

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Sistematización de la trayectoria organizacional del
Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San
Martín**

Tesis para optar el grado académico de Maestra en Educación con
mención en Gestión de la Educación que presenta:

Sofía Zenaida Antezana Mercado

Asesora:

Dra. Olinda Airola Vílchez Gonzales


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Olinda Airola Vílchez Gonzáles, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada: Sistematización de la trayectoria organizacional del Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín, de la autora Sofía Zenaida Antezana Mercado, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 27/06/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 28 de junio de 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Vílchez Gonzáles Olinda Airola	
DNI: 07616641	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6609-479X	

RESUMEN

Este análisis trata sobre la sistematización del recorrido organizativo del Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín, en un escenario en el que la educación comunitaria se topa con retos vinculados a la sostenibilidad, la implicación activa y el reconocimiento institucional. El problema de investigación se enfoca en la necesidad de documentar y analizar críticamente la experiencia de este grupo, con el objetivo de reconocer sus éxitos, obstáculos y perspectivas, y de esta manera crear saberes que ayuden a robustecer las prácticas de educación comunitaria en la región.

El objetivo principal de la investigación es examinar de manera crítica la evolución organizacional del grupo. Los objetivos específicos son: detallar las fases de su origen, reconocer las prácticas más relevantes y los retos más significativos afrontados, y examinar sus visiones a futuro.

El enfoque empleado fue cualitativo, fundamentado en el método de sistematización de experiencias. Se utilizaron como técnicas el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas a tres miembros seleccionados del grupo. Se llevó a cabo un proceso de triangulación con el fin de asegurar la validez y confiabilidad de los datos recolectados.

Dentro de los hallazgos más relevantes, sobresale que el grupo ha conseguido instaurar prácticas educativas relevantes que fomentan el crecimiento social y cultural de la comunidad. No obstante, ha afrontado retos en lo que respecta a la sostenibilidad y la implicación de la comunidad. Los futuros proyectos contemplan potenciar la cooperación con entidades locales y regionales, además de fortalecer una educación comunitaria más inclusiva y ajustada a las demandas particulares de la región de San Martín.

Palabras clave:

Educación Comunitaria; Sistematización de experiencias; Desarrollo Social; Participación Comunitaria.

ABSTRACT

This analysis deals with the systematization of the organizational journey of the San Martín Regional Community Education Collective, in a scenario in which community education faces challenges related to sustainability, active involvement and institutional recognition. The research problem focuses on the need to record and examine the experience of this group in order to recognize its successes, challenges and future perspectives, with the aim of providing knowledge that enhances community education practices in the area.

The main purpose of the research is to critically examine the organizational evolution of the group, while the specific objectives are to detail the phases of its evolution, recognize the most relevant practices and the challenges faced, and examine the future visions of the organization.

The approach used was qualitative, based on the method of systematizing experiences. Document analysis and semi-structured interviews with key members of the group were used as techniques. A triangulation process was carried out in order to ensure the validity and reliability of the data collected.

However, it has faced challenges regarding sustainability and community involvement. Future projects include strengthening cooperation with local and regional entities, as well as strengthening a more inclusive community education tailored to the particular demands of the San Martín region.

Keywords:

Community Education; Systematization of experiences; Social Development; Community Participation.

DEDICATORIA

A mi amado esposo, por su apoyo constante y por ser mi mayor fuente de inspiración y luz en los momentos en que más he necesitado, esta tesis es el reflejo de su amor y sacrificio. A mi amado hijo, por darme fuerzas cada día y recordarme lo importante de seguir adelante.

A mis amados padres y amado hermano, por su apoyo incondicional, por ser la base de todo lo que soy y enseñarme a nunca rendirme.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	9
MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL: FUNDAMENTOS Y ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN COMUNITARIA	9
1.1. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA	9
1.2. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN COMUNITARIA	17
1.2.1. Estudios regionales (América Latina)	17
1.2.2. Estudios realizados en otros continentes	19
1.3. MARCO NORMATIVO PERUANO VIGENTE SOBRE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA	26
1.4. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA	32
1.4.1. Encuentros Nacionales de Educación Comunitaria en el Perú	32
1.4.2. Algunas experiencias de Educación Comunitaria en el Perú	38
CAPÍTULO II	41
OBJETO Y METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN	41
2.1. OBJETO Y OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN	41
2.1.1. Objeto	41
2.1.2. Objetivo general	41
2.1.3. Objetivos específicos	41
2.2. ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	41
2.2.1. Enfoque y método	42
2.2.2. Técnica e instrumentos	44
2.3. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	45
2.4. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	45
2.5. CRITERIOS DE CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN	45
CAPÍTULO III	46
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA TRAYECTORIA DEL COLECTIVO 46	
3.1. TRAYECTORIA ORGANIZACIONAL DEL COLECTIVO REGIONAL DE EDUCACIÓN COMUNITARIA DE SAN MARTÍN	46
3.1.1. Origen y objetivos	46
3.1.2. Miembros del colectivo	50
3.1.3. Creación del colectivo	51

3.1.4. Primeras acciones que desarrolló el colectivo.....	54
3.1.5. Recursos iniciales.....	56
3.1.6. Hitos clave y relaciones fundamentales.....	57
3.1.7. Factores del entorno.....	59
3.1.8. Formas de documentar y compartir experiencias.....	61
3.2. PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS Y LOS DESAFÍOS ENFRENTADOS POR MIEMBROS DEL COLECTIVO.....	63
3.2.1. Prácticas o actividades más importantes del colectivo en el trabajo que realiza 63	
3.2.2. Mayores retos enfrentados como colectivo.....	70
3.2.3. Lecciones aprendidas.....	76
3.3. PERSPECTIVAS QUE PLANTEAN LOS MIEMBROS DEL COLECTIVO PARA EL FUTURO DESARROLLO DE SU ORGANIZACIÓN.....	78
3.3.1. Futuro desarrollo del colectivo.....	78
3.3.2. Metas a mediano y largo plazo.....	79
3.3.3. Fortalecimiento del trabajo del colectivo.....	80
CAPÍTULO IV.....	84
INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA.....	84
CONCLUSIONES.....	89
RECOMENDACIONES.....	91
BIBLIOGRAFÍA.....	93
APÉNDICES.....	97

INTRODUCCIÓN

El presente análisis se enfoca en la organización sistemática del recorrido organizativo del Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín. Se tuvo como objetivo recuperar la experiencia de dicha organización de manera crítica, dando a conocer su origen, resaltar sus éxitos, retos y mostrar el imaginario a futuro de sus integrantes. El principal interés provino de entender cómo las prácticas educativas comunitarias pueden aportar al robustecimiento de las entidades locales, promoviendo el crecimiento social, cultural y educativo en entornos particulares como la región San Martín.

Se reconoció la necesidad de reconstruir el recorrido organizacional del Colectivo Regional de Educación Comunitaria, en un escenario donde la educación comunitaria se topa con desafíos en cuanto a sostenibilidad, reconocimiento y adaptación a las demandas locales. Este análisis es significativo ya que proporciona una perspectiva crítica acerca de las prácticas educativas comunitarias en la región, brindando información útil para la optimización de políticas y estrategias en el ámbito educativo. Asimismo, resalta la relevancia de las entidades comunitarias de la región en el fomento del progreso social y cultural ya que por mucho tiempo han sido relegadas a un segundo plano dentro del sistema educativo peruano.

Para la reconstrucción de la evolución organizacional del Colectivo se establecieron tres ejes de estudio: detallar las fases del origen de la organización; reconocer las prácticas relevantes y los retos afrontados; y examinar las perspectivas futuras del grupo. La investigación se vincula con la línea de investigación de organizaciones educativas, aportando al estudio de las trayectorias organizacionales que fomentan la inclusión y el cambio social.

Se empleó el método cualitativo fundamentado en la sistematización de experiencias, lo que facilitó la recuperación y el análisis crítico de la trayectoria del grupo. Se utilizaron técnicas como el estudio de documentos y entrevistas semiestructuradas a tres integrantes de la organización quienes poseen amplio conocimiento de la realidad educativa comunitaria en la región. Asimismo, se empleó la triangulación de datos para garantizar la validez y fiabilidad de los hallazgos.

La investigación mostró que el Colectivo ha conseguido instaurar prácticas educativas relevantes, abordando retos vinculados a la sostenibilidad y la implicación de la comunidad. Las futuras oportunidades sugieren potenciar la cooperación con entidades locales y fomentar una educación comunitaria más inclusiva y sustentable. No obstante, el estudio se enfocó en la región de San Martín, lo que podría restringir la extensión de los descubrimientos a otras situaciones. Además, la presencia de información histórica y la implicación de los integrantes del grupo pueden haber tenido un impacto en la profundidad del análisis.

La tesis se organiza en cuatro partes fundamentales. La primera expone el marco teórico-contextual, tratando los principios y análisis de la educación comunitaria a escala nacional e internacional. El capítulo dos detalla el objeto y el método, abarcando el enfoque, los objetivos y los procedimientos empleados en la sistematización. El tercer capítulo presenta los hallazgos, recopilando y examinando la vivencia del grupo, resaltando sus prácticas y retos y visiones a futuro. Finalmente, el capítulo cuatro brinda una interpretación crítica de los descubrimientos y conclusiones, ofreciendo sugerencias para potenciar la Educación Comunitaria en la región.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL: FUNDAMENTOS Y ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN COMUNITARIA

En este capítulo se indaga en el marco conceptual de la Educación Comunitaria (EC), las conceptualizaciones más difundidas y reconocidas a nivel nacional e internacional. De la misma manera, se exploran dos enfoques de esta forma de educación y cómo se ha estudiado la Educación Comunitaria a nivel mundial.

1.1. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

Los fundamentos de la Educación Comunitaria (EC), tienen influencia de varios países y ámbitos de intervención. En este apartado, se dará a conocer dos enfoques en los que el concepto de EC se desarrolló: uno funcionalista y otro crítico.

Explicando el primer enfoque, Clavijo et al. (2021), aclaran que la EC se concreta con la representación integracionista e institucional promovida por las agencias de cooperación internacional que se alojó en la región a través de la Alianza para el Progreso en la década de 1960 en la que se enfatiza la eficiencia y la colaboración entre actores.

Clavijo (2016) plantea que la disposición funcionalista aparece como propuesta a los modelos de desarrollo instituidos por organismos internacionales, y se efectúa a través de organizaciones del Estado y organizaciones no oficiales, tanto nacionales como internacionales. Para Clavijo et al. (2021), en las décadas de 1950 y 1960, los gobiernos latinoamericanos y las agencias internacionales efectuaron políticas sociales asistencialistas para ayudar a los sectores más perjudicados. El discurso oficial sobre la democracia fue respaldado por maniobras pedagógicas que acompañaron estas decisiones. A partir de la década de 1970, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) propuso una visión de educación comunitaria fundada en las nociones de progreso, calidad de vida y desarrollo.

En esa misma línea, Posada, et al. (1995), citado en Castro (2017), resalta que, en 1979, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) alude que la EC, en su sentido más vasto, abarca un

conjunto de nociones y estilos educativos que surgen y se diseñan en respuesta a los intereses de la comunidad, con el objetivo trascendental de mejorar la calidad de vida de sus integrantes.

Asimismo, Castro (2017) menciona que este enfoque desarrollista y funcionalista se concentra en el adelanto de la comunidad y en el papel principal de un agente exterior comprometido con la ordenación y acatamiento de las acciones educativas. Cieza (2006) detalla que el agente de promoción comunitaria tiene como rol el de estimular, encauzar y facultar a la población para encabezar la tendencia de desarrollo y esto se debe a que no es perenne que las comunidades y los miembros que las disponen tienen el conocimiento y las destrezas adecuadas para entender por sí mismos el proceso comunitario y, sobre todo, para colocarlo en acción y hacerlo efectivo.

Clavijo (2016), destaca que este enfoque funcionalista, sugería programas educativos que mejorarán el bienestar material y social de las comunidades. También se centraba en los discursos institucionales del desarrollo y tenía como objetivo concentrar a los sectores marginados en programas sociales que podrían aliviar las tensiones sociales. Villani y Atkins (2000), citados en Essomba (2022), mencionan que la fibra propulsora de la educación comunitaria habita en la unión entre estudiantes y maestros, padres, líderes comunitarios, administradores, miembros de la asamblea escolar y ciudadanos que componen una conexión primordial en el diseño, realización, implementación y valoración de la educación basada en la comunidad.

Para concluir, la idea de que las comunidades carecen de las habilidades necesarias para dirigir sus propios procesos educativos y organizativos se basa en una perspectiva asistencialista y jerárquica que, en vez de empoderar, puede fortalecer vínculos verticales y poco duraderos en el tiempo. Esto se debe a que, en lugar de ser meros receptores de políticas o acciones planificadas externamente, las comunidades deben ser actores clave en la formulación, implementación y evaluación de sus procesos educativos.

A partir de estas líneas, se presenta el enfoque crítico. Peñuela (2009) alude la crítica que se le hace a la perspectiva anterior, en el sentido de que la EC ha buscado constantemente su separación con esa visión funcionalista porque se la

consideraba como política para asistir a los sectores más vulnerables, pero también se consideraba a la EC como un medio para dominar la pugna social e insertar a los “marginales” a los procesos de renovación social, lo que hoy en día se conoce como “inclusión” en las políticas públicas.

En este punto, Castro (2017) menciona que si bien es cierto la EC en sus inicios se basó en el modelo funcionalista, sin embargo, durante las décadas de los setenta y ochenta alentadas por el ideario de emancipación y transformación social en América Latina, la EC abrazó un sentido crítico. Los aportes de la Educación Popular (EP) y su enfoque político impulsaron este cambio, lo que llevó a la EC a asumir públicamente la finalidad de edificar procesos de educación comunitaria que se originen desde las bases, con un claro sentido emancipador y a reconocer la urgencia de educación para ese segmento que siempre fue excluido históricamente.

Clavijo et al. (2021), alimentan este segundo enfoque en el cual se exploran propuestas emancipadoras para América Latina llegando a consolidarse en la década de 1970 al amparo de diversas corrientes de pensamiento y que busca alternativas que empoderen a las comunidades y cuestionen el modelo tradicional.

Dicha concepción crítica de la Educación Comunitaria tiene refugio en el realce de teorías y movimientos de pensamientos contestatarios que plantean el camino hacia una emancipación (Clavijo et al., 2019). Essomba (2019) menciona que la EC es un enfoque educativo que se inicia en la última parte del siglo XX como respuesta a desafíos sociales urgentes porque, a diferencia de enfoques educativos tradicionales, la EC no busca solucionar un problema educativo aislado sino abordar un problema social desde la educación, convirtiéndose así, en una herramienta fundamental para el empoderamiento comunitario y la transformación social.

Asimismo, la EC se configura como un espacio donde se promueve el intercambio de saberes e implicación de diferentes actores, tanto dentro de la propia comunidad como con otros gremios y organizaciones; de esta manera, se transfigura en un mecanismo para el empoderamiento individual y colectivo que busca renovar la calidad de vida de los grupos relegados, adoptando un modo de

producción solidario y que tiene como principal medio el aprender haciendo o produciendo (Gadotti, 2012; Nico, 2020; Romero y Pichardo, 2020; Téllez, 2019).

Es así que, para Huanacuni (2015), la EC se caracteriza por ser una pedagogía poseedora de identidad en todos sus ámbitos; es constante, ya que se va enseñando y se va aprendiendo; es cíclica porque la enseñanza y aprendizaje es un ida y vuelta eterno; la comunidad aparece como educadora directa e indirecta de los educandos; se pone énfasis en el sujeto - sujeto, así pues las plantas, los animales, la piedra, el agua, etc., tienen vida y forman parte de la consonancia de la comunidad; es productiva porque está aunada a la siembra y cosecha como una manera práctica de enseñar y aprender; y, por último, el uso de la lengua materna garantiza las enseñanzas naturales en que los saberes puedan cambiar el pensamiento y develar un corazón bueno que genere armonía.

De ahí, la importancia de la EC, como lo indican Tarso (2009), Pérez y Cárdenas (2020) y Orzechowski y Machado (2023), es que la mediación activa comunitaria en la escuela puede ser un motor básico para reavivar y robustecer los saberes de la comunidad que se transmitan intergeneracionalmente haciendo uso de los recursos propios conformándose en un mecanismo educativo, social, cultural, territorial y político que busca esa transformación social deliberada.

Ahora bien, Rengifo et al. (2022) mencionan que la acepción de EC también tiene su refugio en contextos como la chacra o el campo, ya que pone en consideración el conocimiento hereditario de las comunidades andinas y amazónicas. En ese sentido, la EC ha prosperado como una forma de aprendizaje y enseñanza ancestral en las comunidades indígenas y mestizas de las regiones. Esta singularidad no escolarizada se basa en la creación y recreación de conocimientos y prácticas a partir de su propia práctica cultural, tanto para las comunidades antiguas como para las estirpes recién llegadas, el objetivo vital de esta educación es lograr el "buen vivir" o "vida buena", un concepto que guía su existencia.

Por ejemplo, en Perú, el Proyecto Andino de Tecnologías Andinas - Pratec se posicionó como una propuesta de aspiración al Buen Vivir. Alva (2015) al respecto menciona que la propuesta educativa de Pratec en los Andes y la Amazonía rescata la cultura y los conocimientos ancestrales de las comunidades

andinas y amazónicas, concediéndoles un papel crucial en la reconstrucción de su propio futuro. Al utilizar la sabiduría ancestral como herramienta para proteger sus derechos y la capacidad de tomar decisiones sobre su propio destino, esta iniciativa reconoce su importancia política.

Ante lo mencionado, como esfera centrada de la vida comunitaria, la chacra sirve como punto de referencia para meditar este modelo educativo. La escuela debe ser un lugar donde se desarrollen las habilidades individuales y se fortifique el tejido social, al igual que la chacra se nutre del trabajo colectivo y del cuidado recíproco y reconocer la naturaleza trifuncional del ser humano (mente, cuerpo y espíritu). Pratec apuesta por una educación comunitaria basada en el cariño, el amor y la ternura. Esta oferta va más allá de los modelos educativos comunes y tiene como objetivo instituir un entorno donde el aprendizaje sea contextualizado y significativo, arraigado en la vida real y los requerimientos de la comunidad (Alva, 2015).

Algunas singularidades de esta concepción educativa es que se desarrollan en diversos espacios naturales y sociales, como la chacra, el bosque, el agua y la casa. Estos lugares se utilizan como aulas vivas donde se transmite y recrea el conocimiento ancestral de generación en generación. Las comunidades, *per se*, son consideradas como entes educadores, los contenidos enseñados y aprendidos son aspectos de la vida diaria, incluyendo la agricultura, la ganadería, la vivienda, la evolución de productos, la alimentación, la salud, etc. Los saberes y prácticas heredadas se combinan con conocimientos foráneos aligerando el diálogo intercultural y el intercambio de experiencias (Rengifo et al, 2022).

En las comunidades indígenas y mestizas, la educación comunitaria es un pilar fundamental para la renovación de la vida. Esta forma de enseñanza, se cimienta en el aprendizaje y la enseñanza del "buen vivir" comunitario. La interacción armoniosa entre los humanos, el entorno y las deidades son el centro de la educación comunitaria. En este contexto, los "secretos" representan el conocimiento ancestral que se ha acumulado a través de la interacción con la variedad de fauna y flora en los cuatro espacios de vida: el agua, el bosque, la chacra y la casa (Rengifo et al, 2022).

En última instancia, este enfoque emancipador responde de forma más genuina a las necesidades y realidades de las comunidades, ya que utiliza sus propios conocimientos, costumbres culturales y estilos de vida para edificar procesos educativos relevantes y transformadores. La EC no debe restringirse a ser un instrumento de integración o retribución social impulsado desde el exterior, sino que debe convertirse en un instrumento vivo para el robustecimiento del entramado comunitario, el fortalecimiento del poder colectivo y la transformación social desde las bases.

En líneas anteriores, se expuso que la EC mantiene vínculos con la Educación Popular (EP). Mejía (2014) menciona que la Educación Popular llega a este último siglo con una acumulación de concepciones cimentadas en sus luchas por lograr la transformación de la sociedad. De esa manera, se hace posible la emancipación de cualquier modo de sometimiento y esto posibilita que se la considere como una concepción con sus pertinentes propuestas teóricas, pedagógicas y hasta metodológicas, que se pueden llevar a la práctica en diferentes contextos y espacios en los que se hace educación en una colectividad.

A continuación, se presentan algunos puntos donde la Educación Popular se vincula con la EC, tomando en cuenta los constructos comunes que determinan a la EP propuestos por Brandão (1986), Torres (1993) y Mejía (2014):

1. Surge como una alternativa a la educación formal, fruto de una mirada crítica al sistema social imperante, esto es que todas las pretensiones de la EP tienen como premisa básica el cuestionamiento de la inequidad estructural que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, la cual impide el desarrollo integral de los sectores populares.
2. La intención de aportar a la edificación de los grupos dominados y que sean considerados como individuos históricos, es decir, que los sectores menos favorecidos social, política y económicamente puedan hacer realidad su liberación, a través de su construcción, su robustecimiento y el reconocimiento de sus cualidades como protagonistas de esa emancipación.
3. Los saberes de las personas y de las comunidades vienen siendo un vaivén en donde el que enseña aprende y viceversa, configurándose en esas prácticas sociales, el saber popular o cultura propia en donde prevalece el diálogo de

saberes. Esto se contrapone a la enseñanza occidental que solo el que sabe enseña.

4. Propone la búsqueda de estrategias y procedimientos propios que visibilicen los saberes y conocimientos presentes en las prácticas de estos grupos que sean de índole dialógico, colaborativo, activo y cuestionador.

Hay que mencionar, además, que existen fundamentos de la EC que también son relativamente compartidos con otra corriente que es la Educación Social. Santos y Nauter de Mira (2020) apuntan que la Educación Social, a pesar de tener origen europeo, se vio enfrentada a la obligación de instituirse en una teoría crítica y pertinente que avalara a las realidades manifiestas por la desigualdad social y de territorio.

