

Proyecto Quijote para la Vida: análisis de un referencial emergente de política educativa comunitaria en Lima

Quijote para la Vida Project: Analysis of an Emergent Cognitive and Normative Frame of Reference for Community Education Policy in Lima

Hernán Luis Herbozo Sarmiento

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

hernanherbozo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4715-6507>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2023. **Fecha de aprobación:** 17 de abril del 2025.

<https://doi.org/10.15446/cp.v20n39.111781>

Cómo citar este artículo:

APA: Herbozo Sarmiento, H. (2025). Proyecto Quijote para la Vida: análisis de un referencial emergente de política educativa comunitaria en Lima. *Ciencia Política*, 20(39), 331-358. <https://doi.org/10.15446/cp.v20n39.111781>

MLA: Herbozo Sarmiento, H. "Proyecto Quijote para la Vida: análisis de un referencial emergente de política educativa comunitaria en Lima". *Ciencia Política*, 20.39 (2025): 331-358. <https://doi.org/10.15446/cp.v20n39.111781>



Este artículo está publicado en acceso abierto bajo los términos de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 Colombia.

Resumen

Desde el año 2007, el proyecto Quijote para la Vida constituye un modelo de innovación educativa comunitaria en los barrios populares de Lima, promovido e implementado por los líderes de la comunidad de Santa Rosa en el distrito de Puente Piedra. Crítico del modelo educativo institucional que dejó la dictadura cívico-militar de Alberto Fujimori, este proyecto incentiva un modelo educativo centrado en la participación activa y cooperativa entre las comunidades y las escuelas públicas, a través de la promoción de la lectura y del arte, con el propósito de forjar una ciudadanía crítica y sensible socialmente desde y con los territorios locales. Este estudio analiza las ideas educativas centrales del proyecto y la dinámica de construcción de sus redes de aliados con instituciones públicas, privadas y organizaciones civiles, nacionales e internacionales. Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas con los fundadores y activistas del proyecto, así como también se analizó el contexto de implementación del proyecto y la estructuración de las redes de aliados mediante observación participante. El estudio permite dar cuenta del rol mediador y articulador del proyecto, convirtiéndose paulatinamente en un referencial emergente de política pública educativa en Lima.

Palabras claves: educación comunitaria, pedagogía social, política educativa, comunidad educativa

Abstract

Since 2007, the Quijote para la Vida project has been a model of community educational innovation in popular neighborhoods of Lima, promoted and implemented by the leaders of the Santa Rosa community, in the Puente Piedra district. Critical of the institutional educational model left by the civil-military dictatorship of Alberto Fujimori, the project promotes an educational model centered on the active and cooperative participation between communities and public schools, through the promotion of reading and art, with the purpose of forging a critical and socially sensitive citizenship from and with the local territories. This study analyzes the project's central educational ideas and the dynamics of the construction of its networks of allies with public and private institutions and national and international civil organizations. Eight semi-structured interviews were conducted with the project's founders and activists, as well as an analysis of the project's implementation context and the structuring of its alliances, based on participant observation. The study makes it possible to account for its mediating and articulating role with several related actors, gradually becoming an emergent cognitive and normative frame of reference for public educational policy.

Keywords: community education, social pedagogy, educational policy, educational community

Introducción

Con la implementación de las reformas neoliberales bajo la dictadura cívico-militar de Alberto Fujimori, en la década de 1990, se impuso una nueva organización institucional de los servicios educativos (Klarén, 2004; León, 2020). En un marco general de reducción de la burocracia estatal, el régimen impulsó la gestión privada de los servicios públicos en materia educativa (Puiggrós, 1996). La política de privatización de la educación se vio favorecida y direccionada de manera específica a través del Decreto Legislativo N.º 699 de 1991 y el Decreto Legislativo N.º 882 de 1996. Estos dos decretos legislativos propiciaron la transferencia de las instituciones educativas al sector privado y la reducción técnica e institucional del sector educativo, suprimiéndose las direcciones técnico-normativas, que eran las responsables directas de los niveles y métodos de enseñanza y de la evaluación de la calidad de la educación (Balarín et al., 2016; Beltrán et al., 2017; Cuenca, 2016; Helfer, 1991; McLauchlan de Arregui, 1995; Trahtemberg, 2005).

Con el proceso de transición democrática iniciado en 2000, la educación comunitaria, que había sido eliminada de la política educativa durante la dictadura (Helfer, 1991), fue retomada por organizaciones sociales de base y asociaciones civiles. Según este modelo de enseñanza, los miembros de la comunidad¹ se integran en el proceso de aprendizaje, posibilitando la construcción de una comunidad educativa² (Freire, 2013; Pérez y Sánchez, 2005, p. 326). En ese sentido, los individuos encuentran en la comunidad el espacio vital desde el cual, a través de las relaciones

1 La vida comunitaria es una unidad social, interconectada e interdependiente. En este sentido, una comunidad es un sistema vivo, una historia en movimiento vinculada a un proyecto de vida común. Este sistema se desarrolla en un espacio en contacto permanente con la naturaleza, mediado por elementos simbólicos que le permiten interactuar y convivir de manera recíproca y complementaria (Ministerio de Educación y Cultura, 2008, citado en Mamani, 2011, p.3).

2 Según el artículo 52 del Título IV de la Ley General de Educación N.º 28044:
[...] la comunidad educativa está conformada por los alumnos, padres de familia, docentes, directivos administrativos, ex alumnos [sic] y miembros de la comunidad local [...]. Sus representantes conforman el Consejo Educativo Institucional y participan en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo.

Sin embargo, la ley, en los artículos relativos al Título IV, no define el tipo de participación de los miembros de la comunidad local ni especifica cómo intervendrían en la educación, según qué principios y dentro de qué límites.

sociales generadas con otros miembros de la comunidad, descubren el sentido de su propia existencia, sus talentos, ideales, sueños y posibilidades de desarrollo personal (Freire, 2013).

En Lima, Quijote para la Vida es un ejemplo de educación comunitaria en barrios populares. Este proyecto, desarrollado en la comunidad de Santa Rosa, un barrio popular ubicado en el distrito de Puente Piedra, fue creado por la organización sin fines de lucro Pueblo Grande en el año 2007 (Ramos y Pérez, 2018). La misión de la propuesta es formar ciudadanos críticos, sensibles a la realidad política y social del Perú y del mundo, a través de la promoción de la lectura y el arte. Además, se ha convertido en un referente no solo para la educación en la comunidad de Santa Rosa, sino también en un modelo educativo que inspira y articula diversas iniciativas asociativas a favor de la innovación educativa en barrios populares. Caracterizado por su actitud crítica frente al sistema educativo institucional, este modelo ha contribuido a generar alianzas con redes nacionales e internacionales de voluntariado, así como con diversas organizaciones de acción comunitaria y educativa de diferentes regiones de América Latina (Ramos y Pérez, 2018).

En este marco, la pregunta de investigación planteada en el presente artículo es la siguiente: ¿en qué medida el proyecto Quijote para la Vida puede considerarse un referencial de política educativa en el Perú?

Como hipótesis, la investigación establece que el proyecto y sus redes de aliados se encuentran en una etapa formativa de un *referencial sectorial* (Muller, 2000, 2019), en el cual la fabricación discursiva del *núcleo central de ideas* (De Maillard y Kübler, 2015) que ellos promueven aún no formula propuestas de política pública educativa en instancias gubernamentales. Sin embargo, el estudio de este caso concreto es significativo, puesto que, en virtud de su nivel de articulación con diversos actores —comunitarios, asociaciones cívicas, actores institucionales nacionales e internacionales— permite identificar, en una etapa aún formativa, los contenidos de una innovadora propuesta de educación comunitaria y las dinámicas asociativas que buscan el escalamiento de este modelo educativo en los barrios populares de Lima.

El artículo será desarrollado de la siguiente manera: la primera parte estará dedicada al desarrollo del marco teórico y conceptual de la investigación; la segunda parte presentará la metodología utilizada; la tercera parte, haciendo uso del concepto operativo de referencial establecido en el marco teórico, se concentrará en el análisis del modelo de educación

comunitaria del proyecto Quijote para la Vida y, por último, se formularán las conclusiones de la investigación.

