

DOCUMENTO DE TRABAJO

Recomendaciones para el **fortalecimiento de capacidades** para actores de educación comunitaria

Elaboración

Severo Cuba Marmanillo

Comisión Permanente de

Equidad y Diversidades



PERÚ

Ministerio
de Educación



BICENTENARIO
DEL PERÚ
2021 - 2024

RECOMENDACIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES PARA ACTORES DE EDUCACIÓN COMUNITARIA

Documento de trabajo

Comisión Permanente de Equidad y Diversidades (Periodo 2020- 2022)

Lucy Trapnell Forero
Grimaldo Rengifo Vásquez
Renata Bregaglio Lazarte
Sigfredo Chiroque Chunga
Vania Masías Málaga

Equipo técnico

Román Aller Zárate
Juana Sono Hernández

Elaboración

Severo Cuba Marmanillo

Consejo Nacional de Educación

Jr. Sánchez Cerro 2150, Jesús María – Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5966
<https://www.gob.pe/cne>

Lima, diciembre de 2023

En concordancia con su función de promover la concertación de opiniones y propuestas entre diferentes sectores y actores del país, la serie Documento de trabajo tiene como propósito difundir y animar el intercambio de ideas sobre las propuestas y recomendaciones de sus Comisiones de Trabajo. Las opiniones y recomendaciones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

CONTENIDO

ANTECEDENTES

I. PRINCIPIOS Y ENFOQUES

1. Principios
 - 1.1. La educación como derecho y bien común
 - 1.2. Educación y proyecto de país plural y democrático.

2. Enfoques para la educación comunitaria
 - 2.1. Enfoque de derechos
 - 2.2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad
 - 2.3. Enfoque ambiental.
 - 2.4. Enfoque intercultural crítica
 - 2.5. Enfoque de igualdad de género.
 - 2.6. Enfoque territorial
 - 2.7. El enfoque del Buen Vivir

II. CARACTERÍSTICAS DE LA EC COMO FACTOR DE INNOVACIÓN.

1. Pluralidad de actores y escenarios
2. Apertura epistémica y pluralidad de culturas educativas
3. La “actoría social” en la construcción curricular
4. Una gestión autónoma y descentralizada

III. PRAXIS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS COMUNITARIAS

1. Una praxis educativa contextualizada que investiga las culturas y el territorio vivo.
2. Una praxis pedagógica que investiga y comprende las formas del aprendizaje y de conocimiento existente en los sujetos educativos.
3. Una praxis de convivencia (conocimiento y valoración) de las diversas tradiciones epistémicas.
4. Una praxis participativa de los actores educativos y comunitarios en la producción de la experiencia educativa.
5. Una praxis creadora de comunidades de aprendizaje.
6. Una praxis que propicia/es experiencias de aprendizaje autónomo y dialógico.

7. Una praxis reflexiva, crítica e integrada a la crianza de la comunidad y de la vida en el territorio.

IV. NATURALEZA DEL PROCESO PEDAGÓGICO

1. La formación como proceso identitario
2. Aprender a indagar, indagar para aprender
3. Los espacios de la formación.

V. ESTRATEGIA DE GESTIÓN DEL FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES PARA EDUCADORES COMUNITARIOS.

1. Gestión Descentralizada
2. Articulación territorial
3. Gestión Autónoma
4. Rectoría Compartida

VI. ESTRATEGIA DE INCIDENCIA CON DECISORES DE POLÍTICA EDUCATIVA.

1. Producción de saber
2. Acciones directas con decisores de política DRE, UGEL.
3. Acciones de concertación nacional a favor de la EC

ANTECEDENTES

El Consejo Nacional de Educación, en concordancia con las directrices del Proyecto Educativo Nacional al 2036: el desafío de la ciudadanía plena, y en reconocimiento de la importancia de las experiencias de educación comunitaria en el contexto de la pandemia, identifica la necesidad de generar aportes para fortalecer esta modalidad dentro del sistema educativo nacional.

Indudablemente, la educación comunitaria (EC) tiene una extensa trayectoria en la dinámica educativa peruana, siendo reconocida por su papel fundamental en la preservación cultural, productiva e identitaria de las comunidades, tanto en el ámbito rural como en el urbano. Por consiguiente, la política educativa debe abordar integralmente esta realidad vinculada a la educación comunitaria, y hacerlo en dos direcciones.

En primer lugar, la existencia de la educación comunitaria demuestra las diversas formas en que las comunidades en todo el país abordan sus necesidades y aspiraciones a través de procesos educativos. Esto implica la valorización de conocimientos locales y la incorporación y adaptación con gran flexibilidad de saberes provenientes de la ciencia y la técnica modernas.

En segundo lugar, la experiencia revela que la educación comunitaria atesora una riqueza de diversidad educativa que resulta fundamental para mejorar cualitativamente la praxis y la organización del sistema educativo escolarizado.

En términos generales, se observa que la educación comunitaria ha experimentado avances limitados dentro del sistema educativo. Aunque ha logrado un reconocimiento normativo en la Ley General de Educación (LGE) y la aprobación de sus lineamientos, aún no se integra de manera efectiva en los procesos de formación docente, tanto en la etapa inicial como en el servicio continuo. Esta carencia está relacionada con una comprensión limitada de su enfoque participativo, su epistemología basada en el diálogo de saberes y el carácter intercultural de su praxis pedagógica. Como resultado, la posición de la educación comunitaria es frágil dentro del sistema educativo, lo que impacta negativamente en su desarrollo en las comunidades.

Ante esta realidad, el Consejo Nacional de Educación (CNE) busca ofrecer un conjunto de recomendaciones de política educativa con el fin de otorgar a la educación comunitaria el reconocimiento y el espacio necesario para su desarrollo. Específicamente, se proponen recomendaciones destinadas al fortalecimiento y desarrollo de las capacidades de los actores educativos en el enfoque y la praxis de la educación comunitaria. Creemos que este componente formativo puede contribuir significativamente a mejorar la posición de la educación comunitaria en las decisiones de política educativa a nivel nacional, regional y local.

El sistema educativo ha priorizado la educación escolarizada de básica regular en detrimento de otras realidades educativas, tales como la educación comunitaria, la educación básica alternativa, la educación técnico-productiva y la educación especial. En contraste, consideramos esencial reconocer que la educación comunitaria representa un elemento clave de innovación en el sistema educativo.

Los Lineamientos de la Educación Comunitaria establecen su enfoque en el desarrollo de capacidades individuales y colectivas de personas de diversas edades, abarcando la diversidad de sus contextos y procesos socioculturales, ya sea "con o sin escolaridad". Mientras tanto, la educación en el sistema escolarizado tiende a destacar su naturaleza como un servicio productor, caracterizado por prácticas educativas descontextualizadas. Estas prácticas se centran en la formulación centralizada de programas curriculares, su aplicación estandarizada y la persistencia de una visión disciplinaria del conocimiento y el aprendizaje. Esta estructura no brinda apertura a otras formas de concebir la educación.

Sin embargo, como factor de innovación, la Educación Comunitaria (EC) puede contribuir significativamente a la mejora y replanteamiento del sistema educativo nacional en varios aspectos:

- **Visión Epistémica Integral:** La EC ofrece una visión epistémica que articula ser, saber y hacer en el mundo de la vida. Se trata de una perspectiva integral del conocimiento como praxis, que fusiona teoría y práctica.
- **Vinculación con los Procesos de Vida:** Desarrolla experiencias educativas vinculadas a los procesos de vida de las personas y los territorios, estableciendo una conexión más directa y relevante con la realidad.

