

Universidad Nacional
Sistema de Estudios de Posgrado
Maestría en Desarrollo Comunitario Sustentable

**La conexión entre la Escuela y Comunidad de San
Francisco (Perú) como contribución a la
sostenibilidad de los medios de vida en entornos de
cultivos ilícitos de coca**

Alí Becerra Saldaña

**Trabajo final de graduación sometido al conocimiento del
Comité de Gestión Académica, Maestría en Desarrollo Comunitario
Sustentable, para optar por el posgrado de
Maestría en Desarrollo Comunitario Sustentable**

Campus Omar Dengo, Heredia

Marzo, 2020

Hoja de aprobación del trabajo final de graduación

El presente trabajo final de graduación fue aceptado por la Comité de Gestión Académica (CGA) de la Maestría en Desarrollo Comunitario Sustentable (MDCS) de la Universidad Nacional de Costa Rica, como requisito formal para optar por el grado de Magister en Desarrollo Comunitario Sustentable

Firma

Dr. Carlos Gonzales Palacios
Tutor

Firma

M.Sc. Warner Mena Rojas
Coordinador de la MDCS

Agradecimientos

Quiero darle las gracias profundamente a Dios por sus diferentes formas de mostrarme que todo se puede en aquel que nos fortalece.

A la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) institución que me ha fortalecido profesionalmente con la construcción de aprendizajes a través de la Maestría en Desarrollo Comunitario Sustentable. Estoy seguro que los conocimientos adquiridos me permitirán desarrollar mejor mi trabajo y de esta manera servir con mayor calidad a las comunidades peruanas en sus procesos de desarrollo sustentable.

Al personal docente y administrativo de la Escuela de Ciencias Agrarias y de la Maestría en Desarrollo Comunitario Sustentable de la Universidad Nacional, por su dedicación, entrega y calidad profesional en la transferencia de conocimientos. Agradezco la especial atención que tuvieron conmigo, en todo el proceso educativo, sin ella no hubiera sido posible culminar las materias de enseñanza.

Al Dr. Calos Gonzáles Palacios, profesor de la Universidad Nacional de la Maestría Desarrollo Comunitario Sustentable, por ser mi tutor en este Trabajo Final de Graduación, por guiarme y motivarme en el crecimiento profesional.

A mi esposa, hijos y mis familiares, quienes me dieron fortaleza y apoyaron con su infinita contención en los momentos difíciles y me motivaron para continuar adelante.

Al José Velásquez por su incondicional orientación y apoyo profesional.

A todos los profesores, padres de familia, líderes y estudiantes de la escuela y la comunidad de San Francisco, por las facilidades brindadas y el empeño mostrado en la realización de este trabajo.

A todas aquellas personas que me otorgaron sus muestras de apoyo durante la maestría y el trabajo final de graduación.

Dedicatoria

A todas aquellas personas cercanas que más me han enseñado:

A mis padres Oscar y Marlene por su infinito amor que irradia desde el cielo y por sus enseñanzas para la vida.

A mi amada esposa Julissa por su incansable apoyo, aliento y contención en todo el proceso.

A mis pequeños hijos Leonardo y Mathías, por inspirarme y concederme el tiempo que debí dedicarles en estos últimos años.

A mis hermanos Oscar y Alan, por escucharme activamente, por brindarme su apoyo y compartir sus opiniones profesionales.

A Doña Enna, por su apoyo, comprensión y palabras de aliento que me dieron motivación.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
* DELIMITACIÓN DEL TEMA	1
* EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	2
* JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	6
* LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
CAPÍTULO I: EL ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO.....	11
* LA RED O CAPITAL SOCIAL EN LAS RELACIONES ESCUELA-COMUNIDAD.....	11
* LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE.	14
* LA ESCUELA-COMUNIDAD EN CONTEXTOS VULNERABLES O DE RIESGO.	20
CAPÍTULO II: EL MARCO TEÓRICO	31
* LA CONEXIÓN ESCUELA-COMUNIDAD	31
* <i>La escuela y la comunidad: elementos centrales de conexión</i>	<i>31</i>
* <i>La ecología del desarrollo humano y las conexiones escuela-comunidad.....</i>	<i>32</i>
* <i>Conceptualización de la conexión escuela-comunidad.....</i>	<i>36</i>
* <i>Las dimensiones o factores que caracterizan la conexión escuela-comunidad</i>	<i>40</i>
* <i>Una escala de medición de la conexión escuela-comunidad</i>	<i>44</i>
* LA SOSTENIBILIDAD DE LOS MEDIOS DE VIDA.....	45
* <i>Una comprensión holística de sostenibilidad desde el desarrollo sostenible</i>	<i>45</i>
* <i>Un marco de desarrollo alternativo sostenible para entornos afectados por cultivos ilícitos...47</i>	<i>47</i>
* <i>Hacia una conceptualización de la sostenibilidad de los medios de vida.....</i>	<i>48</i>
* <i>Las dimensiones de la sostenibilidad de los medios de vida.....</i>	<i>53</i>
* <i>Escala de medición de la sostenibilidad de los medios de vida</i>	<i>59</i>
* SOSTENIBILIDAD DE LOS MEDIOS DE VIDA DESDE LAS CONEXIONES ESCUELA-COMUNIDAD.....	61
CAPÍTULO III LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	68
* ASPECTOS INTRODUCTORIOS	68
* DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	69
* TIPO DE PROBLEMA	69
* TIPO DE ESTUDIO	71
* NIVEL DE INVESTIGACIÓN	72
* POBLACIÓN Y MUESTRA	72
* <i>Estudio cuantitativo</i>	<i>72</i>
* <i>Estudio cualitativo</i>	<i>74</i>
* ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	74
* DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.....	80
* <i>Hipótesis de Investigación</i>	<i>80</i>
* <i>Definición Operacional de la variable dependiente</i>	<i>80</i>
* <i>Definición Operacional de la variable independiente</i>	<i>81</i>
* TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS.....	81
* <i>Información Primaria</i>	<i>81</i>
* <i>Información Secundaria.....</i>	<i>82</i>
CAPÍTULO IV: EL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	83

*HACIA UNA APROXIMACIÓN DE LA SOSTENIBILIDAD DE LOS MEDIOS DE VIDA DE LA COMUNIDAD	83
* EL CONTEXTO Y LOS MEDIOS DE VIDA DONDE SE ESTABLECE LA ESCUELA	83
* <i>Una mirada general a la comunidad de análisis</i>	<i>83</i>
* <i>El estado del desarrollo sostenible de la comunidad.....</i>	<i>87</i>
* <i>Problematizando los medios de vida sostenible de la comunidad.</i>	<i>90</i>
*EL DESARROLLO SOSTENIBLE A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES.....	148
* <i>La escuela de análisis</i>	<i>148</i>
* <i>Rasgos del perfil del grupo de estudio.....</i>	<i>150</i>
* <i>El nivel de desarrollo sostenible a través de las competencias de los estudiantes</i>	<i>152</i>
* <i>Las competencias construidas de los estudiantes en las dimensiones de sostenibilidad</i>	<i>155</i>
*UNA COMPLEJA COMPRENSIÓN DE LAS CONEXIONES ESCUELA-COMUNIDAD ..	176
* EL ECOSISTEMA EDUCATIVO Y LA SOSTENIBILIDAD.....	176
* <i>El tejido o estructura de las relaciones escuela y comunidad</i>	<i>179</i>
* <i>Nivel de madurez de la conexión escuela-comunidad.....</i>	<i>199</i>
* <i>Problematizando la relación escuela-comunidad.....</i>	<i>205</i>
* LA POLÍTICA ESCOLAR Y LA SOSTENIBILIDAD.....	221
* <i>La integración de la escuela al desarrollo sostenible.....</i>	<i>221</i>
* <i>Construyendo relaciones sostenibles con la comunidad desde la propuesta escolar co-curricular</i>	<i>231</i>
*EL DESARROLLO SOSTENIBLE DESDE LA CONEXIÓN ESCUELA-COMUNIDAD.....	252
* <i>La correlación entre la conexión escuela-comunidad y la sostenibilidad</i>	<i>252</i>
* <i>La correlación en las dimensiones de sostenibilidad.....</i>	<i>259</i>
* <i>Prueba de Hipótesis.....</i>	<i>273</i>
CAPÍTULO V: LA PROPUESTA	276
*HACIA UNA ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE	276
* LA PARTICIPACIÓN DE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD EN LA PROPUESTA	276
* LA PROSPECTIVA DE LA PROPUESTA	278
* <i>Principales tendencias que afectan las variables</i>	<i>278</i>
* <i>Principales variables estratégicas</i>	<i>279</i>
* <i>Actores para las variables estratégicas priorizadas</i>	<i>289</i>
* <i>Construcción de escenarios</i>	<i>290</i>
* ANÁLISIS ESTRATÉGICO DE LA PROPUESTA.....	294
* <i>Visión priorizada de la escuela y comunidad</i>	<i>294</i>
* <i>Orientación de la estrategia.....</i>	<i>295</i>
* <i>Objetivos Estratégicos</i>	<i>297</i>
* <i>Acciones Estratégicas</i>	<i>313</i>
* <i>Ruta Estratégica.....</i>	<i>318</i>
CAPÍTULO VI: LAS CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	324
*CONCLUSIONES.....	324
*RECOMENDACIONES.....	330
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	334
ANEXOS	352

Índice de Tablas

<i>Tabla 1.</i> Niveles de madurez de la conexión escuela-comunidad.....	44
<i>Tabla 2.</i> Factores de la Sostenibilidad en la Dimensión Social	55
<i>Tabla 3.</i> Factores de la Sostenibilidad en la Dimensión Ambiental	56
<i>Tabla 4.</i> Factores de la Sostenibilidad en la Dimensión Económica	58
<i>Tabla 5.</i> Factores de la Sostenibilidad en la Dimensión Política-Institucional.....	59
<i>Tabla 6.</i> Niveles del estado de desarrollo sostenible y escala del índice	60
<i>Tabla 7.</i> Distribución de la muestra para el estudio cuantitativo	73
<i>Tabla 8:</i> Distribución de la Muestra en el estudio cualitativo	74
<i>Tabla 9:</i> Matriz de operacionalización de la variable dependiente.....	76
<i>Tabla 10:</i> Matriz de Operacionalización de la variable independiente	78
<i>Tabla 11:</i> Matriz de Operacionalización de la variable	80
<i>Tabla 12.</i> Índice global y por dimensiones del desarrollo sostenible de la Comunidad	88
<i>Tabla 13.</i> Índice de los factores según dimensiones de sostenibilidad de la comunidad	89
<i>Tabla 14.</i> Índice de los factores de la dimensión social de la comunidad	91
<i>Tabla 15.</i> Indicadores del factor Entorno socioeducativo de la dimensión social	92
<i>Tabla 16.</i> Indicadores del factor “Participación Infantil” de la dimensión social.....	96
<i>Tabla 17.</i> Indicadores del factor “Paz e Igualdad” de la dimensión social	98
<i>Tabla 18.</i> Indicadores del factor “Seguridad, Justicia y Derechos” de la dimensión social .	102
<i>Tabla 19.</i> Índice de los factores de la dimensión ambiental de la comunidad	105
<i>Tabla 20.</i> Indicadores del factor “Ecosistema natural” de la dimensión ambiental	106
<i>Tabla 21.</i> Indicadores del factor “Estab. Riesgos naturales” de la dimensión ambiental	110
<i>Tabla 22.</i> Indicadores del factor “Salud ambiental” de la dimensión ambiental	114
<i>Tabla 23.</i> Indicadores del factor “Seguridad alimentaria” de la dimensión ambiental	117
<i>Tabla 24.</i> Índice de los factores de la dimensión económica de la comunidad	118
<i>Tabla 25.</i> Indicadores del factor “Competitividad económica” de la dimensión económica	119
<i>Tabla 26.</i> Indicadores del factor “Diversificación económica” de la dimensión económica	123
<i>Tabla 27.</i> Indicadores del factor “Economía familiar” de la dimensión económica.....	125
<i>Tabla 28.</i> Indicadores del factor “Economía familiar lícita” de la dimensión económica....	127
<i>Tabla 29.</i> Superficie de cultivo de coca en la comunidad y su entorno cercano.....	128
<i>Tabla 30.</i> Índice de los factores de la dimensión político-institucional de la comunidad.....	135
<i>Tabla 31.</i> Indicadores del factor “Confianza institucional” de la dimensión política.....	136
<i>Tabla 32.</i> Indicadores del factor “Inclusión y participación” de la dimensión política	137
<i>Tabla 33.</i> Indicadores del factor “Políticas de des. sostenible” de la dimensión política	138
<i>Tabla 34.</i> Indicadores del factor “Red Institucional” de la dimensión política.....	140
<i>Tabla 35.</i> Organizaciones de la Comunidad de San Francisco	143
<i>Tabla 36.</i> Población Total de estudiantes de secundaria de la Escuela.....	150
<i>Tabla 37.</i> Grado y estado de sostenibilidad a través de las competencias de los estudiantes	152
<i>Tabla 38.</i> Porcentaje de estudiantes según sexo y nivel de sostenibilidad.....	153
<i>Tabla 39.</i> Porcentaje de estudiantes según grupo de edades y nivel de sostenibilidad	154
<i>Tabla 40.</i> Índice de los Factores (Competencias) según dimensiones de sostenibilidad	154
<i>Tabla 41.</i> Índice de los factores (competencias) de la dimensión social de la comunidad ...	155
<i>Tabla 42.</i> Índice de los factores (competencias) de la dimensión ambiental	160
<i>Tabla 43.</i> Índice de los factores (competencias) de la dimensión económica	166

<i>Tabla 44.</i> Índice de los factores (competencias) de la dimensión política-institucional.....	172
<i>Tabla 45.</i> Actores identificados en la relación escuela y comunidad de San Francisco.	180
<i>Tabla 46.</i> Intensidad de las relaciones escuela-comunidad y nivel de involucramiento.....	181
<i>Tabla 47.</i> Roles de los Actores de la relación escuela y comunidad.....	198
<i>Tabla 48.</i> Índice global de madurez de la conexión escuela-comunidad y por dimensiones	200
<i>Tabla 49.</i> % estudiantes según sexo y nivel de madurez de conexión escuela-comunidad..	202
<i>Tabla 50.</i> Casos de estudiantes según grupo de edad y nivel de madurez de la conexión....	202
<i>Tabla 51.</i> Índice de madurez de los factores de conexión escuela-comunidad.....	203
<i>Tabla 52.</i> Índice de madurez del factor “adecuación del currículo” según dimensiones.....	206
<i>Tabla 53.</i> Índice de madurez del factor “apertura con adultos” según dimensiones.....	209
<i>Tabla 54.</i> Índice de madurez del factor “integración y conducción” según dimensiones.....	213
<i>Tabla 55.</i> Índice de madurez del factor “Participac. en la comunidad” según dimensiones.	216
<i>Tabla 56.</i> Índice de madurez del factor “Utilización de recursos” según dimensiones	218
<i>Tabla 57.</i> Coeficiente de correlación entre conexión escuela-comunidad y sostenibilidad..	252
<i>Tabla 58.</i> Correlación entre dimensiones de conexión escuela-comunidad y sostenibilidad	253
<i>Tabla 59.</i> Porcentaje de estudiantes según la escala de desarrollo sostenible en la que se encuentran en la relación de la variable independiente y la variable dependiente	255
<i>Tabla 60.</i> Correlación entre dimensiones de conexión escuela-comunidad y dimensiones de sostenibilidad.	259
<i>Tabla 61.</i> D. Ambiental: Correlación de la conexión escuela-comunidad y sostenibilidad..	259
<i>Tabla 62.</i> D. Ambiental: Correlación entre factores de conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.	260
<i>Tabla 63.</i> D. Económica: Correlación de la conexión escuela-comunidad y sostenibilidad	263
<i>Tabla 64.</i> D. Económica: Correlación entre factores de conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.	263
<i>Tabla 65.</i> D. Social: Correlación de la conexión escuela-comunidad y sostenibilidad	267
<i>Tabla 66.</i> D. Social: Correlación entre factores de conexión escuela-comunidad y sostenibilidad	267
<i>Tabla 67.</i> D. Política: Correlación de la conexión escuela-comunidad y sostenibilidad	270
<i>Tabla 68.</i> D. Política: Correlación entre factores de conexión escuela-comunidad y sostenibilidad	270
<i>Tabla 69.</i> Identificación de variables para la prospectiva	279
<i>Tabla 70.</i> Matriz de análisis estructural de variables	280
<i>Tabla 71.</i> Escala empleada para la evaluación de la influencia de las variables	281
<i>Tabla 72.</i> Situación de las variables estratégicas priorizadas	283
<i>Tabla 73.</i> Actores influyentes de las variables estratégica.....	290
<i>Tabla 74.</i> Escenarios apuesta por cada dimensión de las variables	293
<i>Tabla 75.</i> Construcción de Objetivos Estratégicos (cambios) a partir de escenario apuesta	297
<i>Tabla 76.</i> Objetivos Estratégicos de la propuesta	299
<i>Tabla 77.</i> Objetivo Estratégico en la Dimensión Social	299
<i>Tabla 78.</i> Objetivo Estratégico en la Dimensión Ambiental.....	306
<i>Tabla 79.</i> Objetivo Estratégico en la Dimensión Económica	308
<i>Tabla 80.</i> Objetivo Estratégico en la Dimensión Política-Institucional.....	311
<i>Tabla 81.</i> Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N° 1	313

<i>Tabla 82.</i> Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N° 2	314
<i>Tabla 83.</i> Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N° 3	315
<i>Tabla 84.</i> Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N° 4	315
<i>Tabla 85.</i> Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N° 5	316
<i>Tabla 86.</i> Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N° 6	318
<i>Tabla 87.</i> Cronograma y Presupuesto de la propuesta	321

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Localización de la Comunidad de San Francisco.....	84
<i>Figura 2.</i> Características de un territorio rural-urbano.	85
<i>Figura 3.</i> Pirámide Poblacional por edades de la Comunidad de San Francisco.....	86
<i>Figura 4.</i> Vista panorámica de la Comunidad de San Francisco.	87
<i>Figura 5.</i> Vista de la calle principal de la Comunidad de San Francisco.	87
<i>Figura 6.</i> Estado del Sistema de la Comunidad de San Francisco.....	88
<i>Figura 7.</i> Biograma del desarrollo sostenible de la comunidad.....	89
<i>Figura 8.</i> El ecosistema humano y natural de la Comunidad de San Francisco	90
<i>Figura 9.</i> Las zonas y áreas de ocupación de la comunidad.	91
<i>Figura 10.</i> La dimensión social de la comunidad.	92
<i>Figura 11.</i> La niñez de la comunidad de San Francisco.	96
<i>Figura 12.</i> La población juvenil de la comunidad de San Francisco.	97
<i>Figura 13.</i> La violencia desde una mirada de la ecología de la escuela y comunidad.....	98
<i>Figura 14.</i> La comunidad expuesta al tráfico ilícito de drogas en el VRAEM.....	100
<i>Figura 15.</i> La comisaría de la policía en la comunidad de San Francisco.	104
<i>Figura 16.</i> Ministerio Público – Fiscalía de la comunidad de San Francisco.....	104
<i>Figura 17.</i> El ecosistema natural de la comunidad de San Francisco.	105
<i>Figura 18.</i> La deforestación en la comunidad de San Francisco.	106
<i>Figura 19.</i> Concentración de pérdida de bosque en la Comunidad de San Francisco.	109
<i>Figura 20.</i> Desbordes del río Sanquirhuato de la Comunidad de San Francisco.....	110
<i>Figura 21.</i> Deslizamientos de terreno en vías de acceso a la comunidad de San Francisco.	111
<i>Figura 22.</i> Deslizamientos de terreno en las partes altas de la comunidad.....	112
<i>Figura 23.</i> Desborde del río Shankirhuato que atraviesa la Comunidad	112
<i>Figura 24.</i> Problemática en la dimensión ambiental de la comunidad de San Francisco.	113
<i>Figura 25.</i> Zonas de riesgos de la Comunidad de San Francisco.	113
<i>Figura 26.</i> Desperdicios orgánicos de plantas informales de sacrificio.....	116
<i>Figura 27.</i> Desperdicios de basura en la comunidad de San Francisco.	116
<i>Figura 28.</i> Desechos tóxicos en la comunidad de San Francisco.	117
<i>Figura 29.</i> La dimensión económica de la comunidad de San Francisco.	119
<i>Figura 30.</i> Productores de cacao y café de la comunidad de San Francisco.	121
<i>Figura 31.</i> Algunos establecimientos comerciales y de servicios de la comunidad.	121
<i>Figura 32.</i> Productores de café y derivados sostenibles de la comunidad.....	122
<i>Figura 33.</i> Productor de la comunidad de San Francisco.	124
<i>Figura 34.</i> Condiciones precarias de hogares en la comunidad de San Francisco.....	126
<i>Figura 35.</i> Cultivos de coca con fines ilícito detenida por la Policía de la Comunidad.	127