Marco teórico: el concepto de referencial en el análisis de las políticas públicas

En principio, cabe señalar que el enfoque cognitivo de la acción pública (Muller, 2000) se caracteriza principalmente por su análisis centrado en la interacción de actores contextualizados (Hassenteufel, 2011, p. 117) en el proceso de elaboración de políticas públicas. Desde esta perspectiva, la acción pública se define como una construcción colectiva en tres dimensiones (Hassenteufel, 2011): el análisis de los actores, sus interacciones y sus contextos. Aquí, los actores implicados en la elaboración de políticas públicas movilizan de forma autónoma sus propios recursos, intereses y marcos de interpretación del mundo, es decir, congregan “capacidades específicas, percepciones específicas y preferencias específicas” (Fritz Scharpf, 1997, citado en Hassenteufel, 2011, p. 117).

En esta perspectiva, el concepto de *referencial*, ampliamente desarrollado por Bruno Jobert (2004) y Pierre Müller (2019), que define al conjunto de las interacciones generadas entre estos actores contextualizados y relativamente autónomos puede definirse de la siguiente manera:

El referencial es ante todo una representación de la realidad construida por los actores (mediadores), una representación que incluye una imagen del sector, de los actores, de los roles y de las relaciones de hegemonía. Se traduce en una serie de medidas concretas para la acción. Este marco de referencia se apoya desde el principio en actores que no están en posición de hegemonía, pero que aspiran a estarlo. En esta fase, podemos decir que el referencial es indisociable de los actores que lo defienden. Hay tantos referenciales como grupos de actores constituidos. (Zittoun, 2008, p. 77)

Entonces, cada controversia generada en torno al análisis del problema social expone diferentes puntos de vista basados en distintos referenciales, incorporando diversas perspectivas sobre los intereses y las aspiraciones personales y colectivas, así como un conjunto de axiomas y objetivos que Sabatier y Jenkins-Smith denominan *núcleo central de ideas* (De Maillard y Kübler, 2015, p. 211). Esta diversidad de referenciales es descodificada en el mundo social por los *mediadores*. Como explica Zittoun (2008), los mediadores:

[...] descodifican una realidad que preexiste y se impone, para luego recodificarlo en un lenguaje propio del sector y traducirlo en la expresión de un cambio a realizar. Se trata, pues, de un referencial normativo y predictivo, producido y mantenido por los actores, que legitima el deseo de un cambio de política pública para un grupo determinado. Este referencial es el que da sentido al cambio propuesto. (pp. 77- 78)

Entonces, los mediadores construyen el significado discursivo y político del referencial y tratan de situarlo en una relación dominante. De este modo, los referenciales no son solo marcos particulares de interpretación del mundo, sino que también buscan establecer equivalencias o procesos de negociación con otros marcos de referencia para ser dominantes en la “arena pública” (Cefaï, 2002).

El concepto de referencial, que tiene su base epistemológica en la lógica de los *cambios de paradigma*³ en la ciencia desarrollada por Thomas Kuhn (Hall et al., 1996; Hassenteufel, 2011), destaca el papel fundamental de la circulación de ideas y la producción discursiva de nuevos referenciales (Béland et al., 2010; Sabatier, 2014; Schmidt, 2008). En este sentido, la noción de referencial reúne un conjunto de prescripciones que dan sentido a un programa de acción pública y permite explicar el nacimiento y las transformaciones de las ideas esenciales de las políticas públicas. El referencial además presenta un diagnóstico específico de los problemas de los ciudadanos y fija los objetivos de la intervención pública en un plan de acción negociado y estructurado.

Según Pierre Müller (2019), el referencial presenta cuatro niveles de percepción del mundo:

[...] los valores (representaciones fundamentales basadas en la idea del bien y/o del mal, así como el marco general de la acción pública), las normas (prescripciones que definen la realidad deseada y los principios de acción), los algoritmos (relaciones causales que expresan una teoría la acción) y las imágenes (vectores implícitos de valores que expresan

3 A partir de la visión de De Maillard y Kübler (2015), se tiene que:

El concepto de paradigma enfatiza así el papel de los sistemas de representaciones en la conducción de las políticas públicas. Concibe las luchas de política pública no como conflictos entre actores que defienden intereses materiales, sino más bien como confrontaciones entre diferentes ideas transmitidas por los actores implicados. (pp. 170-171)

inmediatamente el sentido del referencial sin necesidad de largos discursos). (p. 535)

Sin embargo, los referenciales no se vinculan mecánicamente, sino que pasan por procesos de recontextualización, en los que los flujos y contenidos políticos de las políticas transnacionales se contextualizan en los niveles nacionales de manera específica (Wahlström et al., 2018, p. 173). Para entender este punto, es necesario distinguir dos conceptos esenciales del enfoque cognitivo: el referencial global y el referencial sectorial. A este respecto, Pierre Müller (2019) afirma:

El referencial global es una representación general en torno a la cual se organizan y jerarquizan las diferentes representaciones sectoriales [...]. El referencial sectorial es una representación de un sector, de un ámbito o de una profesión. Su primer efecto es delimitar las fronteras del sector, su configuración y su lugar en la sociedad, en la medida en que estos elementos son objeto de un conflicto constante vinculado a las disputas por el control de la agenda política. (pp. 535-537)

Entonces, el concepto de referencial constituye una teoría del cambio (Müller, 2019) basada en un proceso de cambio paradigmático (Hall et al., 1996) y una epistemología centrada en procesos de recontextualización de las políticas (Wahlström et al., 2018).

Sobre la base del marco teórico expuesto, el presente artículo propone un concepto operativo de referencial para efectos del análisis del proyecto Quijote para la Vida. El concepto operativo es el siguiente: un referencial es el conjunto de ideas, valores y actitudes fundamentales, al que podríamos denominar núcleo central de ideas (De Maillard y Kübler, 2015; Müller, 2019), que definen un marco de interpretación específico en torno al tema educativo. Basado en dinámicas de articulación y coordinación entre actores sociales contextualizados, que comparten este núcleo central de ideas, los mediadores (Zittoun, 2008) promueven espacios de discusión en diversos contextos locales. Este núcleo central de ideas no está necesariamente vinculado a una política educativa existente o vigente, sino que puede formar parte de un proceso de construcción social en el que la circulación de ideas y la producción discursiva (Béland et al., 2010; Sabatier, 2014; Schmidt, 2008) sustenten la emergencia de nuevas perspectivas educativas orientadas a modificar sustancialmente las concepciones primordiales en materia de educación que definen la política educativa institucional.

Finalmente, cabe señalar que al interior de un referencial existen diferentes ideas en tensión y en diálogo permanente. Estas pueden o no estar contenidas en los marcos de interpretación que guían el cambio paradigmático, ya que el posicionamiento de ideas y perspectivas de cambio implica una dinámica de constante competencia entre los argumentos y las justificaciones, movilizados por los actores involucrados en el contexto de cambio (Baumgartner, 2014). Por su parte, el cambio paradigmático obedece a un movimiento más amplio de ideas para ese cambio, basado no solo en las propuestas de ciertos sectores que buscan transformaciones específicas en las políticas existentes, sino sobre todo en la experiencia de la dinámica social del proceso de circulación de las ideas, es decir, en torno a las tensiones, reformulaciones y consensos suscitados sobre la importancia de estas concepciones para una evolución mayor.

Metodología

La metodología utilizada es de tipo cualitativa, favoreciendo una perspectiva comprensiva (Bertaux, 2006) en el proceso de recolección y análisis de la información. Para ello, se realizaron ocho *entrevistas etnográficas no estructuradas* (Beaud, 1996; Duchesne, 1996) con activistas del proyecto Quijote para la Vida. Las entrevistas se realizaron en abril de 2022, como parte de mi trabajo de investigación de maestría en el Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine (IHEAL) de la Université Sobornne Nouvelle Paris 3. Estos diálogos nos permitirán entrar en la subjetividad de los entrevistados y, de esta manera, captar el universo de sus representaciones sociales, actitudes y opiniones (Duchesne et al., 2003).