- **Gestión Educativa Descentralizada:** Proporciona experiencias de gestión educativa descentralizadas y organizadas con autonomía por los actores en los territorios, lo que fomenta una mayor adaptabilidad a las necesidades locales.
- **Organización Según Proyectos de Vida:** Los grupos de participantes en la educación comunitaria organizan las acciones formativas de acuerdo con proyectos de vida personales y de acción colectiva, lo que personaliza y contextualiza la educación.
- **Enfoque Integral en la Pedagogía:** La pedagogía de la EC aborda al sujeto de manera integral. Aunque se trate de aspectos específicos de la práctica social y productiva, el espacio educativo se concibe como un diálogo de saberes donde se aprende de manera holística.
- **Educación a lo Largo de la Vida:** La EC se presenta como una educación a lo largo de la vida, centrada en proporcionar experiencias de acuerdo con demandas específicas de los participantes. Además, a través de una pedagogía que potencia la capacidad de aprender de forma autónoma y cooperativa, se promueve el desarrollo continuo a lo largo del tiempo.

Por lo tanto, los Lineamientos indican que la Educación Comunitaria genera "procesos de aprendizajes cooperativos y contextualizados para el ejercicio pleno de la ciudadanía, la promoción del desarrollo humano y el cuidado del ambiente", destacando que esta experiencia educativa se desarrolla "en un marco de principios y valores comunitarios y en interrelación con el territorio".

La idea de que la educación se base en principios y valores comunitarios, y que sea una experiencia integrada con el territorio, debería considerarse como una característica transversal en todo el sistema educativo. La Educación Comunitaria, al fundamentarse en estos principios y valores, constituye un aporte clave para la reconfiguración de los sistemas escolarizados.

En consecuencia, afirmamos la idea de que la Educación Comunitaria es un factor de innovación del sistema educativo, y sus contribuciones son fundamentales e imprescindibles para una política educativa que replantee sus lógicas, epistemes y gestión, con el objetivo de mejorar su eficacia en la realidad social peruana y garantizar de manera integral el derecho educativo.

No obstante, para lograr esto, es crucial que la Educación Comunitaria emerja del ámbito subalterno y precario al que parece haber sido relegada por la política pública real. El Estado puede redirigir sus esfuerzos para potenciar la dinámica

autónoma, creativa y situada en los territorios y circunstancias de los sujetos educativos que caracteriza a la EC. Se debe evitar la cooptación de su riqueza y dinamismo por la lógica burocrática de un sistema que prioriza estándares y formalismos. Con estas consideraciones, proponemos un conjunto de recomendaciones que contribuyan a la formulación de políticas y programas para fortalecer las capacidades de los actores en la educación comunitaria.

I. PRINCIPIOS Y ENFOQUES

1. Principios

1.1. La educación como derecho y bien común

En 2015, la UNESCO propuso un replanteamiento de la educación, sugiriendo que se trata de distribuir el acceso a los beneficios de la escolaridad con criterios de "equidad en la diversidad social, económica y cultural de los puntos de partida de las trayectorias escolares". Para lograr esto, es necesario concebir la educación como un bien común. En el documento correspondiente, se señala lo siguiente: se han definido los bienes comunes como aquellos que, independientemente de cualquier origen público o privado, se caracterizan por un **destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas** (...) Se puede definir el bien común como 'constituido por bienes que los seres humanos comparten intrínsecamente en común y que se comunican entre sí, como los valores, las virtudes cívicas y el sentido de la justicia'. (...) Así pues, el bien común es inherente a las relaciones que se dan entre los miembros de una sociedad que se aglutina en torno a una empresa colectiva. Por consiguiente, los bienes de este tipo son por esencia comunes tanto en su 'producción' como en sus beneficios. (negritas nuestras).

Desde este punto de vista, la noción de bien común permite superar la concepción de la educación como un "bien público". Esto se debe a que considera tres aspectos en los cuales la mencionada noción es limitada: su carácter instrumental, su propensión a una única forma o estandarización del bien, y el carácter pasivo que se asigna a los sujetos. El documento precisa lo siguiente:

a. La noción de bien común trasciende el concepto instrumental de bien público, el cual enmarca el bienestar humano dentro de una teoría socioeconómica individualista. Desde la perspectiva del "bien común", no solo se considera la "buena vida" de los individuos, sino también la bondad de la vida que los seres humanos comparten en conjunto. Este bien no puede ser algo exclusivamente personal o limitado a unos pocos. Es fundamental resaltar que el cambio reciente de la "educación" hacia el "aprendizaje" en el discurso internacional puede indicar una falta de atención a las dimensiones colectivas y a la finalidad de la educación como una tarea social.

b. La definición de bien común solo puede entenderse en relación con la diversidad de contextos y concepciones de bienestar y convivencia. Por lo tanto, diferentes comunidades tendrán interpretaciones diversas del contexto específico de lo que constituye un bien común. Dado que existen diversas interpretaciones culturales sobre lo que implica un bien común, la política pública debe reconocer y nutrir esta diversidad.

c. El concepto de bien común pone énfasis en el proceso participativo, que en sí mismo constituye un bien común. La acción común es intrínseca y, al mismo tiempo, beneficia al propio bien, obteniéndose ventajas en el transcurso de la acción colectiva. Por lo tanto, la educación como bien común requiere un proceso inclusivo en la formulación y aplicación de políticas públicas, con la debida responsabilidad. Situar los bienes comunes más allá de la dicotomía de lo público y lo privado implica concebir y aspirar a nuevas formas e instituciones de democracia participativa, que deben superar las actuales políticas de privatización.

Este concepto de educación como bien común es relevante para respaldar el tipo de papel que corresponde al educador o educadora comunitaria. La Educación Comunitaria no debe definirse en función del lugar que se le asigna en relación con la educación escolarizada, sino en consonancia con su propia naturaleza. Jaeger sostiene que la educación pertenece a la comunidad, reflejando el carácter social de la educación y su conexión con la historia y la cultura de una comunidad. En realidad, este es el carácter fundamental de toda educación.

La instauración de sistemas educativos en los últimos dos siglos ha implicado la creación de estructuras administrativas y enfoques pedagógicos que nos han distanciado del sentido social original de la educación. La Educación Comunitaria es una práctica que se guía por la concepción de la educación como un bien común. Salvaguardar este bien constituye el papel fundamental de los educadores comunitarios, quienes se caracterizan por su arraigo en la comunidad, su diversidad epistémica, su gestión social y autónoma, así como su pedagogía basada en el diálogo de saberes.

1.2. Educación y proyecto de país plural y democrático

El CEPLAN recientemente ha aprobado una visión de país cuya perspectiva guarda coherencia con la tarea propuesta para la educación en el PEN al 2036: la ciudadanía plena. Esta tarea va más allá del ámbito exclusivo del sistema educativo, pero es lo apropiado, ya que sitúa a la educación en una matriz de

sentido: el proyecto de sociedad que aspiramos ser como país. La ciudadanía plena implica una afirmación identitaria claramente destacada en la visión de país aprobada por el CEPLAN: "Estamos orgullosos de nuestra identidad, propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. Respetamos nuestra historia y patrimonio milenario, y protegemos nuestra biodiversidad".