A pesar de no tener una conceptualización estable, la Educación Social va a ser definida como una práctica pedagógica que se funda en espacios adecuados para el aprendizaje y desarrollo personal teniendo en cuenta que esos entornos van más allá de los tradicionales y se expanden a diversos lugares de la vida social ya que busca desarrollar las habilidades de los individuos para relacionarse consigo mismos, con su entorno y la sociedad en general, así se coadyuva a amplificar su libertad y el merecer vivir una vida digna (Martins, 2013; Cacho et al., 2014).

Es así que, la Educación Social comparte con la EC su enfoque en el fenómeno social y su esencia educativa-pedagógica, convirtiéndola en un mecanismo primordial para incitar la transformación social. Su carácter holístico, engloba tanto la educación como lo colectivo, en concordancia con el entendimiento de lo popular, le concede un sobresaliente potencial para forjar cambios significativos en la sociedad (Santos y Nauter de Mira, 2020).

Tabla 1

Cuadro resumen de la EC, EP y ES

Aspecto	Educación Comunitaria	Educación Popular	Educación Social
Enfoque	Funcionalista y crítico La EC se divide entre un enfoque inicial funcionalista (integración y	Crítico y emancipador. La EP surge como respuesta a la inequidad	Crítico y transformador. Se enfoca en desarrollar habilidades en los

	colaboración institucional) y uno crítico (emancipador, inspirado en la Educación Popular).	estructural, con el objetivo de transformar la sociedad y liberar a los oprimidos.	individuos para su integración social, más allá de los entornos educativos formales, promoviendo el cambio social.
Objetivo principal	Mejora de la calidad de vida en la comunidad, a través de la educación y la promoción del desarrollo local, respetando y utilizando saberes ancestrales.	Emancipación de los sectores populares, fortaleciéndolos como sujetos históricos capaces de lograr su liberación mediante la educación crítica.	Desarrollo personal y social de los individuos, promoviendo una vida digna y la capacidad de relacionarse con su entorno y la sociedad de manera equitativa y justa.
Relación con la comunidad	Enfoque crítico: basada en el empoderamiento y la participación activa de la comunidad en el proceso educativo.	Basada en el diálogo de saberes, donde la educación se construye colectivamente, respetando y valorando los conocimientos populares.	Relación estrecha con la comunidad, enfocada en integrar a los individuos en la vida social, respetando y potenciando sus capacidades para la interacción y la participación social plena.
Origen y desarrollo histórico	América Latina, influenciado por modelos funcionalistas en los 60s, evolucionando hacia un enfoque crítico en los 70s y 80s, vinculado con la Educación Popular.	América Latina, surge en respuesta a las desigualdades y como crítica a la educación formal, con un fuerte componente político y social en las décadas del 60s y 70s.	Origen europeo, adaptado a contextos latinoamericanos, enfocado en enfrentar desigualdades sociales y territoriales, promoviendo una práctica pedagógica integral y socialmente comprometida.
Métodos pedagógicos	Aprendizaje a través de la práctica (aprender haciendo), respetando el ciclo de vida y saberes ancestrales, enfoque	Métodos dialógicos, colaborativos, activos y cuestionadores que buscan visibilizar y valorizar los saberes	Métodos basados en la interacción social, la educación holística, y el desarrollo personal y colectivo,

	en la lengua materna y la enseñanza contextualizada.	populares y culturales propios.	promoviendo la integración social y la equidad.
--	--	---------------------------------	---

Nota: La tabla 1 presenta la educación comunitaria, popular y social explicada en base a 5 proporciona una visión comparativa de los elementos esenciales de cada enfoque, mostrando cómo la Educación Comunitaria se relaciona y se diferencia de la Educación Popular y la Educación Social, subrayando su evolución histórica y sus fundamentos teóricos y prácticos.

En conclusión, la Educación Comunitaria, Popular y Social se presentan como iniciativas educativas para abordar los problemas de las sociedades contemporáneas. Se convierten en herramientas esenciales para construir una sociedad más justa, equitativa y sostenible gracias a su enfoque crítico, participativo y transformador.

1.2. ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN COMUNITARIA

En esta sección, se presentan los diversos estudios realizados a nivel global sobre la Educación Comunitaria, lo cual nos permitirá tener una mejor comprensión de los conceptos que se han venido desarrollando. Se exponen siete estudios y un hecho político, de los cuales dos refieren a países latinoamericanos, mientras que los otros seis se centran en países del continente europeo y africano.

1.2.1. Estudios regionales (América Latina)

Inicialmente, se dedicará atención a los estudios que se efectuaron en la región, es decir, en países latinoamericanos.

a.- Capacitación de agentes culturales populares - Colombia

López et al. (2022), llevaron a cabo un estudio en Colombia centrado en la ejecución de un proyecto pedagógico comunitario enfocado en la capacitación de agentes culturales populares (ACP) en un entorno rural con respecto al patrimonio y el turismo. A continuación, se presentan algunos resultados de la investigación:

- *Comprensión del territorio y su importancia:* según el estudio, es fundamental que los participantes tengan conocimiento sobre el territorio y la importancia de los ecosistemas en su día a día. El aprendizaje de los educandos es impulsado por sus familiares y otros miembros de la comunidad rural.
- *Valoración de los recursos patrimoniales:* La comunidad se une para identificar y evaluar los recursos patrimoniales. Esto implica tanto recursos

tangibles como intangibles, y también reconoce la importancia de preservar la historia local y el conocimiento colectivo.

- *Diálogo y construcción de conocimiento colectivo:* En esta pedagogía, el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento son fundamentales para el proceso educativo. Esto implica que los estudiantes adquieren conocimientos no solo de sus docentes, sino también de los miembros de la comunidad y el intercambio.
- *Empoderamiento y participación comunitaria:* La propuesta tiene como finalidad empoderar a la comunidad y hacer que participen de manera activa en el proceso educativo desempeñando un papel fundamental en el diseño, implementación y evaluación de las actividades pedagógicas.

En resumen, la relación entre la escuela y la comunidad es fundamental para el éxito de la propuesta pedagógica específicamente destacada. Esta correlación proporciona numerosos beneficios, como una comprensión más profunda del contexto, un aprendizaje enriquecido, una comunidad fortalecida y la promoción de la participación y colaboración.

b.- Integración de saberes ancestrales en la educación - México

En esta investigación, Ruiz y Quiroz (2014), presentan cómo fue estudiada la EC en la Secundaria Comunitaria (SC) de San Andrés de Solaga, México.

Ante la necesidad urgente, la comunidad de San Andrés de Solaga en las sierras de Oaxaca se vio obligada a establecer su propia escuela secundaria en poco tiempo. En 2004, como respuesta a la falta de opciones educativas apropiadas para su contexto y cultura, se creó la Secundaria Comunitaria (SC).

De esta manera, la educación en la SC va más allá de los contenidos tradicionales y se enfoca en proyectos de aprendizaje e investigación que integran saberes antiguos con las materias curriculares establecidas. A partir del primer grado, los estudiantes comienzan a investigar y explorar temas relacionados con el uso de plantas medicinales y las prácticas agrícolas tradicionales de su cultura.

La SC ha conseguido algo más que la simple transmisión de conocimientos: la lengua, las tradiciones de la comunidad y su historia han adquirido un nuevo

valor. Los estudiantes han fortalecido tanto su identidad étnica como su sentido de pertenencia al darse cuenta y valorar la importancia de su herencia cultural.

La escuela ha logrado tener un impacto positivo en la comunidad al impulsar proyectos más allá de las aulas, como tomar medidas concretas para prohibir la caza del venado de cola blanca y reducir el uso de bolsas plásticas.

Debido a que la educación en la Secundaria Comunitaria pone énfasis en fortalecer la comunidad y las familias, los estudiantes se encuentran con desafíos al momento de adaptarse a los métodos tradicionales de enseñanza aplicados en el bachillerato, especialmente, cuando se trata de asignaturas como matemáticas, ciencias. Varios miembros de la comunidad han expresado su crítica sobre este hecho, argumentando que a diferencia de las escuelas secundarias técnicas, la SC no cuenta con talleres ni clases específicas de inglés.

No obstante, los maestros de la SC ponen en duda tanto la superioridad como la eficacia de dichos talleres y también el nivel educativo obtenido en las escuelas secundarias técnicas. Sin embargo, es aceptado que se debe analizar ciertos temas académicos para instruir a los estudiantes de forma más eficiente en entornos educativos y laborales más extensos.

Dado ese despertar de conciencia, la SC inició Jornadas Académicas con el propósito de ahondar en las ciencias exactas y naturales. Con ese fin, se busca alcanzar un equilibrio entre una educación que se ajuste al entorno y la preparación para situaciones laborales más diversas dentro del ámbito educativo.

La SC de San Andrés de Solaga es un excelente modelo para otras comunidades que aspiran a ofrecer una educación significativa y pertinente a sus estudiantes jóvenes, porque muestra cómo la educación puede ser transformadora al abordar las fortalezas y necesidades particulares de cada comunidad. Este proyecto se presenta como un modelo inspirador para esas comunidades gracias a su enfoque integral que combina sabiduría ancestral y conocimientos académicos.

1.2.2. Estudios realizados en otros continentes

En este segundo bloque, se abordan los estudios elaborados en el continente europeo y africano.

a.- La colaboración entre la escuela y la comunidad - España

Los autores, Alonso y Díez (2003), presentan un estudio en el que buscan crear un entorno de encuentro y diálogo entre la escuela y la comunidad conocido como Espacio Mestizo desarrollado en la ciudad de León, España.

El proyecto Espacio Mestizo demuestra claramente cómo la colaboración entre la escuela y la comunidad resulta en beneficios para ambas partes. Mientras que la escuela ofrece conocimiento y experiencia, es en la comunidad donde se encuentra un espacio tangible para aprender y poner en práctica lo aprendido. Es fundamental para el fortalecimiento de la comunidad y el desarrollo integral de los jóvenes mantener una relación de cooperación que sea mutuamente beneficiosa.

Los siguientes puntos son algunos factores que contribuyeron al éxito de la relación escuela-comunidad en este proyecto:

- *Partir de los intereses y necesidades de los participantes:* El compromiso y la participación de los jóvenes se ha incrementado ya que el proyecto fue diseñado considerando sus intereses y necesidades.
- *Diálogo y colaboración entre la escuela y la comunidad:* La escuela y la comunidad han logrado establecer una comunicación fluida, lo cual ha propiciado una cooperación y coordinación más efectiva durante el desarrollo del proyecto.
- *Confianza y respeto mutuo:* El trabajo en equipo ha sido facilitado gracias a la creación de un clima de confianza y respeto mutuo entre la escuela y la comunidad.

En resumen, el proyecto Espacio Mestizo se consolida como un modelo de buenas prácticas en lo que concierne a la relación escuela-comunidad. Los resultados que se obtuvieron muestran que la cooperación entre la escuela y la comunidad puede provocar un cambio positivo en el desarrollo de los jóvenes y en el robustecimiento de la comunidad.

b.- Mejora de la comunicación entre familias y comunidad - España

Grané y Argelagués (2018), en su investigación-acción analizan el Proyecto Modelo de Educación Comunitaria para Familias, Escuelas y Comunidades (MECFEC), el cual se implementó entre los años 2013 y 2016 en nueve ciudades

españolas. El propósito principal de este proyecto era mejorar la comunicación entre las familias y la comunidad.

Inicialmente, el MECFEC se estableció formando nueve equipos comunitarios encargados de seleccionar las escuelas participantes y promover la creación de grupos motores. No obstante, solo se pudo implementar completamente el modelo en cinco ciudades debido a varios obstáculos encontrados como proyectos similares ya existentes, restricciones de tiempo, discrepancias sobre su estructura y la escasez de respaldo por parte del gobierno local.

La evaluación final del Proyecto destacó varias contribuciones significativas del MECFEC:

- *Mejora de las relaciones:* Se evidenció un avance en las relaciones entre familias, escuelas y la comunidad. En Prat de Llobregat, la participación activa de las familias generó una transformación positiva en su actitud hacia la escuela, lo que les permitió involucrarse más fácilmente en actividades educativas y establecer una comunicación más sólida con sus padres.
- *Conocimiento y aplicación de recursos comunitarios:* Las actividades en Madrid animaron a las familias a descubrir y hacer uso de una mayor cantidad de recursos educativos disponibles en la comunidad, tales como bibliotecas y centros recreativos, lo cual tuvo un impacto positivo.
- *Apoyo académico:* Las familias exhibieron una transformación en su postura con respecto a la educación de sus hijos, evidenciando un mayor interés y disposición para colaborar de manera favorable en su crecimiento académico al brindarles apoyo adicional.
- *Nuevos espacios de trabajo comunitario:* La MECFEC apoyó el fortalecimiento de espacios comunitarios, mediante la creación de más AMPA y la reactivación de grupos socioeducativos.

En síntesis, se puede concluir que los hallazgos de la investigación demuestran el efecto positivo del MECFEC al estrechar las relaciones entre familias y escuelas, aumentar la disponibilidad y utilización de recursos comunitarios, así como brindar apoyo académico a los estudiantes. Tanto las familias como la

creación de un ambiente educativo más inclusivo y participativo se vieron beneficiados por las acciones comunitarias, teniendo un impacto positivo.

c.- Creación de significados culturales - Reino Unido

El estudio de Ganassin (2019) se centra en la educación comunitaria china en el Reino Unido, investigando el abordaje del concepto de cultura china en este contexto.

Aunque el enfoque del texto se centra en la educación comunitaria china y la cultura china, no se restringe únicamente a analizar la relación entre las escuelas y las comunidades. La atención principal parece estar en entender cómo los participantes crean significado acerca de la cultura china dentro del contexto analizado. En ese sentido, se presentan los siguientes puntos:

- *Exploración de la comprensión de la cultura:* El enfoque de la investigación es analizar cómo los participantes generan significado, especialmente vinculado a términos como "cultura", en el entorno objeto de estudio y su respuesta ante ello.
- *Metodología etnográfica y cualitativa:* Para investigar cómo los participantes interpretan el entorno estudiado, se emplean técnicas etnográficas y cualitativas. En vez de centrarse únicamente en la relación entre la escuela y la comunidad, esta técnica propone expandir el enfoque para comprender tanto las construcciones culturales a nivel individual como contextual.
- *Enfoque en las prácticas lingüísticas y culturales:* El estudio destaca la relevancia de investigar tanto el idioma como las costumbres culturales en la literatura global acerca de la educación comunitaria china.

En resumen, aunque se reconoce la importancia de la conexión entre la escuela y la comunidad en el estudio de la educación comunitaria china en el Reino Unido, este texto no se enfoca específicamente en esa relación. Por el contrario, se sugiere utilizar técnicas cualitativas y una perspectiva social constructivista para analizar las construcciones culturales individuales y contextuales de China.

d.- Investigación participativa de las comunidades - Sudáfrica

El siguiente estudio es realizado por Senekal (2022), situado en Sudáfrica en el que empleó la metodología de investigación basada en la acción participativa

junto a comunidades marginadas y excluidas. El objetivo del estudio fue fomentar la conciencia crítica y el trabajo en conjunto para reconocer los conocimientos de las personas marginadas y excluidas sobre la historia, estructura social e injusticias.

El estudio aborda esta dinámica de varias maneras en cuanto a la relación entre la comunidad y la escuela:

- Participación de la comunidad en la investigación: Cuando la comunidad participa directamente en la investigación, se fortalece la relación entre la escuela y ella, lo cual posibilita que las voces y experiencias locales tengan influencia en el desarrollo de programas educativos.
- Co-creación del conocimiento y currículo: La participación comunitaria en la investigación-acción implica que tanto los investigadores como la comunidad colaboran para co-crear conocimiento. La creación de un Manifiesto de Educación Comunitaria se ve impulsada por la producción de recursos educativos, tales como cuentos digitales que documentan las vivencias sociales y educativas del colectivo. Esta estrategia promueve la colaboración entre la institución educativa y el entorno comunitario con el fin de desarrollar un enfoque pedagógico diferente.

En resumen, la meta principal del estudio es respaldar el desarrollo de programas educativos con comunidades marginadas mediante la implementación de investigación participativa. En este sentido, se resalta la importancia de fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad para poder generar conocimiento de forma conjunta, identificar las necesidades educativas específicas que existan en cada localidad y desarrollar programas educativos adaptados a estas demandas comunitarias.

e. Desarrollo de la mentalidad empresarial en los jóvenes - Ghana

Seguidamente, autores como Biney (2023), exponen su estudio realizado en Chorkor, Ghana, cuyo objetivo es explorar cómo la educación comunitaria puede fomentar una mentalidad empresarial entre los adultos jóvenes. Aunque la relación escuela-comunidad es importante en el contexto de la educación comunitaria, el enfoque central del estudio no se concentra exclusivamente en esta relación, sino

en otros aspectos relevantes de la comunidad que influyen en el desarrollo de la mentalidad emprendedora de los jóvenes.

En este caso, el estudio se enfoca en identificar los beneficios de que los adultos jóvenes aprendan en grupos para fomentar una mentalidad empresarial, los desafíos que enfrentan al aprender de esta manera y las estrategias que adoptan para desarrollar esa mentalidad. El objetivo es comprender cómo el aprendizaje grupal y la educación comunitaria pueden empoderar a los jóvenes para convertirse en emprendedores y agentes de cambio en su comunidad.

Además, se destaca que la educación comunitaria busca construir la comunidad desde adentro hacia afuera, involucrando a los ciudadanos en la mejora de su entorno y promoviendo la mentalidad emprendedora entre los jóvenes. Por lo tanto, el estudio se enfoca en aspectos más amplios de la comunidad, como la capacidad de los individuos, las organizaciones e instituciones, y cómo el trabajo conjunto en la comunidad puede generar cambios positivos y convertirse en un modelo para otras comunidades marginadas.

En resumen, si bien la relación escuela-comunidad es importante en el contexto de la educación comunitaria, el objetivo principal de este estudio se centra en cómo el aprendizaje en grupo y la educación comunitaria pueden potenciar a los adultos jóvenes para desarrollar una mentalidad empresarial y convertirse en agentes de cambio en su comunidad, abordando así aspectos más amplios del desarrollo comunitario y la participación ciudadana.

Los estudios revisados anteriormente ofrecen un amplio horizonte sobre la EC ya que realzan la importancia de la relación entre la escuela y la comunidad, así como diversos aspectos del desarrollo comunitario, en otras palabras, estos estudios demuestran que la EC es un campo dinámico y en constante evolución que ofrece diversas oportunidades para el desarrollo individual y colectivo. La relación entre la escuela y la comunidad es importante, pero no es el único factor a considerar. Es fundamental reconocer la variedad de enfoques y prácticas que existen, así como también los contextos en que cada experiencia de EC se desarrolla.

Tabla 2

Análisis transversal de los estudios de EC respecto a puntos comunes

Puntos Comunes	Colombia	México	España (EM)	España (MECFEC)	Reino Unido	Sudáfrica	Ghana
Relación Escuela-Comunidad	1	1	1	1	0	0	0
Preservación y Transmisión Cultural	1	1	0	0	1	1	0
Participación Activa de la Comunidad	1	1	1	1	0	1	1
Desarrollo de Competencias y Capacidades	1	1	1	1	1	1	1
Desafíos y Adaptación	1	1	1	1	0	1	1

Nota. La tabla 2 muestra un análisis transversal de los estudios sobre Educación Comunitaria (EC). Se destacan los puntos en común entre los estudios realizados en diferentes países, marcando con un "1" la presencia de cada punto en común dentro de un estudio específico.

1.3. MARCO NORMATIVO PERUANO VIGENTE SOBRE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

En este apartado se dará a conocer el marco normativo peruano sobre Educación Comunitaria focalizado en las normas vigentes dadas por el Ministerio de Educación del Perú, que abarca desde las normas más generales hasta las más específicas y en orden cronológico.

- ***Ley General de Educación N° 28044 (2003)***

En el marco de la Ley General de Educación de Perú (Ley N° 28044) de acuerdo con el artículo 46, la Educación Comunitaria se caracteriza como un proceso que se lleva a cabo desde las entidades sociales y se dirige al fortalecimiento y desarrollo de las habilidades individuales. Esto permite el desarrollo de aprendizajes para ejercer la ciudadanía y así promocionar el desarrollo humano. Es así, que este modo de educación no se circunscribe a las instituciones educativas formales, sino que se expande a una diversidad de acciones y programas.

El artículo 47 de la Ley establece la posibilidad de convalidar los aprendizajes obtenidos a través de programas desarrollados por organizaciones de la sociedad, siempre que estos estén debidamente certificados. Esto significa que los conocimientos y habilidades adquiridos en entornos comunitarios pueden ser reconocidos oficialmente y equivalentes a los niveles de Educación Básica y Técnico-Productiva. Este reconocimiento formal permite a los participantes de programas comunitarios continuar su educación formal sin perder los avances logrados en otros contextos.

El artículo 48 subraya el compromiso del Estado peruano en promover, valorar y reconocer las iniciativas de Educación Comunitaria a nivel nacional, regional y local.

La Ley acentúa la importancia de mejorar los recursos que existen en las comunidades para apoyar este dinamismo y promover una estrategia educativa inclusiva e interactiva. Por eso, el apoyo del Estado es primordial para garantizar que los programas de EC obtengan el caudal y reconocimiento necesarios para que sean efectivos y sostenibles.

Finalmente, la educación comunitaria impacta significativamente en el crecimiento social y personal de los individuos porque oferta oportunidades de aprendizaje lejos de los espacios formales, se consigue mayor tolerancia y se retribuyen las necesidades específicas de las comunidades. Esta estrategia ayuda a disminuir las diferencias educativas y admite la inclusión de múltiples grupos sociales. Además, orientarse en el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo humano robustece el sistema social y el desarrollo sostenible y equitativo.

- ***Reglamento de Educación Comunitaria (2005)***

El presente documento es un reglamento que busca detallar las reglas y procedimientos para la implementación y regulación de la Educación Comunitaria en el Perú, de acuerdo con la Ley General de Educación N° 28044.

La educación comunitaria, según este documento del Ministerio de Educación, es un modelo educativo diseñado para el desarrollo integral de las personas en sus contextos socioculturales específicos. Se destaca por su inclusión, participación y flexibilidad. El Reglamento de la Educación Comunitaria, que sigue los principios de la Ley General de Educación No 28044, establece un marco normativo para organizar, promover y coordinar esta forma de educación en el Perú. Con el objetivo de complementar la educación formal y promover el desarrollo humano y la participación ciudadana, este reglamento subraya la importancia de la cooperación entre diversos actores de la sociedad, como organizaciones comunitarias, entidades públicas y privadas, y varios niveles de gobierno.