Cabe destacar que las ocho entrevistas se realizaron a través de la plataforma Google Meet. En este sentido, la primera dificultad metodológica fue no haber podido realizar un trabajo etnográfico tradicional, es decir, respetar los criterios de presencialidad en el terreno e interacción cara a cara con los entrevistados. En este marco, las negociaciones previas al desarrollo de las conversaciones y los conocimientos producidos reflexivamente (Christine Hine, 2005; Pink et al., 2019) durante las entrevistas y a lo largo de la experiencia de investigación constituyeron, en gran medida, el núcleo del trabajo etnográfico y no el uso del medio digital como finalidad de la investigación. Por consiguiente, la etnografía digital (Hine, 2005) nos permite repensar el concepto de *autenticidad* a partir de la propia experiencia de investigación y no a partir de fundamentos *a priori*.

Asimismo, mi experiencia personal como participante directo en las actividades del proyecto Quijote para la Vida, durante los años 2019 y 2020, ha permitido que —haciendo uso de la técnica de la observación participante— la interpretación de la información recopilada y sistematizada, así como las reflexiones establecidas en torno al proceso de la implementación de este modelo de educación comunitaria y de la estructuración de sus redes de aliados, tenga una base empírica.

El objetivo central es comprender, por un lado, en qué medida el modelo de educación comunitaria del proyecto puede ofrecer un nuevo marco de interpretación sobre el tema educativo en el Perú y, por otro, cómo —a partir del análisis de las dinámicas organizativas de las comunidades en tono al problema educativo— su aplicación permite identificar propuestas de cambio sustanciales, que buscan impulsar un modelo educativo integral y de calidad en los barrios populares y menos favorecidos de Lima. Para ello, la investigación, haciendo uso del concepto operativo de referencial planteado en el marco teórico, analiza las características fundamentales de las ideas centrales de esta iniciativa a partir del universo de sentidos, opiniones y juicios de los entrevistados, así como de la configuración de sus redes de aliados.

Un referencial emergente: el modelo de educación comunitaria del proyecto *Quijote para la Vida*

Con la caída de la dictadura cívico-militar de Alberto Fujimori, se empezó a promover de nuevo la educación comunitaria en los barrios populares de Lima. El Instituto Bartolomé de las Casas,⁴ fundado en el año 1964 por el padre Gustavo Gutiérrez, representante de la Teología de la Liberación, creó la Escuela de Liderazgo Hugo Echegaray destinada a la formación de líderes populares. En esta escuela, una generación de líderes y representantes de diferentes comunidades de Lima fueron formados para desarrollar propuestas transformadoras en el campo de la educación comunitaria y sugerir cambios profundos en la metodología educativa institucional,⁵ en un contexto en el que la ciudadanía

4 Véase Instituto Bartolomé de las Casas. (s.f.). <https://bcasas.org.pe/>

5 Desde la perspectiva de la educación comunitaria, las metodologías educativas pueden definirse como el conjunto de acciones y estrategias puestas en práctica para facilitar, implementar, mejorar y regular los complejos procesos de participación y autoorganización comunitaria. Estas metodologías educativas aprovechan todos

necesitaba recuperar la institucionalidad democrática y repensar las diferentes formas de participación política y social. Desde este espacio de formación de líderes, se lanzó en el año 2007 Quijote para la Vida en la comunidad de Santa Rosa en Lima. Eddy Ramos, uno de los fundadores del proyecto, comentó sobre su labor:

Como activistas, siempre hemos tenido que meternos las manos en los bolsillos para que las cosas funcionen. Sin embargo, hemos aprendido mucho sobre gestión cultural, sobre formar alianzas estratégicas; así es como hemos establecido alianzas con organizaciones de la sociedad civil, ONG, el Estado, fondos concursables ministeriales, lo que nos ha permitido avanzar [...]. Hemos formado numerosas alianzas con ONG. Yanapakuy, Pura voluntad, IBO Italia, Colegio Fe y Alegría, la Municipalidad de Lima, el Ministerio de Cultura y universidades, como la Universidad Católica. Actualmente, se está preparando un taller titulado Niños y filosofía, organizado por el Departamento de Sociología de la Universidad Católica. (Comunicación personal, 15 de abril de 2022)

En principio, es necesario destacar el carácter contextual del proyecto. Al tratarse de una intervención localizada específicamente en una comunidad, su alcance descriptivo y explicativo —en términos del surgimiento de un referencial de política pública— es limitado, ya que cualquier análisis centrado en este caso específico permite comprender la dinámica territorialmente definida de la iniciativa y el sentido que tiene para la comunidad de Santa Rosa. Sin embargo, Quijote para la Vida ha construido diversas redes de aliados y ha generado espacios de discusión en las comunidades en torno a temas relacionados con la educación en

los recursos comunitarios disponibles —materiales y culturales, axiológicos y participativos— con el objetivo de promover el desarrollo integral de la comunidad a través del diálogo democrático y la fuerza creativa de sus miembros. Además, estos enfoques permiten que la comunidad adopte gradualmente una actitud reflexiva y crítica ante los problemas que la aquejan. La actitud reflexiva y crítica se traduce en acciones concretas de cooperación, a través de la vinculación entre las organizaciones sociales y otros actores participantes, para encontrar soluciones consensuadas y articuladas a los diversos problemas sociales que enfrenta la comunidad. Así pues:

Debe ser una estrategia de intervención que conduzca gradualmente a un mejor desarrollo personal, a una transformación y cambio de la realidad social y cultural, y a una mejora de la calidad de vida de los individuos y grupos de la comunidad. (Rezsohazy, 1988, citado en Cieza, 2006, p. 776)

el Perú. Asimismo, la propuesta, a través de sus actividades educativas y culturales, ha articulado acciones con otras estrategias formativas comunitarias, públicas y privadas y ha forjado un núcleo central de ideas que inspiran a nuevos aliados (Ramos y Pérez, 2018).

En este sentido, los aliados movilizan sus capacidades materiales, profesionales, participativas y simbólicas para ponerlas al servicio del proceso de fabricación, retroalimentación e implementación del núcleo central de ideas defendidas por el proyecto y sus redes de colaboradores (Hassenteufel, 2011; Muller, 2000). Entre las organizaciones e instituciones (Ramos y Pérez, 2018) con las que el proyecto ha logrado articular acciones se encuentran: el Ministerio de la Cultura, para la concesión de presupuestos orientados a la puesta en marcha, renovación y desarrollo de la biblioteca comunitaria⁶ Don Quijote y su Manchita; IBO Italia, ONG dedicada a la cooperación y al voluntariado en el mundo, que colabora con el proceso desde el año 2017; EVAC (Empower Volunteering Across the Continents), estrategia cofinanciada por la Unión Europea para promover el voluntariado local e internacional, que colabora con la gestión de encuentros e intercambios entre jóvenes operadores, voluntarios, peruanos y extranjeros, y comunidades locales desde el año 2018; el colectivo peruano Brigada Muralista, organización que desde el año 2014 fomenta el pensamiento crítico y el fortalecimiento del tejido social a través del arte de la pintura mural;⁷ el Departamento de Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), que desde el año 2017 desarrolla talleres con niños, jóvenes y adultos de Santa Rosa para construir ideas de cambio desde la perspectiva de la psicología comunitaria y

6 A partir de la biblioteca comunitaria, el proyecto creó la Editorial Sancho Cartonero en 2023, bajo los lemas “Democratización de la palabra escrita” y “Otro libro es posible”. Esta editorial es también un instrumento de aprendizaje colectivo. Está compuesta principalmente por niños y jóvenes, así como por madres y padres de la comunidad, que, utilizando cartón y otros materiales reciclados, crean los libros en los que publican sus creaciones literarias (Revarte Colectiva, 2023).