VISION DEL PERÚ AL 2050

Al 2050, somos un país democrático, respetuoso del Estado de derecho y de la institucionalidad, integrado al mundo y proyectado hacia un futuro que garantiza la defensa de la persona humana y de su dignidad en todo el territorio nacional.

Estamos orgullosos de nuestra identidad, propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. Respetamos nuestra historia y patrimonio milenario, y protegemos nuestra biodiversidad.

El Estado constitucional es unitario y descentralizado. Su accionar es ético, transparente, eficaz, eficiente, moderno y con enfoque intercultural.

Juntos, hemos logrado un desarrollo inclusivo, en igualdad de oportunidades, competitivo y sostenible en todo el territorio nacional, que ha permitido erradicar la pobreza extrema y asegurar el fortalecimiento de la familia.

Las personas alcanzan su potencial en igualdad de oportunidades y sin discriminación para gozar de una vida plena

La acción del Estado, orientada al desarrollo humano en todo el territorio nacional, continúa centrada en superar la pobreza, en erradicar la discriminación y en asegurar la igualdad en el acceso a oportunidades.

2. Ninguna persona pierde su potencial por causas evitables.
3. Garantiza educación.
4. Salud universal.
5. Es la familia un espacio fundamental del desarrollo integral de las personas.

Gestión sostenible de la naturaleza y medidas frente al cambio climático

La gestión y aprovechamiento sostenible de los ecosistemas

compromete a todos los actores de cada territorio del país, asegurando un desarrollo social y económico armónico, libre de contaminación y saludable para todas las personas en el tiempo, en un contexto de cambio climático.

5.1.1. Gestionamos de manera sostenible el territorio y sus servicios ecosistémicos.

5.1.2. Protegemos nuestra diversidad geográfica marina, costera, andina -incluyendo los glaciares- y amazónica.

5.2. Se implementan mecanismos de adaptación al cambio climático.

Desarrollo sostenible con empleo digno y en armonía con la naturaleza

El crecimiento económico continuo, con competitividad, empleo digno y sostenibilidad ambiental se sustenta en el esfuerzo conjunto del Estado, las empresas, los trabajadores y la academia, en el marco de una economía social de mercado. Juntos hemos logrado una educación que genera talento humano calificado; una reducción significativa del déficit en infraestructura; un clima político y jurídico favorable y estable para atraer inversión privada; y el fomento de la innovación, la investigación, la creación, la adaptación y la transferencia tecnológica y científica. Hemos integrado exitosamente al Perú en la economía global.

- El Perú diversifica su producción.
- Impulsa la asociatividad.
- Promueve la innovación tecnológica.

Sociedad democrática, pacífica, respetuosa de los derechos humanos y libre del temor y de la violencia

Nuestra democracia garantiza la vigencia de los derechos fundamentales, el imperio de la ley, el acceso a la justicia y la gobernabilidad, en toda la República.

Estado moderno, eficiente, transparente y descentralizado que garantiza una sociedad justa e inclusiva, sin corrupción y sin dejar a nadie atrás

El Estado unitario y descentralizado actúa en todo el territorio nacional de manera eficiente y transparente, bajo los principios de

economía social de mercado, libre competencia, subsidiariedad y solidaridad, y garantiza la igualdad de oportunidades.

Una visión de futuro siempre representa una afirmación de naturaleza problemática en lugar de ser normativa. Es una construcción contextual, un resultado de un momento específico en la historia de un colectivo o sociedad y, por lo tanto, sujeta a cambios y a la ampliación de sus significados fundamentales. La visión de futuro propuesta por el CEPLAN refleja un esfuerzo que se alinea con diversos antecedentes normativos que expresan ciertos sentidos fundamentales.

Podemos identificar las fuentes de esta visión en textos como la Constitución Política vigente, así como en el conjunto de compromisos que el estado peruano ha suscrito como parte de la comunidad internacional, compromisos que tienen naturaleza constitucional. Entre estos compromisos se encuentran el Convenio N°169 de la OIT, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la Convención de los Derechos del Niño, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), así como la reciente resolución del 28 de julio de 2022 de la Asamblea de las Naciones Unidas que reconoce el derecho a un medio ambiente limpio, saludable y sostenible como un derecho humano, entre otros. Estos compromisos explicitan y precisan el sentido y la extensión de los derechos humanos, constituyendo la columna vertebral del proyecto de país.

En esta línea de reflexión, Javier Iguñiz¹ señalaba que la libertad y dignidad de cada ser humano se experimentan en la simultaneidad de singularidad y pluralidad. La pluralidad es un rasgo esencial de la condición humana, por lo que debe ocupar un lugar central en la comprensión de la dignidad y la libertad. Por ende, es necesario pensar la libertad bajo la condición de la pluralidad para descubrir los límites de la soberanía y de la autonomía individual. Cuando la libertad se conecta con la pluralidad, surge la interrogante: ¿Qué formas de comunidad ofrecerán el mejor soporte para la libertad humana y la mayor protección para la dignidad? Responder a esta pregunta constituye el esfuerzo de construir un proyecto de país que, reconociendo la pluralidad identitaria que nos

¹ IGUÑIZ, Javier. Desarrollo, Libertad y Liberación, en Amartya sen y Gustavo Gutiérrez. PUCP, IBC, CEP. 2009. Lima, Perú.

configura, proponga un conjunto de características que sean condición de posibilidad de una sociedad basada en derechos en igualdad para todos y todas. Afirmamos que el proyecto de país así entendido es el que da sentido a la educación comunitaria, revelando su carácter político como praxis educativa que participa en la construcción de un modo de ser país y de ser comunidades. Además, al reconocer en la Educación Comunitaria una praxis social, se contribuye a la construcción de imaginarios de proyecto de país.

2. Enfoques para la educación comunitaria

Vamos a presentar un conjunto de enfoques de los que la educación comunitaria participa y en los que concurre con el conjunto del sistema educativo vigente.²

2.1. Enfoque de derechos

Este enfoque implica, en primer lugar, reconocer a los sujetos de la educación como titulares de derechos y no como personas bajo tutela. Se trata de considerar a los individuos como seres con la capacidad de ejercer, defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. En calidad de ciudadanos con deberes hacia la sociedad y la comunidad, participan activamente en la construcción de la vida democrática y su consolidación. Esto se traduce en contribuir a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación social en los asuntos públicos. En el ámbito educativo, este enfoque busca fortalecer la convivencia y la transparencia en las instituciones educativas. Además, se orienta a reducir las situaciones de inequidad y promover la resolución pacífica de los conflictos.

2.2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad.

Como un derecho fundamental, el Estado tiene la responsabilidad de asegurar oportunidades educativas de igual calidad para todas las niñas, niños, adolescentes, adultos y jóvenes, así como garantizar resultados de aprendizaje equiparables, independientemente de las diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género o condición de discapacidad. La inclusión con atención a la diversidad implica que el Estado debe prestar una atención más amplia y pertinente a las poblaciones que enfrentan las desventajas de profundas

² Se reseñan aquí los enfoques establecidos en la LGE y el CNEB.

desigualdades sociales. En este contexto, la inclusión y atención a la diversidad buscan eliminar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades.