El reglamento se compone de varios títulos que explican las disposiciones generales, los objetivos, las características y los métodos de articulación y promoción. El objetivo y el ámbito de aplicación se establecen en el Título Primero, enfatizando la importancia de que todas las instancias de gestión educativa descentralizada cumplan con sus disposiciones. El Título Segundo define la educación comunitaria como una modalidad educativa realizada por organizaciones de la sociedad que no son instituciones educativas tradicionales con el fin de ampliar y enriquecer el conocimiento y las habilidades de las personas, promoviendo su desarrollo personal, social, ambiental y laboral.

El Título Tercero presenta métodos para validar los conocimientos adquiridos en programas de educación comunitaria, lo que facilita su reconocimiento por instituciones educativas oficiales. Además, fomenta la colaboración entre organizaciones comunitarias y programas educativos formales para compartir recursos y experiencias.

El Título Cuarto describe las medidas que el Estado toma para fomentar la educación comunitaria, incluida la ayuda a las iniciativas comunitarias, la facilitación de la interacción entre los diversos actores y la creación de una base de datos de organizaciones de educación comunitaria. Por último, pero no menos importante, las disposiciones transitorias asignan al Ministerio de Educación responsabilidades específicas para llevar a cabo el reglamento y garantizar una estructura organizativa adecuada para su progreso y durabilidad.

- ***Lineamientos de Educación Comunitaria (2018)***

Este documento, elaborado por la Unidad de Educación Comunitaria, presenta los principios que establecen las prioridades para la ejecución de los fines del programa y los sistemas administrativos en relación con las pautas de la educación comunitaria. Además, establecen su propósito, objetivos y alcance, establecen los modelos para su desarrollo, promoción y gestión, y especifican quién está a cargo de su implementación.

El documento considera la educación comunitaria como un proceso integral que se extiende fuera de las aulas tradicionales e involucra a diversos actores de la sociedad en la formación continua de las personas. Este enfoque completo tiene como objetivo mejorar las habilidades individuales y fortalecer la conexión social y el sentido de comunidad, que son fundamentales para una sociedad equitativa y participativa.

Estos lineamientos ponen a consideración tres ejes importantes: primero, el desarrollo de la educación comunitaria que debe ser pertinente en todo sentido; segundo, su promoción ya que debe ser implementada y reconocida en la sociedad; y, por último, la gestión de esta educación porque permitirá que se generen circunstancias para su impulso y progreso.

Finalmente, estas directrices valoran y respaldan las decisiones de educación comunitaria porque destacan la importancia de su reconocimiento a nivel nacional, regional y local. La distribución de estas pautas asigna tareas específicas a diversas organizaciones, lo que permite que la educación comunitaria se integre de manera segura en el sistema educativo nacional y satisfaga las necesidades locales.

- ***Proyecto Educativo Nacional al 2036 (2020)***

En la orientación estratégica 4 del Proyecto Educativo Nacional, elaborado por el Consejo Nacional de Educación 2020, se menciona textualmente el término de educación comunitaria y se alude a que esta no debe limitar su desarrollo únicamente a las instituciones educativas formales, sino que también involucra a diversas organizaciones, incluyendo empresas, medios de comunicación, e instituciones sociales de diversos ámbitos. Estas entidades tienen la responsabilidad de contribuir al aprendizaje a lo largo de la vida y al bienestar de sus miembros, promoviendo valores y prácticas democráticas en sus actividades diarias.

En el contexto de la educación comunitaria, se enfatiza la necesidad de involucrar a todos los miembros de la comunidad en la toma de decisiones relacionadas con la educación. Esto requiere la creación de espacios de diálogo y participación activa, donde se puedan compartir experiencias, conocimientos y visiones que enriquezcan el proceso educativo. La diversidad cultural y lingüística del país es reconocida y valorada, promoviendo el respeto y la apreciación de las distintas identidades presentes en la comunidad.

Asimismo, en la orientación estratégica 6, se resalta que el sistema educativo debe facilitar la certificación de los aprendizajes que se logran fuera o dentro de la formación académica ya que en este documento se alude que las personas se educan en todo ámbito y que no debe restringirse a los requerimientos formales en donde se admite que las personas aprenden solo en ese contexto. Lo anterior permite la edificación de recorridos o trayectorias distintas porque se considera como punto de partida lo que las personas, a partir de lo que saben y

hacen, moldean aprendizajes nuevos que sean pertinentes y significativos a lo largo de sus vidas.

En conclusión, el Proyecto Educativo Nacional recalca la importancia de una educación comunitaria integral que trascienda las instituciones educativas formales e involucre a diversas organizaciones, como empresas, medios de comunicación e instituciones sociales. Además, se subraya la necesidad de crear espacios de diálogo que valoren la diversidad cultural y lingüística del país. El sistema educativo también debe facilitar la certificación de aprendizajes obtenidos tanto dentro como fuera del ámbito académico, reconociendo que las personas aprenden en diversos contextos. Esto permite la construcción de trayectorias educativas personalizadas y significativas, basadas en los conocimientos y habilidades previas de cada individuo.

- **Documento Normativo “Disposiciones para la articulación de la Educación Comunitaria con otras modalidades educativas y entidades” (2021)**

Según este documento de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural del Minedu, la Educación Comunitaria es un enfoque integral que, a través de procesos educativos colaborativos y contextualizados, busca desarrollar y fortalecer las capacidades y competencias de las personas y sus comunidades. El documento "Disposiciones para la articulación de la Educación Comunitaria con otras modalidades educativas y entidades" refleja esta estrategia y proporciona pautas para su aplicación e identificación. La Educación Comunitaria no solo atiende a personas de diversas edades y condiciones socioculturales, sino que también fomenta el ejercicio pleno de la ciudadanía, el desarrollo humano sostenible y el respeto por el entorno.

El documento normativo subraya en primer lugar la importancia de reconocer formalmente a las organizaciones que se involucran en la educación comunitaria. Estas organizaciones, que pueden ser asociaciones sociales, pueblos indígenas, comunidades campesinas o organizaciones no gubernamentales, deben estar formalmente constituidas y tener un programa educativo comunitario bien definido.

El reconocimiento oficial, otorgado por la UGEL o la DRE, les permite validar y mostrar sus esfuerzos educativos, así como certificar el aprendizaje adquirido.

En segundo lugar, la certificación y validación del aprendizaje comunitario es un asunto importante. Estos procesos permiten que las instituciones de educación básica y técnico-productiva reconozcan y validen los conocimientos y habilidades adquiridos en el contexto de la comunidad. Esta unión es fundamental para integrar los aprendizajes informales y no formales dentro del sistema educativo formal, brindando a las personas mayores oportunidades para su desarrollo personal y profesional y facilitando su ingreso o reinserción en el sistema educativo.

Finalmente, el documento recalca el papel de los educadores comunitarios interculturales en los procesos de educación comunitaria como facilitadores y guías. Este maestro, que puede ser un líder, sabio o promotor de la comunidad, utiliza estrategias metodológicas participativas que promueven el aprendizaje intergeneracional. Es su responsabilidad asegurarse de que los procesos educativos sean apropiados y adaptados a los contextos socioculturales y lingüísticos de las comunidades para promover la transformación social y el buen vivir.

En conjunto, estas disposiciones normativas crean un marco sólido para el desarrollo de la educación comunitaria, promoviendo una educación inclusiva y accesible que responde a las necesidades y realidades de diversas comunidades, y contribuyendo al desarrollo sostenible y equitativo de la sociedad.

1.4. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA

1.4.1. Encuentros Nacionales de Educación Comunitaria en el Perú

En esta sección, se presentan los Encuentros Nacionales de Educación Comunitaria en el Perú, desde el año 2020 hasta la actualidad, exceptuando el encuentro del 2023, puesto que no se realizó ese año, y que fueron liderados por la Unidad de Educación Comunitaria y el Colectivo Nacional de Educación Comunitaria bajo la dirección del Ministerio de Educación.

Encuentro Nacional Virtual de Educación Comunitaria Intercultural 2020

Este encuentro virtual (a raíz de la pandemia por Covid-19) se llevó a cabo el 1 y 2 de diciembre del 2020 por el Colectivo Nacional de Educación Comunitaria Intercultural (CNECI) y la Unidad de Educación Comunitaria bajo la dirección del Minedu, tomando como insumo las reflexiones y aportaciones de los participantes. Este encuentro se relató en un informe por el CNECI (2021) que se realizó durante esos días.

Los objetivos de este evento fueron: 1) discutir los desafíos de la educación intercultural comunitaria en un contexto de cambios e incertidumbre; y 2) proponer una agenda común para promover esta forma de educación. Tres grandes partes representan el siguiente desarrollo.

Primero, se presentó un análisis de Perú en términos de política, economía y educación. Se examinó el contexto y la situación política, económica y educativa del país en 2020, destacando los aspectos positivos y críticos que tienen un impacto en la educación intercultural comunitaria. Para lograrlo, se utilizaron las consideraciones de Javier Torres y Nelly Claux sobre la situación actual en Perú en los aspectos mencionados.

Javier Torres menciona que la crisis política en Perú es una preocupación central y se remonta al año 2016 cuando Keiko Fujimori, lideresa de Fuerza Popular, no aceptó su derrota electoral. Este evento marca un punto crucial en la política peruana de las últimas tres décadas.

Por su parte, para Nelly Claux la crisis educativa en Perú es el resultado de décadas de falta de inversión, privatización y exclusión. Para enfrentar estos desafíos se requiere una mayor inversión en las zonas más necesitadas y una educación basada en derechos humanos para eliminar la discriminación y fomentar la igualdad.

Luego, el análisis de la situación en Perú se realizó a través de grupos de trabajo divididos en cinco macro regiones: Macro Región Sur, Macro Región Oriente, Macro Región Norte, Macro Región Occidente y Macro Región Centro, enfocándose en los aspectos favorables y negativos de la realidad nacional, los cuales se presentan en cuadros con los aspectos que se trabajaron.

En segundo lugar, se discutió el rol de la Educación Comunitaria en diversos ámbitos. Para ello, se realizaron diferentes preguntas a miembros de los Colectivos de Educación Comunitaria de diferentes regiones.

Asimismo, se formularon preguntas sobre cómo la educación comunitaria está relacionada con la salud, que incluye la prevención, el tratamiento y la creación de ambientes saludables. Además, se analizan las formas en que la agricultura familiar y la alimentación pueden mejorarse con la educación comunitaria, especialmente en lo que respecta a los retornantes. Además, analiza la relación entre la educación comunitaria y la economía local y solidaria, destaca la importancia de formar liderazgos dentro del sistema educativo, la comunidad y la familia, y destaca cómo la educación comunitaria puede promover la identidad, la cultura, el diálogo intergeneracional y la equidad de género.

En tercer lugar, se identificaron los obstáculos y se propusieron soluciones para la educación intercultural en la comunidad en 2021. Además, se discuten los principales desafíos relacionados con la afirmación y valoración de la identidad en las experiencias de educación comunitaria intercultural, la gestión de las experiencias de educación comunitaria intercultural y los desafíos territoriales. El documento concluye con una síntesis que incluye soluciones a los problemas encontrados y un avance en la promoción de la educación comunitaria intercultural en Perú.

Por último, el Encuentro Nacional de Educación Comunitaria Intercultural 2020 brindó una oportunidad importante para discutir los desafíos y las oportunidades de la educación comunitaria en el Perú, especialmente en un contexto de crisis sanitaria y política. En presentaciones y discusiones, se destacaron los aspectos positivos y negativos del entorno político, económico y educativo del país. Se enfatizó la necesidad de un modelo económico estable y un sistema educativo resistente a pandemias y otras crisis.

Encuentro Nacional de Educación Comunitaria 2021¹

Este Encuentro Nacional en el 2021 también se llevó a cabo de manera virtual los días 6 y 7 de diciembre, bajo el lema “Formas de aprender desde y para la comunidad” que fue organizado por la Unidad de Educación Comunitaria de la DIGEIBIRA del Ministerio de Educación en coordinación con el Colectivo Nacional de Educación Comunitaria en donde se compartieron experiencias, reflexiones y aprendizajes.

El objetivo de este Encuentro fue contribuir con la reflexión sobre la vigencia y urgencia del aporte de la educación comunitaria intercultural en sus diversas formas de desarrollo en el territorio como respuestas pertinentes a los procesos de cambios y transformación que requiere nuestra sociedad y reflexionar sobre el rol y vigencia de la educación comunitaria en este contexto de crisis y reflexionar sobre las prácticas y experiencias que vienen desarrollando las distintas organizaciones de la sociedad en el ámbito de nuestro país, tanto en el ámbito amazónico, andino y afroperuano y también la zona urbana. Realizar un balance y establecer algunas perspectivas sobre el desarrollo de la educación comunitaria al 2022.

El Encuentro se organizó en cuatro bloques: un primer bloque, desarrollo de la presentación del maestro Grimaldo Rengifo Vázquez titulada "La Educación Comunitaria en contextos de crisis y cambios"; también se tuvieron panelistas a diversos actores que vienen desarrollando y gestionando la Educación Comunitaria desde sus espacios.

¹ Encuentro virtual transmitido en vivo por Facebook. Educación Intercultural Perú (2021).

El segundo bloque trabajó la temática “Repensando la práctica de la Educación Comunitaria” en el cual se compartió las formas de hacer educación, estrategias, los materiales que usaron nueve experiencias de educación comunitaria del ámbito nacional. La socialización de estas experiencias se llevó a cabo en simultáneo en nueve salas de la plataforma Zoom, siendo las siguientes: Escuela Comunitaria de Andahuaylillas de Cusco, Organización de Artes y Culturas vivas, Atención de salud y educación del Consejo Shipibo-Conibo, Escuela de Eco de la región Cajamarca, Bibliotecas Comunitarias de Piura, Jóvenes mediadores comunitarios y las escuelas rurales de la región Áncash, Cambio climático y educación comunitaria experiencia de la región Lambayeque, Vigencia de la educación comunitaria en el corazón del Lago Titicaca, región Puno y, por último, Cunas Nativas de la región San Martín.

El tercer bloque se efectuó al día siguiente, se siguió con la temática del segundo pero se compartieron las conclusiones del trabajo de reflexión del primer día en una plenaria. Respecto al cuarto bloque, se presentó el balance al 2021 de la Educación Comunitaria y se estableció una agenda de la Educación Comunitaria al 2022.

Finalmente, este evento retoma la importancia del avance que ha tenido la educación comunitaria desde el rol fundamental que han sostenido las instituciones en el fomento, promoción y gestión de esta pedagogía.

Encuentro Nacional de Educación Comunitaria 2022²

Este evento fue recuperado de la web y transcurrió los días 12, 13 y 14 de diciembre del 2022 en el Centro Vacacional Huampaní región Lima, en el que participaron 100 organizaciones entre líderes de organizaciones sociales, así como representantes de gobiernos regionales y locales y especialistas de DRE y Ugel.

Este Encuentro Nacional tuvo como objetivos los siguientes:

² Tomado de la web. Colectivo Nacional de Educación Comunitaria (2022).

- Establecer las bases de la educación comunitaria en el Perú a partir de sus experiencias y su influencia en la formulación e implementación de políticas regionales, en el contexto del Proyecto Educativo Nacional hacia el 2036.

Específicos:

- Llevar a cabo un proceso de reflexión sobre la epistemología de la educación comunitaria en el contexto actual.
- Analizar la incorporación de la educación comunitaria en los Proyectos Educativos Regionales y establecer mecanismos de participación para su implementación.
- Elaborar una estrategia para consolidar la política de educación comunitaria, garantizando su sostenibilidad.
- Crear un espacio abierto al público para intercambiar y compartir experiencias de educación comunitaria.

Asimismo, dicho acontecimiento tuvo como fruto del interaprendizaje, la socialización de las experiencias y la reflexión colectiva de los participantes un documento en el que el Colectivo Nacional de Educación Comunitaria (2022) expone las conclusiones a las que arribaron. A continuación, se detallan algunas de ellas:

- La reafirmación de la identidad y compromiso de los educadores comunitarios, basándose en los principios y la práctica de una educación desde y con la comunidad.
- Sugieren sistematizar las historias, prácticas y conocimientos comunitarios-populares para fomentar un diálogo de saberes con los procesos de investigación de la academia peruana, lo que permitirá evidenciar la realidad y el aporte de la educación comunitaria en los territorios.
- Por último, desean asegurar la sostenibilidad de la educación comunitaria, diversificando sus fuentes de financiamiento. Valoran las alianzas con instituciones privadas nacionales e internacionales, así como la colaboración con el Estado y los gobiernos regionales y locales.

Para concluir, este Encuentro reafirmó el compromiso de los educadores comunitarios y gobiernos locales y regionales, así como de los especialistas de la

DRE y Ugel al alcanzar valiosos progresos en la aprobación de normas en el ámbito nacional y que la sistematización de esas experiencias mostrará el real aporte de la educación comunitaria en los diversos territorios del país y hará que sean sostenibles en el tiempo.

Encuentro Nacional de Educación Comunitaria 2024³

Este acontecimiento virtual sucedió los días 3 y 4 de mayo del 2024 y de igual manera que los encuentros de los años anteriores, también fue organizado por la Unidad de Educación Comunitaria (UEC) y el Colectivo Nacional de Educación Comunitaria (COLECI). Se presentaron 31 experiencias de Educación Comunitaria a nivel nacional.

En el primer día del encuentro, el coordinador del COLECI, David Venegas, aprovechó para explicar por qué el último Encuentro de Educación Comunitaria fue en diciembre de 2022 y aludió que no se produjo por razones de cambio de gobierno y por la crisis política que acarreó ello. Menciona también que esta situación cambió el panorama porque ya se estaba avanzando respecto a que la Educación Comunitaria ya poseía una fuerte presencia en el Consejo Nacional de Educación.

También mencionó los objetivos del encuentro:

- Realizar un balance de las actividades llevadas a cabo en el año 2023 por las organizaciones de Educación Comunitaria, dentro de las nuevas condiciones políticas que se suscitaron en el país en el que se presenten y analicen las experiencias para llegar a conclusiones y lecciones que mejoren el trabajo que se viene realizando.
- Elaborar un balance de la situación del país para fortalecer al Colectivo tomando en cuenta dos aspectos: compromiso fuerte del Colectivo con la realidad del Perú y fortaleciendo la autonomía de las organizaciones.
- Fortalecer al Colectivo con una nueva forma organizativa y elegir a un comité coordinador del COLECI para que se robustezca su institucionalidad.

En conclusión, los Encuentros Nacionales de Educación Comunitaria en Perú, ejecutados entre 2020 y 2024, fueron espacios clave para reflexionar sobre

³ Unidad de Educación Comunitaria. (2024). (Inédito).

los retos y aciertos de la EC en un contexto de crisis política y sanitaria. A lo largo de estos eventos, se han abordado puntos importantes como la identidad, la salud, la agricultura, la economía local, la lucha contra la corrupción y la equidad de género. A pesar de los problemas políticos, los encuentros han reafirmado el compromiso de los educadores y autoridades para el impulso de una educación comunitaria inclusiva y transformadora.

1.4.2. Algunas experiencias de Educación Comunitaria en el Perú

En este apartado se presentan algunas experiencias de EC que se han trabajado e implementado tanto en zonas rurales como urbanas y que aún se siguen desarrollando en el territorio nacional.

- **Experiencia: Escuela Comunitaria Municipal de Andahuaylillas**

Palma y Villalobos (2019) registraron esta experiencia que comenzó en 2015 en el área rural de Andahuaylillas, provincia de Quispicanchis, Cusco. La tarea fue llevada a cabo por la administración de la Municipalidad Distrital de Andahuaylillas.

El objetivo principal de la Escuela Comunitaria Municipal (ECM) era fomentar la ciudadanía en función de la condición social y humana de cada participante, en lugar de un sílabo preconcebido. La ECM tenía como objetivo desarrollar procesos de formación personal, social, política y técnica, promoviendo la construcción de conocimientos y la creación de una identidad más amplia y capacitada en los participantes.

Para generar ciudadanía mediante interacciones sociales que funcionaban como experiencias pedagógicas, ECM utilizó una metodología constructivista. Esto incluía convertir las escuelas en núcleos de desarrollo, que permitían a los estudiantes participar directamente en los proyectos de desarrollo de sus comunidades. Los contenidos de la escuela se dividieron en tres grandes ejes: formación personal, social y política, y técnica.

La colaboración con diversos actores sociales y educativos se estableció como resultado, adaptando los contenidos y metodologías a las necesidades locales y culturales. Esto aumentó la aceptación y la participación de la comunidad,

además de enfocarse en la formación académica y el desarrollo personal y social, mejorando la identidad y las capacidades de los participantes.

Finalmente, ECM se estableció como un proyecto complementario al "Mejoramiento de capacidades ciudadanas" y tuvo su propia identidad y documentación. La experiencia ayudó a determinar la importancia de una metodología adaptada a la realidad local y la necesidad de una organización social renovada para promover el desarrollo comunitario. La ECM demostró ser una alternativa viable para la crisis social y política actual al brindar oportunidades de desarrollo personal y colectivo y ayudar a cerrar las brechas educativas en la comunidad.

- **Experiencia: Kactus, teatro, circo - San Juan de Lurigancho**

Dicha experiencia fue documentada por el Consejo Nacional de Educación (2023) y se desarrolló en el distrito de San Juan de Lurigancho, región Lima la cual tuvo su génesis en el año 2005 y estuvo a cargo el señor Orlando Aquise Huarasi.

El objetivo de la experiencia es utilizar la cultura como motor de cambio para cambiar la percepción de inseguridad en el barrio causada por robos y delitos, fortalecer la comunidad mediante el arte y la cultura, promoviendo la autogestión y la participación de las familias en una variedad de actividades. Además, se enfoca en la educación comunitaria brindando apoyo artístico y social para ayudar a los niños y jóvenes a desarrollarse como ciudadanos mejor.