7 Los murales reflejan, a través de colores, la historia de la fundación de la comunidad, así como los sueños de Don Quijote vistos a través de los ojos de los niños y jóvenes de Santa Rosa. Cabe destacar también que, en el año 2017, con motivo del Festival de Artes del Quijote, la Brigada Muralista impulsó un trabajo colectivo con la población para pintar el piso del campo deportivo de la zona, el cual fue utilizado como escenario para obras de teatro, espectáculos de música y danza. Desde entonces, el suelo del campo de deportes conserva los colores y los murales creados por la comunidad.

la Municipalidad de Lima, por medio de la Gerencia de Cultura, posibilitando la participación de la propuesta en el concurso anual de procesos artísticos y comunitarios del programa Cultura Viva Comunitaria, obteniendo el primer lugar en los años 2014, 2015, 2016 y 2017.

Por otro lado, Quijote para la Vida no niega la contribución de la escuela pública, ni busca abolir la educación pública institucional; por el contrario, el proyecto busca constantemente ser complemento funcional de la escuela, un aliado activo, que enriquezca la experiencia educativa de los estudiantes. Para esta iniciativa y sus redes de aliados, la educación no debe ser monopolio del Estado, sino que debe abordarse desde un *enfoque pluralista* (Ramos y Pérez, 2018), en el que “la acción pública consistiría en resolver problemas a través de redes locales⁸ constituidas como ‘arenas’ o ‘foros’, siguiendo una lógica des-jerarquizada y procesual. (Buisson-Fenert, 2007, p. 389). Lis Pérez, fundadora de la iniciativa, afirma:

Intentamos ser un complemento de la escuela pública [...]. Nos comprometemos a atender a los alumnos que tienen más dificultades, y las escuelas nos los envían. En los colegios públicos tratamos los problemas de aprendizaje de forma especial. Incluso hay alumnos con déficit de atención y diagnósticos cognitivos. Pero aquí, en el proyecto, descubren que tienen otros talentos, y participan activamente, sintiéndose autónomos y con mayor autoestima. Nuestra alianza con la escuela pública va en esta dirección, es una alianza estratégica. (Comunicación personal, 15 de abril de 2022)

El proyecto Quijote para la Vida busca alejarse de la concepción tradicional de la educación centrada en los procesos organizacionales internos de la escuela pública para cuestionar y repensar la relación entre los territorios locales y los procesos educativos, entre las capacidades de las organizaciones sociales del lugar y la escuela como espacio abierto capaz de crear alianzas con los diversos actores involucrados en el contexto del entorno, tales como padres de familia, organizaciones sociales comunitarias, iglesia de la comunidad, promotores culturales, programas municipales, bibliotecas comunitarias, etc. (Buisson-Fenert, 2007; Ramos y Pérez,

8 El proyecto pretende desarrollar territorios educativos, un concepto que:

[...] implica una visión relativista de la concepción histórica de la educación y de su institucionalización. Pone en cuestión la preeminencia de la escuela y del saber escolar. Esto implica tener en cuenta la pluralidad de operadores de saberes potencialmente alternativos al de la escuela. (Ben Ayed, 2019, p. 35)

2018). Abrir la escuela implica ampliar el horizonte de nuevas experiencias educativas, enriquecidas por el diálogo entre diferentes saberes pedagógicos,⁹ así como por nuevas perspectivas educativas, lo que potencia el pensamiento crítico y emancipador de los individuos (Ben Ayed, 2019).

Dado que el proyecto es una experiencia definida contextualmente, cabe señalar que sus estrategias de difusión de las ideas educativas de cambio se establecen en función de las condiciones específicas que ofrece el contexto local. En este sentido, podemos definir dos tipos de estrategias: la formación de una red formal de aliados, que desarrollaremos en el siguiente apartado, y una red informal de aliados, la cual se estructura a partir del proceso específico de socialización en la zona. Esta red informal se establece principalmente con las escuelas públicas ubicadas cerca de la comunidad de Santa Rosa. Una de estas escuelas es el Colegio Fe y Alegría, donde Lis Pérez, una de las fundadoras de la propuesta, trabaja como profesora desde hace más de 15 años. En su labor como docente, Pérez ha logrado convencer a las autoridades administrativas de este colegio de establecer una alianza estratégica para responder a los requerimientos educativos de los alumnos y, además, articular acciones para la rápida identificación de casos de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, con necesidades de educación diferenciada, reforzamiento en alguna materia específica, socialización, uso productivo del tiempo o con contextos de violencia intrafamiliar o dentro del colegio. Según las normas institucionales vigentes en el ámbito de la educación, las posibilidades de apoyo entre la escuela pública y las organizaciones sociales de la comunidad no están detalladas, pero tampoco prohibidas. Frente a ese vacío normativo, los planes de articulación entre Quijote para la Vida y el Colegio Fe y Alegría se desarrollan de manera informal, pero con el aval de las autoridades de la escuela y representantes del proyecto y la comunidad.

9 El saber pedagógico puede definirse como un conocimiento inmanente de la acción social, en el que se vinculan el conocimiento del sentido común y el construido a partir de la experiencia comunitaria. Es, por lo tanto, un sistema socialmente construido que “involucra componentes cognitivos y sociales que reestructuran la realidad integrando las características de los objetos, las experiencias previas de los sujetos y su sistema de actitudes y normas” (Abric, 2001, citado en Cárdenas et al., 2012, p. 484). El saber pedagógico genera los “marcos de referencia según los cuales los individuos y los grupos definen objetivos, comprenden situaciones y planifican acciones” (Cárdenas et al., 2012, p. 484).

Redes de aliados: "Hacer las cosas de otra manera en educación es posible, pero no es fácil"

En principio, cabe señalar que Quijote para la Vida no tiene una estructura organizativa rígida, ni un modelo de trabajo cerrado basado en determinados parámetros ideológicos; por el contrario, el proyecto tiene una estructura lo suficientemente flexible como para permitir una dinámica democrática y un diálogo permanente en el proceso de estructuración de redes de aliados (Snow et al., 1986), así como para emprender un proceso abierto de reclutamiento de nuevos miembros. Este reclutamiento flexible implica no solo la promoción de dinámicas de ampliación de los valores y creencias fundamentales de la propuesta (Snow et al., 1980), sino también la promoción de acciones para generar una narrativa pública basada en sus ideas y valores, con el fin de producir entre los miembros y aliados el vínculo emocional esencial para la acción (Ganz, 2011). Esta flexibilidad estructural, en la fase de formación de los discursos educativos basados en el núcleo central de las ideas de la estrategia y de sus redes de aliados, facilita una dinámica de construcción continua de consenso, la identificación colectiva de elementos discursivos negociables y no negociables y un mejor posicionamiento de los objetivos del referencial sectorial emergente (Müller, 2000; Schmidt, 2008; Snow et al., 1980). Faride Nazar, colaboradora de Quijote para la Vida, describió las dinámicas de colaboración de la siguiente manera:

No hay una estructura rígida de participación, la participación es más espontánea, la comunidad está espontáneamente implicada en las actividades promovidas por el proyecto. El proyecto también trabaja con actores de otros países, por ejemplo, con Carcova,¹⁰ un colectivo argentino. Con ellos, el proyecto trabaja con personas encarceladas. La articulación es su estrategia y su objetivo. Trabajan con diversos actores implicados en el trabajo comunitario, la promoción cultural y el cine comunitario, por ejemplo, que comparten la visión de una propuesta de educación comunitaria. (Comunicación personal, 22 de abril de 2022)

Si bien la articulación continua es una de las principales estrategias para la obtención de recursos, para construir redes de aliados y captar nuevos adherentes, los miembros y fundadores de Quijote para la Vida,

10 Véase Biblioteca Popular La Carcova. (s.f.). <https://bibliotecapopularlacarcova.blogspot.com/>

en tanto *mediadores*¹¹ (Zittoun, 2008), siempre buscan, paralelamente, alinear los marcos de interpretación de los aliados con las ideas fundamentales del modelo de educación comunitaria que promueve el proyecto (Sabatier, 2014; Snow et al., 1986; Steinberg, 1998). La flexibilidad estructural y la articulación permanente, en el propio contexto comunitario, permiten desarrollar espacios de diálogo democrático para la formulación de propuestas educativas transformadoras¹² y nuevos enfoques

