transformador, capaz de articular el conocimiento con la vida cotidiana de las comunidades y de responder de manera pertinente a los desafíos sociales que atraviesan los diversos territorios.

Conclusión

A partir de la sistematización de las experiencias analizadas, se concluye que la incorporación de enfoques de educación comunitaria en la formación inicial docente favorece procesos de resignificación del rol pedagógico. Esto permite ampliar su comprensión hacia una práctica situada, relacional y comprometida con los territorios. Las experiencias muestran que el trabajo con familias y comunidades no solo enriquece las prácticas educativas, sino que también pone en tensión las formas tradicionales de enseñanza, abriendo paso a maneras más horizontales, participativas y contextualizadas de construir conocimiento.

Asimismo, la sistematización hace posible visibilizar tanto los aprendizajes como las tensiones propias de estos procesos, lo que da cuenta de la complejidad que implica desarrollar prácticas pedagógicas en contextos de desigualdad social. En este sentido, se reafirma la importancia de generar espacios formativos que articulen la reflexión crítica con la experiencia, contribuyendo así al desarrollo de docentes capaces de vincular su quehacer con la realidad que se vive en las comunidades.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11–28. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83417001006.pdf>
- Báez, D. y Ríos, S. (2021). La transformación hacia la pedagogía del buen vivir. *Revista Niñez boy*, 1, 139–146. <https://junji.cl/la-transformacion-hacia-la-pedagogia-del-buen-vivir/>
- Cabaluz, Fabián. (2022). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. CLACSO.
- Cárdenas-Pérez, R. y Troncoso-Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 191–202. <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.11>
- Cavallo, L. (2022). Educación no formal y participación comunitaria: Una experiencia educativa de inclusión social. *Revista de Sociología*, 37(2), 64–77. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2022.69103>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica* (Trad. G. Palacios). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2013). Critical pedagogy in dark times. *Praxis Educativa*, 17(2), 27–38. <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/235046143.pdf>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Tardif, M. (2017). *Saberes docentes y formación profesional*. Narcea.
- Torres, C. (2019). *The Wiley handbook of Paulo Freire*. Wiley.
- Valenzuela, A. y García, L. (2025). Conversar para transformar: El buen vivir y la pedagogía decolonial en diálogo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 9011–9031. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15583
- Vásquez, J., Orellana, J. y Rodrigues, J. (2021). Del Sumak Kawsay al debate por el buen vivir: significados en disputa y disputa por los significantes. *Si Somos Americanos: Revista de Estudios Transfronterizos*, 21(2), 120–145. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482021000200120>
- Zeichner, K. M. (2016). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.