<i>Figura 36.</i> Plantaciones de coca en la Comunidad de San Francisco.....	128
<i>Figura 37.</i> Venta de hoja de coca en la comunidad.....	129
<i>Figura 38.</i> Mano de obra juvenil en la cosecha del cultivo de coca con fines ilícitos.....	131
<i>Figura 39.</i> Conversatorio con principales líderes de la comunidad.....	135
<i>Figura 40.</i> Un clima de reclamos sociales y políticos de la comunidad.....	136
<i>Figura 41.</i> Un norte poco claro de la política desarrollo sostenible de la comunidad.....	139
<i>Figura 42.</i> La Asociación de Municipalidades del VRAEM en la comunidad	141
<i>Figura 43.</i> Establecimiento de atención de salud de la población de la comunidad.....	142
<i>Figura 44.</i> La escuela en la comunidad de San Francisco.....	148
<i>Figura 45.</i> Localización de la escuela en la comunidad de San Francisco.....	149
<i>Figura 46.</i> Pirámide de la población escolar encuestada	151
<i>Figura 47.</i> Población escolar encuestada según grado de secundaria.....	151
<i>Figura 48.</i> Estado del Sistema “Sostenibilidad a través de las Competencias”	153
<i>Figura 49.</i> Biograma de la sostenibilidad a través de las competencias	155
<i>Figura 50.</i> Capacidades de la competencia “Opina, expresa y gestiona”	156
<i>Figura 51.</i> Estudiantes expresando sus ideas y argumentando sus opiniones.....	157
<i>Figura 52.</i> Capacidades de la competencia “Convive y se relaciona adecuadamente”	158
<i>Figura 53.</i> Estudiantes relacionándose con sus pares en el ambiente educativo.....	159
<i>Figura 54.</i> Capacidades de la competencia “Gestiona iniciativas ambientales”	161
<i>Figura 55.</i> Participación de estudiantes en la limpieza de la comunidad.....	162
<i>Figura 56.</i> Participación de estudiantes en la reforestación de la comunidad.....	163
<i>Figura 57.</i> Capacidades de la competencia “Uso sostenible de recursos naturales”	164
<i>Figura 58.</i> Participación escolar en campañas del cuidado de los recursos naturales	165
<i>Figura 59.</i> Capacidades de la competencia “Gestiona emprendimientos económicos”	167
<i>Figura 60.</i> Eco negocio escolar, producto de harina derivado de plátano.....	168
<i>Figura 61.</i> Eco negocio escolar, jugo de néctar derivado de frutales nativos.....	169
<i>Figura 62.</i> Participación escolar en la Feria de eco negocio de la comunidad.....	170
<i>Figura 63.</i> Capacidades de la competencia “Gestiona responsablemente los recursos económicos”	171
<i>Figura 64.</i> Capacidades de la competencia “Ejerce sus derechos y deberes”	173
<i>Figura 65.</i> Capacidades de la competencia “Participa en Políticas públicas”	175
<i>Figura 66.</i> Problematización del ecosistema educativo de los estudiantes.....	179
<i>Figura 67.</i> La red social en las relaciones escuela y comunidad.....	182
<i>Figura 68.</i> Estado del Sistema “Conexión Escuela-Comunidad”	201
<i>Figura 69.</i> Biograma de la Conexión Escuela-Comunidad	204
<i>Figura 70.</i> Factores específicos de la “adecuación al currículo” según dimensiones.....	207
<i>Figura 71.</i> Factores específicos de la “apertura con adultos” según dimensiones.....	210
<i>Figura 72.</i> Factores específicos de la “Integración y conducción” según dimensiones	214
<i>Figura 73.</i> Factores específicos de la “Participación en la comunidad” según dimensiones	217
<i>Figura 74.</i> Factores específicos de la “Utilización de recursos” según dimensiones	219
<i>Figura 75.</i> Visión recogida en el proyecto educativo institucional de la escuela.....	222
<i>Figura 76.</i> La política escolar a través de los instrumentos de gestión de la escuela.....	223
<i>Figura 77.</i> Áreas curriculares de la escuela y su vinculación con la sostenibilidad	224
<i>Figura 78.</i> La estructura formal de la Escuela de San Francisco.....	227

<i>Figura 79.</i> El edificio escolar de San Francisco.	229
<i>Figura 80.</i> Jardines y ambientación de la Escuela de San Francisco. Fuente: Propia	230
<i>Figura 81.</i> El Biohuerto de la Escuela de San Francisco. Fuente: Propia	230
<i>Figura 82.</i> Iniciativa co-curricular de eco negocio escolar de néctare dela Escuela.	232
<i>Figura 83.</i> Iniciativa co-curricular “Centro de producción de néctares” de la escuela.....	235
<i>Figura 84.</i> Iniciativa co-curricular de fiscales escolares de la Escuela.....	236
<i>Figura 85.</i> Fiscales escolares de la escuela de San Francisco.	237
<i>Figura 86.</i> Iniciativa co-curricular sociocultural de danza folklóricas de estudiantes.....	241
<i>Figura 87.</i> Danzas folklóricas de los estudiantes de la Escuela.....	242
<i>Figura 88.</i> Dispersión de las variables de investigación.....	254
<i>Figura 89.</i> Dispersión de las variables de investigación según sexo	255
<i>Figura 90.</i> Dispersión de las variables de investigación según grupo de edades.	256
<i>Figura 91.</i> Corrección de la curva de las variables de investigación.....	258
<i>Figura 92.</i> Dispersión de las variables de investigación en la dimensión ambiental.....	261
<i>Figura 93.</i> Dispersión de las variables en la dimensión ambiental según sexo.	261
<i>Figura 94.</i> Dispersión de las variables en la dimensión ambiental según grupo de edad.	262
<i>Figura 95.</i> Dispersión de las variables de investigación en la dimensión económica.	264
<i>Figura 96.</i> Dispersión de las variables en la dimensión económica según sexo.....	265
<i>Figura 97.</i> Dispersión de las variables en la dimensión económica según grupo de edades.....	266
<i>Figura 98.</i> Dispersión de las variables de investigación en la dimensión social	268
<i>Figura 99.</i> Dispersión de las variables en la dimensión social según sexo.....	268
<i>Figura 100.</i> Dispersión de las variables en la dimensión social según grupo de edad.	269
<i>Figura 101.</i> Dispersión de las variables de investigación en la dimensión política.	271
<i>Figura 102.</i> Dispersión de las variables en la dimensión política según sexo.....	272
<i>Figura 103.</i> Dispersión de las variables en la dimensión política según grupo de edad.....	273
<i>Figura 104.</i> Ecuación de la prueba de hipótesis (prueba Z).	274
<i>Figura 105.</i> Distribución bajo la curva normal.....	274
<i>Figura 106.</i> Consulta a padres, docentes y líderes de la escuela y comunidad.....	277
<i>Figura 107.</i> Sector de procedencia de los líderes consultados en la comunidad	277
<i>Figura 108.</i> Taller con profesores, padres de familias y estudiantes de la Escuela.....	278
<i>Figura 109.</i> Plan de Influencias / Dependencias directas de las variables.....	281
<i>Figura 110.</i> Variables con influencias directas y más importantes.	282
<i>Figura 111.</i> Competencias Sostenibles priorizadas por la escuela y comunidad	286
<i>Figura 112.</i> Estudiantes de secundaria en los ambientes de la Escuela de San Francisco....	289
<i>Figura 113.</i> Estado de las variables estratégicas en los escenarios actual y tendencial.....	291
<i>Figura 114.</i> Visión de futuro Escuela de San Francisco y Comunidad	294

Resumen

La investigación se realiza en una comunidad predominantemente juvenil ubicada en el Valle de mayor superficie de cultivos de coca en el Perú destinado a la producción de drogas cocaínicas que demanda el mercado ilícito nacional e internacional. La comunidad de San Francisco presenta un nivel crítico de sostenibilidad de sus medios de vida que están afectados principalmente por los patrones de comportamiento insostenible de su población que basa sus prácticas productivas en una economía ilícita. En efecto, el comportamiento adquirido por la población estudiantil de secundaria que se encuentra en una transición hacia la etapa adulta también se muestra inestable para la mejora de la sostenibilidad de la comunidad.

No obstante, se pone en evidencia que las conexiones entre la escuela y la comunidad orientadas a la construcción de competencias sostenibles de los estudiantes demuestra su influencia potencial en la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. En ese sentido, se revela que los esfuerzos e iniciativas que se han venido llevando a cabo entre la escuela de secundaria y la comunidad se correlacionan positivamente con la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. Sin embargo, se ha determinado que es escasa o baja la correlación entre el nivel de madurez que ha alcanzado las conexiones escuela-comunidad (variable independiente) con aquellas competencias de los estudiantes de la escuela de secundaria que son estratégicas para la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad (variable dependiente). De esta manera se argumenta que las conexiones que se vienen dando entre escuela-comunidad se conducen y son aprovechadas de manera inadecuada en el proceso de desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco, por lo que repercute con un nivel bajo de contribución en la sostenibilidad de los medios de vida. Desde la propuesta se realizan aportes para reorientar las conexiones escuela-comunidad, así como aportes que pueden ser recogidos en la mejora del diseño, implementación y evaluación de la política de desarrollo alternativo de la comunidad a partir de una estrategia de educación para el desarrollo sostenible.

Descriptor: Conexión, escuela, comunidad, medios de vida, sostenibilidad, estrategia, competencias sostenibles, desarrollo alternativo, cultivos de hoja de coca, actividad ilícita.

Abstract

The research is carried out in a predominantly youth community located in the Valley with the largest area of coca crops in Peru destined for the production of cocaine drugs demanded by the national and international illicit market. The community of San Francisco presents a critical level of sustainability of their livelihoods that are mainly affected by the patterns of unsustainable behavior of their population that bases their productive practices on an illicit economy. Indeed, the behavior acquired by the high school student population that is in a transition to adulthood is also unstable for the improvement of community sustainability.

However, it is evident that the connections between the school and the community oriented towards the construction of students' sustainable competencies demonstrates their potential influence on the sustainability of the community's livelihoods. In that sense, it is revealed that the efforts and initiatives that have been carried out between the secondary school and the community are positively correlated with the sustainability of the livelihoods of the community. However, it has been determined that the correlation between the level of maturity that has reached the school-community connections (independent variable) with those competencies of high school students that are strategic for media sustainability is low or low of community life (dependent variable). In this way it is argued that the connections that have been taking place between school-community are conducted and improperly used in the process of sustainable development of the San Francisco community, so it has a low level of contribution to sustainability. of livelihoods. From the proposal, contributions are made to reorient the school-community connections, as well as contributions that can be collected in the improvement of the design, implementation and evaluation of the community's alternative development policy based on an education strategy for sustainable development.

Descriptors: Connection, school, community, livelihoods, sustainability, strategy, sustainable skills, alternative development, coca leaf crops, illegal activity.

Introducción

***Delimitación del tema**

La Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible plantea 17 objetivos que marcan un claro horizonte de oportunidades para que las comunidades del mundo emprendan sus esfuerzos de mejorar la vida de sus miembros (ONU, 2019). Sin embargo, este progreso, aún está amenazado por los actuales patrones del desarrollo insostenible e inequitativo que impulsan la degradación ambiental, los desastres, la inestabilidad climática, los conflictos y las crisis económicas y sociales que experimentan muchas comunidades del mundo (UNICEF, 2013). En ese marco mundial, el objetivo de la educación es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible. (ONU, 2019). Es por ello, que impulsar un cambio que contribuya al desarrollo sustentable debe partir desde lo esencial: la persona. *"...para poder adoptar una ética de vida sostenible, los individuos deben modificar su comportamiento. La sociedad debe promover valores que estén en consonancia con la ética y desalentar aquellos que sean incompatibles con el modo de vida sostenible"* (UICN, PNUMA y WWF, 1991, citado por Naciones Unidas).

Para UNICEF (2013), la niñez es el elemento central del desarrollo sostenible, en la medida que las comunidades garanticen que tengan un buen estado de salud y una adecuada instrucción y que vivan en entornos seguros y libre de violencia, se constituyen en la base de una comunidad equitativa, sostenible y con buenas prácticas de uso adecuado de sus recursos naturales. Por tanto, las comunidades sólo pueden desarrollarse de manera sostenible si se satisfacen las necesidades básicas y los derechos de los niños, particularmente de los más pobres y vulnerables. Aquí las conexiones o relaciones entre la escuela y comunidad se constituye en un factor clave para promover comportamientos sostenibles en los miembros de las comunidades y de esta manera contribuyan al desarrollo sostenible en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU 2015; Wheler et. al). En ese sentido, el estudio de investigación ocupa como temas centrales de análisis, a la educación y la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad, siendo el sector de interés que aborda el

presente documento, el de desarrollo humano sostenible, específicamente en materia de educación para el desarrollo sostenible.

Para su desarrollo, el estudio comprende de seis bloques principales, con el primer bloque, el estudio se apoya en una robusta base teórica para las variables de investigación fundamentando su conceptualización desde la teoría ecológica del desarrollo humano, la teoría de redes sociales y la teoría de medios de vida sostenible. Mientras que, en el segundo bloque, presenta evidencias internacionales y nacionales de estudios que documentan el vínculo entre las conexiones escuela-comunidad y la sostenibilidad de los medios vida.

El tercer bloque presenta el marco metodológico que sustenta el trabajo realizado y la ejecución de la estrategia para el logro de los cinco objetivos propuestos. En el cuarto bloque de la investigación presenta de manera organizados por cada objetivo específico propuesto los hallazgos detallados que se han obtenido como resultado del trabajo efectuado. Para el estudio se formularon cinco objetivos específicos vinculados al análisis de i) contexto de vulnerabilidad y medios de vida de la escuela, ii) Tejido o red social de la escuela y comunidad, iii) sostenibilidad a través de las competencias de los estudiantes, iv) programa curricular y sostenibilidad y v) propuesta de estrategia educación para el desarrollo sostenible. En el sexto bloque se describen las conclusiones y recomendaciones del trabajo realizado. Además, las referencias bibliográficas utilizadas y por último los anexos con el propósito de registrar instrumentos, fotografías entre otros.¹

***El problema de la investigación**

En el Perú, existen muchas razones por las que se han configurado entornos rural-urbanos donde se desarrollan economías que tienen como base la práctica de cultivos de coca que son destinados al narcotráfico para la producción de drogas cocaínicas, afectando o produciendo desequilibrios de esta manera en su ecosistema humano y natural. Es así que las comunidades que forman parte del Valle de los Ríos, Apurímac,

¹ Para el uso de los registros de imágenes de las personas y adolescentes que se observan durante el proceso de desarrollo del trabajo de investigación se cuenta con todos los consentimientos informados.

Ene y Mantaro (VRAEM) son las que representan en conjunto la mayor concentración de superficie de extensión de cultivos de coca en este territorio del Perú. (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], 2015, p.35).

La comunidad de San Francisco, que ocupa la presente investigación, forma parte de este territorio influenciado por economías ilícitas. Las condiciones típicas de un territorio influenciado por el narcotráfico, configura entornos insostenibles degradados económica, social y ambientalmente. El contexto en el que se circunscribe la comunidad, es mayormente pobre, con condiciones precarias de acceso a servicios básicos (agua y desagüe, educación, salud, seguridad alimentaria, electrificación, caminos vecinales, entre otros) lo cual hace que las familias sean altamente vulnerables a ser influenciadas o incorporadas a economías ilícitas, por la alta rentabilidad inmediata que les ofrece el cultivo de coca. Estas condiciones configuran en el territorio formas de violencia estructural (Galtung, 1969, p.37).

Una comunidad que basa su economía en actividades ilícitas, en el corto plazo experimenta una sensación de mejora de ingresos en la economía de muchas familias que se dedican a las prácticas productivas de los cultivos de coca con fines ilícitos. Sin embargo, según Méndez (2010), esta situación arrastra a la población a vivir en la ilegalidad y a experimentar una serie de impactos y consecuencias desfavorables que ocasiona en sus vidas. Así mismo, esta problemática condiciona a las futuras generaciones a repetir el mismo círculo vicioso de economías ilícitas. (UNODC, 2015, p.12).

Por otro lado, además de existir condiciones climatológicas favorables para el cultivo de coca en la comunidad y en su entorno inmediato, existe un conjunto de factores sociales, económicos, culturales y políticos que favorecen y facilitan a que las familias se involucren en este tipo de prácticas productivas asociadas al narcotráfico. Consecuentemente lo que es más grave, estos factores facilitan la incorporación de niñas, niños y adolescentes en las diferentes etapas que implica esta acción ilegal. (Huamán, Novak, Garcia-Corrochano & Namihas, 2011, p.21)

Las niñas, niños y adolescentes hijos de las familias vinculadas a actividades ilícitas no son ajenos a este tipo de problemática, están inmersos o expuestos al círculo de

reproducción de economías ilícitas desde temprana edad hasta su vida adulta. Cabe destacar por las mismas condiciones precarias en las que viven sus familias, en muchos casos también las niñas, niños y adolescente se ven inmersos en estas actividades ilícitas como mano de obra no calificada, pues se constituyen en una fuente de ingresos adicionales para sus familias.

Ahora bien, los niños son particularmente vulnerables a las crisis y el estrés como la violencia, narcotráfico, los conflictos, los desastres, la contaminación ambiental, la inestabilidad climática y la crisis económica. Las violaciones y el descuido de los derechos de la niñez tienen consecuencias para toda la vida que son irreversibles y se transmiten de una generación a otra. UNICEF, 2013).

Es decir, las condiciones de educación de la niñez y adolescencia que crecen en este territorio donde subyace prácticas de cultivos ilícitos son insuficientes y de baja calidad. Configuran una barrera para su desarrollo integral y posterior inserción en una actividad económica lícita. Incluso la presencia del tráfico ilícito de drogas actúa como una amenaza que según lo señalado por Méndez (2010) fomenta un *“círculo vicioso de deserción/atraso escolar/actividad ilícita/mala educación/pocas oportunidades laborales lícitas”* (p.26)

Siguiendo a Parra (2014, p.98), las políticas de Desarrollo alternativo surgen como una respuesta que tanto el Estado Peruano como la comunidad internacional han venido ejecutando en su intento de mitigar los impactos negativos de la acelerada expansión de la producción de cultivos ilícitos. En ese sentido, señala que la dinámica creciente de cultivos ilícitos ha estado asociada, en gran parte, a modelos equivocados de desarrollo del sector rural y el inadecuado abordaje del sector agropecuario.