2.3. Enfoque ambiental.

El enfoque ambiental dirige los procesos educativos hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva acerca de la problemática ecológica y el cambio climático, que impacta tanto a nivel local como global, y su conexión con la pobreza y la desigualdad social. Este enfoque implica fomentar el compromiso y las capacidades para el cultivo de la biodiversidad, la conservación del suelo y el aire, la utilización sostenible de la energía y el agua, el cuidado de las fuentes de vida proporcionadas por la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, así como la promoción de prácticas de producción y consumo responsables. También aborda el manejo adecuado de los residuos sólidos, la promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático, la gestión del riesgo de desastres y el desarrollo de estilos de vida saludables y sostenibles. Las prácticas educativas con enfoque ambiental contribuyen al desarrollo sostenible de nuestro país y del planeta, destacando la importancia de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer las fuentes de vida de las generaciones futuras. En este contexto, las dimensiones social, económica, cultural y ambiental del desarrollo sostenible interactúan de manera inseparable.

2.4. Enfoque intercultural crítica

La interculturalidad crítica se concibe como parte integral de un proyecto destinado a superar la subalternidad, que, como una manifestación de la colonialidad, ha distorsionado la convivencia entre las diversas culturas y lenguas en nuestro país. Este enfoque aboga por un proceso dinámico y constante de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, con el propósito de construir una convivencia basada en el acuerdo, la complementariedad y el respeto hacia la propia identidad y las diferencias individuales. En una sociedad intercultural, se previenen y sancionan las prácticas discriminatorias y excluyentes, como el racismo y la segregación social y educativa. La meta es promover, a través del encuentro y el diálogo, el reconocimiento y el fomento de la diversidad de culturas, saberes, lenguas y comunidades.

2.5. Enfoque de igualdad de género.

La igualdad de género se refiere a la valoración equitativa de los distintos comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y hombres. En un contexto de igualdad real, los derechos, deberes y oportunidades de las personas no están condicionados por su identidad de género. Por lo tanto, todos cuentan con las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos, ampliar sus capacidades y fomentar oportunidades de desarrollo personal. Esto contribuye al desarrollo social y permite a cada individuo beneficiarse de sus resultados. Aunque las nociones de "femenino" o "masculino" se basan en diferencias biológicas, estas construcciones se forman día a día en nuestras interacciones. Históricamente, las relaciones de género han perjudicado principalmente a las mujeres, pero también existen dimensiones en las que afectan a los hombres. En términos generales, como país, mantener desigualdades de género repercute negativamente en nuestro desarrollo sostenible y en una plena democracia.

2.6. Enfoque territorial

El territorio se entiende como un espacio social e históricamente construido, no limitándose únicamente a su aspecto geográfico. Las estrategias de desarrollo territorial deben concebirse, construirse y gestionarse democráticamente, en constante diálogo e interacción con las dinámicas supraterritoriales de diversa índole. Este proceso de construcción del desarrollo territorial es intersectorial e implica el fortalecimiento de los actores sociales para fomentar su participación y articular esta estrategia.

Es esencial reconocer que la economía rural abarca una variedad de prácticas y culturas productivas que son adicionales y complementarias a las actividades agrícolas. Dada su interdependencia, la dimensión territorial implica la necesidad de orientar la articulación urbano-rural en condiciones que no sean asimétricas.

En este contexto, la educación se posiciona como un componente clave del desarrollo territorial. Los procesos educativos y la acción pedagógica se enriquecen a partir de los esfuerzos de la comunidad local. El desarrollo territorial implica la puesta en juego de diversos saberes presentes en las localidades, y la educación se convierte en el espacio donde estos saberes se consolidan, aprovechando las potencialidades educativas, participando en las tareas de la

estrategia y cultivando capacidades para la acción personal y colectiva en el marco del desarrollo territorial.

2.7. El enfoque del Buen Vivir

Propone que el ser humano viva en armonía no solo consigo mismo, sino también con sus semejantes y con la naturaleza que lo rodea. Este planteamiento implica la recuperación y fortalecimiento de la cosmovisión, espiritualidad y la cultura de preservación de las fuentes de vida que caracterizan a los pueblos originarios. Se fundamenta en un modelo de organización social y económica que se basa en el principio fundamental de hermandad y complementariedad entre todos los elementos existentes.

II. CARACTERÍSTICAS DE LA EC COMO FACTOR DE INNOVACIÓN.

¿Cuál es la contribución de la educación comunitaria a la transformación del sistema educativo? Como mencionamos anteriormente, la EC representa un factor innovador en el sistema escolarizado. A continuación, podemos detallar varios aspectos que caracterizan la EC y que representan valiosas contribuciones al ámbito educativo nacional.

1. Pluralidad de actores y escenarios

Las experiencias de educación comunitaria se desarrollan a partir de una diversidad social y territorial. Reconocer y nutrir la singularidad de estas experiencias es fundamental, ya que es precisamente esta pluralidad la que permite su existencia, continuidad y fortalecimiento. En consecuencia, la política educativa debe ser coherente con esta realidad. No se trata de imponer un modelo de centro de educación comunitaria de manera similar a una escuela convencional, sino de establecer un conjunto de orientaciones que fortalezca esta diversidad de actores y su conexión con los procesos culturales y de desarrollo social en los territorios.

2. Apertura epistémica y pluralidad de culturas educativas

¿Existe una única forma de concebir la educación? ¿Se sostiene la praxis educativa en la educación comunitaria sobre una única epistemología? La praxis de la EC se caracteriza por su enfoque intercultural, desafiando el modelo monocultural inherente a la educación escolarizada. Su orientación no apunta al control social, sino al empoderamiento ciudadano. En este sentido, la EC implica un diálogo de saberes, es decir, la apertura de la praxis educativa a la diversidad de epistemologías, conocimientos y tecnologías que la población integra en función de su proyecto de vida colectivo.

La transformación de la educación escolarizada requiere adoptar esta orientación hacia la apertura epistémica y el diálogo entre las diversas culturas educativas existentes. Es importante destacar que este diálogo no es ingenuo; más bien, rechaza la asimetría entre culturas y fundamenta la praxis educativa sobre la base de una cláusula de justicia en el marco del proyecto de país, de comunidad y de educación.

3. La actoría social en la construcción curricular

Un elemento clave radica en la definición del qué, para qué y cómo se aprende en la educación comunitaria. A diferencia de la educación escolarizada, las experiencias de EC no se basan en una directiva homogénea que prescriba los aprendizajes, las prácticas y la organización del proceso educativo. Estas definiciones surgen desde los propios actores que participan en la creación y desarrollo de las experiencias educativas. Las experiencias de EC se configuran de manera nítidamente pertinente y relevante desde la actoría social en las comunidades. Los diversos espacios de encuentro entre estas experiencias actúan como mecanismos de enriquecimiento e impregnación mutua que permiten la mejora de estas prácticas.

En particular, la EC, en relación con los saberes productivos, requiere de una política nacional que se base en esta actoría social para definir la validez de sus saberes. Los catálogos ocupacionales tienden a uniformizar y empaquetar ciertas prácticas, y su burocratización dificulta la creatividad y la amplitud inherentes a los campos ocupacionales y las sabidurías comunitarias.

Contrariamente, las normas curriculares que tienden a prescribir y homogeneizar las prácticas escolares tienen el efecto de limitar la creatividad de la actoría social y aumentar el peso de las actividades destinadas al control, empobreciendo así la riqueza educativa intrínseca de la vida en las escuelas. Este aspecto es crucial tenerlo en cuenta en la transformación de la educación escolarizada.