-
- 11 Los fundadores del proyecto Quijote para la Vida, como mediadores del referencial emergente, recurren a la estrategia de la creación de foros, que en términos de Pierre Müller (2000) son definidos de la siguiente manera: “el foro de las comunidades de políticas públicas se refiere a la realización de debates y controversias en las distintas redes de políticas públicas. Es el lugar donde se crean las recetas de los programas concretos de acción pública” (p. 199). Los foros movilizan a las comunidades científicas, los profesionales y las organizaciones de la sociedad civil, generando coaliciones que pretenden influir en los responsables de la toma de decisiones:

Como han señalado Schmitt y Radaelli, entre otros, los foros involucran comunidades epistemológicas, coaliciones discursivas, coaliciones políticas, todo un complejo de interacciones de ideas que acaban traducándose en la arena política, donde los actores con poder de decisión política se enfrentan en un discurso ‘coordinado’, alimentado por las ideas de los foros. (Puello, 2007, p. 97)

- 12 Quijote para la Vida, en julio del año 2017, participó en el II Concurso Anual de Proyectos de Arte y Comunidad, organizado por la Municipalidad Metropolitana de Lima, obteniendo el premio de la categoría de Fortalecimiento de las experiencias culturales comunitarias. Con dicho reconocimiento económico, financiaron el Primer Festival Internacional Quijote Perú, un evento artístico-cultural que integró la participación activa de niñas, niños, jóvenes y adultos de la comunidad de Santa Rosa, también llamado el Barrio del Quijote, junto con diversas agrupaciones y colectivos nacionales e internacionales de teatro, música y danza. Asimismo, la Asociación Pueblo Grande y Quijote para la Vida organizaron e implementaron el I Encuentro Nacional de Bibliotecas Comunes del Perú en noviembre del mismo año, con el propósito de generar un espacio de diálogo en el que se incluya en la agenda la importancia de la lectura y las bibliotecas para el progreso de las comunidades. El evento tuvo lugar en la Biblioteca Comunal Don Quijote y su Manchita, contando con la asistencia de autoridades tales como el director de la Dirección del Libro y la Lectura del Ministerio de Cultura del Perú, la decana del Colegio de Bibliotecólogos del Perú, así como bibliotecarios, gestores culturales, mediadores de lectura y voluntarios que participan y colaboran, de manera activa, en bibliotecas comunes y bibliotecas itinerantes de Lima y otros departamentos del Perú, como Áncash, Cusco,

que integren: programas de actividades sobre educación comunitaria, estrategias de organización de la educación, metodologías educativas y saberes pedagógicos. Además, en la medida en que el proceso creativo — generado por la dinámica de articulación promovida— establece nuevas formas de interacción socioeducativa (Añaños et al., 2021) y de aprendizaje en la comunidad, se fortalece la construcción discursiva del marco de interpretación del proyecto y de las redes de aliados, ya que el diálogo abierto y democrático está garantizado, precisamente, por esa flexibilidad estructural y la articulación continua antes mencionadas. En otras palabras, esta coparticipación es también una coconstrucción discursiva del núcleo central de ideas movilizado y defendido por la propuesta y sus redes de aliados.

Una práctica de los fundadores de Quijote para la Vida es analizar los antecedentes de los aliados potenciales; averiguan qué tipo de trabajo realizan y sus fuentes de financiamiento. También, evalúan si esos aliados comparten los valores fundamentales del proyecto y si sus perspectivas sobre la educación y su ideología son susceptibles de alinearse con el marco de interpretación de la iniciativa (Ramos y Pérez, 2018; Snow et al., 1986). Sin embargo, en esta práctica, la adaptabilidad estructural es limitada. En general, la intervención tiende a ser muy flexible, pero se mantiene cautelosamente alejado de cualquier orientación política extremista, ya sea de derechas o de izquierdas, y de personas e instituciones vinculadas a actos ilegales. Eddy Ramos, fundador de Quijote para la Vida, explica estos principios así:

Hemos hablado mucho con los aliados del proyecto, los aliados que están con nosotros ahora mismo. Estamos examinando la trayectoria de nuestros aliados. En la cuestión ideológica, no hay tregua, no podemos trabajar con gente, por ejemplo, que genera clientelismo con la educación, que lucra con la educación o está comprometido con la corrupción. [...] En un momento hicimos un mural participativo con el pueblo palestino, por ejemplo, y la comunidad palestina vino aquí a agradecernos el apoyo. En este caso no sería coherente que aceptáramos una donación de Israel. (Comunicación personal, 20 de abril de 2022)

Para captar nuevos miembros, los fundadores y sus redes de aliados tratan de implicar a la comunidad en las actividades de la propuesta

Huánuco, Lambayeque y Puno. El lema del evento fue: “Bibliotecas para transformar la comunidad” (Cuenca, 2019; Ramos y Pérez, 2018).

educativa. Si bien el proceso de promoción de la iniciativa implica la divulgación de las bases del modelo de educación comunitaria, la realización de actividades prácticas es un medio importante para difundir estas ideas e incorporarlas en los propios procesos de aprendizaje. En este sentido, la incorporación de nuevos miembros de la comunidad de Santa Rosa al proyecto se debe principalmente a dos principios: la flexibilidad estructural de la organización, que hace que el reclutamiento sea mucho más dinámico, y el interés de la comunidad por participar en las actividades (Snow et al., 1986). Amparo Senchu Palomino, colaboradora de Quijote para la Vida, relata la importancia que tiene este modelo para su comunidad y para ella misma:

La filosofía del proyecto siempre ha sido “leer te cambia la vida”. Si lo piensas, sí lo hace. A largo plazo, es cierto. [...] He participado en la difusión del proyecto, repartiendo folletos y carteles, visitando otras comunidades, yendo de casa en casa, animando a la gente y a los vecinos. [...] Hay muchas madres y padres que se interesan por el proyecto porque saben que es bueno para los niños. Y también para las madres, como yo, por ejemplo. Participo en el programa de radio Mujeres con alas de metal. Para mí ha sido muy importante para crecer, para sentirme mejor conmigo misma, para aumentar mi autoestima, para escribir. (Comunicación personal, 25 de abril de 2022)

Por su parte, Gianinna Peña, colaboradora de la estrategia, cuenta cómo es su participación:

Pertenezco a la olla común de la comunidad. Todos los miércoles organizamos talleres virtuales con las madres de las ollas comunes para hablar de diversos temas, desde la alimentación sana hasta la violencia doméstica. (Comunicación personal, 23 de abril de 2022)

La participación de las madres ha sido de vital importancia para el funcionamiento interno de Quijote para la Vida. Convencidas de la contribución de las actividades del proyecto al desarrollo intelectual, creativo, artístico y físico de sus hijos, buscan involucrarse en el proceso de difusión de las actividades dentro de la comunidad de Santa Rosa y en otras comunidades vecinas, convirtiéndose gradualmente en aliadas y activistas. Este proceso de incorporación a través del valor que las madres atribuyen a la estrategia educativa, si bien no parte de perspectivas críticas o militantes, ni de perspectivas ideológicas o programáticas, es una forma perfectamente legítima de incorporación. A través de

sus experiencias personales de vida, de sus propias emociones y de sus aprendizajes, el marco de interpretación del proyecto se amplía y fortalece. Asimismo, los sentimientos y las emociones desempeñan un papel social fundamental en el fortalecimiento del tejido social de las comunidades (Huerta, 2008). Maribel Chorique Guerrero, colaboradora de la iniciativa, relató:

Así que también hay que saber devolver algo, aportar una contribución, lo que se pueda. Y si no puedes dar dinero, hay madres que se ofrecen voluntarias para limpiar y desinfectar el lugar donde sus hijos van a aprender y jugar. Nos ofrecemos como voluntarias para limpiar o hacer otra cosa. Siempre estamos disponibles. (Comunicación personal, 27 de abril de 2022)

Gianinna Peña, también colaboradora, comparte la trayectoria que ha recorrido dentro de esta propuesta:

Ese año acababa de llegar a Lima, en circunstancias muy complicadas. Atravesaba una situación emocional muy difícil. Me uní al proyecto para trabajar y ayudar con la limpieza y así poder pagar algunos talleres de mi hijo. La mayoría de los talleres son gratuitos, pero hay algunos que requieren la intervención de profesionales y por los que hay que pagar. Como no tenía recursos, limpié para poder pagar los talleres. Y poco a poco, empecé a convertirme también en profesora del proyecto. Actualmente, ejerzo mi profesión y estoy contenta de colaborar con el proyecto. (Comunicación personal, 23 de abril de 2022)

Quijote para la Vida también ha permitido que las madres desempeñen un papel más participativo dentro de la comunidad. Poco a poco, ellas se han ido integrando como miembros activos del proyecto, cada vez más capaces de organizar y planificar, junto a los fundadores, las diversas actividades que proponen para los distintos integrantes. Por ejemplo, las madres de la comunidad, a través de la radio comunitaria QR19 Radio Quijote, han encontrado un medio para expresar sus propias historias, creaciones literarias,¹³ sentimientos y pensamientos. Además,

13 Las madres de la comunidad publican sus creaciones literarias, entre ellas poemas y cuentos, en el formato Libros cartoneros. En uno de los programas de QR19 Radio Quijote, Mujeres con alas de metal, se recitan estas creaciones, que son el resultado de un acompañamiento constante a cada una de las madres, tanto a nivel individual como colectivo.

con ayuda de psicólogos profesionales voluntarios, muchas de ellas han logrado superar, progresivamente, las huellas psicológicas que dejaron los sucesos de violencia doméstica que vivieron en diferentes etapas de su vida. También, a través de la estrategia educativa, la mayoría de ellas han desarrollado su vocación por la docencia y por la creación artística y, asimismo, han fortalecido los vínculos parentales dentro de sus hogares, mejorando su relación y comunicación con sus hijos y cónyuges. Por otro lado, las madres de Santa Rosa han encontrado en la iniciativa formas de participación que han ido fortaleciendo, paulatinamente, su liderazgo y compromiso social con el desarrollo de la zona, posibilitando la construcción de una identidad colectiva¹⁴ basada en vínculos de responsabilidad y solidaridad con los demás miembros. Esta recuperación del protagonismo político y social dentro del barrio ha permitido que las madres de la comunidad comiencen a verse como sujetos de derecho, como mujeres ciudadanas con igualdad de derechos y deberes, emancipándose de las representaciones público-institucionales basadas exclusivamente en su capacidad reproductiva en tanto madres y beneficiarias pasivas de los programas del Estado (Nagels, 2011).

Enfoque pedagógico de Quijote para la Vida: "Nuestro enfoque es social, se trata de analizar de manera crítica nuestra realidad, allí donde nosotros vivimos"

El modelo de educación comunitaria del proyecto, al igual que el enfoque de educación popular (Besse et al., 2016), valora la herencia y el legado cultural y lingüístico de las comunidades, la historia de la formación y transformación social adquirida a través de los esfuerzos de las mujeres y los hombres que participaron activamente en el desarrollo de sus territorios locales. En este sentido, la comunidad es el sustrato para la construcción de la identidad colectiva de Quijote para la Vida

14 La identidad, como condición fundamental del ser social, se invoca para designar algo supuestamente profundo, esencial, constante o fundacional. La identidad, por tanto, se distingue de aspectos o atributos más superficiales, accidentales, transitorios o contingentes del yo y se entiende como algo que hay que valorar, cultivar, fomentar, reconocer y preservar. En este contexto, la identidad colectiva, como producto de la acción social o política, se invoca para señalar el desarrollo progresivo e interactivo de cierto tipo de autocomprensión comunitaria, de una solidaridad o sentimiento de grupo que hace posible la acción colectiva. Aquí, la identidad se entiende como un producto contingente de la acción social o política (Brubaker, 2001).

(Brubaker, 2001; Revilla, 1996). Según el enfoque señalado, la estrategia educativa solo puede funcionar en su totalidad dentro de Santa Rosa porque este no separa pragmáticamente la perspectiva instrumental, centrada en la ejecución de sus actividades, de las aspiraciones de transformación social contenidas en el núcleo central de sus ideas fundacionales. Así pues, la iniciativa pertenece a la comunidad de Santa Rosa, y es allí donde se arraiga su carácter histórico, donde encuentra su realidad y sus formas simbólicas de expresión local. Lis Pérez, fundadora de Quijote para la Vida, habla sobre su proceso educativo:

Nuestro enfoque pedagógico se inspira en la filosofía del desarrollo comunitario de Paulo Freire. Nuestro enfoque es social: se trata de analizar críticamente la realidad en la que vivimos. Para ello, la lectura es importante, porque leer no es solo leer un libro, sino aprender a leer el contexto social y político, a leer entrelíneas, a tener opiniones propias [...]. Nuestro gran reto es desarrollar una actitud crítica, desarrollar un espíritu crítico, aprender a escuchar el contexto y establecer opiniones propias. Les decimos a los niños que siempre hay una responsabilidad en lo que decimos, así que tienen que leer y analizar. (Comunicación personal, 15 de abril de 2022)

Cielo Ramos, miembro activo de la iniciativa, describe quiénes hacen parte de la población con la que trabajan:

Yo diría que el proyecto Quijote busca educar a los ciudadanos del lugar donde vivimos, del entorno, de los vecinos de Santa Rosa en general, porque este proyecto está dirigido específicamente a ellos y a todas las niñas y niños y adolescentes de todos los barrios populares. (Comunicación personal, 30 de abril de 2022)

Este enfoque socioeducativo de la propuesta se basa en la epistemología pedagógica de Paulo Freire (2013), quien afirma que la búsqueda permanente de conocimiento, de nuevos aprendizajes, permite la construcción continua de una presencia vital en el mundo. Esta tarea no es posible únicamente en la soledad individual, sino también bajo la influencia de las fuerzas sociales.

Tomar conciencia de mi presencia en el mundo significa, por tanto, percibirme como “en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 2013, p. 69). En este sentido, es fundamental “partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos” (Freire, 1976, citado en Pinedo, 2008, p. 48). Desde la perspectiva del modelo de educación

comunitaria del proyecto, ser consciente significa “ser capaz de situarse y reflexionar sobre el contexto histórico y cultural en el que se vive” (Pinedo, 2008, p. 50). Este ser humano consciente es también un ser ético, ya que sus decisiones estarán vinculadas al reconocimiento y ejercicio de su autonomía y dignidad y a su capacidad de autorreflexión en el mundo social en el que participa.

Gracias a los espacios de diálogo creados por el programa, los niños y adolescentes de Santa Rosa expresan libremente los aspectos de su vida que consideran importantes: cuestiones personales y familiares, inquietudes académicas y artísticas, interés por llevar a cabo diversos planes creativos para mejorar la vida en su comunidad. Mientras que las escuelas públicas tratan los temas del currículo de forma estandarizada y a menudo prejuiciosa, el enfoque pedagógico del proyecto hace hincapié en la necesidad de crear espacios para el diálogo democrático, abierto y respetuoso, y para el intercambio de perspectivas, opiniones y sentimientos, en un marco de tolerancia. Faride Nazar, colaboradora de Quijote para la Vida, resume el acompañamiento que hacen:

Los temas tratados son muy variados: violencia, medio ambiente, pandemias, etc. No vamos a desvincularnos de nuestra realidad, de los conflictos que ocurren en el mundo, en nuestro país, dicen siempre. Se trata de abordar los problemas globales desde una perspectiva local, creando una ciudad crítica y creativa. El proyecto pretende convertir a los niños en ciudadanos críticos y activos, sensibles a su realidad y a los problemas sociales con un objetivo vinculado a la transformación que quieren conseguir. (Comunicación personal, 22 de abril de 2022)

Esta estrategia educativa no pretende encerrar a las comunidades, ni aislarlas, ni favorecer un comunitarismo intolerante y militante que no acepte las nuevas corrientes de pensamiento global. Al contrario, esta iniciativa busca interconectar a las comunidades, reunir las y tejer relaciones de cooperación y de intercambio con otras poblaciones y agentes sociales e institucionales que compartan, como mínimo, una misma visión global en torno al respeto de los derechos fundamentales y humanos, así como la necesidad de crear y fortalecer los entornos educativos desde enfoques innovadores de educación comunitaria. Para ello, como se mencionó líneas arriba, el proyecto ha fomentado la creación de una emisora de radio local en Santa Rosa: QR19 Radio Quijote. Los distintos programas emitidos por esta emisora son preparados y dirigidos por miembros de la comunidad. Niños y adolescentes, madres del

sector, líderes comunitarios, cada grupo específico utiliza la radio para comunicar y fomentar el diálogo sobre diferentes áreas de interés. Los programas van desde el diálogo abierto sobre temas relacionados con la realidad política y económica, la diversidad sexual e igualdad de género, la violencia y el racismo hasta la creación de espacios para que los jóvenes participen en el desarrollo y la mejora de la comunidad a través de la educación, pasando por recitales de poesía, la coordinación de la programación y la organización de actividades culturales y artísticas en la comunidad.