En adición a lo anterior, el desarrollo alternativo es un medio o herramienta para contribuir a crear un entorno propicio para un desarrollo rural a largo aliento desvinculando sostenidamente a las familias de las prácticas de cultivos ilícitos en un determinado territorio. Por tanto, el desarrollo alternativo actúa como elemento facilitador, propiciando el desarrollo de las zonas que afrontan problemas concretos relacionados con la economía de las drogas ilícitas (UNODC, 2015, p.12)

Existen evidencias concretas que demuestran que pequeños productores agrícolas y sus familias se han desvinculado de sus prácticas de cultivos ilícitos como la coca. A pesar

de los riesgos que muchas veces esto ha significado en sus vidas han decidido incorporarse a sistemas productivos de cultivos lícitos del desarrollo alternativo (UNODC, 2009, p.17). Sin embargo, dentro del universo de investigaciones un tema que se ha abordado muy tangencialmente es del ambiente educativo en estos contextos, fenómeno emergente por lo que la presente investigación pretender ocuparse de este aspecto. La investigación empírica nos demuestra que existe una importante incidencia de las economías basadas en cultivos ilícitos en el desempeño educativo, afectando principalmente el rendimiento escolar de las niñas, niños y adolescentes.

Ahora bien, pese a existir evidencias que demuestran que la aplicación de estrategias de desarrollo alternativo ha generado impactos positivos en la reducción de cultivos ilícitos, los procesos que se vienen llevando a cabo todavía carecen de algunos elementos que refuercen un desarrollo sustentable. Se observa que estos procesos se focalizan solo en las poblaciones adultas, quedando invisibilizado estrategias específicas para el cambio generacional que actúen de carácter preventivo y que se articule y potencie los procesos educativos que se vienen desplegando aún de manera débil y fragmentada en estos contextos. Resulta claro, que el desarrollo sostenible, que contempla las necesidades de los niños y los riesgos a los que se enfrentan, puede fortalecer la resistencia y promover la capacidad de los niños para contribuir a la sostenibilidad futura de su comunidad. El bienestar de los niños sirve a la vez como facilitador e indicador del progreso en el desarrollo sostenible. (UNICEF, 2013). Al respecto, la calidad del relacionamiento o conexión entre la escuela y comunidad, es importante para configurar el ambiente y la acción educativa que fomenta el desarrollo integral de los niños, y sirve de fuente generadora de capacidades, habilidades emprendedoras y de preparación para una vida adulta (Sen, 2009). O como señala Lizarralde (2012), *“los ambientes educativos se instauran en las dinámicas que constituyen todos los procesos de la acción educativa, involucran acciones, experiencias y vivencias; allí se gestan las actitudes, las condiciones materiales y socioafectivas que determinan los territorios y las relaciones necesarias para los propósitos culturales de reproducción cultural”* (p.21)

Bajo la perspectiva descrita, a través del estudio se ha analizado el comportamiento y la relación de las variables de investigación referidas a conexiones escuela-comunidad

(variable independiente) y sostenibilidad de medios de vida (variable dependiente). De esta manera se ha buscado responder la siguiente interrogante general:

Interrogante general:

¿De qué manera se desarrolla la correlación y conexiones entre la escuela de secundaria y la comunidad de San Francisco considerando la sostenibilidad de los medios de vida promovidos por la política de desarrollo alternativo para entornos de cultivos ilícitos de coca?

Interrogantes Específicas

- ¿Cuál es el contexto de vulnerabilidad y los medios de vida de la comunidad donde está establecida la escuela de San Francisco?
- ¿Cómo es el tejido de los actores sociales de la comunidad de San Francisco y su nivel de involucramiento y participación de los mismos en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Escuela de Secundaria?
- ¿Qué grado de sostenibilidad ha aportado la escuela y la comunidad a partir de las habilidades, valores y conocimientos que han adquirido los alumnos en cada dimensión de sostenibilidad de los medios de vida?
- ¿Cómo es el programa curricular y la estructura formal de la escuela y sus vínculos con la estrategia participativa comunitaria y la posible propuesta co-curricular en el marco de las dimensiones de sostenibilidad?
- ¿Qué escenarios de futuro de desarrollo educativo orientan el diseño de una estrategia educativa con participación comunitaria enmarcada en la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad a partir de la construcción social de los alumnos y los actores claves de la escuela y la comunidad?

***Justificación del estudio**

***Importancia**

Son varias las razones, por la cual se destaca la importancia de la realización del estudio. Un primer aspecto de relevancia representa la localización donde se ha llevado a cabo el estudio. Se trata de una comunidad que pertenece a un territorio del Perú que

ha sido considerado como prioridad nacional para la política social, económica y de pacificación, así como para la política de desarrollo alternativo que el Estado viene impulsando en esta parte del Perú. En ese sentido, el estudio de investigación resulta importante en la medida que aporta con el diagnóstico y una propuesta específica para la evaluación, diseño e implementación de políticas públicas locales y comunitarias en materia de educación, desarrollo alternativo en zonas de influencia de cultivos de coca con fines ilícitos y desarrollo sustentable.

Otro aspecto de importancia del estudio es que se centra en una población juvenil de la comunidad que está expuesta a factores de riesgos que se derivan de una economía del narcotráfico. En ese sentido, aporta con conocimiento sobre el estado del capital humano representado en las generaciones actuales de estudiantes que se encuentran en tránsito hacia su vida adulta. De ahí su importancia pues profundiza la comprensión de los medios de vida donde viven los estudiantes de secundaria, los problemas sociales, económicos y ambientales que ellos y ellas perciben que los afectan y las conexiones o interacciones entre la escuela y la comunidad de San Francisco que alientan la formación de capacidades de los estudiantes para mejorar las condiciones del desarrollo sostenible de su comunidad.

*Pertinencia

Existen esfuerzos de diversas entidades públicas y privadas en el Perú que se han involucrado en la implementación de la política de desarrollo alternativo que se viene impulsando en el Perú para entornos afectados por economías basadas en cultivos de coca con fines ilícitos. Con el apoyo de algunas de estas entidades se vienen impulsando en la comunidad un proceso de desarrollo alternativo para desvincular progresivamente a las familias de economías ilícitas. Sin embargo, pese a que la política comprende integralmente las dimensiones de sostenibilidad, releva o tiene mayor énfasis en la dimensión económica como abordaje principal y partir de allí construye su estrategia para mejorar las condiciones de las familias y productores involucrados en cultivos ilícitos, invisibilizando o sustentando de manera explícita estrategias específicas de una educación para el desarrollo sostenible para grupos vulnerables como la niñez y adolescencia que viven en este tipo de entornos.

En ese sentido, no se viene abordando con suficiente claridad, consistencia y efectividad la esencia de la sostenibilidad que subyace en el desarrollo humano sostenible. La política no recoge claramente un análisis profundo de interseccionalidad cuando aborda el problema vinculado a la esencia de la sostenibilidad, es decir al comportamiento o prácticas que ha adoptado su población con su entorno o medios de vida y a la relación de la escuela con los procesos de desarrollo sostenible vinculados que se viene gestando en la comunidad. Por tanto, el estudio resulta pertinente, pues a partir de allí se realiza una crítica constructiva a dicha política. De esta manera el estudio es un aporte y punto de partida para la apertura del debate y reflexión entre el estado, sociedad civil, academia y comunidad, para repensar y fortalecer la política de sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad desde las conexiones de la escuela y comunidad.

Considerando que las comunidades afectadas por cultivos de coca con fines ilícitos en representan la prioridad para la política de desarrollo alternativo en el Perú, la realización del estudio ha resultado pertinente pues se enfoca en estudiar las relaciones positivas que existe entre la educación y las dimensiones del desarrollo sostenible, pues a partir de allí se puede pensar en dotar a los estudiantes las habilidades prácticas que les permitirán desarrollar un estilo de vida de una manera sustentable cuando terminen la escuela. (UNESCO, 2016).

En ese sentido, considerando que el tema de la investigación se centra en educación y sostenibilidad, los resultados obtenidos buscan aportar a las dimensiones de la sostenibilidad de la política de desarrollo alternativo a los cultivos ilícitos que se viene implementando no solo en la comunidad de interés sino también serviría de referencia para el abordaje de otras comunidades afectadas por entornos de cultivos de coca con fines ilícitos del ámbito nacional a partir de una educación para el desarrollo sostenible.

*Originalidad

Se ha podido verificar que en la búsqueda de la literatura existe evidencia suficiente sobre la incidencia de las conexiones escuela-comunidad y la sostenibilidad de la comunidad, incluso cuando se tratan de entornos deprimidos o que presentan desventajas sociales. Sin embargo, la evidencia empírica es escasa o nula cuando se

busca conocer resultados sobre la influencia de las conexiones escuela-comunidad y la sostenibilidad en territorios afectados por economías ilícitas. En ese sentido, la investigación plantea elementos de originalidad porque contribuye o aporta al estado de conocimiento a partir del análisis y comprensión de la dinámica y sinergia que existe o debe existir entre la educación y la participación comunitaria en un contexto de cultivos ilícitos y de los factores preventivos o de protección que deben promoverse desde el trabajo asociativo entre la escuela y la comunidad a partir del desarrollo de aquellas competencias que les permita a los estudiantes mejorar o hacer uso sostenible de los medio de vida de su entorno.

Por otro lado, el estudio se valora como una propuesta original, en la medida que los resultados de la investigación han servido para la construcción social de una propuesta de estrategia educativa con participación comunitaria que plantea entre otros aspectos, promover en el mediano y largo plazo el desarrollo de competencias de los estudiantes acorde con prácticas sociales, económicas y ambientalmente sostenibles en su comunidad. Es decir, recoge una propuesta de estrategia preventiva que contribuye a disolver el círculo de reproducción de la pobreza y de economías ilícitas en la comunidad, así como minimizar los efectos negativos colaterales que vulneran los derechos de los estudiantes. Desde esa perspectiva, la estrategia propone integrar a este grupo objetivo como sujetos de derechos y actores protagónicos en el marco de los procesos de desarrollo comunitario sustentable, pues a partir de ahí se concibe que las interacciones o conexiones que se produzcan entre la escuela y comunidad tendrían un mayor impacto o efectividad en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los estudiantes acorde a las prácticas sociales, económicas y ambientalmente sostenibles en su comunidad.

Finalmente, la investigación, así como la propuesta de estrategia de educación participativa comunitaria debe favorecer a la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad en el marco de la política de desarrollo alternativo de reducción de cultivos ilícitos en la comunidad.

***Los objetivos de la investigación**

***Objetivo general**

Analizar la correlación y conexiones entre la escuela de secundaria y la comunidad de San Francisco considerando la sostenibilidad de los medios de vida promovidos por la política de desarrollo alternativo para entornos de cultivos ilícitos de coca.

***Objetivos específicos**

- Determinar el contexto de vulnerabilidad y los medios de vida de la comunidad donde está establecida la escuela de San Francisco.
- Explicar el tejido de los actores sociales de la comunidad de San Francisco y su nivel de involucramiento y participación de los mismos en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Escuela de Secundaria.
- Analizar el grado de sostenibilidad que ha aportado la escuela y la comunidad a partir de las habilidades, valores y conocimientos que han adquirido los alumnos en cada dimensión de sostenibilidad de los medios de vida.
- Analizar el programa curricular y la estructura formal de la escuela y sus vínculos con la estrategia participativa comunitaria y la posible propuesta co-curricular en el marco de las dimensiones de sostenibilidad.
- Proponer escenarios de futuro de desarrollo educativo que oriente el diseño de una estrategia educativa con participación comunitaria que se enmarca en la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad a partir de la construcción social de los alumnos y los actores claves de la escuela y la comunidad.

Capítulo I: El estado actual del conocimiento

El interés por la investigación e intervención en materia de educación y sostenibilidad tiene una larga trayectoria y ha sido abordada de diversas maneras. La educación es sin duda un factor de la sostenibilidad de los medios de vida sostenible de un territorio, por lo que, se encuentran estrechamente relacionadas (Mckeown, 2002, p.14). El estado actual del conocimiento ha avanzado con un importante marco de investigaciones internacionales y nacionales que algunos se centran en examinar los vínculos o la red, tejido o capital social en las relaciones escuela-comunidad, algunos matizados por diversos contextos rurales y urbanos e incluso los que presentan entornos sociales vulnerables o de riesgo como es el caso de estudio de esta investigación donde subyacen economías ilícitas y algunos otros que se enfocan en comprender estas relaciones escuela-comunidad en el desarrollo sostenible.

*** La red o capital social en las relaciones escuela-comunidad**

A través de un proceso de investigación de acción participativa, Moliner (2017) lleva a cabo una investigación, utilizando un mapeo social participativo para reflexionar sobre una estrategia para vincular la escuela rural de la provincia de Valencia en España (una escuela primaria rural que atiende a poblaciones pequeñas en diferentes lugares). En este estudio participaron alrededor de 250 personas entre alumnos, familias, maestros, agentes locales y representantes de organismos públicos. A través de este estudio, los resultados muestran las implicaciones para los actores de la comunidad que la estrategia de mapeo tuvo al vincular la escuela con su área de influencia en el territorio. Concluye con algunas reflexiones sobre los principales factores que incide en el vínculo entre la escuela y su contexto local, y resalta el gran potencial de esta estrategia para reubicar la escuela en su territorio y revelar relaciones y recursos previamente ocultos. (Moliner, 2017, p.1). Con respecto a la estrategia lo sustenta a partir de los factores fundamentales que fomentan los vínculos entre la escuela y la comunidad. Al respecto, para lograr ese objetivo, los sujetos de estudio expresaron llevar a cabo un proyecto cultural compartido que promueva cambios sociales, promover la utilización de espacios públicos en el área para actividades educativas, llevara cabo actividades que posibilitarían que el currículo educativo se vincule con el

medio ambiente, promover el involucramiento de otras organizaciones locales para que lleven a cabo actividades relacionadas con la escuela o actividades abiertas a la escuela, entre otros aspectos. (Moliner, 2017, p.4). También se revela que el desafío para cortar las barreras que continúan distanciando a la institución escolar de las necesidades sociales locales, implica la necesidad de generar puentes desde una perspectiva socio comunitaria para que las mejoras en la escuela y en el vecindario se conciban realmente como un proceso común compartido. (Moliner, 2017, p.6)

Para Miller (1995), en su investigación realizada en tres comunidades rurales aisladas en el noroeste de Estado Unidos, resalta que *“para que los esfuerzos de desarrollo comunitario tengan éxito, deben construirse capital social, y esto requiere desarrollar fuertes vínculos entre la comunidad y la escuela”* (Miller (1995, p.1). En ese sentido concluye que debe abordarse a través de tres perspectivas, 1) la escuela como un centro comunitario que sirve como recurso para el aprendizaje comunitario y como centro para la prestación de servicios comunitarios; 2) la integración de la comunidad en el plan de estudios o currículo educativo; y 3) el desarrollo de empresas basadas en la escuela que les posibiliten a los estudiantes desarrollar habilidades empresariales mientras satisfacen las necesidades de un servicio en sus comunidades. Finalmente, el estudio *“sugiere que las escuelas rurales, cuando trabajan en asociación con líderes locales y residentes, puedan tener un impacto positivo en la viabilidad de la comunidad”* (Miller,1995, p.1). El estudio, también examina que al construir el capital social de la escuela y la comunidad no solo se contribuye a desarrollar ciudadanos responsables, sino que también abre posibilidades para el surgimiento de nuevos líderes. No contar con el sólido apoyo de las organizaciones comunitarias y líderes, y enmarcar ese apoyo a través de políticas, es improbable que las iniciativas basados en la comunidad se sostengan en el tiempo. ((Miller, 1995, p.18)

La escuela y la comunidad pueden desarrollar esfuerzos conjuntos de cooperación para favorecer a la niñez y las familias. En ese sentido, Jehl, Blank & McCloud (2001, p.1), realiza un estudio en cuatro comunidades de California, Columbia, Illinois, Pensilvania en Estados Unidos. Analiza los problemas y el potencial inherente a las relaciones más estrechas entre la escuela y las organizaciones de desarrollo de la comunidad a partir de entrevistas y conversaciones con 36 desarrollistas comunitarios y líderes escolares

en zonas urbanas. Este estudio, examina las diferencias de poder, estructura, recursos que desencadenan en tensiones y problemas de comunicación en las relaciones entre la escuela y la comunidad (Jehl, Blank & McCloud, 2001, p.13). Así como describe buenas prácticas en materia de estrategias que funcionan para guiar mejores interacciones y ofrecer recomendaciones para futuros esfuerzos conjuntos entre educadores y miembros de la comunidad.

Algunas de estas estrategias están enfocadas en el desarrollo de capacidades del personal de la escuela para trabajar con familias y miembros de la comunidad especialmente de diferentes grupo étnicos y socioeconómicos, desarrollo de redes educativas y comunitarias para garantizar la responsabilidad compartida, desarrollo de estrategias integrales de reforma escolar que modelen el valor de la comunidad, promover alternativas para que las familias, las escuelas y las comunidades puedan pensar de manera amplia y profunda sobre lo que quieren para sus hijos, involucrar a los miembros de la comunidad y representar los intereses de la comunidad en la planificación escolar y la resolución de problemas, fomentar la interacción y la construcción de relaciones de los niños y adultos en un entorno favorable. (Jehl et. al, 2001, p.25)

En esa misma línea, Vargas (2007), desarrolla un análisis de cómo se presentan y de qué tipo son las conexiones y relaciones que se producen entre la escuela y las instituciones de la comunidad en Costa Rica. Se recoge información a través de encuestas y entrevistas con 10 directores de 10 escuelas públicas y privadas y partir de allí esta investigación determina que estas relaciones son beneficiosas para el proceso educativo y que son facilitadores para que la niñez y adolescencia pueda enfrentar de manera sostenible su desempeño en el entorno social, político y económico. Así mismo, se determina también que ciertas relaciones son más cercanas, fijas y duraderas que otras, mientras que otras son más esporádicas por su lejanía y dificultad para establecer contacto. (p.13). Según los entrevistados, las relaciones que se producen con mayor facilidad son con organizaciones que cuentan con programas sociales, dado que muestran mayor predisposición a colaborar con la escuela. Al respecto los directores escolares consideran que, a través de estas actividades, los estudiantes tienen la posibilidad de llevarlas a la práctica.

Por otro lado, Bolívar (2005), en una investigación realizada en Granada (España) señala que el trabajo conjunto de la escuela, las familias y otros actores claves de la comunidad, facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al mismo tiempo que se fortalecen el reconocimiento mutuo entre familias y profesores (Bolívar, 2005, p.22). Por lo que, en una perspectiva comunitaria, se apuesta por construir capital social a través de la conformación de redes y relaciones con la comunidad.

*** La relación escuela-comunidad en el desarrollo sostenible.**

Un estudio relevante es el que nos presenta Aznar (2003), el cual analiza la relación entre escuela y desarrollo humano sostenible, desde los procesos de aplicación del concepto/teoría del desarrollo sostenible a nivel local y el papel que desempeña la escuela en la implementación de estos procesos en la comunidad en la que está inserta (Aznar, 2003, p.1). Para ello, el estudio recoge las opiniones de una muestra de 150 directores de centros educativos de enseñanza primaria procedentes de diferentes entornos y tamaños poblacionales de la provincia de Valencia en España. Al respecto observa que este grupo de escuelas presentan tanto rasgos diferenciados como elementos en común. Uno de los hallazgos refiere a que las escuelas ubicadas en localidades de mediana población presentan una mayor tendencia hacia el desarrollo sostenible que las escuelas ubicadas en localidades de pequeña o muy grande población, aspecto que advierte la necesidad de llevar a cabo estrategias de intervención diferenciadas. En algunos casos el autor observa la falta de relación entre comunidades con políticas o planes de sostenibilidad y escuelas con prácticas relacionadas con el desarrollo sostenible, señala una carencia de interacciones entre los actores y las escuelas de estas comunidades. (Aznar, 2003, p.22).