La capacidad de financiarse mediante la venta de comida y la organización de eventos sociales es uno de los aciertos de esta experiencia, lo que ha permitido la sostenibilidad del proyecto y la creación de un espacio propio en el comedor popular AA. HH. Las Terrazas. La participación familiar también tuvo un papel importante en aumentar el sentimiento de pertenencia y colaboración en la comunidad. Es importante mencionar que las iniciativas y actividades de limpieza, reforestación y embellecimiento del vecindario han mejorado el entorno y han fomentado un sentido de orgullo y responsabilidad comunitaria.

- **Experiencia: Asociación Wasillaqta - San Juan de Miraflores**

Esta experiencia también fue documentada por el Consejo Nacional de Educación (2023). La Asociación Wasillaqta en San Juan de Miraflores concretó dicha experiencia por grupos de familias procedentes de Lucanas, Ayacucho como los Quispe, los Castillo y los Ayquipa, quienes se instalaron en áreas como Cerro Papa y Cerro Camote, que colindan con el distrito de Villa El Salvador.

Una de las precursoras de la organización fue Bernardina Castillo Ayquipa. El propósito de la Asociación Wasillaqta, según la fundadora, es conservar vivas las tradiciones y la memoria de sus antepasados en Lima. Esto solo se logra mediante la celebración de fiestas costumbristas y rituales que son parte de su herencia cultural.

Bernardina mencionó las siguientes festividades: en mayo se realiza la limpieza de la acequia y una celebración de agua para regar la chacra; en el mes de agosto se celebra la festividad de la herencia para distinguir a los animales y honrar a la Pachamama; en noviembre, se celebra la fiesta de Tantawawa, en la que se coloca una mesa para los difuntos; y en el mes de febrero, se lleva a cabo la decoración de las plantas y la casa, así como la elaboración de platos típicos como caldo de mote y pachamanca.

De esa manera, Bernardina enseña estas tradiciones a sus hijos y vecinos con la esperanza de que ellos las transmitan a sus propios hijos, asegurando así la continuidad de su cultura y costumbres.

Por último, las experiencias de Educación Comunitaria en el Perú, tanto en espacios rurales como urbanos, han probado ser instrumentos efectivos para incitar el desarrollo personal, social y político de los participantes, así como para robustecer la identidad y las capacidades comunitarias ya que estas iniciativas han destacado la importancia de metodologías participativas y que se adapten culturalmente al contexto donde se desarrollan, manifestando que la EC puede ser una alternativa viable para abordar crisis sociales y políticas, así como cerrar brechas educativa

CAPÍTULO II

OBJETO Y METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN

En esta sección, se muestran el objeto y objetivos de sistematización en la cual se busca recuperar críticamente la trayectoria organizacional del Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín. De la misma manera, se detalla la metodología usada, las técnicas y los instrumentos de recolección de información que se han aplicado durante el trabajo de recuperación de la experiencia. Por último, se dará a conocer la caracterización de los miembros del colectivo, así como el tratamiento y análisis de la información.

2.1. OBJETO Y OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

A continuación, se presenta el plan de sistematización, en donde se fija el objeto, que responde a qué experiencia se quiere sistematizar; y los objetivos, que responden a la interrogante: ¿para qué se quiere sistematizar? (Jara, 2018).

2.1.1. Objeto

Trayectoria organizacional del Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín.

2.1.2. Objetivo general

Recuperar críticamente la trayectoria organizacional del Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín.

2.1.3. Objetivos específicos

- Describir las etapas de la trayectoria organizacional del Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín.
- Describir las prácticas significativas y los desafíos enfrentados por los miembros del Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín.
- Describir las perspectivas que plantean los miembros del Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín para el futuro desarrollo de su organización.

2.2. ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

En este apartado se expone la metodología de la sistematización de experiencias.

2.2.1. Enfoque y método

El enfoque cualitativo se centra en la interpretación de los significados que las personas construyen sobre su realidad. Los investigadores cualitativos se sumergen en los contextos reales, buscando interpretar los significados que las personas atribuyen a sus experiencias. Para ello, utilizan una amplia gama de materiales, como entrevistas, observaciones y documentos, que les permiten reconstruir historias de vida y analizar situaciones cotidianas y problemáticas (Creswell, 2017; Fernández y Postigo-Fuentes, 2020). Este enfoque permitió la reflexión y análisis profundo de las experiencias, significados y aprendizajes construidos por el Colectivo a lo largo de su trayectoria organizacional.

El método empleado fue la sistematización de experiencias que refiere a un análisis crítico que surge de organizar y reconstruir lo vivido en una o más experiencias. Este proceso implica un esfuerzo detallado para situar, describir, clasificar, analizar y reflexionar sobre lo ocurrido. No es simplemente una interpretación de los hechos, sino una reflexión crítica basada en una estructura organizada, que permite observar el proceso desde una perspectiva más distante y objetiva (Jara, 2018).

Se eligió este método porque permitió recuperar críticamente la trayectoria organizacional del Colectivo, en un conocimiento crítico de sus etapas, éxitos y desafíos y percepciones a futuro de los individuos. Se tomó en cuenta los aspectos contextuales que han influido en la trayectoria y que se consideró en forma transversal para el análisis del resultado de los tres objetivos.

Seguidamente, se detalla el método planteado por Jara (2018) quien propone, de manera general, un método de “cinco tiempos”, el cual se puede adecuar a las necesidades y particularidades de la experiencia que se requiera sistematizar. Dichos tiempos son los siguientes:

1. El punto de partida: la experiencia

En este primer tiempo, si bien como investigadora no participé desde el inicio de las experiencias, me sumo al colectivo por la confluencia de ideologías. Asimismo, se contactó a un docente de Huánuco quien proporcionó el contacto de uno de los miembros del colectivo en mención. Por su parte, el colectivo tuvo la apertura de facilitar los documentos y dieron a entender, en llamadas telefónicas que sostuvimos, que para ellos la sistematización es importante porque de esa manera pueden ver su proceso en curso. Por esas

razones, me inserto al colectivo como investigadora y decido sistematizarlo, adaptado para su desarrollo en el contexto de esta maestría.

Por otro lado, para sistematizar la experiencia, fue básico contar con registros que documenten todo lo sucedido mientras las acciones se desarrollaban. Estos registros pueden ser realizados intencionalmente, con el fin de utilizarlos posteriormente en informes, evaluaciones o sistematizaciones, o bien, simplemente como una forma de anotar lo que ocurre a medida que se va dando (Jara, 2018).

En este caso, se recolectaron los documentos y las voces del colectivo, el cual está conformado por varias organizaciones, y en el que se seleccionaron y elaboraron las guías de entrevista de acuerdo a criterios de validación, tanto de los documentos como de las entrevistas. Estos fueron observados y validados por la experta para, finalmente, elaborar una línea de tiempo que permita la reconstrucción de la experiencia, así como la interpretación de los miembros del colectivo.

2. Formular un plan de sistematización

En este segundo tiempo, se elaboró el plan de sistematización que consideró lo siguiente: la definición del objetivo, es decir, para qué queremos sistematizar la experiencia; luego, se delimitó el objeto, la experiencia que se quiso sistematizar; después, se precisaron los ejes de sistematización, los cuales permitieron resaltar los aspectos centrales de la sistematización siendo a) trayectoria organizacional del Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín, b) prácticas significativas y los desafíos enfrentados por el Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín y c) perspectivas que plantean los miembros del Colectivo para el futuro desarrollo de su organización; seguidamente, se recurrió a las fuentes de información para seleccionarlas; por último, se estableció el procedimiento específico a seguir y los tiempos.

3. La recuperación del proceso vivido

Este tercer tiempo implicó una fase de recuperación del proceso vivido mediante el análisis documental y las entrevistas, que se usaron para dar forma a una narrativa coherente que reflejara la experiencia de los participantes. Mediante un proceso de codificación y categorización, se

identificaron los principales temas y patrones que emergieron de los relatos de los participantes.

4. La reflexión e interpretación crítica

En este cuarto tiempo, después de haber realizado una detallada descripción de las actividades implementadas en el plan de sistematización, pasamos a la fase de análisis e interpretación crítica. A través de un riguroso proceso de codificación y categorización de los datos, se buscó identificar los factores que influyeron en el éxito o fracaso de las intervenciones, así como las lecciones aprendidas para futuras iniciativas por parte del Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín.

5. Comunicación y líneas de acción futuras

Para finalizar, en este quinto tiempo, se sintetizaron los hallazgos más relevantes ya que fueron construidos a partir de todos los insumos recopilados durante el proceso (documentos, testimonios, etc.), estas conclusiones representan una síntesis de los aprendizajes más relevantes y ofrecen una explicación coherente de la experiencia sistematizada.

2.2.2. Técnica e instrumentos

Para la reconstrucción de la experiencia se aplicaron dos técnicas: el análisis documental y la entrevista.

En primer lugar, el análisis documental es una técnica que requiere la selección de documentos de acuerdo con el problema y los objetivos del estudio, enfocándose en los criterios de inclusión y exclusión. Esto permitió identificar las fuentes más relevantes que fueron examinadas como parte de la investigación (Wach y Ward, 2013) y que sirvió para ubicarse en la historia y en el proceso de recuperación del colectivo. Además, esta técnica permitió recopilar información sobre los tres ejes planteados en esta sistematización, haciendo uso de los documentos recogidos.

En segundo lugar, la entrevista es un método para recolectar información que se utiliza, entre otras razones, porque permitió obtener datos personalizados dentro de un contexto específico (Ibarra et al., 2023). Se realizó con el fin de entender cómo los miembros del colectivo construyen y definen su realidad y cómo organizan su mundo a través de sus ideas (González-Vega, 2022). Específicamente, se optó por la entrevista semiestructurada, ya que combina la interacción con los sujetos en su entorno cotidiano con la inmersión de la

investigadora en sus actividades como parte del colectivo, lo que facilitó el registro de sus creencias, miedos, aspiraciones y expectativas principales (González-Vega, 2022). En este caso, a través de las entrevistas, se ha entrevistado a tres personas vía videollamada grabada ya que se buscó recuperar críticamente la trayectoria organizacional del Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín. De la misma manera, se logró abstraer información de los tres ejes de sistematización.

Por otro lado, como instrumentos se utilizaron la guía de entrevista semiestructurada (González-Vega, 2022) y la guía de análisis documental (Wach y Ward, 2013).

2.3. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis se utilizó la técnica de triangulación, la cual permitió examinar detalladamente los resultados y combinarlos con el fin de aclarar su relevancia y los temas asociados. Esta técnica contribuirá a aumentar la validez de los resultados, ofreciendo mayor confiabilidad, reduciendo sesgos y proporcionando una comprensión más integral de la información obtenida (Solórzano, 2022).

2.4. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se fundamenta en los cinco principios éticos de investigación: 1) respeto por las personas, reconociendo que los miembros del Colectivo deben ser valorados, respetando su autodeterminación y su decisión de continuar en la investigación, siempre con el consentimiento informado previo; 2) beneficencia y no maleficencia, garantizando que no se causará daño físico ni mental a los informantes, ni de manera directa ni indirecta; 3) justicia, lo que implica que la investigadora evitará sesgos o prejuicios personales en el estudio; 4) integridad científica, manejando la información obtenida de los participantes con cuidado y honestidad; y, finalmente, 5) responsabilidad, asumiendo las consecuencias en caso de cualquier mal manejo de la investigación (PUCP, 2017).

2.5. CRITERIOS DE CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación también se basa en los criterios de calidad: 1) reflexividad, que hace referencia a la postura que toma el investigador; 2) credibilidad, la garantía y confianza en los resultados; transferibilidad, referido a la posibilidad de aplicar esos resultados en otras realidades; 3) dependencia, la precisión de proporcionar una caracterización detallada del proceso; finalmente, la 4)

confirmación, es decir, certificar la evidencia que respalda los resultados (Díaz-Bazo, 2019).

CAPÍTULO III

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA TRAYECTORIA DEL COLECTIVO

En este apartado se desglosa el análisis de la trayectoria organizacional del Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín, cuáles han sido sus etapas, qué prácticas significativas y desafíos han enfrentado y, por último, qué perspectivas tienen los miembros del colectivo para el futuro desarrollo de su organización.

3.1. TRAYECTORIA ORGANIZACIONAL DEL COLECTIVO REGIONAL DE EDUCACIÓN COMUNITARIA DE SAN MARTÍN

3.1.1. Origen y objetivos

Esta sección tiene como objetivo mostrar cuál ha sido el origen del colectivo. Asimismo, se resalta que, al comenzar esta sistematización, se asumía que el funcionamiento del colectivo databa del año 2007, sin embargo, con la información que fue proporcionada por los sujetos se constató que fue mucho antes. En la siguiente figura se muestra una línea de tiempo que tiene como fin evidenciar el origen del colectivo:

Figura 1

Origen del *colectivo*



Nota: La figura 1 muestra la línea de tiempo del origen del colectivo

En la década de los años 70, el Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín comenzó a gestarse en la región amazónica de Loreto, cuando varios dirigentes sociales, como el sujeto G2, trabajaban en la organización de movimientos campesinos, barriales, sindicales y juveniles: "Desde diversas instituciones que surgimos aquí en la región, comenzamos a trabajar el tema. Yo he sido dirigente social en la década del 70 en Loreto ya hacíamos nosotros educación comunitaria, que no se llamaba así, sino se llamaba educación popular" (G2).

Cuando el sujeto G2 llegó a San Martín en 1985, encontró una región con pocas organizaciones consolidadas: "En 1985 comenzamos a organizar el movimiento campesino. Se reorganiza la Federación Agraria Selva Maestra. Se reorganiza el SUTEP. Surge el Frente de Defensa de San Martín". En paralelo, las dificultades económicas llevaron a una lucha campesina debido a la baja venta del maíz y el arroz, exacerbada por la competencia con el narcotráfico: "En el primer gobierno de Alan García, la cosa empeoró porque San Martín se quedó sin poder vender su maíz en la costa y la economía de San Martín se convirtió en una economía narcoadicta" (G2).

En este contexto, el colectivo comenzó a consolidarse, enfrentando las políticas del gobierno de Alan García en su primer mandato y desarrollando una educación comunitaria crítica al sistema educativo formal: "Nosotros trabajamos el tema de educación comunitaria ¿para qué educamos? O educamos para atender al sistema o educamos para generar las condiciones de nuevos caminos" (G2). Así surgieron propuestas alternativas de educación, enfocadas en transformar la realidad en lugar de simplemente adaptarse a ella.

En medio de estas luchas, en el contexto del conflicto armado interno y del MRTA, se fundó el Instituto para el Desarrollo y la Paz Amazónica (IDPA) como una ONG de derechos humanos: "El Instituto para el Desarrollo y la Paz Amazónica surge para defender la vida. La educación comunitaria también tiene que ver con derechos humanos y derecho a la vida" (G2).

Hacia 2005, el colectivo de educación comunitaria ya estaba en marcha en San Martín, y en 2007 se reconoció oficialmente: "Nuestra presencia en el colectivo es desde los años dos mil cinco. En dos mil siete se reconoce al primer colectivo de la educación comunitaria en la región San Martín" (G3), tal como se estipula en la Resolución Directoral Regional N° 91620 - 2007 DRESM que más bien refiere a la "conformación de la Comisión de Educación Comunitaria de la Región San Martín"

teniendo como miembros primigenios al profesor Augusto Villacis Vela (representante de la Organización para el Desarrollo Ambiental y la Educación Regional - ODAER) y al señor Rider Panduro Melendez (representante de la Asociación Rural Amazónica Andina – Choba Choba) quienes forman parte del colectivo hasta el día de hoy.

Durante este periodo, ODAER, Choba Choba e IDPA se posicionaron como organizaciones pioneras en la creación de una red de organizaciones con una visión común. "Nosotros como pioneros del colectivo solamente estábamos con Choba Choba e IDPA, luego aparecieron otras organizaciones como Waman Wasi" (G3).

La Organización para el Desarrollo Ambiental y la Educación Regional (ODAER) es reconocida como organización no gubernamental que desarrolla Educación Comunitaria en la Región San Martín en el año 2019 según Resolución Directoral N° 1316-2019-GRSM-DRE.

En adición, el colectivo aprovechó la inclusión de la educación comunitaria en la Ley General de Educación para promover una propuesta educativa adaptada a las necesidades locales. "Nos encontramos con el Ministerio de Educación y había una pequeña frasecita que decía educación comunitaria, nos agarramos de ella para poder comenzar a debatir el tema de educación comunitaria, que no es igual que una educación tradicional" (G2).

Entre 2010/2012, ya se estaban haciendo las primeras reuniones respecto a Educación Comunitaria en el local de Waman Wasi. Empezaron a participar y armar el colectivo con distintas organizaciones que hacían Educación Comunitaria: el Vicariato de Yurimaguas, la Asociación Rural Amazónica Andina Choba Choba, Promoción y Desarrollo de la Mujer (Prodemu), Paz y Esperanza, ODAER, el Consejo Étnico de los Pueblos Kichwa de la Amazonía (CEPKA), la organización no gubernamental URKU, el Centro de Desarrollo e Investigación de la Selva Alta (CEDISA), el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC), la Mesa de Concertación de Lucha contra la Pobreza de San Martín, entre otros (G1).

Es así que, entre esos años, la Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental (DIECA), bajo la coordinación de Jacobo Alva, convocó a varias reuniones para visibilizar las experiencias de educación comunitaria en San Martín: "Jacobo Alva inició los procesos de organizar a los colectivos fueron ellos los convocantes ayudaron a que todas las experiencias vinculadas a la educación comunitaria se fueran visibilizando en la región San Martín" (G1).

Así, el colectivo fue creciendo y consolidando su propuesta educativa en San Martín, adaptándola a las realidades de la región amazónica y promoviendo una educación comunitaria que responde a las necesidades locales y rompe con los esquemas de la educación formal.

A continuación, se presentan los objetivos del colectivo, los cuales tienen una visión conjunta de trabajo que refleja su propósito general, a la vez que, cada organización que conforma este colectivo mantiene sus objetivos particulares, pero con un fin común: el desarrollo y visibilización de la educación comunitaria a través de sus diferentes áreas de trabajo.

El objetivo general del Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín es hacer evidentes las variadas prácticas y vivencias de educación comunitaria en la Amazonía. Esta presencia permite resaltar las diversas visiones y métodos que cada entidad brinda al grupo: "Los propósitos eran mostrar las diferentes prácticas o vivencias relacionadas con la educación comunitaria y diferenciar las distintas particularidades de cada una, ¿verdad? cada individuo tiene su perspectiva sobre el desarrollo y el seguimiento de la educación comunitaria" (G1).

Cada entidad integrante del grupo posee objetivos específicos ajustados a las circunstancias y requerimientos de las áreas en las que laboran, lo que favorece la meta compartida: "Existían varios, cada uno con sus objetivos. Algunos pensaban que la educación comunitaria debería ser la manifestación de una propuesta innovadora que trascienda nuestra realidad" (G2).

Otro objetivo esencial es el progreso integral de la Amazonía, entendido no únicamente como un incremento económico, sino como un proceso de crecimiento holístico que considera la historia, el presente y una perspectiva para el futuro como lo menciona el sujeto G2: "Empezamos a trabajar en educación comunitaria con el objetivo de analizar integralmente el avance histórico de la Amazonía, su pasado, su relación con el presente y nuestras aspiraciones futuras".

Otro objetivo fundamental del grupo es romper con la educación convencional, proponiendo la educación comunitaria como una opción que fortalece a las comunidades, las asiste en la reflexión sobre su realidad y en la creación de soluciones propias (G2).

Además, otro de los objetivos es fortalecer la educación comunitaria como un instrumento de progreso para las comunidades más desprotegidas como lo explica el sujeto N3: "Uno de los objetivos fundamentales es fortalecer la educación comunitaria como una iniciativa social que contribuya al crecimiento de los grupos más vulnerables".

Finalmente, el colectivo se esfuerza por fomentar un profundo cambio social mediante la educación, enfocándose en las comunidades en situación de vulnerabilidad, fomentando la conciencia colectiva y potenciando las habilidades de la sociedad para combatir la pobreza: "Considero que se puede fomentar otra educación en el país esto incrementará la conciencia social y potenciará las habilidades de la sociedad para combatir las condiciones de pobreza extrema donde la educación llega, cambia situaciones" (G3).

En resumen, estas metas representan una perspectiva conjunta de transformación social y fortalecimiento mediante la educación comunitaria, ajustada a las especificidades y retos de la región amazónica, y centrada en el desarrollo integral y la equidad social.

3.1.2. Miembros del colectivo

En la región de San Martín, el Colectivo de Educación Comunitaria se compone de una variedad de organizaciones que representan diferentes zonas de la región amazónica y otras zonas del Perú. En sus inicios, se conformó por ocho entidades, entre las que sobresalen ODAER en Moyobamba, IDPA y PRODEMU en Tarapoto, y el Vicariato de Yurimaguas en la provincia de Loreto, Alto Amazonas. Además, participaron Choba Choba, CETKA (Consejo Étnico de Pueblos Kichwa de la Amazonía), y Paz y Esperanza de Moyobamba, junto con varias federaciones de comunidades autóctonas que colaboraron en los comienzos del grupo, contribuyendo con su perspectiva y prácticas en la educación comunitaria (G1).

Con el paso del tiempo, a raíz del Foro Social Panamazónico en el 2012, incluso mucho antes, se forma una red de educadores comunitarios y varias organizaciones de diferentes regiones de Perú comienzan a integrarse, tales como Puno, Cusco, y otras zonas de la sierra, costa y selva. Esta variedad de organizaciones brinda sugerencias particulares y perspectivas diversas en relación a la educación comunitaria, lo que potencia el grupo. El establecimiento de una red de

educadores comunitarios y formar parte de ella en 2012, fue un avance significativo en la consolidación de la organización. El colectivo de San Martín se incorporó oficialmente al grupo y se distinguen por su crítica a la educación convencional y su propuesta por una educación emancipadora que promueva nuevas formas de vida para las comunidades (G2).

Hoy en día, el grupo en San Martín está conformado por entidades altamente reconocidas como ODAER, IDPA, Choba Choba, Waman Wasi, Paz y Esperanza, entre otras. Estas organizaciones colaboran en conjunto, abordando retos y sosteniendo un compromiso fuerte con sus comunidades, fomentando de manera activa la educación comunitaria como un instrumento de progreso y cambio social en la región (G3).