Radio Quijote, así llamada por los miembros de la iniciativa, se ha convertido en una auténtica herramienta educativa, con la cual los niños y adultos reflexionan metódicamente y elaboran sus propias ideas, a partir de un proceso de debate democrático sobre los temas seleccionados y previamente investigados. En esta propuesta, todas las opiniones son respetadas y valoradas en el proceso de generación de conocimiento. De esta manera, la emisora posibilita la construcción de un relato sobre la comunidad de Santa Rosa y su identidad colectiva basada en su propia historia. Eddy Ramos, fundador de Quijote para la Vida, precisa la importancia de este medio de comunicación:

La radio se convirtió en un espacio de discusión, de generación de una narrativa comunitaria [...]. Recuerdo que los niños venían y no prestaban atención; no escuchaban, no te miraban a los ojos durante la conversación; a veces incluso te atropellaban durante el diálogo. Pero el mero hecho de estar en la radio, con un micrófono, genera un mayor nivel de compromiso en lo que hacen; ellos mismos dicen que para hablar tengo que leer, tengo que estar informado, y no puedo hacer mi programa de radio sin mirar a la persona. (Comunicación personal, 20 de abril de 2022)

Asimismo, Lis Pérez, fundadora del proyecto, explica los fines principales de la emisora:

Ese es nuestro gran reto ahora, trabajando especialmente en el tema de la radio, porque comunicar implica una ética para poder asumir la responsabilidad de lo que decimos, y aceptar si no estamos informados y buscar información para tener una opinión coherente. Esto es sumamente importante. (Comunicación personal, el 15 de abril de 2022)

Por su parte, Faride Nazar, colaboradora, comenta sobre el desarrollo de habilidades en este espacio:

Las cosas están cambiando con la radio comunitaria. Siempre hubo temas de los que los niños querían hablar, temas que les interesaban. Ahora hay programas de radio programados y producidos por los niños. Los temas no se imponen, son los niños los que primero dicen qué temas les interesan y luego se produce un programa de radio. (Comunicación personal, 22 de abril de 2022)

Finalmente, las ideas centrales del proyecto y de sus redes de aliados ganan en fuerza descriptiva y explicativa, en lo que respecta a los procesos de educación comunitaria, en contextos locales específicos, ya que se basan en las experiencias concretas de las estrategias que ponen en práctica a lo largo de sus programas educativos. Esta dinámica de creación de propuestas educativas contextualizadas, basada en la circulación de ideas, coordinación de actividades y elaboración de los discursos educativos promovidos por Quijote para la Vida, crea espacios de discusión, en las diferentes comunidades, en los cuales los miembros de la iniciativa y las redes de aliados participan en la coconstrucción discursiva de las concepciones educativas críticas que cuestionan la política educativa institucional.

Conclusiones

Al analizar el modelo de educación comunitaria y las características organizativas de las redes de aliados del proyecto Quijote para la Vida, el presente artículo permite comprender el surgimiento de un referencial sectorial educativo basado en el *paradigma de la educación comunitaria* (Baumgartner, 2014; Huanacuni, 2015), aunque en una etapa formativa. Esta etapa del referencial se caracteriza por la producción discursiva de ideas orientadoras que sustentan la necesidad de un cambio paradigmático hacia una política educativa centrada en modelos de educación comunitaria. Sin embargo, cabe señalar que el estudio de un solo proyecto de educación comunitaria en Lima no es suficiente para describir y explicar todas las implicancias sociales, políticas y económicas del proceso de cambio paradigmático de la educación en el Perú. En este sentido, la investigación no pretende abordar el estudio del cambio paradigmático a partir de la experiencia de una sola estrategia educativa comunitaria, lo cual sería insuficiente. Sin embargo, a partir del estudio de Quijote para la Vida y de su dinámica organizativa y participativa en la comunidad de Santa Rosa, podemos acercarnos a las ideas, valores y actitudes fundamentales que sustentan el proceso de construcción social progresivo de

un paradigma educativo con enfoque territorial, permitiendo abrir una nueva vía para repensar la política educativa en Perú.

Esta dinámica constructiva de ideas se basa no solo en el análisis de la producción teórica y conceptual sobre modelos abstractos de educación comunitaria, sino también en el estudio de la implementación de proyectos y programas de educación comunitaria en diferentes regiones del Perú y a nivel internacional. El componente teórico y conceptual que sirve de base para el núcleo central de las ideas de la estrategia educativa y de sus redes de aliados es a menudo redefinido en virtud del proceso de contextualización de sus enfoques y modelos en diferentes espacios comunitarios. Es la puesta en práctica de estas ideas lo que hace posible la producción continua y dialógica de nuevas propuestas y modelos educativos basados en la participación de la comunidad. Así pues, las ideas y modelos educativos que emergen de los procesos de contextualización son el resultado de la experiencia vital de las comunidades, de la reflexión individual y colectiva de sus miembros y de la historia de los momentos claves en los que elaboraron programas de transformación social, orientadas a mejorar las condiciones materiales y pedagógicas en los barrios populares y vulnerables de Lima. En esta medida, es relevante conceptualizar la experiencia de Quijote para la Vida como un referencial emergente de política pública educativa, ya que esta iniciativa civil —desarrollada en los barrios populares de Lima— ha logrado tejer nuevas relaciones de cooperación y solidaridad, con una diversidad de actores sociales e institucionales, nacionales e internacionales, comprometidos con la educación en las comunidades.

Finalmente, el proyecto Quijote para la Vida muestra cómo una propuesta de innovación educativa está consiguiendo crear redes dinámicas dentro y fuera de la comunidad de Santa Rosa, para mejorar las condiciones educativas en los barrios populares y desfavorecidos de Lima, allí donde los molinos de viento parecen soplar siempre en contra.

Hernán Herbozo Sarmiento

Licenciado en Ciencia Política por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; Magister en Ciencias Sociales y Humanas, Mención Ciencia Política por la Université Lumière Lyon 2; y Magister en Ciencias humanas y sociales, Mención Cooperación y Desarrollo en América Latina por el Institut des Hautes Études de l'Amérique latine de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Consultor en análisis de políticas públicas,

diseño de planes, proyectos y/o programas en el ámbito de la educación y salud pública, principalmente, en instancias gubernamentales.