Por otro lado, concluye que no existe de manera generalizada una cultura de sostenibilidad; aunque refiere que hay una cultura incipiente, dado que en unas escuelas más que en otras, se orientan hacia la educación ambiental, la educación intercultural, entre otros. Aunado a esto, destaca que el rol de la escuela en el desarrollo sostenible de la comunidad en la que está inmersa es fundamental, sin embargo, los resultados del estudio, reflejan que no existe, en general, una escuela adecuadamente informada al respecto (Aznar, 2003, p.23). En ese sentido, destaca dos aspectos claves, a) una

propuesta de educación para el desarrollo humano sostenible no puede dejar de incorporar las prácticas sostenibles en el comportamiento cotidiano de la escuela y b) el desafío de construir una estructura social externa que facilite las interacciones entre la escuela y actores políticos y sociales de la comunidad acorde con el desarrollo humano sostenible. (Aznar, 2003, p.24)

Un estudio que muestra impactos positivos de un programa co-curricular en un aspecto de la educación para el desarrollo sostenible es el que nos presenta Aladysheva, Brück, Esenaliev, Karabaeva, Leung & Nillesen (2017). El estudio se lleva a cabo a través de encuestas, experimentos de comportamiento y discusiones con grupos focales de diez escuelas que fueron seleccionadas al azar de un marco muestral de 31 escuelas en comunidades afectadas por la violencia política en el Sur de Kirguistán en Rusia. Se realiza este estudio con 753 estudiantes de 13 a 18 años entre hombre y mujeres y de origen étnico. Aquí se observan los resultados de una evaluación de impacto de un programa de educación para la paz basado en el grupo de escuelas seleccionadas. Se encuentra que las intervenciones de construcción de la paz enfocadas en la escuela pueden tener algunos impactos positivos. Los aspectos que señalan los participantes que accedieron al programa de capacitación extracurricular es que este les enseñó *“cómo tomar perspectiva, reflexionar sobre sus propias actitudes y creencias y las de los demás, practicar habilidades de mediación y adquirir experiencia práctica para cooperar con miembros de diferentes grupos étnicos a través de proyectos”*. Al respecto el estudio revela que un año después del programa que *“el conocimiento y la cooperación intergrupala mejora y se sostiene en el mediano plazo como resultado del programa”* y que las *“creencias y actitudes relacionadas con sentirse en casa en Kirguistán y autoconfianza, sin embargo, parecen verse negativamente afectados por el programa.”* (p.4). El estudio recomienda que intervenciones futuras deben orientarse a ser más intensas e integrales.

A través de un proceso de investigación de acción participativa, Moliner (2017) lleva a cabo una investigación diferente a las anteriores, pues, utiliza un mapeo social participativo para reflexionar sobre una estrategia para vincular la escuela rural de la provincia de Valencia en España (una escuela primaria rural que atiende a poblaciones pequeñas en diferentes lugares). En este estudio participaron alrededor de 250 personas

entre alumnos, familias, maestros, agentes locales y representantes de organismos públicos. A través de este estudio, los resultados muestran las implicaciones para los actores de la comunidad que la estrategia de mapeo tuvo al vincular la escuela con su área de influencia en el territorio. Concluye con algunas reflexiones sobre los principales factores que incide en el vínculo entre la escuela y su contexto local, y resalta el gran potencial de esta estrategia para reubicar la escuela en su territorio y revelar relaciones y recursos previamente ocultos. (Moliner, 2017, p.1). Con respecto a la estrategia lo sustenta a partir de los factores fundamentales que fomentan los vínculos entre la escuela y la comunidad. Al respecto, para lograr ese objetivo, los sujetos de estudio expresaron llevar a cabo un proyecto cultural compartido que promueva cambios sociales, promover la utilización de espacios públicos en el área para actividades educativas, llevara cabo actividades que posibilitarían que el curriculum educativo se vincule con el medio ambiente, promover el involucramiento de otras organizaciones locales para que lleven a cabo actividades relacionadas con la escuela o actividades abiertas a la escuela, entre otros aspectos. (Moliner, 2017, p.4). También se revela que el desafío para cortar las barreras que continúan distanciando a la institución escolar de las necesidades sociales locales, implica la necesidad de generar puentes desde una perspectiva socio comunitaria para que las mejoras en la escuela y en el vecindario se conciban realmente como un proceso común compartido. (Moliner, 2017, p.6)

Wheeler, Guevara & Smith (2018), empleando la investigación de acción participativa, realiza un estudio de tres años que documentó 16 estudios de caso en escuelas ubicadas en comunidades urbanas y rurales en el estado de Victoria en Australia. Mediante observaciones de campo, entrevistas y talleres grupales llevados a cabo con directores de escuelas, profesores, estudiantes y socios de la comunidad, se examinó las actividades que las escuelas llevaron a cabo en colaboración con sus comunidades (Wheeler et. al, 2018, p.318). A través de este estudio, se explora que las asociaciones efectivas entre diferentes partes involucradas de la escuela y la comunidad son fundamentales para la colaboración requerida para que las comunidades del aprendizaje contribuyan al desarrollo sostenible (Wheeler et. al, 2018, p.313). La investigación se focaliza en este tipo de red a la que denomina asociaciones de

aprendizaje escuela-comunidad para la sostenibilidad. (Wheeler et. al, 2018, p.315). La mayoría de las actividades de asociación escuela-comunidad que fueron estudiadas, eran de corto plazo, iniciadas por las escuelas y con la invitación a socios de apoyo en las metas definidas por la escuela. Estas actividades en lo general no fueron planeadas o implementadas conjuntamente con la comunidad. (Wheeler et. al, 2018, p.321). Mayormente los socios fueron los familiares de los estudiantes, y algunos pocos como voluntarios de la comunidad, negocios locales, grupos comunitarios, ONG, gobiernos locales, organizaciones de salud, instituciones de educación superior, entre otros. (Wheeler et. al, 2018, p.321)

Las asociaciones escuelas y comunidades que fueron estudiadas se focalizaron en una necesidad sentida a nivel local, principalmente en un problema ambiental que es compartida por las comunidades. Las actividades de asociación que realizaron fueron diversas como creación de humedales, plantación de árboles, huertos escolares, hábitats de ranas, jardines nativos, empoderamiento de los estudiantes a través de iniciativas de proyectos de sostenibilidad, espacios de debate para compartir ideas "niños enseñando a los niños", mientras que otras experiencias sirvieron para educar a la comunidad o crearon instalaciones comunitarias como humedales, senderos para bicicletas y reservas mejoradas. (Wheeler et. al, 2018, p.325). Los participantes del estudio, destacaron que los principales cambios sociales y ambientales más relevantes que se han observado como efecto de sus asociaciones escuela-comunidad, son los resultados ambientales esperados de sus proyectos como ahorro de energía y agua; manejo de desechos, protección de vías navegables y de la vida silvestre y reducción de las emisiones de carbono. Por otro lado, se ha observado la mejora de las habilidades vocacionales (como el liderazgo, la gestión de proyectos, la resolución de problemas, la comunicación), un incremento del conocimiento sobre el medio ambiente, la mejora de la confianza y autoestima, un mayor refuerzo de los padres y sus hijo sobre estas prácticas en el hogar, y sobre todo mejores conexiones con la comunidad y el ecosistema natural (Wheeler et. al, 2018, p.327).

Siguiendo a la UNESCO (2012), esta presenta diversas evidencias sistematizadas a través de buenas prácticas de educación para el desarrollo sostenible de la niñez y la comunidad. Una de ellas es el Centro comunitario de Raglan Road ubicada en

Grahamstown, Provincia Oriental del Cabo en Sudáfrica que atiende a niños de diversas comunidades que padecen de diversas carencias con distintos problemas sociales y que viven en entornos vulnerables con que se enfrentan los niños (UNESCO, 2012, p.7). El centro se focaliza en intervenciones que dan respuesta a los problemas del contexto que afectan a la niñez y a sus redes sociales inmediatas, mediante aprendizajes de educación no formal y servicios comunitarios para la niñez, docentes y miembros de la comunidad. A través de esta experiencia, se ha construido una red social integrada por los principales responsables primarios y de la comunidad (gobierno, autoridades locales, organizaciones comunitarias, establecimientos preescolares, centros de investigación y educandos: niños y adultos de la comunidad) que trabajan de manera colaborativa para atender las necesidades de la niñez y de las necesidades de las comunidades de que dependen los niños para su supervivencia. (UNESCO, 2012, p.8-9). Esta iniciativa integrada estuvo destinada a ocuparse de los problemas sociales y ambientales a los que están expuestos los niños, ha demostrado resultados muy favorables, pues es un caso ejemplar de cómo pueden construirse redes de protección sociales y ambientales fuertes para los niños con adecuaciones a modalidades que integran el contexto local, los derechos de los niños y las necesidades básicas de desarrollo, así como diferentes estrategias de métodos de creación de competencias múltiples para la promoción de la capacidad de adaptación en las comunidades deprimidas. (UNESCO, 2012, p.13)

Por otro lado, Alvarez, Vega & De la Fuente Solana (2006) en una investigación realizada en Granada (España) analizan una estrategia educativa constructivista para la concienciación y la estimulación de conductas sostenibles, que fue aplicado a 137 profesores en formación, divididos en dos grupos (experimental y de control). Los resultados de esta investigación concluyen que *“los sujetos del grupo experimental modifican significativamente sus conocimientos conceptuales, mejoran su nivel actitudinal y, sobre todo, manifiestan su compromiso a realizar acciones, con criterios de sustentabilidad”* (p.1). Es decir, Alvarez et. al (2006) concluye esto último como la *“disposición a cambiar su actual estilo de vida por otro más compatible con la sostenibilidad, así como su intención de colaborar en la protección y mejora del medio”* (p.13).

Por otro lado, Johansson-Fua, Manu, & Takapautolo (2007), lleva a cabo un estudio piloto sobre la intervención de un proyecto de educación y medios de vida sostenible en Tonga (Islas del Pacífico). El estudio contempló el recojo de información en diez comunidades, la realización de grupos de enfoque con 40 maestros de escuelas secundarias, y ejecución de encuestas a 350 estudiantes en todo Tonga, así como el análisis de los documentos educativos pertinentes. (Johansson-Fua et. al, 2007, p.54). Este estudio demuestra que las personas tonganas que son capaces de vivir medios de vida sostenibles tienen: *‘mo’ui fakapotopoto’*. Este es un enfoque holístico de la vida, que abarca las capacidades espirituales, emocionales, sociales, físicas, ambientales y económicas. Por lo tanto, se conceptualiza los medios de vida sostenibles para los Tonganos como *‘mo’ui fakapotopoto’*, *“una vida que vale la pena y es capaz de utilizar los recursos existentes y limitados de manera inteligente”*. (Johansson-Fua et. al, 2007, p.12).

En esa misma línea, el estudio analiza que el medio de vida sostenible comprende la capacidad de poder de gestionar los recursos existentes, utilizando habilidades específicas del contexto comunitario y conocimiento confiable orientado por los valores fundamentales de Tonga. Se analiza que *“los niños no podrán vivir medios de vida sostenibles en sus propias comunidades si los conocimientos y las habilidades que aprenden en la escuela no les enseñan cómo administrar, proteger, crear y desarrollar los recursos existentes dentro de sus comunidades”*. (Johansson-Fua et. al, 2007, p.2). Por otro lado, se observa que para vivir una vida que sea sostenible en Tonga, *“una persona debe ser creativa y estratégica en el uso de sus habilidades y conocimientos para ganarse la vida. Esa persona también debe, y lo que es más importante, tener la actitud adecuada para existir dentro del entorno social de Tonga. La sostenibilidad depende de la actitud de la persona, en el caso de Tonga, el derecho ‘Ulungaanga permite el fakapotopoto mo’ui. La cultura es el principio crucial para permitir procesos sostenibles”* (Johansson-Fua et. al, 2007, p.13). Así mismo, se examina que la educación debe ser más que la educación formal. Al respecto, el concepto de lengua de *‘ako’* incorpora la educación no formal y el aprendizaje constante. Con esta comprensión, se recuerda la frase antigua de que para criar a un niño se necesita una comunidad: el niño aprende en el hogar, en la comunidad y en la escuela. En ese

sentido, la educación requiere ser más ágil y comprender otras fuentes de conocimiento fuera del aula. La educación también debe ser parte de toda la comunidad: el ‘mo’ui fakapotopoto’ debe enseñar en la escuela y reforzarse en la comunidad por medio de diversas acciones comunitarias (Johansson-Fua et. al, 2007, p.50). Por lo que finalmente este estudio abona en la revisión crítica del currículo escolar para que se vea reflejado ‘Ako y Mo’ui fakapotopoto’. Lo que se interpretaría como mantener y transferir los saberes de Tonga a través del currículo escolar y que las necesidades de los estudiantes Tonganos se vean abordadas en la enseñanza y el aprendizaje (Johansson-Fua et. al, 2007, p.2)

*** La escuela-comunidad en contextos vulnerables o de riesgo.**

Rouse & Ware (2017), realiza un estudio de metaanálisis de revisión de bibliográfica de literatura en el área oriental de Melbourne, que se constituye en la segunda ciudad más grande de Australia, que trabaja en tres escuelas primarias. Esta zona de estudio presenta una población que predominantemente son migrantes y por ende diversa culturalmente, con ingresos medios bajos y niveles altos de deserción escolar temprano, que conviven en un contexto de delincuencia. (Rouse & Ware, 2017, p.25). Con este estudio deja demostrado que los padres de familia migrantes y refugiados pese a tener grandes expectativas para la educación de sus hijos, tienen muchas barreras que obstaculizan el éxito de aprendizaje de los niños, como el contexto escolar y plan de estudios; viviendas precarias, interrupción de los estudios de los padres; y traumas resultantes de desplazamientos por la violencia política, entre otros. Esto impacta directamente en la capacidad de muchas familias de inmigrantes y refugiados para construir conexiones con la escolarización de los niños y apoyarlos en su aprendizaje. También concluye que la evidencia científica, ha demostrado que *“cuando las escuelas y las comunidades se involucran activamente en mecanismos para construir capital social y conexión con la comunidad, muchas de estas no-libertades pueden ser mitigadas”*, por lo que mecanismos o estrategias que se orienten a crear conexiones sociales y construir relaciones recíprocas, pueden mitigar estos factores de riesgos, y transformarlos hacia efectos positivos para estudiantes, familias y escuelas (Rouse & Ware, 2017, p.30)

En contraste a lo anterior, Boethel (2003), presenta una síntesis de investigación de 64 estudios que abordan las conexiones entre la escuela, la familia y la comunidad y el rendimiento estudiantil desde la diversidad, identificando hallazgos que sintetiza la base de conocimiento general vinculada con las conexiones familiares, comunitarias y escolares entre poblaciones minoritarias y de bajos ingresos. Uno de los aspectos que se resalta es que la mayoría de las familias tienen grandes aspiraciones y preocupaciones por el éxito de sus hijos, independientemente cuál sea su raza / etnia, cultura o ingreso. Así mismo destaca que las familias de minorías raciales, étnicas y culturales participan activamente en la educación de sus hijos y los factores estresantes como la pobreza y otros de carácter económico pueden estar vinculados a los tipos de participación entre las familias de bajos ingresos. (Boethel,2003, p.34)

Aunado a la situación anterior, este estudio concluye que, aunque el estado de la cuestión es escaso, rescata que algunas estrategias de intervención parecen ser prometedoras en el fortalecimiento de las conexiones familia-comunidad-escuela entre las poblaciones de estudiantes de minorías y de bajos ingresos. Señala que algunas de las estrategias están orientadas a: alfabetización familiar y otros programas de capacitación para padres (habilidades para la crianza), servicios integrales para familias y estudiantes, sensibilización y capacitación para maestros, incluyendo el uso de coordinadores, visitas domiciliarias y centros de extensión basados en la comunidad. (Boethel,2003, p.70). De estas evidencias, encuentra que para acortar la brecha de competencias de sostenibilidad de los estudiantes es fundamental abordar las interacciones complejas entre la familia, la comunidad y la escuela desde una perspectiva integral, por lo que centrarse solo en uno es insuficiente. (Boethel,2003, p.34)

Por otro lado, Fletcher & Shaw (2000), realizan un estudio a partir de entrevistas con 108 estudiantes de octavo grado y sus padres (95 madres, 13 padres), los mismos que asistieron a una escuela secundaria pública de sexto a octavo grado en la parte sureste de Estados Unidos. A partir de allí, examina de manera simultánea tres variables parentales “*percepción parental autoritativa, participación de los padres en actividades comunitarias y relaciones de los padres con otras personas significativas en la vida de sus hijos*) en relación con la integración social de los varones

adolescentes frente a las niñas” (p.1). Los resultados de esta investigación corroboran una vez más la importancia de la relación escuela-comunidad en la prevalencia de comportamientos sostenibles de los adolescentes. Estos resultados son muy interesantes a la luz de la presente investigación, pues Fletcher & Shaw (2000), examina tres aspectos de la integración social, como *“relación a sus propios sentimientos de conexión con las comunidades, la participación en actividades extracurriculares basadas en la escuela y la participación en actividades extracurriculares basadas en la comunidad”* (p.8). En ese sentido, sus hallazgos refieren que entre los adolescentes varones, solo la variable de *“participación de los padres en las actividades de la comunidad”* predijo la integración social, concluyendo *“que los padres que estaban más involucrados en las actividades de la comunidad tenían hijos que también estaban más involucrados en las actividades de la comunidad y que se sentían más conectados con sus comunidades”*. En contraste, con los hallazgos en adolescentes hombres, Fletcher et. al (2000) señala que *“todas las variables parentales fueron de alguna manera predictivas de la integración social de las adolescentes mujeres. Las niñas que percibían a sus padres como más autoritarios tenían más probabilidades de participar en actividades comunitarias y de sentirse conectadas con sus comunidades. Cuando los padres de las niñas estuvieron muy involucrados en actividades comunitarias, las hijas participaron en más actividades extracurriculares basadas en la escuela y la comunidad. Cuando los padres tenían relaciones sociales más fuertes con los amigos de sus hijas y los padres de estos amigos, era más probable que las niñas participaran en actividades escolares.”* (p.8) Sanders (1998) en adición a lo que señala Vargas (2007), realiza un estudio a través de encuestas y entrevistas con 827 estudiantes de secundaria afroamericanos en un distrito escolar urbano en el sureste de los Estados Unidos (Sanders, 1998, p.390). Destaca la importancia del apoyo total de la familia, la escuela y la comunidad que en el caso de análisis se refiere a la iglesia. Encuentra que la combinación de esos apoyos incrementa la relación positiva de cualquier elemento con *“la actitud sobre sí mismo y la importancia de la escolarización”*. Otro aspecto concluyente es la asociación positiva entre las variables de apoyo (apoyo de padres, apoyo de maestros y participación de la iglesia) con las calificaciones de los estudiantes, sin embargo, solo la participación de

la iglesia y el apoyo de los maestros son de manera directa, así como presentan asociaciones significativas con el rendimiento estudiantil. En ese sentido, el estudio identifica que estas características tienen efectos sobre el éxito de los estudiantes y que podrían mejorar al incrementar la colaboración entre las escuelas, las familias y las instituciones comunitarias, como la iglesia. (Sanders, 1998, p.406).

Por otro lado, Foster, Horwitz, Thomas, Opperman, Gipson, Burnside & King (2017), realiza un estudio, donde examina la conectividad entre 1018 adolescentes de alto riesgo (socialmente vulnerables) de 12-15 años, debido a la baja conexión social o victimización por intimidación. De los hallazgos más relevantes se observa que un gran número de los adolescentes están expuestos a factores de riesgo a nivel estructural que son difíciles de modificar, como la pobreza, los barrios y las escuelas de bajos recursos y la exposición a la violencia (Foster et. al, 2017, p.23). Los adolescentes que expresaron sentirse más conectados con su escuela, presentaron niveles más bajos de síntomas depresivos, ideas suicidas, ansiedad social y actividad sexual, así como mayores niveles de autoestima y un uso más adaptable del tiempo libre. En ese sentido, los hallazgos de este estudio confirman que los adolescentes que se sienten conectados con las personas y las instituciones de sus comunidades pueden verse menos afectados por otros factores de riesgo en sus vidas, es por ello que el estudio sugiere que la conectividad con la familia, escuela y comunidad *“puede amortiguar a los jóvenes en una trayectoria de riesgo y, por lo tanto, puede ser un objetivo potencial importante para los servicios de intervención temprana”*, por lo que *“se ha recomendado aumentar la conectividad como una estrategia de prevención”* (p.3)

De otro lado, la búsqueda evidencia relacionada al tema de investigación llevados a cabo en entornos afectados por prácticas productivas de cultivos ilegales como el opio, la coca con fines ilícitos - este último como parte del objeto de la presente investigación particularmente - es casi nula. Existen estudios que se delimitan a dar cuenta del conocimiento acumulado sobre los factores que inciden en la problemática de cultivos ilícitos, y en algunos casos se explican las estrategias que pueden contribuir a revertirla. Según Perez (2006, p.9) la marginalidad y exclusión social es uno de los factores de persistencia de prácticas productivas de cultivos ilícitos en estos territorios.