3.1.3. Creación del colectivo

La fundación del Colectivo de Educación Comunitaria se originó de varias necesidades comunes entre sus integrantes, vinculadas a la educación y la conservación cultural en la Amazonía y otras regiones de Perú. A continuación, se presentan estas necesidades que impulsaron la creación del colectivo:

- **Ausencia de visibilidad y respaldo gubernamental a las variadas prácticas culturales de las comunidades:** Uno de los factores clave que motivaron la formación del colectivo fue la ausencia de reconocimiento y respaldo del Estado a las variadas prácticas culturales y educativas de las comunidades nativas e indígenas. El Ministerio de Educación exhibía un enfoque estricto y restringido, sin prestar atención o darle prioridad a estas comunidades que históricamente han sido marginadas. Para el grupo, era vital proporcionar visibilidad a esta diversidad y poner en la agenda pública la necesidad de políticas inclusivas que favorezcan a estos sectores (G1).
- **Difusión entre visiones del mundo acerca del desarrollo:** Otro elemento crucial fue el enfrentamiento de visiones del mundo entre la sociedad predominante y los grupos étnicos. Aunque la sociedad dominante frecuentemente asocia el progreso con la explotación de los recursos naturales, los grupos étnicos aprecian la preservación de la naturaleza como un elemento crucial de su identidad y crecimiento. Esta discrepancia resaltó la relevancia de establecer un grupo que defendiera políticas que salvaguarden

y robustezcan estas prácticas culturales y educativas, fomentando la educación comunitaria como una vía hacia un desarrollo sostenible (G1).

- **Necesidad de debates sobre la certificación y reconocimiento de la educación comunitaria:** Los miembros del colectivo comenzaron a reunirse también para debatir sobre la necesidad de que el Ministerio de Educación reconozca y certifique la educación comunitaria. Mientras algunos consideraban importante este respaldo estatal, otros abogaban por una certificación más autónoma, con currículos propios adaptados a sus realidades, para asegurar que la educación comunitaria sirviera de herramienta de liberación cultural y fortalecimiento identitario (G2).
- **Requerimiento de una red de individuos comprometidos con discutir acerca de la educación en la Amazonía:** La Amazonía se topa con retos educativos específicos que necesitan ser debatidos tanto a escala local como mundial. Los integrantes del grupo apreciaron la relevancia de establecer una red activa que pudiera discutir, compartir vivencias y elaborar propuestas educativas ajustadas a las demandas de la región (G3).
- **Conversación de saberes y vivencias:** Otra meta fundamental del grupo era establecer un lugar donde sus integrantes pudieran compartir saberes y vivencias. La variedad de las organizaciones que conforman el grupo les proporciona una oportunidad valiosa para enriquecerse en sus métodos y prácticas, enriqueciéndose entre sí en el proceso (G2).
- **Comprender y valorar las diversas maneras de percibir e interactuar con el mundo:** El grupo también aspiraba a promover el entendimiento y respeto por las distintas visiones del mundo existentes en sus comunidades. Este entendimiento es esencial para edificar una educación que vincule a las personas con sus costumbres y su ambiente (G2).
- **Implementación de un programa de Educación Básica Alternativa (EBA) que convalide y certifique aprendizajes comunitarios:** En regiones como el sur de Jepelacio, emergió la demanda de un programa de Educación Alternativa Básica (EBA) que valorara los saberes de las comunidades. Esta propuesta posibilitaría la certificación de aquellos que se forman en sistemas alternativos, contribuyendo a fortalecer la educación comunitaria como un medio legítimo de capacitación (G3).

- **Necesidad de un proceso ágil y eficiente para certificar a los participantes:** Con cerca de 270 participantes en el sistema de educación comunitaria, resultaba crucial establecer un proceso de certificación eficaz, acatando rigurosamente las regulaciones para corroborar estos conocimientos y proporcionar una opción educativa integral a los integrantes de la comunidad (G3).

Estas necesidades impulsaron la formación de un grupo dedicado a destacar y robustecer la educación en la comunidad, fomentar el respeto a las diversas prácticas culturales, y batallar por políticas que respalden un modelo de desarrollo que honre y conserve la identidad cultural y el ambiente natural de las comunidades.



3.1.4. Primeras acciones que desarrolló el colectivo

Al establecerse el grupo, sus primeros esfuerzos fueron motivados por una visión de crecimiento económico con el objetivo de mejorar los recursos económicos y servicios básicos en la Amazonía, en especial Loreto y San Martín. Para disminuir la inequidad en estas áreas desfavorecidas, se plantearon proyectos que daban prioridad a la edificación de infraestructura. En la década de 1970, los integrantes del grupo batallaron por conseguir fondos económicos para edificar carreteras, aeropuertos y universidades, entre otras necesidades que anteriormente no existían en la zona, según el sujeto G2.

Este trabajo resultó en una optimización de los accesos y servicios para las comunidades, lo que se manifiesta en el desarrollo de infraestructura en zonas como Tarapoto y San Martín.

No obstante, a pesar de esta propuesta de desarrollo centrada en el aspecto económico, el colectivo admitió que esta visión había pasado por alto elementos esenciales, como el cuidado del medio ambiente y el fortalecimiento cultural y comunitario (G2).

Esto provocó un crecimiento desproporcionado que no satisfacía las demandas de las comunidades autóctonas ni apreciaba su abundancia cultural y natural. Como reacción, el grupo empezó a hacer visibles las vivencias de las comunidades amazónicas, promoviendo la preservación de prácticas tradicionales de agrobiodiversidad, protección del agua y el bosque, seguridad alimentaria, y saberes en medicina tradicional y artesanía:

Cada uno venía de sus propias experiencias y cada uno íbamos levantando todo este tema de visibilizar desde las comunidades nativas, por ejemplo, todo el conocimiento y bagaje de prácticas tradicionales de conservación de la agrobiodiversidad, del cuidado del agua, del bosque, de sus propias prácticas de medicina, comida, artesanía que todavía lo mantienen (G1).

En este enfoque más holístico, el grupo Choba Choba resaltó en la promoción de chacras completas y en el fortalecimiento de habilidades para un crecimiento sostenible y autosuficiente. El sujeto G3 describe esta labor como “un enfoque de trabajo de las chacras integrales y el fortalecimiento de capacidades”, con la meta de

que las comunidades sean capaces de administrar sus recursos de forma equilibrada y sostenible.

Además, el grupo se comprometió a llevar a cabo proyectos educativos comunitarios bajo el principio del "Buen Vivir", una perspectiva que fomenta el desarrollo de competencias fundamentales, tales como la lectura y escritura, la educación financiera y el autoconocimiento, en un entorno de aprendizaje comunitario, como lo explica el sujeto G3.

Un ejemplo de aquello, es que el Instituto para el Desarrollo y la Paz Amazónica (IDPA) impulsa la formación de líderes comprometidos con la vida, la familia y la comunidad a través de su Centro de Formación en Alternancia para el Buen Vivir. Su enfoque integra valores, interculturalidad y equidad de género, promoviendo el uso de la ciencia y la tecnología en la producción y el manejo sostenible del agua, todo en armonía con su entorno (Documento de Power Point, s/f).

Finalmente, el grupo incluyó en su agenda la promoción y protección de los derechos humanos, especialmente los derechos de la mujer y la infancia, fundamentándose en los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. A partir de 2009, se han esforzado por concientizar a la comunidad acerca de estos derechos, promoviendo un trato más equitativo y justo para todos los integrantes de las comunidades de la Amazonía.

Esto se puede corroborar en el proyecto que IDPA realizó como parte de la Red Nacional de Promoción de la Mujer en dos distritos de San Martín (Lamas y Shanao), en donde puso en marcha una serie de actividades que tuvieron como objetivo “contribuir al empoderamiento social, económico y político de mujeres y niñas para el ejercicio de sus derechos en el marco de la lucha contra el hambre y el cambio climático, en dos distritos de la región de San Martín –Perú (Documento de Power Point, s/f).

3.1.5. Recursos iniciales

Los recursos con los que contaba el colectivo (sean económicos, materiales, humanos, etc.) fueron variando con el tiempo. Por lo que, al inicio, el colectivo tenía muy pocos recursos económicos y el Estado Peruano no mostraba interés de inversión en las actividades que realizaban. Esto generó la búsqueda de apoyo en agencias de cooperación internacional, quienes apostaban por el potencial del colectivo y su disposición para generar un cambio como lo expresa el sujeto G1.

En ese sentido, el representante de Waman Wasi, en el informe que se dio del Primer Encuentro Regional de Educación Comunitaria - Región San Martín - 2021, subrayó que, con el respaldo de la colaboración internacional, se pudieron llevar a cabo proyectos en 24 comunidades autóctonas de la Región San Martín, incluso durante la pandemia del COVID-19. Esta propuesta reforzó la seguridad alimentaria a través del cultivo de especies autóctonas y la recuperación de saberes ancestrales (Conclusiones y recomendaciones del 1er Encuentro Regional de Educación Comunitaria de Educación Comunitaria-Región San Martín, 2021).

Asimismo, el sujeto G3 ratifica esa incertidumbre en el tema económico para llevar a cabo los planes de educación comunitaria: “Sobre la cuestión financiera, esa ha sido una de las principales preocupaciones del colectivo: ¿cómo lo vamos a hacer? Hemos tenido que alistar nuestros programas en la educación comunitaria, para poder hacer uso de recursos externos”. Sin embargo, con el tiempo, al convertirse en ONG, se les facilitó el acceso a recursos y los miembros del colectivo pudieron contar con sueldos para llevar adelante sus actividades (G2).

Por otro lado, contaban con recursos humanos ya que el colectivo está formado por educadores comunitarios quienes aportaban su tiempo y conocimientos de manera voluntaria y que, a pesar de los pocos o nulos fondos con los que contaban, tenían un compromiso con la educación comunitaria como lo menciona el sujeto G3: “Ningún otro tipo de recursos, ninguno. Solamente queremos echarle ganas. Porque tenemos la formación profesional de docentes. Y seguimos en esto, sin recursos. Con nuestros propios recursos”.

Por último, contaban con pocos recursos materiales. El colectivo fabricaba sus propios materiales utilizando lo que tenían a la mano, es decir, hacían lo que podían con lo que tenían como lo indica el sujeto G2: “con nada hacíamos todo. Hacíamos nuestros propios mimeógrafos con tinta o con harina de yuca y colorantes. Elaborábamos nuestros volantes y pequeños folletos y los distribuíamos”.

3.1.6. Hitos clave y relaciones fundamentales

Uno de los hitos clave en el crecimiento y consolidación del colectivo de San Martín es el reconocimiento de la Educación Comunitaria por el Ministerio de Educación lo cual constituye un logro importante como lo expresa el sujeto G2: “creo que un hito importante es que el Ministerio de Educación haya aceptado de que hay una nueva propuesta educativa que se llama educación comunitaria”.

En consecuencia, a ello, la participación de la Dirección de Educación Comunitaria y Ambiental (DIECA) y la Unidad de Educación Comunitaria (UEC) se posiciona como otro hito clave, sin embargo, su continuidad está en riesgo debido a decisiones políticas que amenazan su desaparición como lo expresa el sujeto G1: “Es lamentable que hoy en día se quiera eliminar esta unidad educativa. Esto responde a decisiones políticas, o más bien a una cierta voluntad política que determina si algunas propuestas se impulsan o se dejan caer”.

De la misma manera, la existencia de un Colectivo Nacional de Educación Comunitaria que cuenta con personalidades destacadas como David Venegas, Óscar Badillo y Quidy Alcántara. El sujeto G3 subraya la coordinación y dedicación de individuos comprometidos con fomentar esta educación a nivel nacional. Sin embargo, se admite la escasez de recursos y personal: “En nuestra organización insistimos en que no queremos ser solo individuos, sino un colectivo de personas movilizadas por la educación. Aquí en San Martín necesitamos ese respaldo del Ministerio”.

Aunque el apoyo del Estado es escaso, el colectivo sigue apoyando prácticas comunitarias como la agrobiodiversidad, la seguridad alimentaria, la protección de fuentes de agua y la agroecología. Además, promueve la implicación de mujeres, jóvenes y niños en estos eventos como lo aclara el sujeto G1:

Este colectivo continúa apoyando diversas propuestas. En nuestro caso (Waman Wasi), trabajamos en temas como la agrobiodiversidad, la seguridad alimentaria, el cuidado de fuentes de agua, los bosques, y en prácticas de medicina y alimentación. También existen iniciativas agroecológicas que promueven estos mismos objetivos, además de fomentar la participación de mujeres, jóvenes y niños. Así, muchas iniciativas se desarrollan y avanzan, con o sin recursos, y con o sin el apoyo del Estado.

Respecto a las relaciones para esos hitos, algunas han sido fundamentales para el desarrollo del colectivo. Un aspecto a resaltar es que esas relaciones se dieron tanto con actores de las mismas organizaciones, es decir, del ámbito regional o nacional, como con el apoyo de instituciones internacionales. Entre los vínculos regionales y nacionales están las colaboraciones que se llevaron a cabo entre ellos, es decir, todas las organizaciones que conformaban el colectivo de San Martín, configuraban su identidad con sus propuestas y diferencias y eso permitió que esas mismas organizaciones generen lazos o relaciones con otros colectivos de otras regiones y puedan realizar eventos de manera conjunta (G1).

Otra relación han sido los compañeros que trabajan en el Ministerio de Educación en la Unidad de Educación Comunitaria (UEC) quienes han sido una relación importante para que el colectivo crezca a pesar de las dificultades y limitaciones dentro del propio Ministerio (G2).

La alianza con el ámbito técnico y académico en Lima ha representado otro respaldo significativo para el grupo, aportando saberes y vivencias que han robustecido su labor en la educación de la comunidad (G3).

Las vivencias compartidas con el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) han proporcionado respuestas prácticas, potenciando y mejorando el trabajo del grupo en asuntos vinculados a la agroecología y la educación comunitaria (G3).

Además, la influencia de organizaciones de Cusco y Ayacucho también ha sido relevante, colaborando en diversas comisiones y fortaleciendo así los lazos del colectivo con otras regiones como lo destaca el sujeto G3: “Cusco también ha tenido una muy fuerte influencia y con ellos estuve yo en las distintas comisiones. En Ayacucho también ha habido organizaciones”.

Ahora bien, el colectivo también tuvo vínculos internacionales como las organizaciones chilena, suiza y holandesa. Desde Chile, se obtuvo respaldo e impulso intenso de las organizaciones sociales del sur, en cambio, de Suiza y Holanda, los recursos y fondos contribuyeron a la puesta en marcha de programas innovadores. Uno de los relatos señala que las contribuciones de entidades suizas y holandesas resultaron fundamentales en los primeros talleres (G3).

El apoyo de la organización cristiana World Vision también ha sido importante para el crecimiento del grupo, particularmente en cuestiones de educación social y financiera (G3).

3.1.7. Factores del entorno

Los factores del entorno que han impactado en el colectivo de Educación Comunitaria de San Martín han tenido raíces profundas y variadas, relacionadas principalmente con la ausencia del respaldo estatal, la repercusión de políticas de desarrollo orientadas hacia el Occidente y el impacto de conflictos bélicos y migración en la zona. Los entrevistados demuestran cómo estos elementos han repercutido de manera adversa en las costumbres y valores tradicionales de la Amazonía, conduciendo al grupo a afrontar diversos retos.

La falta de reconocimiento estatal hacia las prácticas culturales y tradicionales es un factor recurrente que ha debilitado al colectivo, comenta uno el sujeto G1. Esta carencia de apoyo se traduce en una falta de trabajo por parte de los gobiernos regionales y locales en lo intangible ya que solo se ve el progreso en lo tangible, algo que también señala el mismo sujeto. Así, la visión de desarrollo impuesta desde el Estado excluye aspectos fundamentales de la vida comunitaria amazónica, lo que desvaloriza los saberes ancestrales.

La influencia de la visión occidental en los políticos también ha provocado un "desconocimiento o un dejar de lado" de estos conocimientos, tal como indica el sujeto G1.

La influencia centralista y colonial del Estado se describe como "la gran desgracia en toda la Amazonía", con una perspectiva que aprovecha la región en vez de considerarla como un componente esencial de la nación dando responsabilidad a los propios amazónicos, con el movimiento indígena como principal actor para impulsar el cambio (G2).

La construcción de infraestructuras, como la Vía Marginal de la Selva, fomentó la migración hacia la Amazonía y ocasionó un choque cultural entre los migrantes de la costa y la sierra, que priorizaban la tierra; y las comunidades amazónicas, que necesitaban el bosque para su subsistencia como lo recuerda el sujeto G2:

Las grandes tomas de tierra en la década de los 70 marcaron un cambio profundo. Mientras los comuneros de la costa necesitaban tierras para cultivo, las comunidades amazónicas dependían del bosque para su subsistencia. Este choque intercultural resultó en la imposición de la tierra sobre el bosque. Los migrantes que llegaban arrasaban con el bosque, y los defensores de este se

vieron obligados a migrar al no poder protegerlo. Durante el gobierno de Belaúnde, la construcción de la Carretera Marginal fue una de las acciones más destructivas para la Amazonía, facilitando una invasión que provocó una devastación masiva de nuestros ecosistemas. Hoy estamos pagando las consecuencias de esa comprensión limitada de la realidad: llevamos casi tres meses sin agua, y los incendios se extienden por todas partes.

Además, el conflicto armado y la violencia derivada del Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) añadieron complejidad y sufrimiento como lo menciona el sujeto G2.

El persistente cambio en las posiciones de los funcionarios ha constituido un reto en San Martín. Los directores regionales han sido sustituidos con regularidad y, dado que las direcciones regionales desempeñan un papel regulador, estos cambios constantes han afectado de manera significativa el funcionamiento y avance de la región (G3).

Otro factor que debilitó significativamente al colectivo fue la intervención de un funcionario externo y la burocracia estatal, a pesar de que hubo organizaciones extranjeras interesadas en apoyar la educación de adultos como lo señala el sujeto G3.

La situación en San Martín ilustra cómo una combinación de elementos externos y políticas establecidas han creado un entorno adverso que demanda una reacción continua de resistencia y adaptabilidad del grupo.

3.1.8. Formas de documentar y compartir experiencias

El colectivo afirma que una forma de dar continuidad a las prácticas ancestrales y conocimientos de las comunidades es desde la misma práctica concreta. El aprender haciendo, que los saberes se transmitan a las generaciones mediante la praxis en el mismo campo, bosque, chacra:

Para nosotros, la educación debe basarse en la praxis, es decir, en la práctica real en los espacios de vida. Decimos: “Hay que aprender a hacer chacra”. La chacra no se aprende de la misma manera en que un agrónomo estudia en la universidad; es una práctica concreta. Es el abuelo quien enseña cómo se siembra la yuca. Esa transmisión de conocimiento es una práctica directa y esencial, una forma de educación cultural fundamental (G1).

Al respecto, Gadotti (2012), Nico (2020), Téllez (2019), Romero y Pichardo (2020) mencionan que la educación comunitaria adopta un modo de producción solidario y tiene como principal medio el aprender haciendo o produciendo.

Asimismo, esta forma de educar se desarrolla en lugares tales como la finca, el bosque, el agua y el hogar. Estos espacios se emplean como aulas vivas en las que se transmite y recrea el saber ancestral de una generación a otra. Las comunidades son vistas como organismos educativos, y los contenidos enseñados y aprendidos son elementos de la vida cotidiana: agricultura, ganadería, vivienda, desarrollo de productos, nutrición, salud, entre otros (Rengifo et al, 2022).

Sin embargo, en el ámbito de la escritura, el sujeto G2 revela que es una carencia el no documentar las experiencias, los procesos seguidos, etc., que se transmiten de generación en generación admitiendo que esa es su gran dificultad y que se redacta muy poco, casi nada y que más bien se conservan los conocimientos ancestrales en forma oral, de una generación a otra ya que, por esa comunicación únicamente verbal, información valiosa se pierde en el tiempo.

En consecuencia, se hace el esfuerzo por preservar las prácticas culturales mediante la acción, no únicamente desde el punto de vista teórico. En el contexto teórico o en procedimientos más organizados, su progreso ha radicado en recolectar y ordenar estas tradiciones, representándolas en libros o medios de comunicación audiovisual. Esta tarea es enorme, dado que su epistemología se basa en la expresión verbal. Gran parte de estas prácticas se difunden de forma oral, por lo que su labor consiste

en recolectarlas, redactarlas y convertirlas en conocimiento ordenado, accesible para que otros puedan comprenderlo o implementarlo (G1).

Asimismo, el sujeto G1 describe un programa de formación para docentes en el cual los participantes no solo reciben conocimientos teóricos, sino que también deben documentar prácticas culturales de sus comunidades. Este proceso de sistematización implicó que los docentes registren saberes culturales en doce cartillas y creen un calendario de actividades anuales de la comunidad.

Junto con ello, el sujeto G3 menciona que se realizó una investigación respecto a la relación entre educación formal y comunitaria que más bien es un informe de sistematización titulado “*Experiencia de la articulación entre educación comunitaria y educación básica alternativa*” en el año 2020 que “documenta la experiencia de articulación entre educación comunitaria y educación básica alternativa”



3.2. PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS Y LOS DESAFÍOS ENFRENTADOS POR MIEMBROS DEL COLECTIVO.

3.2.1. Prácticas o actividades más importantes del colectivo en el trabajo que realiza

En este capítulo vamos a hablar de las cinco categorías sobre prácticas significativas y cómo las han ido mejorando a través del tiempo.