Referencias

- Añaños Bedriñana, F., García Vita, M. y Moles López, E. (2022). Intervención socioeducativa en distintos contextos sociales: Procesos metodológicos. *Revista de Paz y Conflictos*, 14(2), 106–130. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v14i2.22793>
- Balarin, M. (2016). La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú. ¿Cuáles son sus consecuencias? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 181–196. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.2.8414>
- Baumgartner, F. (2014). Ideas, Paradigms and Confusions. *Journal of European Public Policy*, 21(3), 475–480. <https://doi.org/10.1080/13501763.2013.876180>
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix*, 9(35), 226–257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>
- Béland, D. y Cox, R. (Eds.). (2010). *Ideas and Politics in Social Science Research*. Oxford University Press.
- Beltrán, J. y Teodoro, A. (2017). Medir la educación: perspectivas desde la crítica sociológica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10(2), 110–114. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.2.10243>
- Ben Ayed, C. (2019). Des territoires de l'école aux territoires éducatifs: menace ou opportunité pour l'école. *Administration and Éducation*, 162(2), 33–40. <https://doi.org/10.3917/admed.162.0033>
- Bertaux, D. (2006). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Édition Armand Colin.
- Besse, L., Chateigner, F. e Ihaddadene, F. (2016). L'éducation populaire. *Savoirs*, 42(3), 11–49. <https://doi.org/10.3917/savo.042.0011>
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de L'identité». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139, 66–85. <https://doi.org/10.3917/arss.139.0066>
- Buisson-Fenet, H. (2007). L'éducation scolaire au prisme de la science politique: vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative? *Revue internationale de politique comparée*, 14(3), 385–397. <https://doi.org/10.3917/ripc.143.0385>
- Cárdenas, A., Soto-Bustamante, A., Dobbs Díaz, E. y Bobadilla-Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: Componentes para una reconceptualización. *Educación y educadores*, 15(3), 479–496. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.3.8>
- Cefaï, D. (2002). Qu'est-ce qu'une arène publique? Quelques pistes pour une approche pragmatiste. En Cefaï, D. y Joseph, I. (Coords.), *L'héritage du pragmatisme: Conflits d'urbanité et épreuves de civisme* (pp. 51–81). Éditions de l'Aube.
- Cieza, J. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*, 339, 765–799. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>

- Cuenca, R. (2016). Expansión, calidad y reforma universitaria: Perú 2000-2015. En, A. Didriksson (Coord.), *Innovando y construyendo el futuro. La universidad de América Latina y el Caribe: estudios de caso*. Global University Network for Innovation; Universidad de Guadalajara.
- Cuenca, A. (2019). Encuentro Nacional de Bibliotecas Comunes: un espacio para el fortalecimiento de las experiencias bibliotecarias en comunidad. *Fénix: Revista de la Biblioteca Nacional del Perú*, 47, 165-172. <https://doi.org/10.51433/fenix-bnp.2019.n47.p165-172>
- De Maillard, J. y Kübler, D. (2015). *Analyser les politiques publiques*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Congreso de la República del Perú. (1996, 9 de noviembre). *Decreto Legislativo N.º 882: Ley de promoción de la inversión en la educación*. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/DecretosLegislativos/00882.pdf>
- Duchesne, S. (1996). Entretien non-préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations. Peut-on déjà faire l'économie de l'entretien "non-directif" en sociologie? *Politix*, 9(35), 189-206. https://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1996_num_9_35_1964
- Duchesne, S. y Heigel, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Édition la découverte.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie* (trad. J. Régnier). Éditions.
- Ganz, M. (2011). Public Narrative, Collective Action, and Power. En S. Odugbemi y T. Lee (Eds.), *Accountability Through Public Opinion: From Inertia to Public Action* (pp. 273-289). Banco Mundial. https://doi.org/10.1596/9780821385050_CH18
- Hall, P. y Taylor, R. (1996). Political Science and the Three New Institutionalisms. *Political studies*, 44(5), 936-957. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00343.x>
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique de l'action publique*. Armand Colin.
- Hine, C. (2005). *Etnografía virtual* (trad. C. Hormazabal). Editorial UOC.
- Helfer, G. (1991). *Derogación con propuesta. Análisis del Decreto Legislativo 699, sobre educación, propuestas alternativas*. Editorial Tarea.
- Huanacuni, F. (2015). Educación comunitaria: complejos diálogos entre escuela y comunidad. *Revista Integra Educativa*, 7(4), 159-168. http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n1/v8n1_a08.pdf
- Huerta, A. (2008). La construcción social de los sentimientos desde Pierre Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 3(5), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211015579005.pdf>
- Instituto Bartolomé de las Casas. (s.f.). <https://bcasas.org.pe/>
- Jobert, B. (2004). Une approche dialectique des politiques publiques. L'héritage de l'État en action. *Pôle Sud*, 21(2), 43-54. <https://doi.org/10.3917/psud.021.0043>
- Klarén, P. (2004). *Nación y sociedad en la historia del Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.

- La Carcova. (s.f.). *Biblioteca Popular La Carcova*. <https://bibliotecapopularlacarcova.blogspot.com/>
- León, E. (2020). La cuestión de la gestión en el sistema educativo peruano: más allá del neoliberalismo. *Revista Educación y Sociedad*, 1(1), 3–25. <https://doi.org/10.53940/reys.v1i1.46>
- Congreso de la República del Perú. (1972, 21 de marzo). *Ley General de Educación: Decreto Ley N.º 19326*. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/19326.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2003, 29 de julio). *Ley General de Educación: Ley N.º 28044*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-_31-10-2012_11_31_34_-LEY_28044.pdf?v=1607376440
- Mamani, O. (2011). La educación comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 197–203. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a09.pdf>
- McLauchlan de Arregui, P. (1995). Dinámicas de transformación de los sistemas educativos en América Latina: El caso del Perú. En J. Brunner y J. Puryear (Eds.), *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: un proyecto del diálogo interamericano* (pp. 203–252). GRADE; OEA.
- Müller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189–207. <https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395464>
- Müller, P. (2019). Référentiel. En Laurie Boussaguet (Ed.), *Dictionnaire des politiques publiques* (5.ª ed., pp. 533–540). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01>
- Nagels, N. (2011). Les représentations des rapports sociaux de sexe au sein des politiques de lutte contre la pauvreté au Pérou. *Recherches féministes*, 24(2), 115–134. <https://doi.org/10.7202/1007755ar>
- Pérez, E. y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 1(1), 317–329. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- Pinedo, P. (2008). La concepción de “ser humano” en Paulo Freire. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 47–55. <https://doi.org/10.15359/ree.12-1.3>
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica* (trad. R. Filella). Ediciones Morata.
- Puello, J. (2007). La dimensión cognitiva en las políticas públicas: Interpelación politológica. *Ciencia Política*, 2(3), 125–142. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17523>
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva sociedad*, 146, 90–101. <https://nuso.org/articulo/educacion-neoliberal-y-quiebre-educativo/>
- Ramos, E. y Pérez, L. (2018). *10 años, soñando como el Quijote*. Arteideas

- Revarte Colectiva. (13 de febrero de 2023). La pieza que completa nuestra misión de leer y escribir. <https://revarte.net/la-pieza-que-completa-nuestra-mision-de-leer-y-escribir>
- Revilla, M. (1996). El concepto de movimiento social: Acción, identidad y sentido. *Última década*, 4(5), 9–46. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19500501.pdf>
- Sabatier, P. (2014). Advocacy Coalition Framework (ACF). *Dictionnaire des politiques publiques*, (4.^a ed., pp. 49–57). <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2014.01.0049>
- Schmidt, V. (2008). Discursive Institutionalism: The Explanatory Power of Ideas and Discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303–326. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135342>
- Snow, D., Zurcher, L. y Ekland-Olson, S. (1980). Social Networks and Social Movements: A Microstructural Approach to Differential Recruitment. *American Sociological Review*, 45(5), 787–801. <https://doi.org/10.2307/2094895>
- Snow, D., Rochford, E., Worden, S. y Benford, R. (1986). Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation. *American Sociological Review*, 51(4), 464–481. <https://doi.org/10.2307/2095581>
- Steinberg, M. (1998). Tilting the Frame: Considerations on Collective Action Framing from Discursive Turn. *Theory and society*, 27(6), 845–872. <https://doi.org/10.1023/A:1006975321345>
- Trahtemberg, L. (2005). *La educación anémica*. PALESTRA, Portal de asuntos públicos. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/11867>
- Wahlström, N. y Sundberg, D. (2018). Discursive Institutionalism: towards a Framework for Analysing the Relation between Policy and Curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163–183. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>
- Zittoun, P. (2008). Référentiels et énoncés de politiques publiques: les idées en action. En O. Giraud (Ed.), *Politiques publiques et démocratie* (pp.73–92). La Découvert.