4. Una gestión autónoma y descentralizada

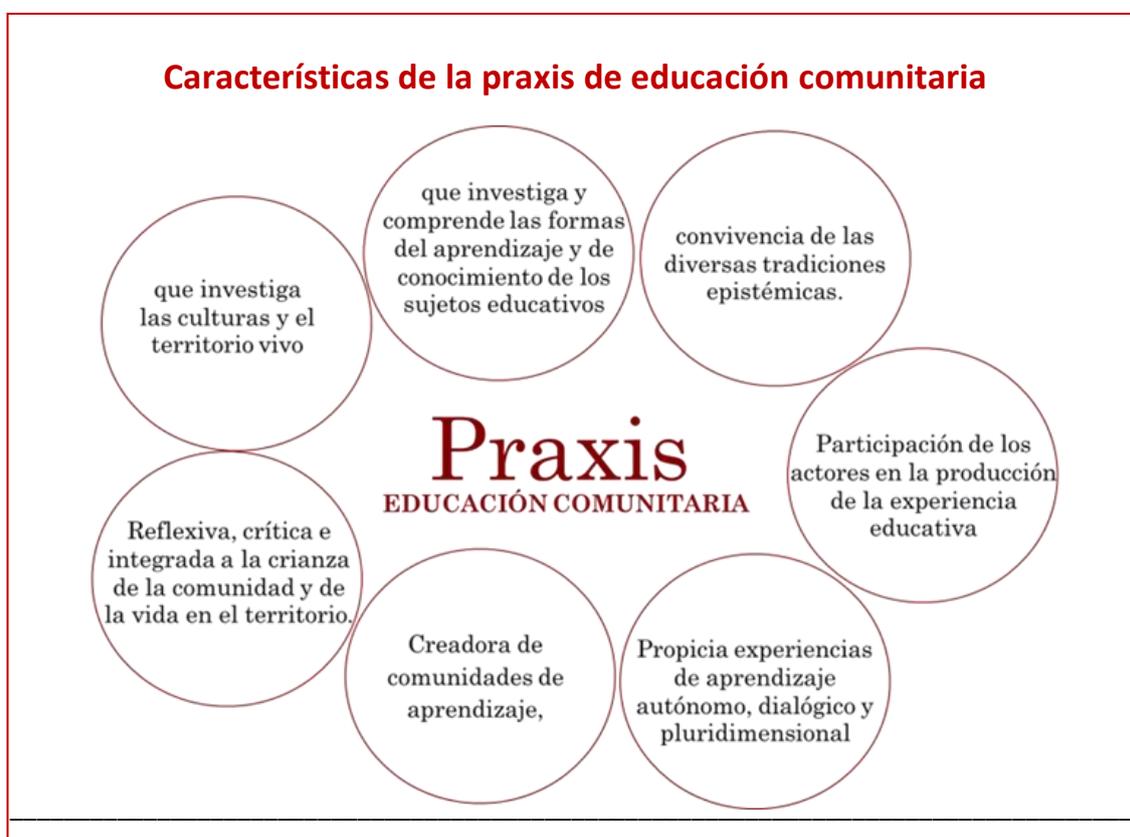
Un aspecto característico de las experiencias de educación comunitaria (EC) es que disfrutan de una amplia autonomía en su gestión. Estas emergen de actores autónomos, a veces en diálogo con políticas sociales en diversos sectores, pero su desarrollo es autónomo y depende de sus articulaciones territoriales. En este sentido, representan una realidad educativa que no está centralmente gobernada, sino que su gestión es descentralizada.

La gestión autónoma de las experiencias y su articulación de forma descentralizada contribuyen al sistema educativo, proporcionando evidencia de una potencialidad que, lejos de entenderse como ausencia de orientación, respalda la viabilidad de una gestión verdaderamente descentralizada del sistema educativo.

III. PRAXIS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES Y EDUCADORAS COMUNITARIAS

En el planteamiento de los aprendizajes fundamentales para la formación de educadores y educadoras comunitarias, es esencial considerar la diversidad presente entre ellos. Esta diversidad abarca aspectos históricos, culturales, lingüísticos, territoriales y de especialización temática. Ante esta diversidad, ¿cómo podemos proponer un perfil o un currículo de formación para los educadores de EC?

Creemos que no es apropiado intentar construir un sujeto abstracto que describa idealmente un conjunto de características deseables. Prescribir un perfil que homogeneice una realidad compleja no es la solución. Proponemos un enfoque diferente. Dado que, como factor de innovación, hemos identificado un conjunto de elementos compartidos que caracterizan las prácticas educativas de la EC, es desde este conjunto de prácticas que podemos acercarnos a proponer un conjunto de aprendizajes necesarios en los educadores y educadoras. Estos aprendizajes son clave para la existencia de la EC y son fundamentales para su sostenibilidad.



1. Una praxis educativa contextualizada que investiga las culturas y el territorio vivo.

Un educador o educadora de EC debe poseer una comprensión integral de la historia, biodiversidad, geografía y actividades que se llevan a cabo en el territorio, siendo estas una parte fundamental de la vida de las comunidades. Esto implica el dominio de un conjunto de recursos conceptuales y metodológicos para investigar y comprender el territorio. En este contexto, es crucial destacar el carácter participativo de estas acciones. El educador asume la investigación como una actividad en la que lidera de manera experta este proceso en colaboración con los actores sociales comprometidos.

2. Una praxis pedagógica que investiga y comprende las formas del aprendizaje y de conocimiento existente en los sujetos educativos.

En consonancia con la valoración de la diversidad de culturas educativas, es necesario comprender las maneras en que los sujetos de la educación aprenden, sus estrategias y la dinámica sociocultural en la que se desarrollan estos procesos. Esto implica cuestionar la pedagogía de la explicación. La educación del sujeto no surge con la intervención del educador-explicador, sino más bien desde la capacidad intrínseca del sujeto que aprende en su contexto social. Corresponde al educador/a entender la experiencia y el conocimiento que el sujeto educativo ha desarrollado sobre el aprendizaje, así como la cultura de aprendizaje que trae al encuentro con el educador/a.

Por lo tanto, se requiere contar con un concepto de sujeto que reconozca su propia agencia en el proceso de aprendizaje. Además, implica una experiencia de autorreflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que le permite aproximarse a la comprensión de las formas, estrategias, contextos y cultura desde los cuales el sujeto educativo ha experimentado el aprender.

3. Una praxis de convivencia (conocimiento y valoración) de las diversas tradiciones epistémicas.

La perspectiva de crianza de las comunidades originarias abarca la diversidad de la vida presente en el ayllu, entendido como la comunidad de todo lo existente en el territorio comunitario. Esta comprensión de la vida posibilita el encuentro entre diversas culturas educativas en la educación comunitaria. El modelo educativo predominante en el Perú, arraigado en la época colonial, se caracteriza

por ser monocultural. Por un lado, actúa restringiendo y extinguiendo cualquier otra cultura educativa, excluyéndola de la noción y práctica educativa; por otro lado, tiende a asimilar funcionalmente estas culturas. Esto se evidencia, por ejemplo, en la folklorización de elementos culturales distintos de la raíz colonial.

En la educación comunitaria, surge la necesidad primordial de realizar una reflexión crítica sobre la educación monocultural y sus manifestaciones prácticas. La segunda necesidad radica en llevar a cabo una investigación para identificar los elementos de la cultura educativa presentes en las comunidades, delineando así prácticas de convivencia y mutuo enriquecimiento entre las diversas culturas educativas que convergen en la experiencia educativa.

