



La educación contemporánea se encuentra atravesada por una paradoja persistente. Mientras los sistemas educativos son llamados a responder a escenarios sociales, culturales y tecnológicos cada vez más complejos, las formas institucionalizadas de enseñar, formar docentes y producir conocimiento continúan tensionadas por estructuras que fragmentan saberes, separan teoría y práctica y, con frecuencia, establecen distancias entre las orientaciones declaradas por las políticas y aquello que efectivamente ocurre en los espacios educativos. Esta tensión adquiere especial relevancia cuando la educación se comprende no solo como transmisión de conocimientos, sino como un fenómeno histórico, político, epistémico, territorial y cultural.

Los trabajos reunidos en este número permiten aproximarse a esta problemática desde distintas escalas y perspectivas. En ellos, la educación aparece como un campo en permanente construcción, donde se encuentran la reflexión filosófica, la formación inicial y continua del profesorado, la innovación pedagógica, la evaluación y las experiencias desarrolladas en comunidades educativas concretas. Más que ofrecer respuestas uniformes, estas contribuciones permiten reconocer una preocupación compartida: **cómo construir conocimiento educativo pertinente para comprender las prácticas y, al mismo tiempo, generar condiciones para su transformación.**

Preguntarse qué significa educar supone abrirnos a atender a nuevas rutas sobre el quehacer de la educación, para interrogar las finalidades de la educación, los saberes considerados legítimos, los actores autorizados para producirlos y los procedimientos mediante los cuales valoramos las prácticas educativas. Uno de los trabajos de este número sitúa esta discusión en el terreno filosófico, proponiendo comprender las *filosofías de las educaciones* desde un marco de tensiones políticas, económicas y culturales, desde condiciones históricas y locales, cuestionando así las pretensiones universalistas que desconocen el carácter situado de la experiencia educativa. Desde esta perspectiva, se construyen pensamientos que fundamentan un marco crítico para concebir las educaciones como prácticas dialógicas, responsables del cuidado y comprometidas ética y políticamente con las comunidades y sus futuros.

La investigación educativa queda así interpelada a superar oposiciones demasiado simples: teoría frente a práctica, conocimiento académico frente a saber experiencial, institución frente a territorio, ciencia frente a arte o evaluación frente a transformación. Desde esta perspectiva, pueden reconocerse **tres núcleos de discusión** que articulan las contribuciones reunidas: la transformación y la formación de las prácticas docentes; la construcción situada e integrada del conocimiento pedagógico; y la producción de evidencias que permitan comprender y orientar los procesos formativos.

El primer núcleo sitúa en el centro la **formación docente como un proceso de transformación profesional, ética y política**. La sistematización de experiencias desarrolladas por estudiantes de Educación Parvularia en contextos populares urbanos muestra que la incorporación de la educación comunitaria en la formación inicial puede ampliar la comprensión del rol docente hacia una práctica situada, relacional y comprometida con los territorios. Reconocer a las familias y comunidades, no solo como destinatarios sino como verdaderos actores del proceso pedagógico, tensiona las formas tradicionales de enseñanza y favorece relaciones más horizontales y participativas en la construcción del conocimiento.

En este mismo sentido, el territorio deja de ser únicamente el escenario en el que se aplica un conocimiento y se convierte en un espacio de producción pedagógica. Los saberes comunitarios adquieren legitimidad, mientras el jardín infantil puede comprenderse como parte activa de un entramado social, cultural e histórico más amplio. Así, formar docentes para la transformación requiere generar experiencias en las que sea posible aprender a escuchar, dialogar, interpretar contextos y construir conocimiento con otros.

Un segundo núcleo se refiere a la **integración de saberes y a la transformación de las prácticas pedagógicas**. El estudio sobre la incorporación del Land Art en educación parvularia aborda una tensión reconocible en numerosos contextos educativos: la distancia entre un currículo que declara principios de integralidad y prácticas que continúan organizando el conocimiento de manera fragmentada. En este caso, se aborda específicamente la separación entre ciencia y arte. Mediante una experiencia se muestra que el Land Art puede ser un dispositivo pedagógico que no solo beneficia el aprendizaje de niños y niñas, sino que puede favorecer su articulación, avanzando hacia la interdisciplinariedad, para generar experiencias más situadas y significativas.

La relevancia del estudio excede, por tanto, el mero uso de una determinada estrategia artística. Lo que se pone en discusión es la posibilidad de construir experiencias pedagógicas capaces de superar fronteras disciplinares y recuperar la complejidad con la que niños y niñas se relacionan con el mundo. Al mismo tiempo, sus resultados recuerdan que la innovación no depende exclusivamente de nuevas metodologías: requiere desarrollo profesional, planificación, condiciones institucionales y capacidad de adaptación a las características de las comunidades y los territorios.

El tercer núcleo introduce una dimensión complementaria: **la necesidad de generar evidencia rigurosa para orientar la formación docente**. El estudio sobre las propiedades psicométricas de un instrumento destinado a valorar la formación continua del profesorado muestra que transformar las prácticas requiere también disponer de herramientas válidas para conocer las experiencias, necesidades y valoraciones de quienes participan en los procesos formativos. En contraste con diseños contruidos únicamente desde las estructuras administrativas, el incorporar la perspectiva del profesorado permite aproximarse a la pertinencia, la eficiencia y los efectos de los programas desde la experiencia de sus participantes.

Los resultados muestran propiedades psicométricas adecuadas y abren la posibilidad de apoyar la toma de decisiones relativas a prioridades, necesidades, contenidos y modalidades de formación. Al mismo tiempo, las limitaciones derivadas de la concentración geográfica de la muestra invitan a ampliar las aplicaciones a contextos diversos y a estudios longitudinales. De este modo, la evaluación no aparece como el cierre del proceso formativo, sino como una fuente de conocimiento para su revisión y mejora.

Consideradas conjuntamente, estas contribuciones sugieren que la transformación educativa requiere articular dimensiones que con frecuencia se abordan por separado: **fundamentos filosóficos, prácticas pedagógicas, territorios, formación profesional y producción rigurosa de evidencias**. Transformar no consiste simplemente en introducir innovaciones; supone interrogar qué entendemos por educación, reconocer dónde y con quiénes se produce conocimiento pedagógico, revisar las condiciones que posibilitan las prácticas y generar evidencias capaces de orientar las decisiones.

Resulta significativa una lectura que abre nuevas preguntas. ¿Cómo construir políticas de formación docente que sean sensibles a la diversidad territorial sin renunciar a criterios comunes de calidad? ¿Cómo integrar los saberes comunitarios y las voces de niños, niñas, familias y educadores en la construcción de procesos pedagógicos robustos y genuinos? ¿Cómo reconocer la complejidad de los procesos mediante evaluaciones que no lleven a reducirlos a un conjunto de indicadores? Y, finalmente, ¿qué significa transformar la educación cuando la propia transformación debe permanecer abierta a la discusión de quienes participan en ella?

Los artículos de este número no responden estas preguntas. En cambio, su aporte consiste en mantenerlas abiertas para mostrar que investigar en educación implica una permanente construcción **desde y con las prácticas**, reconociendo su historicidad, sus territorios, sus tensiones y sus oportunidades. En definitiva, la investigación en educación se construye en y con el propio mundo educativo que busca comprender y transformar.

Dra. Ximena Acuña Robertson

Decana de la Facultad de Filosofía y Educación
Directora de Revista Perspectivas Educativas REPED