Tabla 3

Prácticas significativas

CATEGORÍAS	Prácticas significativas
Actividades de participación en políticas públicas	Mayor incidencia en políticas públicas
	Creación de una propuesta curricular para educadores comunitarios en colaboración con el Ministerio de Educación
	Participación en Foros
	Alianzas con Organismos Internacionales
	Reconocimiento del trabajo del colectivo
Empoderamiento de grupos vulnerables	Empoderamiento de mujeres en comunidades rurales
	Recuperación de jóvenes con ruptura escolar ODAER
	Formación de jóvenes (Paz y Esperanza)
	Educación social financiera (ODAER)
Desarrollo comunitario e Interculturalidad	Actividades comunitarias (Choba Choba trabaja el tema de semillas nativas amazónicas)
	Visibilización y promoción de la agricultura familiar campesina
	Fortalecimiento organizacional y de liderazgos comunitarios (desarrollo comunitario)
	Encuentros comunitarios como espacios de aprendizaje y celebración
Educación y formación para el futuro	Recuperación de saberes ancestrales (Waman Wasi).
	Libertad de enseñar y aprender.
	Fortalecimiento de la autonomía (desarrollo de habilidades críticas para que las personas puedan tomar decisiones autónomas y sostenibles a largo plazo, evitando enfoques asistencialistas).

	Integración de las nuevas tecnologías.
	Convalidación de aprendizajes comunitarios - experiencia piloto de la organización ODAER (formulación de planes de convalidación de aprendizajes).
Desafíos globales	Atención a las necesidades humanitarias
	Atención al cambio climático

Nota: la tabla 3 presenta las prácticas significativas en base a 5 categorías.

a. Actividades de participación en políticas públicas

En esta primera sección se explora cómo el Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín ha logrado influir de manera notable en la elaboración de políticas públicas, especialmente en temas relacionados con la diversidad y la educación. A través de un análisis detallado de las narrativas de sus miembros, se evidencia cómo este grupo ha construido un camino de participación activa, generando propuestas innovadoras y estableciendo alianzas estratégicas a nivel nacional e internacional.

A partir de la narrativa de los actores involucrados en la experiencia, se ha revelado una primera categoría de prácticas significativas referida a actividades de participación en las políticas públicas. En ese sentido, el sujeto G1 confirma que el colectivo ha tenido una mayor incidencia en las conversaciones sobre cómo hacer que las políticas públicas sean más justas en temas relacionados a la diversidad.

También se creó una propuesta curricular para educadores comunitarios en colaboración con el Ministerio de Educación y que por medio de varias ONG comenzaron a formular propuestas innovadoras que superen lo cotidiano. En este procedimiento, el colectivo estableció comunicación con el Ministerio de Educación, el cual valoró la importancia de las propuestas. Por lo tanto, surgió la propuesta de elaborar un currículo específico para educadores de la comunidad, el cual actualmente se encuentra accesible en el Ministerio de Educación. Esta propuesta establece a quiénes corresponde la evaluación, certificación y los elementos esenciales que deben ser tratados en la educación comunitaria (G2).

En base a esa creación de la propuesta curricular se hizo el reconocimiento del trabajo del colectivo por la creación de la misma como un avance significativo: “Y eso es un poco lo que se logró. A duras penas hacerlo en el currículo que hoy día está

presentada y colocada en la institución. No es todo lo que quisiéramos, pero es parte” (G2).

El colectivo también tuvo una importante participación en el Foro Social Panamazónico que se viene desarrollando desde el 2000. Este foro integró a representantes de nueve países amazónicos y planteó la creación de espacios educativos y económicos alternativos en el que discutieron propuestas acerca del porvenir de la región. Surge en la década de los 2000 como consecuencia de un pacto entre estos países en el Foro Social Mundial, con la finalidad de debatir asuntos esenciales para Latinoamérica. Varias secciones fueron establecidas, tales como el espacio económico, enfocado en la economía social y solidaria, y el espacio educativo. En esta última, el colectivo se involucró de manera activa, subrayando la relevancia de una nueva visión en la educación (G2).

En consecuencia, estos foros propiciaron conexiones con organismos internacionales dando cabida a alianzas con instituciones extranjeras.

b. Empoderamiento de grupos vulnerables

El colectivo de San Martín está compuesto por diversas organizaciones que trabajan en conjunto para mejorar la calidad de vida de sus comunidades. Esta sección se centrará en las iniciativas que han tenido un impacto significativo en el empoderamiento de mujeres y jóvenes. Veremos cómo, a través de fondos comunitarios, programas de reinserción educativa y promoción de la educación financiera, estas organizaciones están contribuyendo a construir un futuro más justo y equitativo para todos.

Esta segunda categoría de prácticas significativas focaliza el empoderamiento de grupos vulnerables como las mujeres y los jóvenes. Es así que el colectivo llevó a cabo una iniciativa fundamental para el empoderamiento de mujeres en comunidades rurales, en este caso, enfocada en la creación y gestión de fondos económicos comunitarios en donde se institucionalizaron las reuniones llamadas Warmi Cuni, mujeres tarpudoras quienes recibieron un capital en donde les enseñaron a decidir cómo distribuirlo y buscar maneras de aumentarlo (G2).

Asimismo, el sujeto G2 expone que fueron parte de una federación que ellos mismos iniciaron y de ahí se ejecutaron una serie de actividades referidas al empoderamiento de la mujer:

Formamos una federación de mujeres, organizamos todo lo que fue encuentros femeninos, ¿no? Y... lo que es ya el movimiento, es un movimiento de género. Estuvimos ligados a lo que es la Red Nacional de Promoción de la Mujer, que todavía seguimos siendo parte. Y hoy día, a través de la red, ellos tienen un proyecto que nos han pedido que acompañemos. Es un proyecto de trabajar con mujeres y niñas, frente y en respuesta al cambio climático y al hambre, ¿no? Y eso es lo que estamos haciendo. Vamos por segundo año. Es un proyecto de tres años (G2).

Además, cada organización del colectivo de San Martín realiza actividades de acuerdo a sus propósitos. En este caso, la Organización para el Desarrollo Ambiental y la Educación Regional (ODAER) trabaja actividades de recuperación de jóvenes que han dejado de estudiar (G2). Esta organización también promueve la educación social financiera como un conocimiento práctico que servirá como herramienta fundamental para el fortalecimiento de capacidades de las personas y ayudarles a mejorar su situación económica, según lo mencionado por el sujeto G2.

Por último, el mismo sujeto informa que la organización Paz y Esperanza se distingue por su labor en la formación de jóvenes, especialmente en aquellos grupos juveniles que tienen una conexión más estrecha con la iglesia.

c. Desarrollo comunitario e Interculturalidad

Esta sección pone en relevancia la promoción de semillas nativas, el fortalecimiento organizacional y la realización de encuentros comunitarios. Este colectivo busca empoderar a las comunidades locales y fomentar el intercambio de conocimientos ancestrales. Al reconocer la importancia de la diversidad cultural y la sabiduría de los pueblos originarios contribuyen a construir un futuro más justo y sostenible.

En ese sentido, esta tercera categoría enfatiza el desarrollo comunitario e interculturalidad puesto que el colectivo considera a las actividades comunitarias como una de las prácticas más importantes. Esto por la misma diversidad de formas, tradiciones, enfoques que poseen para hacer prevalecer sus saberes ancestrales, prácticas culturales y cuidado de la agrobiodiversidad (G1).

Y como muestra de esa gran biodiversidad es que la organización del colectivo Choba Choba trabaja el tema de las semillas nativas amazónicas, ya que ha realizado una investigación destacada sobre las semillas nativas, disponible en la web, que refleja la gran diversidad de las semillas amazónicas (G2).

Otra de las prácticas significativas es el enfoque en el fortalecimiento organizacional y de liderazgos comunitarios que venían desarrollando antes del conflicto armado (G2).

Por otro lado, el colectivo también ha realizado una labor importante en la visibilización y promoción de la agricultura familiar campesina y su papel en la producción de alimentos. En este caso, visibilizó la feria de semillas que llevaron a cabo para la promoción de prácticas agrícolas sostenibles. También resaltaron la contribución de la agricultura campesina a la alimentación de las poblaciones urbanas:

Nosotros mostramos en este último foro cómo la educación en el campo, no solamente es diversa, sino que es rica y que de cada diez productos que tienes en la mesa urbana, siete son del mundo de la pequeña agricultura rural campesina y familiar. Hicimos la feria de semillas donde vieron que la diversidad de semillas no es solamente una mirada monocultural del desarrollo. El desarrollo no es monocultura, el desarrollo es diversidad, ¿no? (G2).

Finalmente, los encuentros comunitarios como espacios de aprendizaje y celebración son también considerados actividades significativas donde se comparte conocimiento y se fortalecen los lazos espirituales y sociales (G3).

d. Educación y formación para el futuro

Esta sección se concentra en el análisis de un conjunto de prácticas pedagógicas que buscan fortalecer la autonomía y el desarrollo comunitario. A través de la recuperación de saberes ancestrales, la convalidación de aprendizajes y la implementación de tecnologías apropiadas, este colectivo demuestra cómo es posible construir un futuro más sostenible y equitativo.

Esta cuarta categoría de prácticas significativas realza a la educación y formación para el futuro. Una de las prácticas base dentro del colectivo es la recuperación de saberes ancestrales, la pequeña agricultura, el desarrollo de las

mujeres y la participación activa de todas las generaciones en las que se trabaja con abuelos, abuelas como lo refiere el sujeto G2.

Una vez que se recuperan los conocimientos ancestrales, se tiene que conseguir la forma de transmitirlos, y una de esas maneras es la libertad de enseñar y aprender, respetando sus costumbres, sus espacios porque el conocimiento no es impuesto, sino que trabajan desde sus enfoques y visión de la vida cuidando los bienes que son comunes (G1).

Asimismo, otra actividad significativa es el fortalecimiento de la autonomía, es decir, el desarrollo de habilidades críticas para que las personas puedan tomar decisiones autónomas y sostenibles a largo plazo, evitando enfoques asistencialistas (G3).

De igual forma, la convalidación de aprendizajes comunitarios es otro avance significativo dentro del trabajo del colectivo. Al inicio, uno de los sujetos menciona que existió un progreso en formular planes de convalidación de aprendizajes, impulsado por ODAER, el cual trataba de valorar lo que una persona sabe y puede hacer, independientemente de cómo lo haya aprendido: “Gracias a la organización ya tenemos la fórmula para hacer las convalidaciones del proceso. Quizás en eso hemos avanzado, pero a costo de muchas cosas” (G3). Debido a este adelanto, según Oficio N°022/ORG/O/D/A/E/R-2023, se menciona que en el año 2016 la experiencia piloto “Convalidación y certificación de aprendizajes comunitarios con la Educación Básica Alternativa” fue reconocida por la UGEL Moyobamba. Esto también es aclarado por el sujeto N3: “en el año dos mil dieciséis, la UGEL reconoce la experiencia piloto de ODAER y la CEBA Serafín Filomeno” (G3).

La integración de nuevas tecnologías también se posiciona como una actividad importante del colectivo. Particularmente, tenemos al Instituto para el Desarrollo y la Paz Amazónica (IDPA) quien, apuesta en la incorporación de tecnologías, sobre todo, en el ámbito de la agricultura (G2).

e. Desafíos globales

Ahora bien, una organización puede evolucionar para responder a las necesidades humanitarias cambiantes, demostrando un compromiso con la justicia social y el bienestar de las comunidades más vulnerables.

Así tenemos que, en esta quinta categoría se identificaron desafíos globales que el colectivo toma en cuenta, especialmente, en la atención a las necesidades

humanitarias y al cambio climático ya que en un inicio tuvo una mirada más de organización y liderazgos, pero ante las crisis humanitarias generadas por el conflicto armado y el cambio climático, el colectivo adaptó sus actividades para responder a las necesidades más urgentes de las poblaciones vulnerables, esto es las mujeres, niñas y ancianos.

f. Mejora de las prácticas

A manera de cierre, estas prácticas han ido mejorando por la persistencia del colectivo, en el caso de Waman Wasi, en continuar con las prácticas comunitarias respecto al tema de la regeneración de semillas nativas de San Martín. Un ejemplo de esta situación en la región San Martín es que el mercado mundial ha mostrado un especial interés en productos como el cacao y el café, mientras que a escala nacional se ha enfocado más en el arroz y el maíz (G1).

Aparte, se creía que la producción de peces era un proceso sencillo, pero la experiencia práctica demostró la complejidad y diversidad de factores involucrados. Esto llevó al colectivo a invertir en la formación de jóvenes técnicos, brindándoles la oportunidad de adquirir conocimientos especializados en diferentes áreas relacionadas con la acuicultura:

Por ejemplo, en tecnologías nos han dicho que producir peces era fácil, ¿no? Era meter al pez, sacarle los huevos y ¡listo! Pero no es cierto. Hay diversidad de temas que tú tienes que saber hacer. Entonces hemos tenido jóvenes técnicos universitarios desde Arequipa hasta Trujillo. Todos los lugares han estado, especialmente en tiempo del dengue, de la pandemia. Han estado llenos de gente. En institutos, viviendo ahí, produciendo durante casi año y medio. Desarrollando actividades técnicas, formándose ahí. Y como ellos dicen, nuestra mejor formación no ha sido en la universidad, si no acá porque ahí tenían la libertad de decidir y hacer lo que veían. Y cómo ante el reto de la naturaleza, de la realidad, ellos respondían (G2).

Además, se ha involucrado activamente a los abuelos y abuelas en los procesos de recuperación de conocimientos, reconociendo su papel como depositarios de la sabiduría ancestral, se han creado espacios para que los miembros de la comunidad puedan compartir sus conocimientos, experiencias y saberes tradicionales, promoviendo el diálogo intergeneracional.

Asimismo, hubo espacios de reflexión constante sobre el propósito de la organización basándose en sus vivencias, lo que les facilitaba reconocer elementos que puedan favorecer el desarrollo y mejora de los individuos (G3). Existe también un reconocimiento de las dificultades enfrentadas en cuanto a la falta de apoyo institucional que limita, muchas veces, el trabajo que realiza el colectivo. Incluso, a través de investigaciones se legitima el vínculo entre la educación comunitaria y el sistema formal, ajustando las prácticas para lograr la certificación. En el caso de ODAER, llevó a cabo un estudio sobre los resultados de la convalidación y certificación de conocimientos, con la finalidad de evidenciar la relación entre la educación en la comunidad y los conocimientos obtenidos en la comunidad (G3).

3.2.2. Mayores retos enfrentados como colectivo

En este apartado vamos a hablar de cuatro categorías encontradas sobre los mayores retos que ha tenido el colectivo de Educación Comunitaria de San Martín y cómo los han abordado durante el trabajo comunitario que vienen desarrollando.

Tabla 4

Desafíos enfrentados por el colectivo

CATEGORÍA	Hallazgos - Desafíos enfrentados
Desafíos relacionados al reconocimiento y valoración de la Educación Comunitaria	Imposición de un conocimiento y praxis sobre otros.
	Necesidad de visibilizar y revalorizar la educación comunitaria (Falta de reconocimiento y apoyo a la diversidad cultural), (falta de reconocimiento institucional de los saberes y prácticas educativas tradicionales).
	Sistema educativo que reconozca y valore la diversidad cultural y los saberes ancestrales (falta de comprensión y valoración de la educación comunitaria).
	Falta de apoyo institucional (indiferencia de las autoridades respecto a la educación comunitaria).

Desafíos relacionados al apoyo y recursos	Bajo apoyo de las cooperaciones internacionales.
	Falta de respaldo legal y normativo al inicio del desarrollo de la organización.
	Falta de participación política.
Desafíos relacionados a la estructura organizativa y participación comunitaria	Falta de un proceso formal y democrático en la toma de decisiones y asignación de roles dentro del colectivo.
	Falta de cohesión y acción efectiva del colectivo.
	Falta de organización y unidad en las comunidades.
Desafíos relacionados a los procesos educativos y de conocimiento	Demasiada atención de la educación superior a la teoría, técnica y ciencia.
	Falta de debate y diálogo sobre los procesos interculturales.
	Procesos de descolonización del conocimiento.
	Certificación de los conocimientos adquiridos en la educación comunitaria.
	Retener a los jóvenes en las zonas rurales.
	Retos ambientales urgentes que requieren una acción inmediata y colectiva.
	Dificultad para documentar y comunicar de manera efectiva las experiencias y aprendizajes.

Nota: la tabla 4 presenta los desafíos enfrentados por el colectivo en base a 4 categorías.

a. Desafíos relacionados al reconocimiento y valoración de la Educación Comunitaria

En el análisis de experiencias comunitarias, se identificaron retos relacionados con el reconocimiento y la valoración de la Educación Comunitaria. Este sector enfrenta desafíos derivados de la falta de visibilidad y apoyo para su desarrollo, especialmente en áreas rurales y provinciales.

Considerando la narrativa de los sujetos involucrados en la experiencia, ha emergido una primera categoría sobre desafíos enfrentados referida al reconocimiento y valoración de la Educación Comunitaria. En primer lugar, el reto principal que el colectivo identifica es la necesidad de visibilizar y revalorizar la educación comunitaria, especialmente de las zonas rurales y provincias, como una alternativa válida y efectiva a los modelos educativos tradicionales como lo ratifica el

sujeto G2 acotando que la educación comunitaria debe evidenciar que el aprendizaje y las transformaciones suceden en la comunidad, lo que demanda el uso de instrumentos variados, y que es imprescindible para luchar contra el centralismo.

Agregando a ello, la falta de reconocimiento y apoyo a la diversidad cultural en los proyectos de desarrollo económico, especialmente en aquellos que son impulsados por los gobiernos regional y nacional: “este fenómeno social es total y completo, por lo tanto, nuestro proceso educativo tiene que ser íntegro y aquí está nuestra pelea” (G2).

Aunado a ese reto, el sujeto G2 indica la falta de reconocimiento institucional de los saberes y prácticas educativas tradicionales, especialmente aquellos asociados a comunidades indígenas y rurales y cuestiona la idea de que solo quienes poseen títulos académicos son considerados educadores, proponiendo una visión más amplia que incluya a aquellos que transmiten conocimientos prácticos y ancestrales.

Por otro lado, el sujeto G3 menciona que el colectivo lucha por que el sistema educativo reconozca y valore la diversidad cultural y los saberes ancestrales y que se adapte a las necesidades y realidades de las comunidades. Esto genera resistencia en los órganos desconcentrados del Ministerio de Educación para reconocer la importancia del conocimiento local, a pesar de que el colectivo viene debatiendo y teniendo reuniones nacionales sobre el tema como lo afirma el sujeto G3.

Sumado a ello, la falta apoyo institucional para continuar con los planes trazados después de su formación oficial como lo cuenta el sujeto G3. En otras palabras, existe una indiferencia de las autoridades respecto a la educación comunitaria, adicionándose como uno de los principales retos (G3).

Para finalizar, el sujeto G1 manifiesta que existe la imposición de un conocimiento y praxis sobre otros y se piensa que existe una sola cultura educativa: “Creo que el colectivo enfrenta la soberbia de un conocimiento sobre otro. No solamente del conocimiento, sino de la praxis dominante sobre otro, sobre esta diversidad. Entonces se piensa que solamente hay una cultura educativa y hay que alinearnos”.

b. Desafíos relacionados a la estructura organizativa y participación comunitaria

La segunda categoría de desafíos en la educación comunitaria se enfoca en las dificultades estructurales dentro del colectivo y la participación comunitaria. La falta de organización y unidad impide alcanzar una acción efectiva que permita enfrentar problemas comunes y lograr objetivos compartidos.

Esta segunda categoría sobre desafíos enfrentados se centra en la estructura organizativa y participación comunitaria. El colectivo expresa que la falta de organización y unidad en las comunidades, impide una acción colectiva efectiva para lograr objetivos comunes. Esto debilita el tejido social y reduce la capacidad de las comunidades para enfrentar desafíos comunes como describe el sujeto G2: “El pueblo, hoy día, está desastrosamente desorganizado. No es capaz de pensar y unirse en colectivo. Y cada uno quiere tener su propia bandera. Entonces, este es un gran problema que hoy día tenemos: ¿cómo construimos?”

De igual forma, falta cohesión y acción efectiva del Colectivo de Educación Comunitaria en San Martín. Aunque existe una organización de nombre, no se manifiesta como un colectivo verdaderamente unido y activo que pueda ejercer presión o cuestionar a las autoridades, como al director regional. El sujeto G3 expresa frustración al sentir que está solo en sus esfuerzos, sugiriendo que la desorganización interna impide que el colectivo cumpla con su propósito de transformación social y educativa a través de una acción colectiva coherente y coordinada.

Otro desafío es la falta de un proceso formal y democrático en la toma de decisiones y asignación de roles dentro del colectivo. El sujeto G3 describe cómo asumió el cargo de coordinador regional del colectivo de San Martín de manera improvisada, sin una convocatoria formal ni consulta con las organizaciones involucradas:

“[Nombre omitido] puede hablar de su trabajo, incluso él fue el coordinador regional. La última vez que hablamos, me dijo: ‘Oye, hay que hacer el colectivo’. Luego me puso la mano en el pecho y me dijo: ‘Ya, te entrego el cargo; ahora tú eres el coordinador’. Yo le respondí: ‘No es así, debemos hacer una convocatoria a las organizaciones y trabajar en conjunto’. No hay tiempo para eso. Así que, actualmente,

soy el coordinador regional simplemente porque él me puso la mano en el pecho y me designó. Hasta este punto ha llegado el nivel de representación del colectivo en la Región San Martín.”

c. Desafíos relacionados a los procesos educativos y de conocimiento

Esta tercera categoría de retos se centra en los desafíos relacionados con los procesos educativos y de conocimiento. Estos desafíos reflejan la tensión entre la educación comunitaria y el enfoque tradicional del sistema educativo, que prioriza la teoría y la técnica, limitando la integración de saberes diversos y de contextos culturales.

Esta tercera categoría sobre retos que el colectivo enfrenta se focaliza en los procesos educativos y de conocimiento. De hecho, la excesiva atención, por parte de la educación superior, a la teoría, a la técnica y a la ciencia hace que no se acepten y reconozcan las diversas culturas, así como formas de aprender y enseñar ya que el sistema educativo se encuentra con el reto de ajustarse a la diversidad como un factor crucial para el aprendizaje como lo menciona el sujeto G1.

Otro es la falta de debate y diálogo sobre los procesos interculturales para ver cómo se aceptan esa diversidad de conocimientos, donde nadie se sienta superior a nadie, sino que todos se reconozcan como iguales (G1).

Hay también una necesidad de descolonizar el conocimiento que permita romper con la supremacía de ciertos saberes (G1).

Al respecto, Peñuela (2009) señala que se debe admitir el surgimiento de nuevas visiones que contradigan el esquema totalizante europeo en relación al saber de otras culturas y sociedades, incluso de las mismas relaciones de poder en la distribución, legitimidad y jerarquización del saber.