4. Una praxis participativa de los actores educativos y comunitarios en la producción de la experiencia educativa.

La participación desempeña un papel fundamental en la educación comunitaria, y como se ha destacado anteriormente, la acción conjunta en la construcción curricular es uno de los elementos que contribuyen a la innovación en el sistema educativo público. La participación, en sí misma, constituye un acto político, empoderador y de aprendizaje, y, por ende, debe ser una experiencia de construcción entre iguales. Similar a una red, no se organiza en torno a un sujeto experto, sino entre los nodos que conforman la red, reconociendo la importancia de cada nodo. El educador o educadora actúa como experto en la dinámica de construcción colectiva y aporta su conocimiento de la misma manera que todos los demás.

Este conocimiento abarca el concepto y la metodología de la construcción de la experiencia educativa, la dirección participativa y democrática del proceso, la atención a los procesos individuales de cada participante y la devolución sistematizada de lo construido por el grupo. ¿Cómo podemos cultivar estos conocimientos y habilidades en los educadores y educadoras comunitarias?

5. Una praxis creadora de comunidades de aprendizaje

La Ley 28044, Ley General de Educación, establece que las instituciones educativas deben ser concebidas como comunidades de aprendizaje (Art. 66). Al definir la institución educativa como comunidad, se la concibe como un cuerpo colegiado compuesto por diversos individuos que se congregan en igualdad de

condiciones, orientados hacia metas compartidas y organizados para llevar a cabo acciones específicas alineadas con dichas metas. Este carácter de comunidad implica una dinámica de funcionamiento que valora altamente un tipo específico de interacción, haciendo uso intensivo de procedimientos deliberativos y requiriendo una cultura organizacional propia de las formas comunitarias de convivencia en las sociedades humanas. Esto resalta su naturaleza política y los modos de relación inherentes a la vida en comunidad.

Es importante señalar que esta definición de aprendizaje como un resultado y una finalidad que ocurren en y por la acción de una comunidad implica una epistemología en la que el conocimiento se entiende como el fruto de una acción social, un saber que no está desvinculado del tejido social. Por otro lado, implica una pedagogía en la que la dinámica de comunidad, es decir, la comunidad como espacio de conocimiento, y el valor del conocimiento en relación con la vida comunitaria se entrelazan para determinar los roles de cada participante.

Así, la noción de comunidad de aprendizaje refiere a la naturaleza de un conocimiento que se crea en comunidad y a un conocimiento que construye comunidad. Debido a la diversidad de contextos, no implica un "modelo organizacional" uniforme, sino propuestas que la caracterizan de manera general. ¿Cómo se construye esta comunidad? El educador o educadora debe comprender el concepto de comunidad de aprendizaje, así como los conceptos y recursos metodológicos que le permitan identificar de manera comparativa las diversas experiencias de comunidad en las organizaciones de educación comunitaria. También necesita dominar los recursos conceptuales y metodológicos para diseñar y evaluar de manera participativa la organización y las acciones de educación comunitaria que lleva a cabo una institución.

6. Una praxis que propicia/es experiencias de aprendizaje autónomo y dialógico.

La educación comunitaria implica una pedagogía de la autonomía. Freire sostiene que el educador debe "saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción". Esto implica una episteme abierta que sitúa al sujeto y su palabra en el centro del proceso de aprendizaje. El papel del educador y la educadora comunitaria es, precisamente, crear las condiciones para la construcción del conocimiento. Sin embargo, asumir

este rol implica comprender que los sujetos no poseen un vacío que llenar, sino que necesitan un espacio que les brinde la oportunidad de poner en juego sus saberes.

Por lo tanto, la praxis de la educación comunitaria también involucra un enfoque dialógico. El espacio educativo funciona como un ámbito de diálogo entre todos los participantes del proceso. El aprendizaje autónomo y el diálogo con los demás que aprenden se retroalimentan mutuamente.

7. Una praxis reflexiva, crítica e integrada a la crianza de la comunidad y de la vida en el territorio.

La praxis reflexiva crítica es sustantiva en la pedagogía de la educación comunitaria. La reflexión crítica es el proceso por el cual el sujeto educativo y el educador o educadora se apropian de su experiencia, aprenden de ella y pueden ponerla en diálogo con otros actores.

También es desde esta reflexividad crítica que las organizaciones comunitarias pueden distanciarse de una práctica recurrente, sobre todo en las intervenciones de programas sociales, que condiciona el rol de la población a una lógica instrumental y funcional a agendas de trabajo que no les han sido consultados. La reflexividad crítica empodera a los sujetos y sus organizaciones y les permite liberarse del tutelaje con el que habitualmente son tratados.

De otra parte, la reflexividad crítica es un ejercicio que implica una interrogación que interpela a los sujetos, sobre sus procesos y sus vínculos. Por ello, es fuente de construcción de identidad personal y colectiva. Es una acción que posibilita la propia crianza y la aceptación/compreensión de vínculos de crianza recíproca en la experiencia social y educativa.

Será necesario desarrollar con los educadores y educadoras el ejercicio de una praxis reflexiva crítica que les permita apropiarse de su saber y construir sus identidades, y estar en condiciones de permear su experiencia auto formativa en su trabajo de formación con los participantes de las acciones de educación comunitaria.

IV. NATURALEZA DEL PROCESO PEDAGÓGICO

1. La formación como proceso identitario

El proceso formativo de los educadores es una construcción identitaria que implica una transformación cultural, política y epistémica del sujeto a través de la autorreflexión. En este sentido, el proceso de formación conlleva una deconstrucción de la historia personal y colectiva en la que el educador ha participado, buscando potenciar un autoconocimiento de su praxis mediante una reflexión que revele los supuestos conceptuales sedimentados a lo largo de su experiencia en la educación y su interacción social.

Para los docentes profesionalizados, este proceso implica destapar el itinerario que los condujo a convertirse en educadores, alcanzando un lugar en la sociedad y el Estado, lo cual también ha significado un proceso de aculturación para asumir un rol funcional en el modelo de escuela civilizadora con fines de homogeneización cultural.

Esta perspectiva intercultural crítica interpela las historias individuales y convierte el proceso formativo en un espacio de reelaboración de la identidad tanto como ciudadanos y educadores/as. A través de este proceso, se logra una resignificación de la identidad de educador/a, permitiendo encontrar sentido en la acción educativa, en la elaboración de propuestas curriculares, en la organización escolar y en la articulación de la educación con la dinámica territorial de las comunidades.

Un elemento esencial en este proceso identitario es la reflexividad epistemológica, entendida como la comprensión de la concepción subyacente sobre: 1) qué es el acto de conocer y 2) cómo los sujetos se relacionan con el conocimiento. El educador comunitario necesita reflexionar sobre las perspectivas epistemológicas presentes en su labor como formador y sobre cómo llevar a cabo, junto con los participantes, una experiencia de vínculo crítico con el conocimiento y con el acto de conocer.

En esta reflexión sobre el conocimiento, se busca abrirse a distintos tipos de racionalidad presentes en las comunidades humanas, con sus propias tradiciones y perspectivas de la vida, la historia, la moral y el saber. Así, el educador

comunitario puede llevar a cabo una praxis con apertura a la cultura donde se realiza la educación, promoviendo un diálogo entre los saberes socialmente construidos por las comunidades para su continuidad histórica.