Sagredo (2017), realiza un estudio de caso que da cuenta sobre tres décadas de intervención del Proyecto de Desarrollo Doi Tung (PDDT) iniciado por la Princesa Madre en 1987 en la Provincia de Chiang Rai, en el norte de Tailandia y es uno de los proyectos principales de la Fundación Mae Fah Luang. Precisamente Doi Tung significa "montaña bandera", como una cumbre desolada y reseca. (Sagredo, 2017, p.1). El estudio explica el proceso histórico de Doi Tung a través del testimonio recogido de personas que vivieron la transformación y avanzaron hacia el desarrollo sostenible (Sagredo, 2017, p.17).

Doi Tung presentó características de un territorio marcado por la pobreza, la dependencia a actividades económicas ilícitas (producción y comercialización de opio), el hambre, desplazamiento, degradación ambiental, la precariedad de la comunidad, así como la falta de presencia estatal entre otros problemas sociales y económicos (Sagredo,2017, p.10). Lo que condicionó a que Doi Tung permaneciera aislada, con opciones casi nulas o muy limitadas de medios de vida diferentes al comercio de drogas (Sagredo, 2017, p.2). Unos de los aspectos más relevantes que se destaca en este estudio, es que las últimas tres décadas son la evidencia de una historia de transformación profunda a las condiciones ambientales y las opciones de subsistencia de las familias que viven en Doi Tung (Sagredo ,2017, p.9). En ese sentido, el proyecto se ha constituido en una iniciativa de desarrollo de medios de vida alternativo sostenible, con un enfoque holístico e integrado que empoderó a las personas para que estén en el centro de su propio desarrollo. El estudio da cuenta que la generación de mayor edad en Doi Tung tiene un recuerdo tangible del trabajo intenso y las décadas de intervención sostenida que implicó para desvincularse de la subsistencia y de la dependencia de las actividades ilícitas. (Sagredo, 2017, p.11)

El estudio también describe que se llevó a cabo una intervención adecuadamente secuenciada que comprendió tres fases de desarrollo: fase I supervivencia a corto plazo (1988-1993), suficiencia a medio plazo (1994-2002) y sostenibilidad a largo plazo (2003-a la fecha). (Sagredo, 2017, p.4). Así mismo, examina que los principales factores o características que permitieron a las familias de este territorio avanzar hacia el desarrollo sostenible contemplan: a) un fuerte liderazgo en los procesos de desarrollo, b) un enfoque de trabajo flexible de abajo hacia arriba en la identificación

de necesidades y los problemas que identifica la comunidad; c) un plan bien estructurado y secuenciado que permitía ensayo y error en los procesos de desarrollo, d) el imperativo esfuerzo de mano en mano a largo plazo, d) actores involucrados con disposición a comprometerse, e) una sensibilidad sintonizada, con énfasis con las personas vulnerables y su entorno (Sagredo, 2017, p.17).

En ese contexto, también se destaca como un aspecto potencial del cambio, el haber promovido desde un inicio la red de relaciones humanas gestadas entre las comunidades e instituciones. Promoviendo énfasis en el debate, el empoderamiento individual y colectivo, y la construcción de relaciones significativas ya sea en las comunidades como en las entidades gubernamentales. (Sagredo, 2017, p.10). Otro aspecto muy interesante que sustenta la evidencia de cambio sostenible de un territorio afectado por actividades ilícitas, subyace en términos de educación. Al respecto, el estudio explora algunos factores críticos específicos de cambio, y que se reflejan fundamentalmente en a) el apoyo que se sostuvo con los estudiantes en su formación profesional después de la escuela secundaria, y b) la adaptación o contextualización del currículo escolar a un enfoque de "aprender haciendo", resaltando las habilidades para la vida y metodologías de resolución de problemas para preparar a los estudiantes para el futuro (Sagredo, 2017, p.6). Al respecto, también se señala que la educación ambiental ha sido integrada en el plan de estudios para que las futuras generaciones puedan continuar como gestores de la sostenibilidad ambiental en sus comunidades. (Sagredo, 2017, p.9).

Siguiendo a Lizarralde (2012), este realiza un estudio sobre ambientes educativos en zonas de conflicto armado en el Departamento del Putumayo de Colombia, territorio que históricamente ha sido afectado por el conflicto armado y entornos de cultivos de coca con fines ilícitos. A partir de la observación como la recolección de testimonios de profesores, niños y miembros de la comunidad, este estudio nos lleva a comprender que el relacionamiento o conexión entre la escuela y comunidad, configura un ambiente educativo como se señala *“los ambientes educativos se instauran en las dinámicas que constituyen todos los procesos de la acción educativa, involucran acciones, experiencias y vivencias; allí se gestan las actitudes, las condiciones materiales y socioafectivas que determinan los territorios y las relaciones necesarias para los*

propósitos culturales de reproducción cultural” (Lizarralde, 2012, p.21). A través de los resultados de esta investigación, el autor, afirma que este tipo de territorios afectados por la violencia política y economías ilegales configuran identidades territoriales de miedo lo que limita la mayor parte de las interacciones de los ambientes educativos. Sin embargo, también resalta que, a pesar de ello, *“se encuentran experiencias en algunas de las comunidades donde los vínculos afectivos y la solidaridad han permitido configurar tejidos sociales en los que, por el contrario, la violencia no se ha enquistado y se han logrado generar ambientes educativos donde se gestan propuestas pedagógicas que apuntan a la transformación de los significados violentos enquistados en la cultura”* (Lizarralde, 2012, p.17)

Huamán et al (2012), realiza un estudio con un enfoque de investigación cualitativa sobre niñez que crecen en dos de los valles cocaleros más importantes del Perú, como el Valle del Río Apurímac y Ene y el Valle del Alto Huallaga. Este estudio consultó diversas fuentes documentales publicadas sobre el objeto de estudio, así como observación directa del fenómeno y entrevistas estructuradas y semi-estructuradas a autoridades, adolescentes y jóvenes, víctimas, testigos y pobladores (Huamán et al, 2012, p.2). El estudio observa un grupo de factores o características como: población predominantemente juvenil, mayor severidad de la pobreza, débil presencia del Estado, escasa y deficiente infraestructura básica, condiciones climatológicas favorables para el cultivo de coca, terrenos accidentados y poco accesibles para el control del Estado, creciente migración andina en busca de empleo, entre otros factores que facilitan la producción de cultivos de coca y el narcotráfico en estos valles, así como utilización de los niños, niñas y adolescentes en los diferentes eslabones de la cadena de esta actividad ilícita. (Huamán et al, 2012, p.2). Uno de sus hallazgos es preocupante, al respecto dicho estudio reveló que 5 de cada 10 niños que trabajaron en cultivos ilícitos se dedicaron al tráfico de droga cuando fueron mayores de edad (Huamán et al, 2012, p.41). Sin duda, las niñas, niños y adolescentes hijos de las familias vinculadas a este tipo de prácticas productivas ilícitas no son ajenos a este tipo de problemática, muy por el contrario, son los que están inmersos o mayormente expuestos al círculo de reproducción de economías ilícitas desde temprana edad hasta su vida adulta, pues viven en entornos que marcan o modifican su trayectoria de vida. Por ello, Huamán et

al (2012, p.81), señala que es sumamente importante que el Estado desarrolle programas para los niños y adolescentes en las escuelas y en actividades lícitas acorde a su edad y desarrollo integral. En ese sentido, en lo que respecta a estrategias para la reducción del cultivo ilícito en diferentes comunidades del mundo, se señala que se han obtenido resultados sostenibles cuando se ha mejorado el desarrollo socioeconómico de las comunidades y los medios de vida de las familias (UNODC, 2015, p.15). Por otro lado, la evidencia nos señala que son los territorios que deciden eliminar los cultivos ilícitos de coca y desvincularse de las economías ilegales, encaminándose por la vía del desarrollo sostenible, las que mejoran los medios de vida de su población y tienen mayores oportunidades de superar la pobreza (Méndez, 2010, p.11).

En esa misma línea, Brombacher et al (2012) realiza un estudio en uno de las zonas geográficas más importantes de producción del cultivo de coca como es el Valle de los Ríos Apurímac y Ene-VRAE ubicado al sur del Perú, en este estudio, realiza una evaluación de los medios de vida de poblaciones productoras de cultivos de coca asentadas en diversas comunidades que conforman este valle. Uno de los aspectos que destaca es que los pobladores de las comunidades estudiadas, demuestran su capacidad no sólo para identificar sus necesidades sino también las estrategias a emplear para lograr las metas que se proponen. De similar manera, a pesar de las limitaciones y el contexto vulnerable en el que viven, apuestan por el desarrollo productivo y por el desarrollo del capital humano de sus jóvenes como eje fundamental para progresar, pero reconocen la necesidad de trabajar de manera organizada y participativa para lograrlo (Brombacher et al, 2012, p.105)

Existen otras evidencias concretas que demuestran que en algunas zonas del Perú (p. ej. Región San Martín), pequeños productores agrícolas y sus familias se han desvinculado de sus prácticas de cultivos ilícitos como la coca. A pesar de los riesgos que muchas veces esto ha significado en sus vidas han decidido incorporarse a sistemas productivos de cultivos lícitos del desarrollo alternativo. (UNODC, 2009, p.17). Un ejemplo de ello, es el impacto favorable de la política de desarrollo alternativo en las comunidades de la Región San Martín (Perú), pues ha cumplido su propósito, logrando comportamientos sostenibles basados en un cambio de actitud de la población e incluso de autoridades de las zonas de influencia cocalera hacia un desarrollo y vida lícita, sin

la influencia de la economía y las actividades delictivas del narcotráfico. (DEVIDA, 2012, p.44)

DEVIDA (2016), realiza un estudio de evaluación de la intervención del Programa Integral de Desarrollo Alternativo y Sostenible promovido por el Estado Peruano que considera iniciativas de educación ambiental en escuelas de educación básica regular ubicadas en zonas donde existe producción de cultivos de coca con fines ilícitos en el Perú. Este estudio revela que el programa estatal, viene apoyando esta iniciativa a pequeñas y medianas escuelas de primaria y secundaria de contextos rurales afectados por la influencia economías ilícitas. Estas iniciativas de educación ambiental se llevan a cabo mediante capacitación y asistencia a docentes, directivos escolares y estudiantes niños y adolescentes considerando la implementación del curriculum educativo con aspectos de educación ambiental (p.14). Así mismo, se encuentra que entre los años 2010 y 2014, la cantidad de estudiantes que accedieron a acciones de aprendizaje en materia de educación ambiental acorde a sus territorios ha pasado de 58,900 a 99,479 estudiantes de educación básica regular, lo que representa un incremento del orden del 68.9%.

En ese proceso de perfeccionamiento que se ha venido dando en el Perú en relación a las intervenciones en materia de desarrollo alternativo para contextos afectados por cultivos de coca con fines ilícitos, Günther (2012), ha desarrollado un estudio donde describe una metodología para analizar los medios de vida en contextos de cultivos ilícitos de coca, a partir del enfoque de medios de vida. En una parte del estudio señala que el fomento del desarrollo sostenible en este tipo de contextos solo es posible lograrlo si se orienta el desarrollo alternativo esencialmente a fortalecer y diversificar los medios de vida lícitos de los hogares y no solo a cambiar simplemente sus fuentes de ingresos (Günther, 2012, p.8)

En el Perú, como ya se indicó, la política de desarrollo alternativo para desalentar este tipo de entornos, es uno de los ejes principales de la política de lucha contra las drogas, la cual ha sido reflejada en su último instrumento vigente de planificación estratégica como es la Estrategia Nacional de Lucha contra las drogas en el Perú 2012-2016 (DEVIDA, 2012). En ese marco, Parra (2013), encontró que los programas de desarrollo alternativo en el Perú tienen sus orígenes a partir de 1994 (p.15), y a partir

de allí, el Estado Peruano en articulación o trabajo en red con los diversos organismos de cooperación, ha venido apoyando a las familias y productores cocaleros con actividades lícitas (p. ej. cultivos alternativos). Ahora bien, según DEVIDA (2012) estos son con la finalidad de desvincularlos progresivamente promoviendo el cambio de actitudes de la población hacia un desarrollo y vida lícita sin la influencia de la economía ilegal (Parra, 2013, p.44)

Para la UNODC (2009), los programas de desarrollo alternativo en el Perú, promueven proyectos y acciones de *“desarrollo económico, agricultura, educación, salud, gobernabilidad, y medio ambiente en comunidades que han erradicado sus cultivos de coca y que están comprometidos a actividades económicas lícitas y a una vida libre de coca”*. (p.105). Por otro lado, para Parra (2013), afirma que las políticas y estrategias de intervención a partir de las cuales se han impulsado distintos programas y proyectos para contrarrestar el fenómeno de la producción cocalera y generar procesos de transformación del medio rural, han venido evolucionando y perfeccionándose a lo largo del tiempo” (p.4)

Según DEVIDA (2012), en la última década, el desarrollo alternativo ha demostrado resultados tangibles en su implementación, pues estos se sustentan en varios factores, destacando principalmente la integralidad de la intervención en el que se adicionan diversos componentes del desarrollo económico y social (p.17). Sin embargo, como lo señala DEVIDA (2012) el reto constante del desarrollo alternativo ha sido construir intervenciones que promuevan el desarrollo económico y social en zonas de mucha inseguridad debido al control que ejerce el narcotráfico y en algunos casos en alianza con la subversión. (p.16)

Ahora bien, la política pública peruana en materia de infancia y adolescencia determinó la necesidad de que, al interior de la familia, la comunidad y la escuela deben generarse condiciones para el desarrollo sostenible de las capacidades de la niñez y adolescencia y de esta manera ejerzan sus derechos plenamente, (MIMP 2012, p. 55). Sin embargo, la política de desarrollo alternativo que se viene fomentando en el Perú en zonas de cultivos ilícitos, se concentra principalmente en mejorar las condiciones de las familias y productores involucrados en cultivos ilícitos, pero de cierta manera no precisa de manera explícita estrategias específicas de una educación para el desarrollo sostenible

para grupos vulnerables como la niñez y adolescencia que viven en este tipo de entornos social y ambientalmente desfavorables. Y como señala Méndez (2010), *“poco se dice del enorme esfuerzo desplegado por aquellos pobres que luchan y se esfuerzan por salir de la pobreza apelando al incremento de su educación, productividad y articulación a mercados lícitos”* (p.7)

Finalmente, se puede señalar que muy a pesar del escaso estado del conocimiento que se ha construido sobre las bases de las evidencias nacionales e internacionales, nos alcanza para verificar que la coherencia de procesos adecuados de relación escuela-comunidad, pueden impactar directa y positivamente en las competencias de los adolescentes estudiantes, aspectos que se constituye en un predictor de un escenario deseable para la sostenibilidad los medios de vida de sus comunidades.

Capítulo II: El marco teórico

*** La conexión escuela-comunidad**

Existe una base teórica sólida e importante que apoya a la conceptualización del ámbito de las relaciones escuela-comunidad y que está bien establecida en la literatura académica. Sin embargo, dada su naturaleza en gran parte el abordaje conceptual en la literatura es descriptiva y fragmentada y muchas veces ha servido para encubrir su complejidad conceptual (Kerr, Dyson & Gallannaugh, 2016, p.1).

Al respecto, el abordaje conceptual sobre las conexiones escuela-comunidad es diverso, abarcando aquellos aspectos relacionados con el “*desarrollo comunitario, mejoramiento escolar, estudiantes en riesgo y resiliencia, problemas que surgen de contextos urbanos y rurales, política educativa y política, participación familiar en educación y el movimiento escolar*” (Keyes & Gregg, 2001, p.7). Para efectos de la presente investigación, nos ocuparemos por una revisión teórica que explique el desarrollo sostenible desde el contexto de las conexiones escuela y comunidad.

La perspectiva que se ha tenido en cuenta para la construcción teórica, parte de la premisa por entender que el sujeto central de la conexión entre la escuela y comunidad son los estudiantes. A partir de allí, se enfoca la revisión y construcción teórica y la conceptualización que caracteriza y explica los dos elementos centrales de conexión y las principales dimensiones de análisis de dicha conexión.

*** La escuela y la comunidad: elementos centrales de conexión**

Para comprender y conceptualizar el concepto de conexión contextualizado al entorno donde se producen las relaciones entre escuela y comunidad, se ha acudido en primera instancia a la revisión teórica por separado de cada uno de estos dos elementos centrales de la conexión: la escuela y la comunidad, sólo con el propósito de posteriormente analizar las relaciones existentes entre estos conceptos.

Para efectos de la presente investigación, la comunidad, será comprendida como el territorio que está integrada por una población asentada en una determinada área geográfica, la misma que desarrolla un conjunto de procesos y prácticas que requieren para progresar y subsistir dentro de su territorio (Matarrita-Cascante & Brennan, 2012). En contraste, Sepúlveda (2003), amplía el concepto cuando refiere que “*el territorio es considerado como un producto social e histórico -lo que le confiere un tejido social*

único-, dotado de una determinada base de recursos naturales, ciertas formas de producción, consumo e intercambio, y una red de instituciones y formas de organización que se encargan de darle cohesión al resto de los elementos” (p.69)

Por otro lado, el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido - DFID (1999, p.7) complementa a lo señalado por Matarrita-Cascante et. al (2012) al indicar que a partir del tejido social de la comunidad, la población utiliza y combina sus medios de vida, lo que se ven reflejados en el estado actual de activos: humano, físico, social, natural, económico y financiero. En ese sentido, resulta clave poner especial atención a las estructuras y procesos, estrategias y objetivos que persigue la población en la mejora de sus medios de vida en concordancia con la dinámica del territorio, dado que estos elementos *“tienen un impacto directo en la sensación de inclusión y bienestar de los pueblos”* (DFID, 1999, p.31)

Mientras que la escuela desde la teoría ecológica del desarrollo humano es un microsistema social donde interactúan los estudiantes, para Vargas (2006) forma parte de la comunidad, es decir es una de las instituciones que en ellas coexiste con otras instituciones y las familias. Como afirma Cárdenas (1990, citado por Vargas, 2006, p.4), *“la escuela de la comunidad ve a la sociedad como un todo, del que la escuela es un parte importante”*.

*** La ecología del desarrollo humano y las conexiones escuela-comunidad**

Se requiere la apertura de nuevas perspectivas teóricas para explorar formas específicas de las relaciones entre los niños y el medio ambiente en diferentes contextos sociales, así como innovadoras propuestas de políticas que permitan resignificar las relaciones entre niños y medio ambiente, diferentes a las que actualmente existen. (Stephens, 1994, p.4)

Gran parte de la literatura sobre cómo los entornos escolares y comunitarios influyen en el desarrollo de niños y adolescentes ha sido efectuado por académicos de una diversa gama de disciplinas como la psicología del desarrollo, incluida la psicología educativa, sociología, antropología, entre otras. Sin embargo, Eccles & Roeser (1999, p.3) afirman que para *“este tipo de perspectiva interdisciplinaria sobre el papel de las escuelas y los entornos comunitarios en el desarrollo de niños y adolescentes es una dimensión necesaria del tipo de ciencia del desarrollo con orientación ecológica”*.