Un desafío que el colectivo debatió con el Ministerio de Educación es la manera en cómo se van a certificar los conocimientos que se adquieren en la educación comunitaria: si trabajar con la misma lógica de la educación tradicional o con las características que cada región posee (G2).

Lograr retener a los jóvenes en las zonas rurales es también un desafío por la falta de oportunidades educativas que se ajusten a su contexto y necesidades es que se van a estudiar a las zonas urbanas. Entonces, la educación formal les exige esa

migración: “Ya no regresan porque no hay una educación permanente en el campo basada en su realidad, transformación y actividad productiva” (G2).

Asimismo, otro desafío encontrado son los retos ambientales urgentes que requieren una acción inmediata y colectiva, es decir, encontrar formas de vivir en armonía con la naturaleza, preservando la biodiversidad y garantizando la seguridad alimentaria para las generaciones futuras: “ahora nos está convocando el tema del cambio climático, el tema de la alimentación ya que se están destruyendo semillas y animales nativos de los cuales nosotros somos consumidores y eso es un reto para ver cómo eso se conserva” (G2).

La dificultad de documentar y comunicar de manera efectiva las experiencias y aprendizajes también es un reto adquirido en sus procesos de transformación ya que, si no se documentan las experiencias, se corre el riesgo de perder conocimientos valiosos y aprendizajes adquiridos a lo largo de los procesos como lo menciona el sujeto G2: “Uno de los grandes retos es escribir, pero resulta difícil, especialmente para quienes luchan por sobrevivir.”

d. Desafíos relacionados al apoyo y recursos

Esta cuarta categoría se enfoca en los desafíos relacionados con la falta de apoyo y recursos, tanto financieros como legales y políticos, para la educación comunitaria. La disminución de apoyo internacional, la baja participación política y la falta de respaldo normativo limitan el avance de esta iniciativa.

Esta cuarta categoría destaca los desafíos de apoyo y recursos. Uno de ellos es la baja considerable del apoyo y acompañamiento de las cooperaciones internacionales (G1). Añadiendo a lo anterior, la falta de participación política limita la capacidad de las comunidades para transformar su realidad y mejorar sus condiciones de vida (G2).

Luego, la falta de respaldo legal y normativo al inicio del desarrollo de la organización fue una lucha porque a pesar de estar involucrados en una organización voluntaria, los miembros no contaban con los insumos, instrumentos o normas legales que les respaldaran adecuadamente (G3).

e. Abordaje de los desafíos

Para terminar, uno de los primeros pasos para superar estos desafíos ha sido que los docentes, ingenieros y doctores tomen conciencia de otras formas de conocimiento, en otras palabras, hubo un trabajo de sensibilización como lo afirma el sujeto G1: “Hemos sensibilizado a docentes, ingenieros y doctores sobre otras formas

de enseñanza, recordando nuestras raíces campesinas y la diversidad de mundos más allá de la academia.” Luego de ello, hubo un compromiso político de las organizaciones del colectivo y colaboración entre diferentes organizaciones las cuales han podido crear un frente común para fortalecer la educación comunitaria.

Otras formas fueron la integración de saberes, ya que en lugar de ver los conocimientos académicos y tradicionales como opuestos, se busca integrarlos pues “ambas tradiciones son necesarias para superar crisis” (G1).

De lo cual deviene, el valorar las diversas perspectivas, reconocer que la diversidad de opiniones enriquece el debate y contribuye a tomar mejores decisiones. También, la escucha activa fue una estrategia para fomentar que los miembros del colectivo escuchen atentamente las opiniones de los demás, tratando de comprender sus puntos de vista.

De igual manera, el colectivo tuvo muchas reuniones con el Ministerio de Educación en la que se concluyó que la educación comunitaria tiene que tener su propio currículo y programa.

3.2.3. Lecciones aprendidas

Los aprendizajes que el colectivo de Educación Comunitaria de San Martín ha sacado de los momentos más difíciles han sido, en primer lugar, como lo ratifica el sujeto G1, la importancia del diálogo genuino con el "otro", incluso cuando esa persona o grupo puede llegar con una actitud de superioridad o desde una posición de poder. Luego, el mismo sujeto menciona que se superaron los prejuicios académicos ya que aquellos miembros del colectivo que han pasado por la academia han experimentado dificultades en desaprender ciertos prejuicios que esta les ha inculcado: “por eso hay que aprender cómo se acompañan otras formas de cuidar, de criar la diversidad” (G1). Incluso, acompañar en la continuidad del conocimiento porque además de aprender del otro, el colectivo ha aprendido que es crucial encontrar formas de acompañar y garantizar la continuidad de esos saberes. Esto significa no solo escuchar o aprender de las comunidades, sino también apoyar la transmisión y la sostenibilidad de sus conocimientos y prácticas, sobre todo en cuanto al cuidado de la diversidad y el bienestar común (G1).

Por un lado, el sujeto G2 menciona que el diálogo y la importancia de adoptar una postura humilde, cercana y respetuosa al interactuar con las comunidades también

fue un aprendizaje: “El que va a trabajar educación comunitaria tiene que ir igual y sencillo como viven todos” (G2).

De igual manera, el mismo sujeto indica que hubo una reflexión sobre la importancia de los títulos académicos y sociales en determinadas comunidades, y cómo estos títulos pueden ser utilizados para establecer jerarquías y relaciones de poder. El hablante cuestiona esta práctica y subraya la dificultad de desafiar las normas sociales arraigadas:

"Otro aspecto que necesitas trabajar es que, cuando alguien va a las comunidades, siempre le asignan un título, ¿verdad? Le dicen ‘profesor’, ‘maestro’, ‘ingeniero’, ‘doctor’, entre otros. Luchar contra esa percepción es difícil en las comunidades. Cuando estábamos en la dirección del Frente de Defensa y recorría toda la región, en cada lugar insistían en darme un título. Si me presentaban como ‘economista’, decían: ‘Tienes que ser economista’; si me presentaban como ‘profesor’, igual: ‘Tienes que serlo’. Para ellos, quien llega con un rol tiene que tener un nivel superior. Lograr que te llamen simplemente por tu nombre y que interactúen de esa manera contigo es un gran logro. Si se llega a eso, significa que has roto esa barrera generacional".

Otro aprendizaje fue cultivar un lenguaje democrático en la práctica basado en el diálogo y la construcción de nuevos procesos a partir de preguntas que permitan crear cosas nuevas (G2).

La importancia de un compromiso activo y compartido también es una lección aprendida para el colectivo como alude el sujeto G2. Otra es la relevancia de construir la verdad de manera colectiva, el aprendizaje mutuo y la reflexión sobre la importancia de la honestidad, la transparencia y la búsqueda de la verdad como valores fundamentales en la construcción de una sociedad más justa en la que la comunidad misma es la que educa, todos educamos (G2).

Por otro lado, el sujeto G3 refiere que se aprendió a reconocer el valor social de la educación, a pensar en la posibilidad de una nueva forma de educación inclusiva orientado a llegar a las personas que tradicionalmente han quedado excluidas del

sistema educativo formal y a visibilizar la diversidad de enfoques de la educación comunitaria con muchas organizaciones que desarrollan distintas formas de enseñanza.

3.3. PERSPECTIVAS QUE PLANTEAN LOS MIEMBROS DEL COLECTIVO PARA EL FUTURO DESARROLLO DE SU ORGANIZACIÓN

En líneas anteriores nos referimos a la trayectoria, las prácticas significativas y desafíos enfrentados que tuvo el colectivo durante el desarrollo de sus actividades. En este apartado, se mostrará las perspectivas que plantean los miembros del grupo para el futuro desarrollo de su organización: cómo imaginan el futuro desarrollo del colectivo en los próximos años; qué metas tienen para la organización a mediano y largo plazo; cómo creen que pueden seguir fortaleciendo su trabajo en la comunidad; qué cambios les gustaría implementar para el crecimiento del colectivo, etc.

3.3.1. Futuro desarrollo del colectivo

El grupo percibe en el futuro una academia renovada, receptiva y abierta a la variedad de saberes, superando los métodos convencionales de aprendizaje. Y lo mismo se espera que haya una comunidad más receptiva (G1).

La propuesta de una organización fortalecida en la que se van sumando organizaciones en pro de la educación comunitaria como lo indica el sujeto G3: “Desde mi convicción veo al colectivo, como una organización fortalecida. Donde existen muchísimas organizaciones que están trabajando en distintos temas. Donde el tema ambiental está protegido. Donde haya cambios en la sociedad” (G3).

Asimismo, se visualiza compartiendo y acompañando a las comunidades fortalecer las formas de cuidar el bien común a través del acompañamiento y el apoyo siendo esa la esencia que guía al colectivo (G1).

El colectivo también se proyecta hacer realidad la propuesta de interculturalidad y la construcción de identidad colectiva en el cual se profundice qué es lo nuestro (G2).

A través de esta visión, se busca también la preservación y valorización de los saberes ancestrales:

Es fundamental comprender que nuestra historia ha atravesado procesos de cambio muy bruscos, y por ello es necesario recuperar tanto nuestra historia como nuestros saberes. Existen miles de conocimientos aún

desconocidos, pero enfrentamos el problema de que estos saberes están desapareciendo porque quienes los poseen, nuestros abuelos y abuelas, también están partiendo. Este llamado urge a preservar y valorar nuestra herencia cultural antes de que se pierda (G2).

En ese futuro, el colectivo se visualiza con la intervención comprometida del Estado, la cual será el potenciador, el que convoque, que anime, que asuma su rol promotor para el crecimiento del colectivo (G3).

También se proyecta un aumento en los liderazgos sociales. Finalmente, el colectivo aspira a una sociedad más involucrada en la educación, reconociéndola como una responsabilidad compartida. Todo esto se encamina hacia un objetivo común: luchar por el Buen Vivir (G3).

3.3.2. Metas a mediano y largo plazo

El colectivo tiene metas claras tanto a mediano como a largo plazo, orientadas a fortalecer su misión institucional y al impacto educativo y comunitario. En primer lugar, el colectivo mantiene su compromiso con la consecución de los objetivos propuestos desde el inicio que giran en torno al cuidado del bien común (G1).

Otro punto importante del colectivo es formar nuevos profesionales con una perspectiva intercultural y comunitaria que no solo se enfoquen en transmitir conocimientos, sino que fomenten el diálogo intercultural. Por ejemplo, el profesor Grimaldo Rengifo de PRATEC, está actualmente enfocado en la formación de nuevos profesionales con una perspectiva intercultural y orientada hacia la educación comunitaria. Hasta ahora, ha logrado graduar varias promociones de educadores con esta visión (G2).

El colectivo reconoce la importancia de empoderar a los actores educativos locales, es decir, contar con el apoyo de actores clave como la compañera que está dentro de estas instituciones y busca fortalecer su rol como lo señala el sujeto G2. Otra meta clave es terminar de estructurar un catálogo que permita reconocer y certificar formalmente los aprendizajes obtenidos en contextos comunitarios (G3).

Por último, el colectivo plantea establecer alianzas estratégicas con organismos internacionales para fortalecer la educación comunitaria y el colectivo (G3).

3.3.3. Fortalecimiento del trabajo del colectivo

Una manera de robustecer el trabajo del colectivo es la presentación de la ordenanza en el año 2023, la cual es un paso clave para visibilizar la educación comunitaria y darle el reconocimiento que merece. Según el sujeto G3: “ya hemos dado los primeros pasos, con lo que es la intencionalidad comunitaria al ir a la ordenanza”. Este esfuerzo se concreta en el *Memorial 2023*, que propone una ordenanza regional para declarar de prioridad e interés regional la educación comunitaria: “Memorial solicitando ordenanza regional declarando de prioridad e interés regional la Educación Comunitaria”.

Otra manera de fortalecer el trabajo del colectivo es recuperar la dirección y el propósito en común como explicó el sujeto G2:

Necesitamos recuperar la brújula, recuperar el norte. ¿Cuál es el rol de la educación hoy día? No solamente la educación comunitaria ¿Qué queremos nosotros como educación? [...] Es posible cambiar si tenemos las condiciones, si tenemos propuestas, pero hay que juntarnos.

El fortalecimiento de las autonomías comunitarias también se posiciona como una meta prioritaria. Se reconoce que las comunidades han enfrentado dificultades debido a la influencia de factores externos, como el mercado y las escuelas, que han generado dependencias, así como el asistencialismo, esto hace que la gente se acostumbre a ello y no lo refutan, no lo dialogan (G1).

De la misma manera, el trabajo del colectivo también se fortalece al capacitar a los comuneros en sus propias visiones de desarrollo. Esta formación les permitirá negociar y dialogar con actores externos desde una posición sólida y fundamentada (G1).

Además, el colectivo tiene un rol esencial en el continuo acompañamiento a las comunidades. Su labor se orienta a generar propuestas políticas que atiendan las necesidades específicas de estas poblaciones y esto incluye trabajar junto con el Estado para desarrollar esas propuestas que respondan de manera precisa a las necesidades de estas poblaciones (G1).

Finalmente, el establecimiento de conexiones con las autoridades es crucial. Se busca que estas asuman compromisos concretos, como la dotación de especialistas en las provincias como lo menciona el sujeto G3: “Esto permitirá contar

con interlocutores válidos para que, cuando las organizaciones sociales dialoguemos con ellos, haya un entendimiento efectivo y compromiso mutuo”.

Estos esfuerzos reflejan un enfoque integral que combina propuestas políticas, formación comunitaria y coordinación estratégica para fortalecer la educación comunitaria en la región.



Tabla 5

Perspectivas de los miembros del colectivo a futuro

Dimensión	Ideas Principales	Proyecciones y Cambios Deseados
Futuro desarrollo del colectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Visión de una academia renovada, abierta a la diversidad de saberes. • Acompañamiento continuo a las comunidades en el cuidado del bien común. • Fortalecimiento organizacional e inclusión de más actores. • Construcción de identidad colectiva e interculturalidad. • Preservación y valorización de saberes ancestrales. • Intervención activa y promotora del Estado. • Aumento de liderazgos sociales. • Sociedad comprometida con la educación y el Buen Vivir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transición hacia una educación no convencional, intercultural y comunitaria. • Consolidación del colectivo como referente regional. • Revalorización del conocimiento local ante la pérdida de saberes ancestrales. • Mayor articulación con el Estado y sociedad civil para ampliar impacto.
Metas a mediano y largo plazo	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener compromiso con el cuidado del bien común. • Formación de nuevos profesionales con enfoque intercultural y comunitario. • Empoderamiento de actores educativos locales. • Reconocimiento formal de aprendizajes comunitarios (catálogo y certificación). • Establecimiento de alianzas estratégicas con organismos internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar y certificar saberes locales. • Crear una red de educadores interculturales. • Potenciar el liderazgo comunitario y docente con visión transformadora. • Internacionalizar la causa de la educación comunitaria.

<p>Fortalecimiento del trabajo del colectivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de ordenanza regional que reconozca la educación comunitaria como prioridad. • Recuperación del rumbo común y reflexión crítica sobre el rol de la educación. • Fomento de autonomías comunitarias frente al asistencialismo. • Formación a comuneros en visiones propias de desarrollo. • Generación de propuestas políticas desde y para las comunidades. • Establecimiento de vínculos sólidos con autoridades para mejorar la interlocución y obtener compromisos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento legal e institucional de la educación comunitaria. • Fortalecimiento del diálogo intercultural y político con el Estado. • Empoderamiento organizacional de base. • Consolidación de un modelo educativo territorialmente contextualizado.
---	---	--

Nota: La Tabla 5 presenta las dimensiones, ideas principales y proyecciones o cambios deseados por los miembros del colectivo a futuro.

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA

En la interpretación crítica de una experiencia se entienden los elementos cruciales o esenciales que han influido en la trayectoria organizacional del Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín, pues se distingue de la información secundaria o complementaria. Además, las conceptualizaciones que llevemos a cabo deben permitirnos comprender o aclarar la lógica de la experiencia, así como construir su sentido y su significado (Jara, 2018).

En ese sentido, este capítulo comienza con un análisis desde diferentes puntos de vista hasta alcanzar un enfoque más amplio, ya que la interpretación crítica facilita el cruce de los elementos relevantes que surgen en la experiencia e identificar las incoherencias que definieron los diferentes elementos del proceso y su interconexión (Jara, 2018).

En los siguientes párrafos se explicarán los elementos más importantes recuperados durante la sistematización para cada uno de los tres ejes propuestos.

a. Trayectoria organizacional del colectivo

Un primer elemento a resaltar es la razón por la que se origina el colectivo porque si bien el enfoque inicial del colectivo en el desarrollo económico fue una respuesta pragmática a las necesidades de la época, es importante notar cómo el colectivo ha evolucionado para adoptar un enfoque más holístico que incluye la preservación cultural y la sostenibilidad ambiental y que desde los años ochenta, sin tener el reconocimiento formal, viene apostando y resistiendo por una educación que no se da en el ámbito escolar sino en las comunidades amazónicas de la región San Martín, lo que proporciona una mirada de la educación comunitaria como un acto de resistencia, en donde se hagan evidentes las variadas prácticas y vivencias en la Amazonía.

Otro punto interesante de las necesidades que originaron el colectivo es que muestra la tensión entre la educación comunitaria y la convencional, particularmente, en el contexto de la Amazonía y otras regiones indígenas del Perú. Existe una notable divergencia entre las prácticas educativas y culturales de las comunidades originarias y la orientación del Ministerio de Educación. La urgencia de hacer visibles estas prácticas y promover políticas de inclusión evidencia la batalla del colectivo por legitimar la educación comunitaria a nivel regional y nacional.

Por otro lado, si bien el colectivo inició formalmente sus actividades en el 2007 tal como lo muestra la Resolución Directoral Regional N° 91620 - 2007 DRESM y de tener una trayectoria fuera de ese tiempo, se observa una dependencia de la financiación externa y que lo ha hecho vulnerable a cambios en el presupuesto y ha limitado potencialmente su sostenibilidad a largo plazo.

Asimismo, a pesar de que la Ley General de Educación N° 28044 contempla el concepto de “educación comunitaria” el colectivo percibe un limitado apoyo estatal que ha obstaculizado la capacidad de la organización para ampliar sus iniciativas.

Por otra parte, los objetivos que el colectivo se planteó desde un inicio, atienden al enfoque en la equidad porque da prioridad al fortalecimiento de las comunidades más desprotegidas, evidenciando así un compromiso con la equidad social. El objetivo de luchar contra la pobreza mediante la educación y la promoción de la conciencia colectiva es esencial para alcanzar un cambio relevante.

b. Prácticas significativas y desafíos enfrentados

El Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín ha puesto en marcha un conjunto de acciones revolucionarias que demuestran un compromiso con la conservación cultural, el crecimiento comunitario y la educación inclusiva. No obstante, se topa con retos estructurales y contextuales que restringen su influencia.

Por un lado, la participación del grupo en políticas públicas es un objetivo esencial. Su trabajo en conjunto con el Ministerio de Educación y el diseño de una propuesta curricular particular evidencian su habilidad para incidir en la agenda de la educación nacional. Esta implicación ha ayudado a hacer visible la relevancia de la diversidad cultural en la educación de la comunidad.

A pesar de estos progresos, la ejecución efectiva a escala nacional continúa siendo restringida. La propuesta curricular se topa con el reto de superar el reconocimiento oficial y transformarse en un instrumento útil que modifique las dinámicas educativas a nivel local. La ausencia de una reacción firme por parte de las autoridades restringe la extensión de este logro.

Por otro lado, la recuperación de saberes ancestrales y el fomento de semillas autóctonas son acciones fundamentales para la conservación cultural. Estas acciones robustecen la identidad de la comunidad y fomentan un crecimiento sostenible fundamentado en la biodiversidad del lugar.

Sin embargo, la conservación de conocimientos es un reto permanente en un entorno globalizado que favorece prácticas uniformes. La oposición de los sistemas

de educación formal a incorporar estos saberes restringe su reconocimiento y apreciación. Es necesario un diálogo intercultural auténtico que facilite la coexistencia de diversas formas de saber.

Además, las acciones orientadas a mujeres y jóvenes, tales como los recursos de la comunidad y los programas de reincorporación educativa, han producido transformaciones significativas en la calidad de vida de estas comunidades. La creación de federaciones femeninas y la instrucción en finanzas son tácticas que potencian la independencia económica y social.

Pese a que estas medidas han generado un efecto beneficioso, su perdurabilidad depende de la habilidad del grupo para obtener acceso a recursos estables. Además, el entorno socioeconómico y cultural demanda una perspectiva más organizada para asegurar la persistencia y la expansión de estas prácticas.

Aparte, y no menos importante, es el reto que el colectivo tiene frente a su estructura organizativa es la inestabilidad en el grupo obstaculiza que sus integrantes colaboren de forma conjunta hacia metas compartidas. Esto indica la falta de instrumentos eficaces para promover la colaboración y la identidad grupal, mermando su habilidad para actuar. La ausencia de procedimientos formales y democráticos en la toma de decisiones y en la distribución de responsabilidades pone en riesgo la legitimidad y el funcionamiento del grupo. Como se señala en el testimonio del sujeto G3, la elección improvisada de líderes evidencia una estructura organizativa débil que obstaculiza la formación del liderazgo y la persistencia de las iniciativas.

Por último, la invisibilización de la educación en la comunidad y la ausencia de respaldo por parte de las autoridades son retos constantes. La educación comunitaria continúa considerándose una opción secundaria, lo que restringe su evolución y reconocimiento oficial.

Este reto manifiesta una tensión entre la educación comunitaria y el sistema educativo formal, que favorece un modelo uniforme y urbano. La ausencia de políticas que incluyan a las comunidades rurales perpetúa su marginación. Para superar este desafío, se necesita una transformación radical en la percepción de la educación, en la que se aprecie la diversidad cultural y los conocimientos ancestrales.

c. Futuras perspectivas de los miembros del colectivo

El grupo proyecta un futuro en el que se fortalezca la conservación de los conocimientos ancestrales y el respaldo a las comunidades en la salvaguarda del

bienestar colectivo. La interculturalidad es un pilar fundamental en su estrategia de crecimiento.