La reflexividad epistemológica es crucial para superar la formación tradicional que se enfoca en entrenar a los educadores para la transmisión eficaz de un repertorio de contenidos y una orientación monocultural. En la perspectiva de una pedagogía intercultural, el referente educativo es la vida social en la que se producen y recrean los saberes. La formación no se trata simplemente de transmitir contenidos disciplinarios, sino de propiciar un enfoque problematizador de la realidad basado en los problemas y experiencias de la vida, fomentando una investigación interdisciplinaria y un compromiso transformador con la realidad.

2. Aprender a indagar, indagar para aprender

En el proceso pedagógico de formación, se otorga un lugar central a la práctica educativa. La estrategia fundamental de aprendizaje consiste en cuestionar críticamente los problemas asociados con la práctica educativa, lo cual nos permite emprender un itinerario de construcción de saberes pedagógicos en el espacio colaborativo de educadores y educadoras. Este saber se gesta desde un enfoque colectivo, un espacio social donde la reflexión, la investigación y la transformación de las prácticas de enseñanza son medios a través de los cuales el grupo y la persona justifican su praxis. Este acto de justificación les empodera para mejorar y transformar su labor.

Así, situar la práctica educativa en el centro del proceso formativo implica una naturaleza comunitaria, donde la reflexión, la investigación y la transformación del saber no se desvinculan del lazo social. La investigación en y sobre la práctica educativa se lleva a cabo en el contexto de la comunidad, considerando el territorio, las culturas y las lenguas. A su vez, la formación implica el aprendizaje de la investigación, ya que no es una acción espontánea, sino que requiere el dominio de criterios de rigurosidad conceptual y metodológica.

3. Los espacios de la formación

Un programa formativo implica la gestión coordinada de diversos espacios de aprendizaje, teniendo en cuenta la función específica de cada tipo de espacio y

las posibilidades del programa. En la experiencia de Educación Comunitaria (EC), se han utilizado diferentes espacios, como talleres formativos, acompañamiento, pasantías, actividades vivenciales, encuentros pedagógicos, comunidades o grupos de aprendizaje, y, cada vez más accesible, ambientes virtuales.

Cada uno de estos espacios desempeña una función específica en el proceso formativo, seleccionándose según las necesidades particulares de un proceso formativo dado. Por ejemplo, los talleres tienen un papel integral al abordar ejes problemáticos o temáticos establecidos, permitiendo profundizar en la dimensión teórico-práctica, la autorreflexión crítica y la elaboración colaborativa de alternativas de acción.

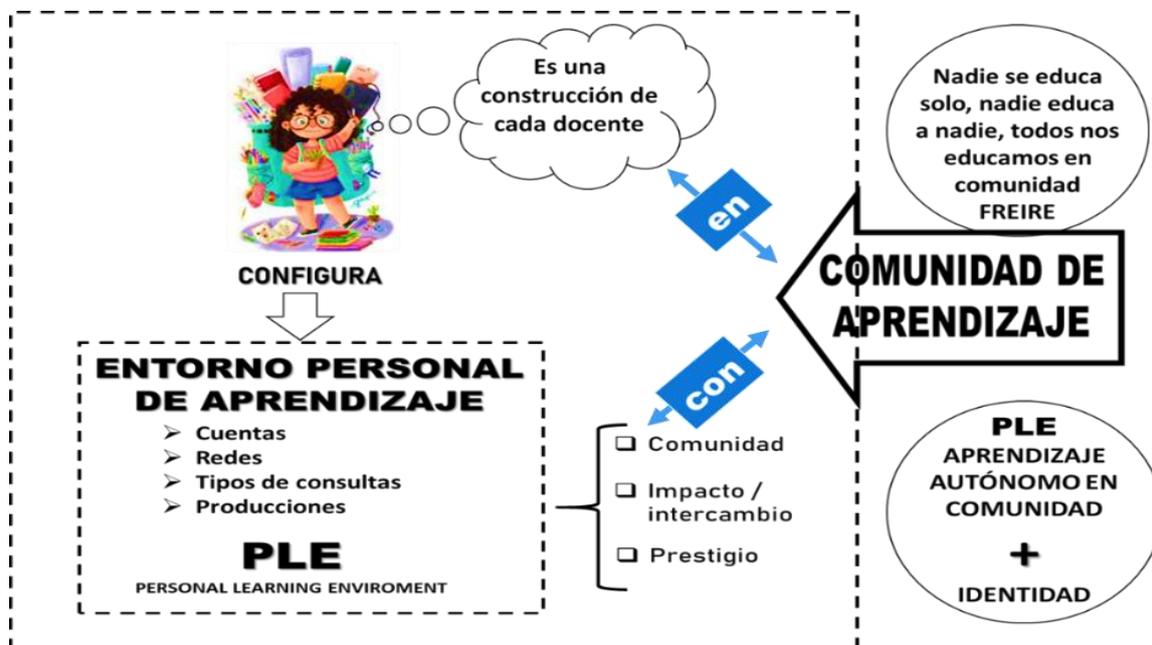
El acompañamiento entre pares proporciona un espacio para el diálogo y la reflexión compartida de la experiencia, centrándose en el proceso formativo personal del participante, ya sea de manera individual o en grupos pequeños de forma colectiva.

Las pasantías, las actividades vivenciales y los encuentros de intercambio con otras experiencias cumplen la función de aprendizaje entre pares al entrar en contacto con experiencias distintas, enriqueciendo la reflexión al comprender otros contextos y proporcionando perspectivas adicionales a la propia experiencia.

El espacio de aprendizaje virtual contribuye al enriquecimiento y actúa como un mecanismo para la continuidad de la comunidad de aprendizaje. Un concepto clave en esta relación con el mundo digital es el de "Entorno Personal de Aprendizaje" (PLE), que orienta la relación con la tecnología digital hacia la autonomía y la creación del propio entorno personal de aprendizaje. Este concepto ha evolucionado hacia modelos de aprendizaje que rompen con estructuras tradicionales, enfocándose en el aprendiz y brindándole más independencia.

En la formación de educadores, es crucial que los PLE sean parte de lo que deben dominar, tanto como herramienta de enseñanza como entorno para que sus estudiantes aprendan. Los entornos digitales se conciben como instrumentos para el control del aprendizaje por parte del estudiante y para el desarrollo de

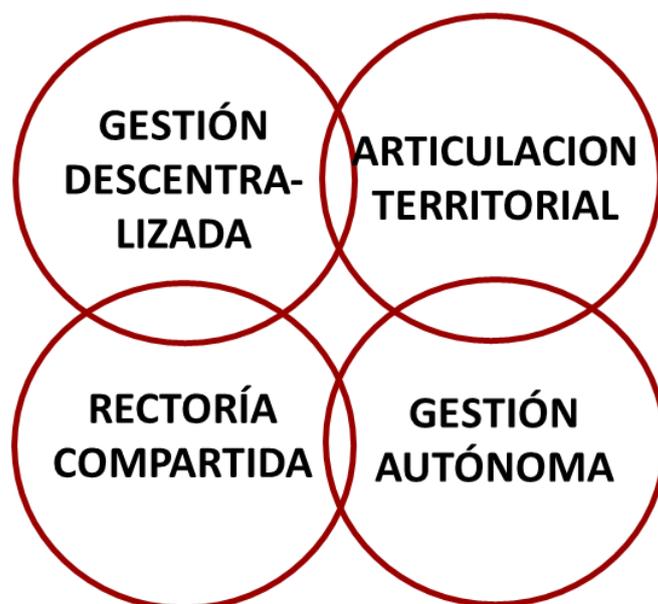
habilidades cognitivas relacionadas con el aprendizaje autorregulado, lo que conduce a modelos centrados en la agencia del aprendiz, como el aprendizaje autónomo, la heutagogía o aprendizaje autodirigido (self-directed learning).