Para Bronfenbrenner (1987) la ecología del desarrollo humano “*comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos*” (p.40). El nivel más inmediato lo constituyen los entornos que contienen a los sujetos, refiriéndose a este nivel como microsistemas (familia, escuela, trabajo, barrio, etc.). El segundo nivel se denomina mesosistema, que comprende justamente las interacciones o relaciones que se producen entre estos microsistemas (como la escuela, las familias y el barrio) del que forma parte los niños. (Bronfenbrenner, 1987). Desde el paradigma ecológico planteado por Bronfenbrenner, el medio está vivo; las personas están en movimiento, interactúan entre ellas y utilizan los objetos; el vecindario, al igual que la escuela o la familia son medios vivos. Se trata de microsistemas en los que las personas tienen un rol, desarrollan actividades y tienen interacciones (Bronfenbrenner, 1987).

Para Campos (1996, p.30), en el tercer nivel, se ubican los entornos en los cuales los niños no están presentes, pero es influido por ellos, a este nivel se le conoce como el exosistema. Finalmente, en el cuarto y último nivel, el más externo de los ambientes o series, se encuentran los factores socioeconómicos y culturales. Las redes sociales que se producen en un determinado territorio, se sitúan o se forman en el mesosistema, a partir de las interconexiones entre los diversos microsistemas. Así mismo, la teoría del sistema ecológico nos puede llevar a comprender que en estos cuatro ambientes o ecosistemas, pueden ocurrir interacciones discordantes que se constituyen en riesgo educativo. (Johnson, 1994, p.7).

Está claro que este enfoque cobra mucha relevancia en el ámbito de la educación, en la medida en que se estudia la incidencia del medio sobre la formación del comportamiento. Es por ello, que la ecología se considera un marco para orientar la manera en que se piensa acerca de la escuela y de la construcción del aprendizaje (Acle, 2000, citado por Acle, 2003, p.32). Así mismo, a partir de este enfoque ecológico, también se argumenta que las características estructurales y socioeconómicas de la comunidad,

influyen sobre el comportamiento problemático de los niños que asisten a la escuela en un barrio del entorno escolar. (Armstrong, Armstrong & Katz, 2015, p.3)

En esa misma línea, teniendo como paradigma la teoría ecológica del desarrollo humano, la teoría de Epstein (1987, 1995) de manera complementaria reconoce un modelo de esferas de influencias familiares, escolares y comunitarias que se superponen, explicando de esta manera las responsabilidades y relaciones compartidas del hogar, la escuela y la comunidad para el aprendizaje y el desarrollo de los niños a través de su acción y apoyo colaborativo (Epstein, 2002, p.44). A través de este modelo de Epstein se resalta que los niños tienen mejor soporte cuando las familias y las escuelas trabajan en colaboración y comparte objetivos comunes. Este modelo también incluye a la comunidad como una fuente clave de aprendizaje para los niños y adolescentes (Jordan, Orozco & Averett, 2002, p.38). Así mismo, a través de esta teoría se entiende que las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad son dinámicas, toda vez que se observa que sus esferas de relaciones se pueden unir o separar por factores importantes como la historia de vida y prácticas de las familias, las escuelas y las comunidades; perfil de desarrollo de los estudiantes; contextos históricos y políticos, y el tiempo (Epstein y Sanders, 2000; Simon, 2000, citado por Jordan et. al, 2002, p.38)

Inherente a concebir a esta conexión desde la visión ecológica, emerge la perspectiva de la escuela de entenderla como una comunidad que se extiende a través de la frontera física de la escuela hacia los sistemas sociales de la comunidad ampliada. Rowe, Stewart & Patterson (2007, p.5). Por su parte, Johnson (1994, p.44), reafirma que la base de la teoría ecológica esclarece el marco para comprender como la comunidad interactúa con el niño, el hogar y la escuela, por lo que señala que el contexto de una comunidad influye y está influenciado por las personas y las entidades que la conforman. Mientras que Eccles y Roeser (1999), resalta que no podemos comprender el desarrollo humano sin comprender las fuerzas multidimensionales que actúan a través del tiempo y los niveles de influencia: Biológico, psicológico, social, cultural, económico y político.

En ese sentido, la teoría del sistema ecológico es una base para comprender y analizar este complejo constructo de interacciones entre la escuela y la comunidad. Esta teoría analiza el desarrollo de un niño en el contexto del sistema de relaciones que forman su entorno. La teoría define "capas" complejas de ambientes, cada una de las cuales tiene un efecto en el desarrollo de un niño.

Al respecto, Vargas (2007) afirma que el entorno influye en las personas que en ella viven, modificando su comportamiento, conocimiento, cultura y diferenciándolos de otros grupos. Dicho comportamiento modificado de los jóvenes, es con el que se enfrenta la escuela, en ese sentido, el entorno influye positiva o negativamente en la escuela. (p.4). A través de las ciencias sociales se ha evidenciado que la conducta humana está afectada por su contexto físico y social inmediato. Estos factores influyen en los comportamientos sostenibles e insostenibles y tiene un gran potencial para facilitar la adopción de prácticas sostenibles. Pero por lo general no es abordado adecuadamente en los diseños de los programas educativos, e incluso en programas de educación para el desarrollo sostenible. (Arbuthnott, 2009, p.7)

Niemi, Multisilta, Lipponen & Vivitsou, (2014, p.3), explican que las conexiones escuela y el entorno, se fundamentan también en el paradigma ecológico que se expresan como un *“ecosistema en la enseñanza y el aprendizaje, incluidos los entornos de aprendizaje, se trata como un sistema compuesto por varios subsistemas. En adición, indica que el ecosistema educativo “consiste en prácticas sociales y las estructuras de cómo las instituciones y las organizaciones trabajan juntas. En una situación ideal, desde una perspectiva de toda la vida, deben tener el objetivo común de ayudar a los alumnos en las diferentes fases de sus vidas.”* Niemi et. al. (2014, p.3). Así mismo, Larrauri (2009), bajo las premisas de la teoría ecológica, define como ecosistema educativo al *“conjunto de personas y organizaciones constituyentes del microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema, que de manera interrelacionada interactúan con la finalidad de lograr los objetivos educativos en un determinado contexto social”*. (p.3). En ese sentido, como señala Aclé (2003, p.33), emplear la perspectiva ecológica en el campo social implica dar relevancia al hombre. Por tanto, adoptar esta perspectiva significa otorgar prioridad a los sujetos que integran

la comunidad educativa, que son los que construyen y mantienen los ecosistemas educativos.

Por otro lado, uno de los aspectos fundamentales que se destaca desde la revisión teórica de la conexión escuela-comunidad, es la teoría de red social, que como señala Campos (1996, p.2), está estrechamente relacionado a *“la concepción de la persona como sujeto en interacción con otros, tan capaz de influenciar como de ser influenciado”*. En ese sentido, un marco de red social que pone especial atención al individuo en relación a su contexto también se ve fortalecido teóricamente desde el modelo de ecología del desarrollo humano.

Ahora bien, considerando la perspectiva antropológica, Radcliffe-Brown (1972, p.217) nos lleva a profundizar y tener una mejor noción de los vínculos de dos a más elementos en un contexto social, pues afirma que los seres humanos están conectados por una compleja red de relaciones.

Campos (1996, p.30) destaca que el análisis de las relaciones en red, se ven fortalecidas desde el modelo ecológico del desarrollo humano. Bajo esta perspectiva se puede comprender holísticamente las complejas interacciones que se producen entre el sujeto (niños) con sus ambientes mediatos e inmediatos, permitiendo esta teoría una integración en su análisis a la estructura de redes sociales y las relaciones transaccionales de apoyo que se gestan en el seno de dichas relaciones. Si bien esta teoría nos confirma que los niños están más influenciados por sus relaciones inmediatas y las interacciones que sostienen con sus padres, hermanos, otros familiares, amigos de la escuela o del barrio y maestros, sin embargo, estas relaciones de tipo proximal están conformadas por fuerzas culturales, sociales, políticas, económicas más distales en el contexto social. (Eccles y Roeser, 1999, p.2)

*** Conceptualización de la conexión escuela-comunidad**

En el campo de las conexiones de la escuela, familia y comunidad no existen un consistente acuerdo sobre lo que se comprende los conceptos "conexiones", "participación de los padres" y "participación comunitaria". (Jordan et. al, 2002, p.9). Para Jordan et. al (2002, p.22), existen diversas formas en que las comunidades se conectan con las escuelas o viceversa. Es decir, como un proceso de dos vías, en el cual se crea una relación asociativa entre una escuela y su comunidad (Lane & Dorfman

1997; Jolly & Deloney 1996; Squires & Sinclair 1990, citado por Johns, Kilpatrick, Falk & Mulford,1999, p.7). Para algunos autores estas conexiones se entienden como una asociación formal entre la escuela y otra organización de la comunidad, mientras que otros destacan las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes que se pueden aprovechar a través de una experiencia de la vida real de la comunidad a través de iniciativas o proyectos escolares-comunitarios. Así mismo, estas conexiones comunitarias pueden involucrar a miembros particulares o colectivos de la comunidad, como organizaciones comunitarias, empresas, organizaciones sin fines de lucro e instituciones gubernamentales. Para otros investigadores enfocan desde el rol ampliado de la escuela en la comunidad como un centro comunitario que puede direccionar sus esfuerzos hacia el desarrollo de la comunidad (Jordan et. al (2002, p.22).

Ahora bien, si revisamos el término conexión, para la Real Academia (s.f), puede definirse como enlace, vínculo o nexo de dos o más elementos o de dependencia que entre si sostienen. En el entorno escolar, esta conexión puede comprender la calidad de los vínculos entre los diversos grupos sociales que influyen en la escuela, en los estudiantes, en el personal de la escuela, las familias y la comunidad en general (Rowe et. al 2007.p.5). Esto nos llevaría al concepto de red, que para Requena (2014), la define como *“un conjunto de puntos (actores sociales) vinculados por una serie de relaciones que cumplen determinadas propiedades.” (p.1).*

En ese sentido, conceptualmente se entiende la relación escuela-comunidad como una organización de la acción socioeducativa en red en un contexto comunitario (Díaz & Civís,2011, p.12). Por tanto, se define a estas redes socioeducativas como de *“carácter formal orientadas a metas socioeducativas comunes, que basan su acción en la cooperación a través de una programación estratégica conjunta y son promotoras de capital social”* (Díaz & Civís, 2011, p.9).

Por otro lado, esta definición se encuadra en el cuarto tipo de red colaborativa que Milward y Provan (2006, citado por Díaz & Civís,2011, p.8) hace mención cuando la señala como aquella *“red con capacidad de construir comunidad, cuya principal finalidad reside en la construcción de capital social en el territorio”*. Al respecto, distingue que este tipo de redes se enfocan estratégicamente para abordar retos a

mediano y largo plazo, pudiendo ser formadas desde la base o por instituciones públicas y/o privadas.

Mientras que para Longás, Civís, Riera, Fontanet, Longás & Andrés (2008, p.5) esta conexión entre escuela y comunidad es *“algo que supone tanto la apertura de la escuela a la comunidad como la implicación de la comunidad en la escuela y en las acciones educativas, en lo que debe entenderse como un ámbito de interdependencia y de influencia recíproca.”* Por su parte Comer (1980, citado por Eccles & Roeser, 1999) enfatizó la relevancia de las conexiones entre la escuela y la comunidad, argumentando que las escuelas forman parte de la comunidad en general y sólo tendrán éxito en la medida en que se encuentren plenamente integradas a la comunidad.

Lane & Dorfman (1997, p.21) definen la conexión entre escuela y comunidad a partir de dos objetivos de colaboración, el primero referido al fortalecimiento y ampliación del capital social a partir de la promoción de redes sociales fuertes, desarrollando una participación activa y democrática, y promoviendo un sentido de confianza y comunidad, mientras que el segundo a partir del aumento de la habilidad y la capacidad de la comunidad para el uso de las existencias de capital social para producir un cambio significativo y sostenible de la comunidad. Como señala Burt (2001, citado por Díaz & Civís, 2011, p.8) el concepto de capital social ha sido estudiado ampliamente en las últimas dos décadas desde diversas perspectivas, y se fundamenta en la idea que las comunidades que empujan adelante, están de alguna forma, mejor conectadas. En contraste, Coleman (1987, p.) definió que el capital social desde la perspectiva de las familias, escuela y comunidad abarca las normas de crianza de los niños, las redes sociales y las relaciones entre adultos y niños que son importante para el desarrollo del niño. Así mismo, señaló que ese capital social existe no solo en el seno de la familia, si no también fuera de ella, es decir en la comunidad. (p. 36)

Ahora bien, cuando nos referimos a conexión entre la escuela y la comunidad desde un sentido de colaboración, Mattessich & Monsey (1992), conceptualiza este término como *“una relación mutuamente beneficiosa y bien definida, establecida por dos o más organizaciones para lograr objetivos comunes. La relación incluye un compromiso de: una definición de relación mutua y objetivo; una estructura*

desarrollada conjuntamente y responsabilidad compartida; autoridad mutua y responsabilidad por el éxito; y compartir recursos y recompensas". (p.11)

Para Kerr & otros (2016, p.4), las relaciones escuela-comunidad en los barrios desfavorecidos son esenciales, y en ese sentido sugiere que las escuelas desempeñan diversos roles para cortar estos patrones, constituyéndose a la vez en *"espacios y lugares comunitarios, profundamente integrados, formados y que responden a las complejas dinámicas del vecindario"* con la misión de conectar a las comunidades con contextos económicos, sociales y políticos más amplios.

Sin embargo, como señala Vargas (2007), muchas veces la escuela tiene que enfrentar a las malas prácticas de la comunidad, *"en el sentido en que debe corregir, cambiar o desechar, muchos hábitos, ideas e influencias negativas que los educandos han adquirido a través de los años en los ambientes en que se han desenvuelto"* (p.5). Es decir, como explica Borja (2005), *"los procesos de enseñanza y aprendizaje deben convertirse en experiencias contextualizadas. [...] entonces es necesario que se parta del reconocimiento de la realidad, sus características, sus problemas, sus expectativas, sus intereses"*.

En síntesis, se puede afirmar, que la conceptualización de la conexión entre la escuela y comunidad, pasa en primer orden por internalizar un planteamiento que refiere a una educación abierta y no circunscrita a un único agente educativo, y que defiende una visión y comprensión más sistémica y comunitaria (Longás et al., 2008, p.7). Así mismo que dicha conceptualización no sólo refleja los vínculos expresados en relaciones sociales, sino también que pueden también ser expresadas como las interacciones, interconexiones o como la articulación de las relaciones de la escuela y la comunidad en la que está integrada. Al respecto Subirats (2002), señala *"La comunidad escuela y la comunidad local han de entenderse, creemos, como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca, ya que individuos, grupos y redes presentes en la escuela lo están también en la comunidad local, y no se entiende lo uno sin lo otro"* (p.39)

Por otro lado, en la medida que se dé la realización de alianzas entre actores del sistema ampliado escuela-comunidad, y estos asuman el rol de garantes del cumplimiento de los derechos, se generaran condiciones adecuadas para la participación de la

comunidad (actores, instituciones) en la gestión y los procesos educativos, especialmente por ser relevante para el logro eficiente y eficaz de mejoramientos en el aprendizaje de los niños de medios pobres (Durstun, 1998). O como señalaría Borja (2005) *“se educa para la vida en comunidad; por lo tanto, ésta debe formar parte de la institución”*

Para Epstein et al. (2002) existen diversas formas de asociaciones escuela-comunidad, siendo las relaciones más comunes las conexiones con las empresas, mientras que otros vínculos también involucran a instituciones educativas, universidades, instituciones religiosas, entidades gubernamentales y militares, organizaciones culturales y recreativas entre otras organizaciones comunitarias que podrían facilitar recursos y soporte social a estudiantes y escuelas. (p.31). En adición a lo anterior, Bryan & Henry (2012), definen a las asociaciones escuela-familia-comunidad como *“iniciativas de colaboración y relaciones entre el personal escolar, los miembros de la familia y los miembros de la comunidad y representantes de organizaciones basadas en la comunidad, como universidades, empresas, organizaciones religiosas, bibliotecas y agencias de servicios”* (p.1).

*** Las dimensiones o factores que caracterizan la conexión escuela-comunidad**

La revisión de la literatura sobre las teorías de ecología del desarrollo humano, redes sociales y medios de vida sostenible nos sugiere un marco de dimensiones y factores claves que caracterizan la conexión entre escuela y comunidad. En ese sentido, Warner & Elser (2015, p.7) fundamenta que la escuela debe estar interconectada con su comunidad para posibilitar que sus estudiantes desarrollen una comprensión sobre problemas complejos. Es decir, una interconexión de la educación para la sostenibilidad enfocada a la solución en el medio ambiente, la economía y la comunidad, así como en el plan de estudio y en el ambiente de la escuela. Al respecto, Nachtigal (1994, citado Johns, Kilpatrick, Falk & Mulford, 1999, p.7) resalta la importancia de aprovechar a la comunidad como la fuente del currículo o plan de estudios; afirma que cuando la educación se toma fuera del aula, las fronteras entre la escuela y la comunidad se rompen en la medida que los jóvenes aprenden dentro y sobre su comunidad.

Pereda (2003, p.1), desde la teoría de sistemas sociales, señala que el tema de relación escuela – comunidad ha sido abordado generalmente a partir de tres dimensiones, aquellos que la consideran como una *“situación de encuentro en el niño de su contexto sociocultural con la propuesta escolar”*; aquellos que la conciben como una *“relación de interacción entre referentes educativos, por ejemplo, entre docentes y familiares”*; y *“las que definen la escuela como un actor comunitario”*.

En concordancia a lo anterior, Miller (1995, p.9-10) y Keyes & Gregg (2001, p33-39) explican que los enfoques y las categorías principales para identificar, analizar y evaluar los vínculos entre la escuela y la comunidad están referidos fundamentalmente a: 1) si la escuela actúa como centro comunitario, es decir si viene sirviendo no sólo como un recurso para el aprendizaje comunitario sino también como un centro para la prestación de servicios comunitarios, b) si la comunidad está integrada o forma parte del currículo y c) si se han fomentado iniciativas empresariales basadas en la escuela, que les permitan a los estudiantes desarrollar habilidades empresariales interactuando en situaciones reales en sus comunidades. Mientras que Casto, Sipple & McCabe (2016, p.5), señala que *“las conexiones escuela-comunidad pueden formarse con fines educativos, uso comunitario de la escuela o para beneficio económico”*.

En la misma línea de lo que señala Miller (1995, p.9-10), Kerr & Otros (2016, p.8-10), observa diversas tipologías de acciones que caracterizan las relaciones entre la escuela y la comunidad que puede o no estar en desventaja. Entre estas principales tipologías menciona a 1) la escuela como proveedor de servicios de apoyo social y de sus instalaciones a los miembros de su comunidad, 2) la escuela que apunta a desarrollar la capacidad social y cívica de las comunidades construyendo relaciones positivas y redes sociales, 3) la escuela que desarrollan currículos basados en los saberes y conocimientos de la comunidad para ayudar a el empoderamiento de los estudiantes, y 4) participación de los miembros de la comunidad en el gobierno escolar, entre otros.

De otra manera, Thomas, Rowe & Harris (2010), identifica cuatro factores que caracterizan las relaciones efectivas entre la escuela y la comunidad y que aportan a la sostenibilidad de las iniciativas escolares y que varían en importancia según las etapas de madurez en la que se encuentra la asociación escuela-comunidad. Estos factores aluden: 1) enfoque en las relaciones; 2) capacidades complementarias, 3) una

comunidad de intenciones; y 4) competencia en la práctica. En esa misma línea que Thomas et. al (2010), Mattessich & Monsey (1992, p.14) identifica factores observables que influyen en la colaboración exitosa entre organizaciones de servicios, gubernamentales y organizaciones comunitarias. Estos factores se agrupan en categorías referidas a: 1) medio ambiente, 2) Membresía, 3) proceso/estructura, 4) comunicaciones, 5) propósito y 6) recursos.