Esta perspectiva es positiva, pues fomenta valores de solidaridad y consideración hacia la diversidad. No obstante, su triunfo se basará en la habilidad del grupo para formar alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas. Además, es necesario que las autoridades y la sociedad se conciencien más acerca de la relevancia de la interculturalidad.

Los integrantes del grupo fomentan una academia más acogedora y receptiva a la variedad de conocimientos, superando los métodos tradicionales de enseñanza. Esta perspectiva contempla la incorporación de saberes ancestrales y comunitarios en los programas de educación formal.

Esta ambición simboliza un progreso imprescindible hacia una educación inclusiva y contextual. No obstante, el desafío reside en la oposición del sistema educativo oficial a admitir métodos alternativos. El auténtico cambio demandará una transformación estructural y cultural en las instituciones académicas.

Se subraya el valor de la intervención estatal como impulsor y facilitador del crecimiento comunitario. Además, se busca una sociedad más comprometida con la educación, considerándola como una obligación conjunta.

La cooperación con el Estado es fundamental, sin embargo, el reto reside en asegurar un compromiso auténtico y duradero. Históricamente, la ausencia de disposición política ha restringido el respaldo a la educación en la comunidad. El grupo necesita ejercer una presión continua para conseguir transformaciones relevantes.

Finalmente, el colectivo muestra preocupación por los recursos que pueda obtener en un futuro para cumplir con los objetivos propuestos desde el inicio, por eso la reducción del respaldo internacional y la escasez de fondos económicos restringen la habilidad del grupo para mantener sus proyectos. La falta de apoyo legal y político obstaculiza la ejecución de proyectos de largo alcance.

Tabla 6

Elementos más importantes de los tres ejes y su relación entre sí

Ejes de análisis	Ideas principales	Relación con otros elementos
Trayectoria organizacional del colectivo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Surge como respuesta a necesidades económicas, evoluciona hacia un enfoque holístico (cultural y ambiental). ➤ Educación comunitaria como acto de resistencia en la Amazonía. ➤ Tensión con el modelo educativo convencional. ➤ Dependencia de financiamiento externo. ➤ Limitado apoyo estatal pese al marco legal. ➤ Compromiso con la equidad y la lucha contra la pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conecta con los desafíos de sostenibilidad (Eje 2). ➤ Explica la necesidad de incidencia en políticas públicas (Eje 2). ➤ Justifica la proyección futura basada en alianzas estratégicas y reconocimiento del Estado (Eje 3).
Prácticas significativas y desafíos enfrentados	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acciones centradas en cultura, biodiversidad y equidad (saberes ancestrales, semillas, mujeres y jóvenes). ➤ Incidencia en políticas públicas con propuestas curriculares. ➤ Obstáculos: escaso reconocimiento oficial, oposición del sistema formal, inestabilidad organizativa, falta de liderazgo. ➤ Invisibilización de la educación comunitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las acciones reflejan la evolución y enfoque del colectivo (Eje 1). ➤ Las limitaciones organizativas y de apoyo se proyectan como riesgos para el futuro (Eje 3). ➤ La oposición del sistema oficial refuerza la necesidad de transformación cultural y estructural (Eje 3).
Futuras perspectivas del colectivo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revaloración de saberes ancestrales. ➤ Construcción de una educación intercultural e inclusiva. ➤ Necesidad de alianzas estratégicas con el Estado y privados. ➤ Presión social para cambios estructurales. ➤ Preocupación por recursos y sostenibilidad futura. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Responde a las debilidades organizativas y de financiamiento mencionadas en los Ejes 1 y 2. ➤ Propone soluciones frente a la falta de reconocimiento y apoyo estatal (Ejes 1 y 2). ➤ Se alinea con la visión de transformación educativa iniciada desde la experiencia del colectivo.

Nota: La tabla 6 muestra los tres ejes de la sistematización con las ideas principales y su relación con otros elementos.

CONCLUSIONES

El recorrido organizativo del Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín muestra un proceso activo de evolución, caracterizado por logros fundamentales, estrategias innovadoras y retos considerables. A través del estudio de su progreso, prácticas relevantes y visiones futuras, se intentó entender cómo este grupo ha fortalecido su influencia en la región, ajustándose a un ambiente fluctuante y reforzando su función en la educación comunitaria.

Estas conclusiones condensan los conocimientos obtenidos de la sistematización, respondiendo a la pregunta de investigación: ¿Cuál ha sido la trayectoria organizacional del Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín?

A continuación, se presentan las siguientes conclusiones que responden a los ejes trabajados en la sistematización:

1. El Colectivo de San Martín ha atravesado diversas fases, desde su nacimiento en la detección de requerimientos educativos locales hasta su desarrollo como un participante significativo en la educación de la comunidad. Los logros principales comprenden la creación de alianzas estratégicas y la implementación de modelos de participación activa que han facilitado un mejor vínculo con la comunidad. No obstante, elementos externos, como restricciones de recursos y cambios políticos, han constituido desafíos importantes, que han sido en parte vencidos por la capacidad de resistencia y dedicación de sus miembros.
2. Las acciones pedagógicas del Colectivo han jugado un papel crucial en impulsar la inclusión y el progreso social en San Martín. Dentro de estas, sobresalen las iniciativas de aprendizaje contextualizado y la aplicación de técnicas participativas que incorporan conocimientos antiguos. Sin embargo, el Colectivo ha lidiado con obstáculos en la sostenibilidad económica y en la coordinación con entidades públicas, lo que ha restringido su alcance. Mediante tácticas innovadoras, tales como el empoderamiento de la comunidad y la autogestión, se han solventado parcialmente estos retos.
3. Frente al futuro, el Colectivo tiene como objetivo robustecer su organización y construir relaciones más fuertes con entidades locales y regionales. Sus objetivos comprenden diversificar las vías de financiación, ampliar sus

iniciativas educativas a áreas más extensas y consolidar una educación más inclusiva y acorde a las exigencias del ambiente. Estas medidas tienen como objetivo fortalecer la viabilidad de sus prácticas y el efecto beneficioso en la comunidad.

En resumen, el recorrido del Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín muestra un camino caracterizado por la innovación, la resistencia y la dedicación al progreso social y educativo de su ambiente. Las fases de su desarrollo organizacional, las estrategias aplicadas y las visiones futuras evidencian la habilidad del grupo para ajustarse a las circunstancias locales y afrontar desafíos complicados, aportando de manera significativa al robustecimiento de la educación comunitaria en la zona. Este estudio no solo proporciona un entendimiento más detallado de su repercusión, sino que también brinda lecciones útiles para otras iniciativas parecidas, fortaleciendo al Colectivo como un referente de cambio educativo y social en entornos locales.



RECOMENDACIONES

En el escenario de la sistematización se recomienda lo siguiente:

- El fortalecimiento organizativo y estructural que requiere de implementar procedimientos internos que aseguren la continuidad de las iniciativas, sin importar las modificaciones en el liderazgo, es decir, crear un plan estratégico a medio y largo plazo que ponga en primer lugar los objetivos detectados, tales como la diversificación de fuentes de financiación y la expansión de alianzas estratégicas en las que se incluyan instrumentos tecnológicos para la supervisión y valoración de proyectos, mejorando la administración y el monitoreo de sus tareas.
- La sostenibilidad y financiamiento de la organización mediante la diversificación de recursos financieros a través de la identificación de socios estratégicos en el sector público y privado, incluyendo entidades internacionales. Por ejemplo, se podría elaborar proyectos de financiación autónoma que puedan producir ingresos mediante actividades de producción relacionadas con la educación comunitaria y desarrollar tácticas de marketing social para hacer más visibles las acciones del grupo y obtener un mayor respaldo externo.
- Mejora en la articulación comunitaria ya sea estableciendo sistemas de participación que incluyan a más participantes de la comunidad, garantizando una representación justa de sus necesidades y puntos de vista y que se potencie el vínculo con entidades educativas, autoridades locales y regionales para coordinar metas y recursos en beneficio del efecto comunitario.
- La ampliación del impacto educativo hacia las comunidades más desprotegidas o poco beneficiadas de la región, garantizando que la educación comunitaria sea inclusiva y de fácil acceso. También, incluir asuntos en auge como el cambio climático, la sostenibilidad y la igualdad de género en los programas de educación del grupo y analizar de manera regular el efecto de las actividades educativas en la comunidad con el fin de adaptar y perfeccionar sus métodos de acuerdo a las necesidades identificadas.
- Por último, se recomienda seguir con la implementación y continuidad de la sistematización de experiencias como estrategia en la que la organización aprenda para fomentar la divulgación y divulgación de las prácticas relevantes

del grupo en medios académicos y plataformas en línea, enfatizando su repercusión social en la que se genere una memoria histórica que funciones como punto de referencia para estrategias futuras.



BIBLIOGRAFÍA

- Alva Mendo, J. (2015). La educación comunitaria en el Perú. Política educativa y tendencias. *Tarea* 90, 34-42. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/04/Tarea90_34_Jacobo_Alva.pdf
- Biney, I. (2023). Engaging young adults in fostering entrepreneurial mind-set using the community education approach: Case study of chorkor community, Ghana. *Community Development*, 54(3), 448-464. <https://doi.org/10.1080/15575330.2023.2164902>
- Bracken, M. (2023). The power of language and the language of power: exploring discourses on development education in policies underpinning adult and community Education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 2020(31), 55-76. <https://www-scopus-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/citation/output.uri?origin=recordpage&view=&src=s&eid=2-s2.0-85115630270&outputType=exportPdf>
- Brandão, C. (1986). Educação popular. *Acervo Educador Paulo Freire*, 1-58. <https://acervo.paulofreire.org/items/fec8b409-2342-41b8-9a41-80ae2f8b0bad>
- Cacho, X., Sánchez, C. y Usurriaga, J. (2014). Los nombres y los significados de la Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, 19, 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6440501>
- Castro Sánchez, C. (2017). Propósitos y desafíos de la educación comunitaria y la educación en Derechos Humanos en el contexto colombiano. En S. Torres (Ed.), *Polifonías de la educación comunitaria y popular: diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los derechos humanos* (pp. 91-112). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/8288>
- Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, (339), 765-799. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/eu/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-32.html>
- Clavijo, A. (2016). Educación popular y educación comunitaria: ¿resignificación 147 o refundamentación? En W. Díaz y Y. Sanabria (Coord.), *Pedagogías críticas y emancipatorias Un homenaje a Paulo Freire* (pp. 147-160). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/libro-pedagogias-criticas-tjer.pdf>
- Clavijo, A. y Aguilera, A. (2020). Sentidos de lo común en la educación comunitaria: a propósito de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. *Folios*, (52), 205-219. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/9802>
- Clavijo, A., Aguilera, A., Torres, A., Viasús, I., Sequeda, M. y Rodríguez, V. (2021). *Educación comunitaria. Los inicios de una tradición* (1a edición digital). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16547>
- Colectivo Nacional de Educación Comunitaria (2021). *Relatoría: Encuentro Nacional Virtual de Educación Comunitaria Intercultural 2020*.

https://drive.google.com/file/d/10gE0sbyk8rP3V-55b3_VXLr7uoMOXJTe/view

Colectivo Nacional de Educación Comunitaria (2022). *Encuentro Nacional de Educación Comunitaria*. <https://sites.google.com/view/enec2022/inicio?authuser=0>

Comisión Permanente del Congreso de la República (2003). *Ley General de Educación*. https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Consejo Nacional de Educación (2023). *Educación comunitaria en la ciudad: apuntes iniciales y agendas en construcción desde la pluralidad de lo urbano*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9823>

Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>

Creswell, J. W. (2017). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-ii/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

Díaz, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 29-45. <https://www.redalyc.org/journal/349/34962082004/html/>

Educación Intercultural Perú (6 de diciembre de 2021). *Encuentro nacional de educación comunitaria 2021*. [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/eibminedu/videos/1046273862862248/>

Essomba, M. A. (2022). Educación comunitaria en contextos urbanos. El reto pedagógico de las Ciudades Educadoras. *Retratos da escola*, 16(36), 719-735. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1589>

Fernández, M., & Postigo-Fuentes, A. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68, 2695-2769. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>

Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Dialogos*, 18(2), 10-32. <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3909>

Ganassin, S. (2019). Teaching and learning about Chinese culture: pupils' and teachers' experiences of Chinese community schooling in the UK. *Language and Intercultural Communication*, 19(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1504953>

González, A. M. del C., Molina, R., López, A., y López, G. (2022). The qualitative interview as a research technique in the study of organizations. *New Trends in Qualitative Research*, 14, e571. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>

Grané, P., y Argelagués, M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: Revisión de las experiencias locales en Cataluña, comunidad de Madrid, comunidad Valenciana y Canarias. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4), 51-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6780463>

Huanacuni, F. (2015). Educación comunitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 8(1),

159-168. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432015000100008&script=sci_abstract

- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Jara H. O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1a ed.). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martins, E. (2013). A Pedagogia social/ Educação social nos meandros da comunidade e da escola. *Revista da Escola Superior de Educação*, 15(1), 5-24. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2654>
- Mejía, M. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (2014), 1-31. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>
- Ministerio de Educación (2005). *Reglamento de Educación Comunitaria*. <https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/RegEducacionComunitaria.php>
- Ministerio de Educación (2018). *Lineamientos de Educación Comunitaria*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/216544/RM_N_571-2018-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación (2021). *Documento Normativo "Disposiciones para la articulación de la Educación Comunitaria con otras modalidades educativas y entidades"*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1709573/RVM%20N%C2%B0%20052-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Nico, B. (2020). *Educação Comunitária* (1ª Edição). Universidade Popular Túlio Espanca da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/29232>
- Orzechowski, S., y Machado, E. (2023). Fundamentos filosóficos na Pedagogia Social de Paul Natorp e aproximações com a educação comunitária. *Práxis Educativa* 18, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21337.011>
- Palma, J., y Villalobos, M. (2019). La Escuela Comunitaria Municipal de Andahuaylillas. *Tarea*, 99(66), 66-71. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/11/Tarea99_66_Juvenal_Palma-Manuel_Villalobos.pdf
- Peñuela, D. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y Saberes*, (30), 39-46. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1340>
- Pérez, E., y Cárdenas, E. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 225-250. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27060320007>
- Pichardo, M., y Romero, F. (2020). *La importancia de los saberes locales en la educación comunitaria* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de

la USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/4235b716-3415-4233-9d8f-7142791bf924/content>

- Pontificia Universidad Católica del Perú, Vicerrectorado de Investigación, Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica. (2017). *Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos?* <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/71120>
- Rengifo, G., Ishizawa, J., y Panduro, R. (2017). *La educación comunitaria rural en San Martín. Una mirada desde la cuenca del río Mishkiyacu. Picota* (1a edición). ARAA - Choba Choba. Asociación Rural Amazónica Andina. <https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/choba-choba/educacion-comunitaria-rural-san-martin.pdf>
- Ruiz, A., y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(38), 225-241. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682014000200011
- Santos, K., y Nauter de Mira, L. (2020). Paulo Freire y la educación social: apuntes para una educación transformadora. *Voces de la educación*, (3), 89-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7601829>
- Senekal, I. (2022). Curriculum-in-Motion: Bringing Community Education to Life through Community-Based Participatory Action Research. *Education as change*, 26, 1-29. 10.25159/1947-9417/11124
- Solórzano, R. (2022). La triangulación metodológica como herramienta para el análisis de las estrategias de comunicación en las webs universitarias latinoamericanas. *Communication & Methods*, 4(2), 55-67. <https://comunicacionymetodos.com/index.php/cym/article/view/169/118>
- Tarso, P. (2009). *Educação Sócio-comunitária: delimitações e perspectivas*. Congr. Intern. Pedagogia Social [Presentación de conferencia]. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100013&script=sci_arttext&tlng=pt
- Téllez, M. (2019). *La educación comunitaria como posibilidad para la construcción de culturas de esperanza. Sistematización de experiencias* [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio del campus de la UMNG. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/32432>
- Torres, A. (1993). La educación popular: evolución reciente y desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes*, (4), 14-27. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/6183>
- Wach, E., y Ward, R. (2013). *Learning about Qualitative Document Analysis*. IDS Practice Paper In Brief 13. https://opendocs.ids.ac.uk/articles/report/Learning_about_Qualitative_Document_Analysis/26442637?file=48090622

APÉNDICES

ANEXO 1: Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Dr. Álex Sánchez	09 de abril de 2023
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Dra. Elizabeth Salcedo Dr. Álex Sánchez	09 de abril de 2024
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Dr. Luis Sime Poma Dr. Manuel Etesse	11 de junio de 2023
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Mg. Claudia Chong Dra. Yannina Saldaña	17 de setiembre de 2023
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Mg. Claudia Chong Dra. Yannina Saldaña Dra. Carla Capetillo	19 de noviembre de 2023
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Dra. Olinda Vílchez Gonzales	09 de diciembre de 2023
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Dra. Olinda Vilchez Gonzales	17/12/2025
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1 Dra. Rosa Tafur	21/05/2025
	Jurado 2 Mg. Claudia Chong	30/05/2025

ANEXO 2: Guía de entrevista

GUIA DE ENTREVISTA SEMI - ESTRUCTURADA
<p>Presentación: Buenos días, estimado miembro del Colectivo (nombres) . Hoy nos hemos reunido para dialogar sobre la trayectoria del colectivo, cuáles fueron sus etapas, sobre sus prácticas significativas y los desafíos enfrentados y, por último, qué perspectivas plantea sobre el futuro desarrollo de su organización.</p> <p>La entrevista consiste en un diálogo. No hay respuestas buenas ni erradas. Se trata de obtener información desde diferentes miradas, la cual será analizada para la generación de conocimiento en el campo educativo en el contexto de la maestría en curso.</p> <p>El propósito de esta actividad es recuperar críticamente la trayectoria organizacional del Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín.</p> <p>La dinámica de la entrevista requiere de la grabación de la sesión para poder registrar toda la información mientras se desarrolla el diálogo. Cuento con la garantía de la confidencialidad y la ética que subyace a este trabajo de investigación. En este sentido, se solicita su autorización para la grabación.</p> <p>Presentación de participantes.</p>
I. Datos de Identificación
1. ¿Podría darme sus datos completos, cuál es su nombre, cuántos años tiene?
2. ¿Qué rol desempeña dentro del colectivo y desde hace cuántos años?
II. ACTIVIDADES DEL COLECTIVO
EJE I
Etapas de la trayectoria del Colectivo de Educación Comunitaria de San Martín
1. Coménteme, ¿cómo nace el colectivo?
2. ¿Cuáles son los objetivos, propósitos del colectivo?
3. ¿Quiénes son los miembros y cómo se integran (o cuáles son los requisitos para integrarlo) al colectivo?
4. ¿Qué necesidades concretas impulsaron la creación del colectivo?
5. ¿Cuáles fueron las primeras acciones o proyectos que desarrollaron cuando se formó el colectivo?
6. ¿Con qué recursos contaban inicialmente (económicos, humanos, materiales) y qué acciones lograron realizar?
7. ¿Qué hitos clave identifica en el crecimiento y consolidación del colectivo?
8. ¿Qué relaciones o colaboraciones fueron fundamentales en esos hitos?
9. ¿Qué factores del entorno los han afectado y cómo han respondido?

10. ¿De qué forma han documentado y/o compartido las experiencias y aprendizajes obtenidos a lo largo de los años?
EJE II
Prácticas significativas y los desafíos enfrentados del Colectivo Regional de Educación Comunitaria de San Martín.
1. ¿Qué prácticas o actividades consideran más importantes en el trabajo que realizan como colectivo?
2. ¿Cómo han ido mejorando o ajustando esas prácticas a lo largo del tiempo?
3. ¿Cuáles han sido los mayores retos que han enfrentado en el colectivo?
4. ¿Cómo han abordado los desafíos que se les han presentado en el trabajo comunitario?
5. ¿Qué aprendizajes o lecciones han sacado de los momentos más difíciles?
EJE III
Perspectivas de los miembros del Colectivo para el futuro desarrollo de su organización
1. ¿Cómo imagina el futuro desarrollo del colectivo en los próximos años?
2. ¿Qué metas o aspiraciones tienen para la organización a mediano y largo plazo?
3. ¿Cómo creen que pueden seguir fortaleciendo el trabajo del colectivo en la comunidad?
4. ¿Qué cambios o mejoras le gustaría implementar para que el colectivo siga creciendo?
5. ¿Qué balance personal hace del funcionamiento del colectivo?
6. ¿Qué propondría?, ¿qué cambiaría?
Cierre
Antes de terminar, me gustaría agradecerle por compartir su tiempo y su experiencia con mi persona. Ha sido muy enriquecedor conocer más sobre el colectivo y su trayectoria. Para cerrar, quisiera preguntarte si hay algo más que considere importante agregar o si le gustaría compartir alguna reflexión final sobre el camino recorrido o los retos y sueños que tiene para el futuro del colectivo.
Muchas gracias por su participación.

ANEXO 3: Guía de análisis documental

		SÍ	NO	OBSERVACIONES
Sobre las etapas de la trayectoria organizacional	Fecha de constitución del colectivo			
	Necesidades que impulsaron su creación			
	Líderes y/o instituciones involucradas			
	Estructura inicial del colectivo y su evolución a lo largo del tiempo.			
Sobre las prácticas significativas y desafíos enfrentados	Iniciativas educativas desarrolladas que han impactado positivamente en la comunidad.			
	Adaptación y sostenibilidad de las iniciativas educativas implementadas a lo largo del tiempo.			
	Dificultades enfrentadas al aplicar las iniciativas educativas en su entorno de enseñanza.			
	Principales retos encontrados en la obtención de financiamiento, acceso a materiales educativos y disponibilidad de personal capacitado para la implementación de estas iniciativas.			
Sobre las perspectivas de los miembros para el futuro desarrollo de la organización	Presentan propuestas para mejorar o reformar la estructura y gobernanza, enfocadas en optimizar la toma de decisiones y fortalecer la participación activa.			
	Iniciativas que promuevan la exploración de nuevas prácticas y la integración con comunidades emergentes.			
	Estrategias para consolidar o ampliar alianzas con otras organizaciones, instituciones educativas, o actores gubernamentales			
	programas de intercambio o cooperación con otras organizaciones o colectivos similares a nivel nacional o internacional.			