- (con la colaboración de Lic. Koke Contreras)

V. ESTRATEGIA DE GESTIÓN DEL FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES PARA EDUCADORES COMUNITARIOS

Para gestionar de manera efectiva el fortalecimiento de las capacidades de educadores comunitarios, es crucial considerar que estas experiencias se desenvuelven en escenarios y con actores diversos, caracterizados por una gestión autónoma y fuertes vínculos identitarios con sus respectivos territorios. Por lo tanto, una estrategia nacional de fortalecimiento de capacidades debe incorporar una gestión descentralizada, destacando las articulaciones territoriales, fortaleciendo la autonomía de las organizaciones de educación comunitaria y promoviendo una dialéctica constructiva entre el nivel nacional y dichas organizaciones a través de una rectoría compartida.



1. Gestión Descentralizada

La gestión descentralizada implica que una política nacional debe operar mediante una negociación cultural para la definición de planes descentralizados, estableciendo un diálogo efectivo con los actores sociales y los niveles de gobierno regional y local. En este sentido, es fundamental concebir planes y programas de formación que sean el resultado de negociaciones con educadores comunitarios y organizaciones de educación comunitaria, adaptados a las particularidades de cada territorio.

2. Articulación territorial

Las organizaciones de educación comunitaria mantienen fuertes vínculos identitarios con sus territorios. Proponer acciones de fortalecimiento implica coordinar estas acciones con la territorialidad de estas organizaciones, considerando criterios de pertinencia, prioridad y viabilidad. Asimismo, es esencial ampliar el concepto de territorio para abarcar los intereses y demandas formativas provenientes de actores ubicados en diversos territorios geográficos, estableciendo así una articulación más inclusiva y enriquecedora.

3. Gestión Autónoma

Las organizaciones de Educación Comunitaria (EC) son el fruto de la acción autónoma de diversos actores en sus respectivos territorios. En este contexto, se perfilan como la manifestación más clara del concepto de comunidades de aprendizaje mencionado en la Ley General de Educación (LGE). Una estrategia de fortalecimiento de capacidades, en sus objetivos, debe centrarse en el fortalecimiento de estas organizaciones de EC y en el desarrollo de habilidades para su gestión autónoma, ya que esto constituye el fundamento crucial para la sostenibilidad de la Educación Comunitaria.

4. Rectoría Compartida

La ley establece la función exclusiva de rectoría por parte del MINEDU en el sector educación. En el marco de la estrategia de gestión para una política nacional de fortalecimiento de capacidades en la educación comunitaria, resulta esencial incorporar el concepto de rectoría compartida.

Este enfoque surge de la imperante necesidad de reconocer la agencia de las organizaciones de Educación Comunitaria (EC) en el país por parte del Estado. Este reconocimiento demanda una lógica de negociación cultural entre el Estado y la sociedad con respecto a los compromisos de la educación comunitaria a nivel territorial. Cabe destacar que se trata de diálogos de carácter vinculante entre el Estado y las organizaciones de EC.

Un aspecto específico en este contexto es la urgencia de presentar una propuesta para la profesionalización de los educadores de educación comunitaria, abarcando tanto a los docentes en formación inicial como a aquellos en servicio, así como a los actores comunitarios.

VI. ESTRATEGIA DE INCIDENCIA CON DECISORES DE POLÍTICA EDUCATIVA

Para lograr un consenso y la implementación efectiva de planes y acciones destinados al fortalecimiento de capacidades de los actores en la educación comunitaria, es imperativo llevar a cabo una acción coordinada entre las organizaciones de educación comunitaria y asegurar su reconocimiento como interlocutores válidos ante las autoridades de cada nivel gubernamental.

Este proceso implica que las organizaciones de educación comunitaria realicen esfuerzos de articulación, tanto territorial como temática, con el fin de participar activamente en diversas acciones y espacios de diálogo con el Estado. Este constituye el primer requisito para establecer las bases de una acción continua de incidencia, dirigida hacia distintos actores influyentes involucrados en la definición e implementación de políticas educativas.

1. Producción de saber

Un componente esencial para ejercer influencia efectiva es la generación de conocimiento a partir de las experiencias en educación comunitaria, ya que estas sirven como fuente de propuestas para políticas educativas. En este aspecto, los participantes en la educación comunitaria cuentan con criterios para la producción de conocimiento basados en una perspectiva participativa y en el reconocimiento de la diversidad de procesos de construcción social del saber. En relación con los variados procesos de recopilación de experiencias y formulación de propuestas, podemos identificar tres metodologías existentes:

- a. La capitalización de experiencias está vinculada a espacios de comunicación e intercambio.
- b. La sistematización de experiencias se enfoca en temas específicos, permitiendo la acumulación de diversos procesos a través de grupos de trabajo.
- c. Los estudios de caso involucran la participación de investigadores sociales (que pueden conformar equipos interdisciplinarios) para abordar aspectos específicos solicitados por la comunidad de educación comunitaria.

Todas estas metodologías posibilitan la acumulación de conocimientos, el diálogo con otros actores como la academia, así como la generación de conocimiento para respaldar propuestas de política en el diálogo con las autoridades.´

2. Acciones directas con decisores de política DRE, UGEL.

Desde la experiencia, se pueden contemplar las siguientes acciones para la incidencia:

- La generación de espacios de concertación, como eventos de presentación de experiencias, de estudios y de propuestas y especialmente el establecimiento de mesas técnicas de concertación.
- Las acciones de planeamiento participativo y de negociación cultural con las autoridades.
- Acciones de formación dirigidas a especialistas y docentes de las DRE, UGEL e IIEE en torno a la importancia y realidad de la educación comunitaria.
- Acciones de vigilancia social, a través del seguimiento y evaluación de planes territoriales de EC en la circunscripción de las UGEL y las DRE.

3. Acciones de concertación nacional a favor de la EC

Es fundamental considerar la creación y sostenibilidad de un espacio nacional de concertación dedicado a las políticas de Educación Comunitaria (EC). Actualmente, esta función se materializa a través de la mesa de trabajo sobre EC establecida en el Consejo Nacional de Educación. Sería pertinente evaluar la viabilidad de un espacio similar al CONEIB, específico para la educación comunitaria, basado en representaciones regionales, temáticas e identitarias. Este espacio podría desempeñar el papel de interlocutor para la negociación de acuerdos vinculantes con el Estado.

Dentro de esta estrategia, se requieren espacios nacionales dedicados a la evaluación y replanteamiento de políticas para el desarrollo de la EC, tales como encuentros nacionales y macro regionales. Estos eventos presuponen fases previas de acumulación, capitalización, sistematización y formulación de propuestas que posteriormente serán objeto de discusión.

Este conjunto de estrategias facilitaría el acceso al diálogo, la concertación y la presentación de planes para el fortalecimiento de las capacidades de los actores en la educación comunitaria. Se espera que los elementos aquí presentados contribuyan eficazmente a los esfuerzos de los colectivos de EC para proponer y consensuar un plan nacional de fortalecimiento de capacidades con el Ministerio

de Educación (MINEDU), impulsando así el reconocimiento de la educación comunitaria en la política educativa nacional.

Lima, diciembre 2022
Severo Cuba Marmanillo