Frederico & Whiteside (2016), desarrolla un marco teórico para la creación de asociaciones entre la escuela, la familia y la comunidad a partir de la identificación de factores claves como: 1) una visión y objetivos compartidos; 2) gobernabilidad democrática, 3) una política de apoyo y entorno organizativo; 4) trabajadores con habilidades y un papel claro; 5) actividades para el impulso del proyecto; y 6) revisión y evaluación continua.

En contraste, Driscoll (1995, citado por Bauch, 2001, p.9), identifica hasta seis tipos de conexiones en las comunidades que son claves para desarrollar un modelo legítimo de asociación escuela-comunidad. Estos están referidos a: 1) el aprovechamiento del capital social inherente en las relaciones ya existentes en estas comunidades, 2) un sentido fuerte del lugar, 3) la promoción de la participación de los padres, 4) el fortalecimiento de los vínculos con la iglesia, 5) las relaciones fuertes entre la escuela y los negocios, y 6) aprovechamiento de la comunidad como un recurso curricular. Esta son las conexiones entre la escuela y la comunidad las que aportan en la construcción del capital social.

Sin embargo, es Dobles (1983), quien plantea una manera interesante de observar esta relación de interdependencia, vínculo o conexiones de la escuela con la comunidad, pudiendo ser analizada desde cinco dimensiones o factores. El primer factor está referido a la apertura de la escuela para los adultos de la comunidad. A través de este factor de vínculo con la comunidad la escuela es capaz de orientar su accionar para el servicio y desarrollo socioeducativo de los adultos de la comunidad como los padres de familia, vecinos y otros miembros de la comunidad. Es decir, pone a disposición de sus instalaciones físicas, así como todos los medios con los que cuenta al servicio de la comunidad, actuando como un centro educativo para los adultos. (Dobles, 1983, p.21)

El segundo factor está referido a la utilización de los recursos de la comunidad en la vitalización de los programas formales de la escuela. A través de este factor la escuela conecta o vincula las actividades escolares con la vida de la comunidad, aprovechando sistemáticamente los recursos que la comunidad ofrece para fortalecer el programa educativo y los métodos de aprendizaje de los estudiantes. Para utilizar adecuadamente la riqueza de la comunidad como recursos educativos se debe adecuarla a los contenidos programáticos y en el momento metodológico cuando se imparten las lecciones, de manera que se incorporen experiencias de aprendizajes directas que brinden un profundo significado al currículo escolar formal. (Dobles, 1983, p.23)

El tercer factor está referido a la adecuación del currículo, lo que implica en primer orden un conocimiento profundo de la comunidad basado en estudios directos sobre la estructura, procesos y problemática de la comunidad. Para la adecuación del currículo, se debe conocer a los miembros de la comunidad, los procesos principales que en la comunidad se vienen llevando a cabo, y los problemas sociales, ambientales, económicos que afectan. Por tanto, la concepción de la adecuación curricular, implica que las experiencias, vivencias de las personas de la comunidad, así como los procesos y problemas de desarrollo que ocurren en la comunidad deben incorporarse a las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. (Dobles, 1983, p.25)

El cuarto factor está relacionado a la participación de la escuela en el que hacer de la comunidad. Es decir, se busca el mejoramiento de la comunidad a través de la participación de la escuela en sus propias actividades comunitarias.

A través de este factor, se observa si la escuela va hasta la comunidad, y se hace presente en ella. Aquí se observa los proyectos e iniciativas escolares-comunitarias que tiene la escuela en el mejoramiento de la comunidad. Es decir, la escuela se dirige a través de sus docentes, padres de familia y estudiantes a la comunidad a contribuir con su aporte en las acciones que la comunidad está llevando a cabo. El objetivo consiste en el aprendizaje que los estudiantes de la escuela realicen sobre la necesidad que la comunidad tiene de ellos. A través de estos proyectos, acciones e iniciativas sociales y cívicas de la escuela, la comunidad también valora la importancia de los estudiantes en sus contribuciones al bienestar. (Dobles, 1983, p.28)

Finalmente, el cuarto factor se refiere a la integración y conducción de los esfuerzos educativos de la comunidad. En la comunidad, existen diversos agentes educativos además del escolar, es por ello que, si la vida toda es educativa, la escuela tiene la función de conducir todos los esfuerzos que estén identificados en la comunidad como actividades educacionales informales, como por ejemplo: vivencias y experiencias en la comunidad, contacto con la familia, amigos, vecinos, contacto con los medios de comunicación (radio, TV), contacto con la moda, tecnología, entre otros y no formales como por ejemplo: programa de TV cultural, charlas de orientación, entre otros. Es decir, a través de este factor se observa la manera en que la escuela conduce, dirige y guía las fuentes educativas que se encuentran dispersas de la comunidad integrándolas a un programa educativo global. La escuela debe establecer la búsqueda de una mejor educación de todos los miembros de la comunidad, estudiantes, adultos, dentro y fuera de ella. (Dobles, 1983, p.29-30)

*** Una escala de medición de la conexión escuela-comunidad**

Para Kilpatrick, Johns & Mulford. (2003) se puede observar la asociación entre la escuela y la comunidad a partir de los niveles de madurez que haya alcanzado dicha relación o conexión. Es decir, a partir de tres niveles amplios (temprano, medio y tardío).

Tabla 1. Niveles de madurez de la conexión escuela-comunidad

Nivel de Madurez de la Conexión
Temprano
Medio
Tardío
Maduro

Adaptado de Kilpatrick et. al. (2003, p.8)

El primer nivel comprende las primeras etapas de la asociación, mientras que el segundo nivel comprende los factores de una asociación moderadamente madura y finalmente el último nivel comprende una madurez tardía, que explica una asociación altamente desarrollada, mientras que el último nivel comprende a una asociación escuela y comunidad completamente madura. (Kilpatrick et. al., 2003, citado por Kinash & Hoffman, 2009, p.10). De igual manera, Thomas, Rowe & Harris (2010,

p.7) destaca tres etapas de las asociaciones escuela-comunidad, refiriéndose a la iniciación, el crecimiento y la madurez.

***La sostenibilidad de los medios de vida**

*** Una comprensión holística de sostenibilidad desde el desarrollo sostenible**

Pese a la existencia de abundante base teórica que sientan los fundamentos y pilares sobre el desarrollo sostenible y la sostenibilidad, implica un desafío contante para las diferentes corrientes de opinión a nivel mundial, un debate que aún sigue abierto y en constante evolución.

La esencia para abordar este desafío es la adopción de una conceptualización efectiva de la relación humano-ecosistema (Hodge, 1997, p.1). Ahora bien, el término sostenibilidad es utilizado frecuentemente por al menos dos escuelas de pensamiento, una centrada en el desarrollo sostenible y otra en la ciencia de la sostenibilidad. Con respecto a la segunda escuela de pensamiento, White (2013) señala que, *“La ciencia de la sostenibilidad es un campo emergente que busca comprender las interacciones fundamentales entre los sistemas naturales y sociales”* (p.3). Esta cuestión para WCED (1990, citado por Schmuck & Schultz, 2012, p.98) la sostenibilidad es uno de los temas centrales en la discusión sobre problemas ecológicos y cambios de comportamiento necesarios.

Al respecto, la literatura resalta la importancia de la organización social de las comunidades -es decir de su estructura interna, composición y de las vinculaciones existentes- y repercusión en el campo de las interacciones entre la Sociedad (sistema social) y los diferentes ecosistemas que soportan su desarrollo (sistema natural), como punto crítico para comprender el desarrollo sostenible. (Lozano, 2008, p.10). En ese sentido, como señala Hodge (1997), el concepto de sostenibilidad *“tiene en su núcleo un conjunto de valores que se describe mejor como un cuidado paralelo y respeto por el ecosistema y las personas que están dentro, no una u otra, no una más que la otra, sino ambas juntas como una sola”* (p.4).

Ahora bien, si nos enfocamos en la sostenibilidad desde el concepto del desarrollo sostenible, nos remontamos al Informe de Brundtland que también se constituye en unos de los principales enfoques que incorpora la teoría de medios de vida sostenible promovida por Chamber & Conway (1991). En ese sentido, el concepto de desarrollo

sostenible que se encuentra plasmado en el Informe de Brundtland refiere que el desarrollo sostenible *“es un desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”* (WCED, 1987, p.41),

De otra manera, Pascual (2008), considera que, para emplear el término de desarrollo sostenible o sostenibilidad, se reconoce la existencia de una situación de insostenibilidad en nuestras sociedades que es el resultado del modelo actual dominante de desarrollo económico. Es por ello, Pascual (2008, p.2) afirma que *“partir del análisis de la insostenibilidad actual de las sociedades humanas en su comportamiento económico representa partir de la aceptación de la necesidad de modificar el modelo de desarrollo actualmente imperante”*. Lo que implica utilizar la ciencia para profundizar el conocimiento de la realidad y de esta manera evaluar el estado, las causas y los efectos de dicha insostenibilidad. Pascual (2008, p.3)

Revisando el trabajo de Kates, Parris & Leiserowitz (2005), encontramos una revisión crítica pero también constructiva a partir de los contenidos del informe de Brundtland. Para Kates et. al (2005, p.5) la sostenibilidad, debe centrarse a partir de un análisis reflexivo entre lo que se debe desarrollar y lo que debe ser sostenido. Para ello, esquematiza a través de la vinculación de tres categorías principales de lo que se debe sostener (naturaleza, sistemas de soporte de vida, comunidad) con lo que se debe desarrollar (personas, economía, sociedad).

En ese sentido, la sostenibilidad es un concepto que encierra múltiples significados porque comprende una variedad de objetivos que se orientan a la sostenibilidad ambiental, social y humana, así como una variedad de objetivos de tendencia: equilibrio, crecimiento o reducción (Kajikawa, 2008, p.219).

Como se ha podido observar en la literatura, la sostenibilidad se puede abordar en objetivos múltiples porque diferentes personas tienen diferentes expectativas en diferentes períodos de tiempo, en diferentes escalas de tiempo y en diferentes contextos. Por lo tanto, el concepto de sostenibilidad ha sido adaptado a lo largo del tiempo para abordar desafíos muy diferentes, en el campo de la planificación de territorios sostenibles, medios de vida sostenibles, agricultura sostenible, educación para el desarrollo sostenible, entre otros.

*** Un marco de desarrollo alternativo sostenible para entornos afectados por cultivos ilícitos.**

Las plantaciones de coca son arbustos que alcanzan una altura de 1.5 hasta 3 metros y por lo general se encuentran en producción hasta 30 o 40 años. Se registra plantaciones en América del Sur, en los territorios de Colombia, Perú, Bolivia, Brasil, Chile, y Ecuador. El cultivo de coca ha tenido múltiples usos en la dimensión social y cultural del campo y ha formado una parte importante de la costumbre y tradición del campesino andino. Sin embargo, también ha tenido una creciente utilización o mal uso de la hoja de coca en las actividades ilícitas para elaborar drogas cocaínicas para el mercado del narcotráfico. (EcuRed, 2019).

En trece departamentos del Perú se registra producción de cultivos de coca, y según la Oficina de Drogas y Crimen de las Naciones Unidas - UNODC (2018), señala que pese a que parte de la producción lícita es acopiada formalmente por la Empresa Nacional de la Coca S.A (ENACO) designada por el Estado; la mayor proporción de esta producción se destina al mercado ilícito, ya sea como contrabando para masticado o para los fines del narcotráfico, constituyéndose de esta manera en cultivos de coca con fines ilícitos en el marco de la aplicación de la legislación específica Peruana. El volumen estimado de producción potencial de hoja de coca seca al sol para el 2017 en el Perú, ha sido de 117,292 TM. Se estima que, de este volumen total, al menos el 91% estarían articuladas al narcotráfico, considerando solo un 9% del volumen de producción de hoja destinada al consumo tradicional y al uso industrial. (UNODC, 2018, p.81)

Naciones Unidas (1998) señala que para contextos afectados por economías ilícitas basadas en prácticas productivas de cultivos ilícitos, en particular se debe fomentar el desarrollo alternativo, el cual debe ser entendido como *“un proceso para prevenir y eliminar los cultivos ilícitos de plantas que contienen drogas narcóticas y substancias sicotrópicas a través de medidas de desarrollo rural designadas específicamente en el contexto del crecimiento económico nacional sostenido y de esfuerzos de desarrollo sostenible en los países que emprendan iniciativas contra las drogas”* (p.42)

De manera concomitante, UNODC (2015), señala también que para este tipo de contextos se debe fomentar desde el estado una política de desarrollo alternativo que

tenga como finalidad *“romper el círculo vicioso del cultivo ilícito, proporcionando a los agricultores medios de vida alternativos”* (p.3). En ese sentido, el desarrollo alternativo es un enfoque orientado justamente a reducir la vulnerabilidad que da origen a que miembros de una comunidad se dedique a producir cultivos de coca con fines ilícitos y, en última instancia, a eliminar dichos cultivos. (UNODC, 2015, p.12). La vulnerabilidad, según Moser (1998) es entendida *“como inseguridad y sensibilidad en el bienestar de las personas, los hogares y las comunidades ante un entorno cambiante, e implícito en esto, su capacidad de respuesta y resistencia a los riesgos que enfrentan durante tales cambios negativos. Los cambios ambientales que amenazan el bienestar pueden ser ecológicos, económicos, sociales y políticos, y pueden tomar la forma de cambios repentinos.”* (p.4).

Ahora bien, dada las características de este tipo de territorios, las actuales y futuras generaciones que son hijos de las familias agricultoras, son propensos a repetir el ciclo vicioso de reproducción de economías ilícitas ocasionando severos impactos en diversas áreas de sus vidas como la educación, en ese sentido Méndez (2010), afirma que:

“El niño que crece en un entorno marcado por la producción de coca ilegal, tenderá a seguir el ciclo de empleo de la industria del narcotráfico: primero cocalero, luego “pocero” y más adelante “mochilero”. No sería extraño que este recorrido laboral temprano lo lleve también a convertirse en un acopiador de drogas, traficante o sicario” (p. 29)

En contraste a lo anterior, los objetivos del desarrollo alternativo buscan revertir esta situación transformándola en un círculo virtuoso (UNODC, 2015, p.12) y que desde la teoría de medios de vida sostenible el círculo virtuoso se puede interpretar como logros en materia de medios de vida, lo que consecuentemente se explicaría de alguna manera como una forma de contribución a la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad.

*** Hacia una conceptualización de la sostenibilidad de los medios de vida**

Existe un amplio consenso a nivel mundial de que el desarrollo sostenible solo puede conseguirse si se cambian los estilos de vida humanos, los mismos que son

indispensables para hacer frente a los actuales desafíos ecológicos, sociales y económicos (Schmuck & Schultz, 2012, p.123)

Un marco básico es el que nos presenta Johnston et. al. (2007) cuando afirma que *“la sostenibilidad simplemente implica que una determinada actividad o acción puede llevarse a cabo (es decir, continuada indefinidamente)”* (p.2). Desde la teoría de medios de vida sostenible, Chambers, & Conway (1992, p.9) hacen importantes aportes sobre la sostenibilidad para referirse *“a la capacidad de mantener y mejorar los medios de vida mientras mantenemos o realizamos los activos y capacidades locales y globales de los que dependen los medios de vida”*. En esa misma línea, Kajikawa (2008) le da importancia a la capacidades y habilidades de las personas cuando afirma que la *“sostenibilidad significa literalmente la habilidad para sostener, o un estado que puede ser mantenido a un cierto nivel”* (p.218). En contraste, encontramos un concepto vinculado a cambios cuando la *“sostenibilidad significa transformar nuestras formas de vida para maximizar las posibilidades de que las condiciones ambientales y sociales respalden indefinidamente la seguridad humana, el bienestar y la salud”*. (McMichael, Butler & Folke, 2003).

En ese sentido, un medio de vida sostenible (MVS) se define a partir de las capacidades, recursos materiales y sociales y actividades necesarias para vivir. Es sostenible cuando puede afrontar y recuperarse de amenazas del entorno y mantener sus capacidades y activos tanto en el presente como en el futuro sin desmejorar las bases de sus recursos naturales (Chambers & Conway, 1991, citado por DFID, 1999, p.1).

El enfoque de medios de vida sostenible configura un cambio en la práctica del desarrollo que van desde soluciones basadas en las necesidades y centradas en los recursos, hasta un enfoque centrado en las personas y su capacidad para sostener un cambio positivo. (Carney, 1998; Alterelli y Carloni, 2000, citado por Brocklesby & Fisher, 2003, p.2). En ese sentido, como señala Schmuck & Schultz (2012) *“el cambio de comportamiento es fundamental para lograr la sostenibilidad”* (p.28). Es decir, para establecer un desarrollo sostenible es necesario los cambios en los patrones de comportamiento individual y los procesos de toma de decisiones. Schmuck & Schultz (2012) argumenta que *“las emociones y cogniciones específicas del entorno son*

decisivas para el comportamiento sostenible y las decisiones que ponen en peligro el medio ambiente” (p.97).

Esta investigación pretende ocuparse a partir del enfoque de medios de vida sostenibles que se centra en las personas y en sus fortalezas. Para Brocklesby & Fisher (2003, p.11), el proceso de adopción de un enfoque de medios de vida implicó un cambio de pensamiento crítico es decir de cómo planificamos los recursos naturales a decir cómo planeamos participativamente los medios de vida de las personas de un determinado territorio. Así mismo, este enfoque profundiza la comprensión de *“los vínculos micro-macro y los amplios factores ambientales que dan forma a la vida de las personas”*. (Brocklesby & Fisher, 2003, p.12)

Ahora bien, considerando que esta teoría de los medios de vida, se focaliza esencialmente en las personas, y en comprender las fortalezas y limitaciones que poseen las comunidades (activos o dotaciones de capital) y su batalla por transformar éstos en logros positivos en materia de medios de vida, resulta importante resaltar al capital humano como uno de los activos claves para poder generar condiciones sostenibles en cualquiera de los otros activos.²

Por lo que el activo asociado al capital humano se encuentra expresado en el estado de la educación y la salud de las personas de una comunidad, y reflejado fundamentalmente en *“las aptitudes, conocimientos, capacidades laborales y buena salud que en conjunto permiten a las poblaciones entablar distintas estrategias y alcanzar sus objetivos en materia de medios de vida sostenible”* (DFID, 1999, p.11). En ese sentido, Lee, Ma & Lee (2016, p.3) entiende que el desarrollo sostenible es una visión que aporta el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos para el beneficio de toda la población y promueve la actuación sobre las decisiones que se hayan tomado. Mientras que Sepúlveda (2003) justifica que *“el despliegue productivo de capacidades de la población rural resulta indispensable para el desarrollo sostenible. En este sentido, el potencial de cada persona es el recurso fundamental para el desarrollo de un país, una región o un territorio”*. (p.103).

² DFID (1999), señala que el enfoque de los medios de vida plantea *“cinco categorías de activos principales o tipos de capital sobre los que se cimientan los medios de vida: Capital Humano, Capital Físico, Capital Económico, Capital Natural y Capital Financiero”*. (p.7).

Es así, que podemos señalar que la sostenibilidad de un medio de vida también depende de la competencia y la capacidad de percibir, predecir, adaptarse y explotar los cambios en el entorno físico, social y económico. (Chambers y Conway, 1992, p.16). Por tanto, la sostenibilidad es el reflejo de cómo se utilizan, mantienen y mejoran los activos y las capacidades para preservar los medios de vida (Chambers y Conway, 1992, p.13). En esa misma línea, Sen (1996, citado por Sepúlveda, 2003, p.104) afirma que *“las capacidades no se utilizan solamente para generar capital físico, sino que sirven, también, para generar cambios sociales. El bienestar requiere de la libertad, e implica la noción de “vivir bien y estar bien” dentro de las evaluaciones personales y sociales”*. Al respecto, Jara (2001, citado por Sepúlveda, 2003, p.104), justifica que en la medida que las personas tengan la capacidad de efectuar decisiones inteligentes y de adoptar comportamientos en forma solidaria y respetuosa, este proceso se transforma en un factor de sustentabilidad. En ese sentido, el desarrollo sostenible, es intrínsecamente educativo, *“no solo depende del aprendizaje, es inherentemente un proceso de aprendizaje”* (Vare & Scott, 2007p.4), o como lo señala John Foster (2002, citado por Vare & Scott, 2007, p.4), es un proceso de aprendizaje para alcanzar un futuro emergente: humanamente habitable, ecológicamente fuerte, y con mejores condiciones humanas.

Quizás, la noción sobre capacidad al que se refería Sen puede clarificar la dicotomía entre las competencias reflexivas para la sostenibilidad y las competencias para los medios de vida sostenibles al definir las como capacidades humanas para llevar el estilo de vida que uno valora y tiene motivos para valorar. (Mochizuki & Fadeeva, 2010, p.9). Por este motivo, un estilo de vida que está enfocado hacia la sostenibilidad debe contemplar las interacciones con cada dimensión del desarrollo sostenible. (Schmuck & Schultz, 2012, p.130). En contraste, si no logramos un estilo de vida sostenible, se prevé un deterioro y barreras sustanciales, lo que impacta negativamente en la calidad de vida para muchas formas de vida en los territorios. (Schmuck & Schultz, 2012, p.10).

La evidencia de la investigación corrobora y afirma que la acción basada en la comunidad sobre la sostenibilidad puede modificar comportamientos, actitudes y comprensión sobre la sostenibilidad (Stocker y Barnett 1998, Church y Elster 2002,

Maiteny 2002, Staats et al. 2004, citado por Middlemiss, 2011, p.3). Esto implica *“desafiar el carácter primordial de la educación, centrándose en la adquisición de habilidades y conocimientos como capital futuro para conectarse a los sistemas sociales y económicos”*. (Percy-Smith & Burns, 2013, p.1). En ese sentido, el enfoque de los medios de vida sostenibles puede colaborar a conceptualizar la multidimensionalidad de la vida y promover una mayor integridad ecológica, equidad social y eficiencia económica. (Butler & Mazur, 2007, p.4).

Es importante señalar que Arnau & Montane (2010), explica la relación conceptual entre actitud y competencia, es decir constata que *“las actitudes predisponen a ejecutar determinados comportamientos que, una vez puestos en práctica, pueden remodelar o cambiar las actitudes, llegando a desarrollar otras nuevas que requieran nuevos comportamientos y, por extensión, nuevas competencias.”* (p.9). Al respecto, Goel & Sivam (2015, p.1), defienden la tesis que la sostenibilidad de un determinado entorno construido se basa parcialmente en el comportamiento individual. Se sustenta que, para mejorar la sostenibilidad, los cambios deben incorporarse en los patrones de comportamiento individual, sustituyendo los patrones de vida insostenibles con los sostenibles.

Por lo que las competencias, es decir el conjunto de capacidades que necesitan las personas para construir comunidades sostenibles son muy complejas, y cuya adquisición necesita de estrategias educativas diversificadas y procesos formativos transversales, que se concretan en la educación formal, no formal e informal (Murga-Menoyo, 2015, p.3).

En adición a esto último, el ente rector de las políticas educativas en el Perú, entiende que dichas competencias se conciben como *“la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético”*. (MINEDU, 2016, p.21)

Ahora bien, si enfocamos las competencias para la sostenibilidad, Ull (2014, p.5) las define como *“el conjunto complejo e integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que las personas ponen en los distintos contextos sociales, educativos, laborales y familiares para resolver situaciones relacionadas con*

las problemáticas ambientales, así como transformar la realidad con criterios de sostenibilidad". O como señala Murga-Menoyo (2015, p.14) *"que las competencias son respuestas adaptativas que se ajustan a los requerimientos del contexto"*. En el contexto de las relaciones escuela y comunidad, el liderazgo es determinante, según Carr (2016) *"el rol de un líder escolar como agente de cambio para la sostenibilidad puede manifestarse en una serie de esferas de influencia: en la enseñanza, el aprendizaje y el plan de estudios; en su liderazgo de la escuela como organización; y en sus relaciones con la comunidad en general"*. (p.1)

De esta forma, medio ambiente, sociedad y economía se constituyen en los puntos principales de atención para dar respuesta a cuyos requerimientos es preciso desarrollar capacidades en las personas. Y en esta labor la educación para el desarrollo sostenible ofrece las pautas necesarias para desarrollar en las personas el entramado de competencias interrelacionadas que se denominan competencias en sostenibilidad. (Murga-Menoyo, 2015, p.12). Las mismas que se definen como *"el conjunto de conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades que una persona necesita para afrontar con éxito los retos del desarrollo sostenible"* (Murga-Menoyo y Novo, 2014, p.173). De esta manera las competencias dan lugar a una capacidad específica para actuar y resolver problemas en la perspectiva que exige la sostenibilidad en sus dimensiones de economía, sociedad y ambiente, así como para reorientar los hábitos y estilos de vida. (Murga-Menoyo y Novo, 2014, p.173).

*** Las dimensiones de la sostenibilidad de los medios de vida**

Sepúlveda (2003), justifica que la sostenibilidad implica ineludiblemente, que se considere la multidimensionalidad inherente a todo territorio, pues afirma que *"en ellos se encuentran articuladas, a un mismo nivel: a) la dimensión económica, que da origen al elemento de competitividad; b) la dimensión social, que da origen al elemento de equidad; c) la dimensión ambiental, que da origen al concepto de administración y gestión de la base de recursos naturales; d) la dimensión político institucional, que da origen al elemento de gobernabilidad democrática; y, finalmente, e) la vinculación entre las dimensiones anteriores."* (p.89).

Como ya se indicó, cada dimensión tiene sus propias características y está condicionada por el resto de dimensiones, a las que a su vez condiciona. Sin embargo, Sepúlveda

(2008, p.11), critica que la aproximación multidimensional a los problemas que afectan el desarrollo es una manera limitada para representar la compleja realidad de un sistema territorial.

La DFID (1999, p.13), argumenta que la forma de abordar las múltiples dimensiones del término sostenibilidad se da en la distinción entre los aspectos medioambientales, económicos, sociales e institucionales de los sistemas sostenibles. Estas dimensiones resultan claves para analizarlas de manera interrelacionada y de esta manera comprender la sostenibilidad de los medios de vida de una comunidad. Esto implica una comprensión tanto de la manera cómo pueden combinarse las diferentes dimensiones de la sostenibilidad, así como de las complejas interrelaciones entre las personas y el territorio (Franklin & Marsden, 2015, p.16). Por lo que, una manera de entender a la sostenibilidad es relacionarla como una interacción balanceada entre los grupos humanos y el entorno social, económico y ambiental (Rodríguez & Ríos-Osorio, 2016, p.)

Para ello, justamente Olsson et al (2016, p.1) aborda las dimensiones de sostenibilidad, en términos de capacidades reflejadas en conocimientos, actitudes y comportamientos de sostenibilidad de los individuos o de la comunidad. En ese sentido, aborda la conceptualización de las competencias y capacidades sostenibles para representar la visión holística de la sostenibilidad, combinando e investigando las dimensiones: ambiental, económica, social y político-institucional del desarrollo sostenible.

La dimensión Social: A partir de Chamber y Conway y la modificación posterior realizada por la DFID sobre la teoría de medios de vida sostenible, en esta dimensión se persigue un entorno social más cohesivo y que brinde más apoyo. La niñez de un territorio es más vulnerable a las crisis y a las tensiones como la violencia y los conflictos (UNICEF, 2013). En ese sentido, situaciones de violencia familiar, malas prácticas de crianza, separación de padres, relacionamiento con amigos con conductas antisociales y delictivas, entre otros son factores de riesgo que influyen en conductas delictivas y antisociales (Sanabria & Rodríguez, 2010, p.261). En ese sentido, una comunidad sostenible es aquella en la que su niñez tiene acceso a un ambiente seguro y libre de violencia en el cual crecer, participar y aprender. Por lo tanto, las violaciones, y la desprotección de los derechos de la niñez impacta negativamente para toda la vida

y se transmiten de una generación a otra. (UNICEF, 2013). Para Sepúlveda (2008a), en esta dimensión, se destacan las alianzas sociales, la constitución de grupos de interés y la práctica de resolución de conflictos, que se perciben como mecanismos de acceso al poder y del ejercicio de derechos. También comprende el proceso de fortalecimiento de las capacidades de los sujetos, grupos y organizaciones para que puedan constituirse en actores sociales y consolidarse en la gestión del desarrollo sostenible. (Sepúlveda, 2003, Sepúlveda, 2008B). Por tanto, la sostenibilidad social, se logra cuando se reduce la exclusión social y se maximiza la igualdad. (DFID, 1999). En ese sentido, también la sostenibilidad depende de la paz, la justicia y la equidad (Tilbury, 2002). Por lo tanto, los vínculos sociales resultan determinantes para consolidar el proceso de participación y democratización (Sepúlveda, 2008a). Par el MINEDU (2016, p.57), en esta dimensión, se vincula las competencias que los estudiantes deben desarrollar para convivir y actuar en la comunidad relacionándose con los demás de manera justa y equitativa, respetando las diferencias, promoviendo los derechos de todos, y manejando adecuadamente los conflictos en diferentes escenarios. Así mismo, el futuro sostenible de una sociedad mejora cuando se desarrollan en los niños las competencias referidas a manifestar sus opiniones, a expresar sus preocupaciones, a tomar decisiones, y participar en el debate y apoyar a su comunidad. (UNICEF, 2013)

Tabla 2. Factores de la Sostenibilidad en la Dimensión Social

Sostenibilidad del territorio	Sostenibilidad en términos de competencias
Factores contextuales	Factores individuales
*Entorno Socioeducativo *Paz e Igualdad *Participación Infantil *Seguridad, Justicia y Derechos	*Opina, expresa y gestiona *Convive y se relacionada adecuadamente

Adaptado de Sepúlveda (2008a); UNICEF (2013); DFID (1999); MINEDU (2016).

La dimensión Ambiental: La niñez depende del desarrollo sostenible para que les otorgue de un entorno natural cuidado y protegido, que contenga incluso las exposiciones a amenazas ambientales a los que son particularmente vulnerables, tales como la contaminación del suelo, aire y agua, sustancias tóxicas, desperdicios y desechos, el cambio climático, los desastres naturales y la inseguridad alimentaria y nutricional en zonas de abandono de la agricultura (UNICEF, 2013, p.15). En esta

dimensión se persigue un acceso más seguro a los recursos naturales y una mejor gestión de los mismos. Por lo que la sostenibilidad medioambiental se logra cuando la base de los recursos naturales que sustentan la vida diaria de las comunidades se encuentra conservada o se hace un uso sostenible de ellos, para las generaciones futuras. (DFID, 1999). En esa misma línea, Sepúlveda (2008a, p. 18-19), señala que el ambiente es la base de la vida y, por lo tanto, como sustento del desarrollo. En esta dimensión, la persona se reconoce como parte integral del ambiente y por ende la valora, así mismo es capaz de reconocer los impactos positivos y negativos de su interacción con la naturaleza, pero también, la manera en que la naturaleza afecta a las personas. De esta manera las personas protegen los recursos naturales y recuperan aquellos que han sido degradados. Así mismo, la gestión ambiental, es imprescindible en esta dimensión para hacer frente los problemas estructurales endémicos que continúan afectando a las comunidades. En adición, el MINEDU (2016, p.64), señala que, en esta dimensión, se vincula las competencias que los estudiantes deben desarrollar para gestionar acciones orientadas para conservar y cuidar el ambiente, contribuyendo a la mitigación y adaptación al cambio climático, y a la prevención de situaciones de riesgo de desastre y problemáticas ambientales que afectan el territorio y la vida de las personas. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad y el uso sostenible de los recursos naturales. MINEDU (2016, p.17).

Tabla 3. Factores de la Sostenibilidad en la Dimensión Ambiental

Sostenibilidad del territorio	Sostenibilidad en términos de competencias
Factores contextuales asociados	Factores individuales asociados
*Ecosistema natural *Estabilidad riesgos naturales *Salud Ambiental *Seguridad alimentaria	*Uso sostenible de los recursos naturales *Gestiona iniciativas ambientales

Adaptado de DFID (1999); Sepúlveda (2008a); MINEDU (2016)

La dimensión Económica: En esta dimensión cobra especial relevancia comprender la base de la economía familiar en el contexto local o sistema económico dominante en el que se circunscribe. Un aspecto clave, es la composición de la matriz de la economía

de las familias y su relación de dependencia a actividades económicas lícitas e ilícitas como el tráfico local de drogas ilícitas. En ese sentido como señala, Mendoza & Leyva (2016, p.14), *“en una economía en la que conviven las actividades lícitas e ilícitas, y cuya disponibilidad de tierras para el cultivo agrícola es limitada, las opciones de crecimiento económico alternativo, es decir, el crecimiento basado en las actividades económicas lícitas, exige el estudio de las causas que explican la rentabilidad relativa de los productos lícitos; esto es, la rentabilidad de los productos lícitos en comparación con la de los productos ilícitos.”*

Es por ello que en esta dimensión, se destaca la relevancia de la competitividad como aspecto clave del desarrollo en esta dimensión. Contempla el acceso a bienes y servicios especialmente aquellos que potencian y diversifican el desarrollo productivo y la apertura de mercados para actividades económicas aprovechando sosteniblemente los recursos naturales. (Sepúlveda, 2003, p.89). Por tanto, esta dimensión se vincula con la capacidad productiva y el potencial económico de las comunidades para obtener los bienes necesarios para el presente y el futuro, de sus habitantes. Para ello, es muy relevante el trabajo articulado de los sectores productivos de la comunidad para promover, diversificar y consolidar productos finales agrícolas y no agrícolas derivados de la biodiversidad, a través de actividades primarias, de procesamiento y de comercio, pero haciendo uso sostenible de los recursos naturales. En ese sentido, los productores han fortalecidos sus capacidades para el manejo eficiente y competitivo de sus unidades productivas (Sepúlveda, 2008a, p.15). Por otro lado, en esta dimensión también se busca un acceso más seguro y responsable de los recursos financieros. Por lo que la sostenibilidad económica se consigue si puede lograrse y sostenerse un nivel de bienestar económico. (DFID, 1999). Para el MINEDU (2016, p.66), en esta dimensión se vincula la competencia que deben desarrollar los estudiantes para gestionar responsablemente los recursos económicos, es decir, ser capaces de manejar los recursos personales y familiares. Esto implica que el estudiante se reconoce como agente económico y comprende la finalidad de los recursos económicos en la satisfacción de las necesidades y el funcionamiento del sistema económico y financiero de la comunidad. Así mismo, se vincula la competencia que deben desarrollar los estudiantes para gestionar emprendimientos económicos sostenibles, produciendo

alternativas de solución innovadoras a partir de un bien o servicio que atienda una necesidad no satisfecha o un problema económico en su entorno. (MINEDU, 2016, p.83)

Tabla 4. Factores de la Sostenibilidad en la Dimensión Económica

Sostenibilidad del territorio	Sostenibilidad en términos de competencias
Factores contextuales asociados	Factores individuales asociados
*Competitividad Económica	*Gestiona emprendimientos económicos
*Diversificación Económica	*Gestión responsablemente lo
*Economía Familiar	recursos económicos
*Economía Familiar Lícita	

Adaptado Sepúlveda (2003); DFID (1999); MINEDU (2016); Mendoza & Leyva (2016)

La dimensión Político-Institucional: En esta dimensión se persigue una política y un entorno institucional que apoye a distintas estrategias en materia de medios de vida (DFID, 1999). Mientras que Sepúlveda (2008b) indica que en esta dimensión se *“tiene como prioridad la gobernabilidad democrática y la participación ciudadana”*. En ese sentido, no es consistente afirmar la gobernabilidad democrática sin el respeto irrestricto a los derechos humanos, ambos elementos se encuentran integrados en el respeto a la dignidad del ser humano. Por lo que un estado democrático es promotor y protector de los derechos humanos, y facilitador de la intervención y participación de la sociedad civil a fin que unifique esfuerzos con el Estado para la efectivización y vigencia de los derechos humanos (Salmón, s.f, p.1). Por otro lado, Espinar (2003, p.34) refiere que pensar en un componente de participación de ciudadanía vinculado al desarrollo de una sociedad democrática y ciudadanos plenos, implica trabajar desde la escuela aprendizajes que doten de habilidades a los estudiantes para asumir y ejercer sus derechos en su condición de ciudadanos democráticos, solidarios y responsables a partir de un conocimiento crítico de la realidad y un sentido de compromiso con su comunidad. Por su parte Hart (1992, citado por Espinar, 2003, p.14) conceptualiza la participación como una relación a la condición de ciudadanía que tienen los niños y que se visibiliza a través de su intervención en las decisiones sobre lo que les afecta individualmente y en la comunidad en la que habitan. Entre otros aspectos claves que apoyan esta dimensión se encuentran el fortalecimiento institucional, la participación ciudadana en los procesos de toma de decisión y los valores que apoyan a dichos

procesos democráticos. Así mismo, se involucra a los actores del territorio como entidades públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones comunitarias, entre otros. De esta manera la articulación o la red institucional que se obtenga entre los actores de desarrollo, puede constituirse, en un escenario para el diseño de políticas de desarrollo sostenible, coherente a las particularidades de cada territorio (Sepúlveda 2008a, p.20-21). O como lo señala Salmon (s.f, p.8), para la consolidación de la gobernabilidad democrática se requiere del diseño de políticas públicas que fortalezcan el ejercicio pleno y eficaz de los derechos civiles y políticos como los derechos económicos, sociales y culturales de las personas.

Tabla 5. Factores de la Sostenibilidad en la Dimensión Política-Institucional

Sostenibilidad del territorio	Sostenibilidad en términos de competencias
Factores contextuales asociados	Factores individuales asociados
*Confianza Institucional *Inclusión y Participación *Políticas de Desarrollo Sostenible *Red Institucional	*Ejerce sus derechos y deberes ciudadanos *Participa en políticas públicas

Adaptado de DFID (1999); Sepúlveda (2008b); Sepúlveda (2008a); Espinar (2003)

Como se ha podido revisar, la sostenibilidad en cada una de las dimensiones (social, ambiental, económica y político-institucional) es clave para asegurar que los medios de vida del territorio sean sostenibles. Por lo que según Scott (2013) *“las escuelas deberían estar contribuyendo en todas estas áreas al mismo tiempo. Una forma efectiva de pensar sobre esto es en términos de la base de activos que utilizamos para nuestra civilización y bienestar (p.10).*

*** Escala de medición de la sostenibilidad de los medios de vida**

Diversas disciplinas han dedicado mucho esfuerzo al desarrollo de un enfoque para evaluar el cambio que se genera más allá del énfasis en los síntomas económicos para incorporar un abordaje más integral del bienestar humano y del ecosistema. Este reto se encuentra en el núcleo del conocimiento sobre el progreso hacia la sostenibilidad (Hodge, 1997, p.1)

Sepúlveda (2008b), desarrolla una metodología para estimar el grado relativo de desarrollo sostenible de un determinado proceso que se esté analizando. Propone un

índice integrado de desarrollo sostenible que permite medir el grado de desempeño de una determinada unidad de análisis como una comunidad, sector, organización, grupo, etc., para un período determinado, utilizando indicadores representativos en las diferentes dimensiones del desarrollo sostenible.

Por lo tanto, Sepúlveda (2008b) afirma que esta medición *“revela el grado de desarrollo sostenible de la unidad de análisis en cuestión, los aparentes desequilibrios entre las diversas dimensiones y, por ende, los posibles niveles de conflicto existentes. Además de generar un “estado de la situación actual” de la unidad estudiada..”* (p.25).

El índice refleja la situación global de todo el sistema analizado, y su valor obtenido puede variar entre 0 y 1. Si el valor del índice se aproxima a 1, el sistema analizado tiene un mejor desempeño de desarrollo, mientras que si se aproxima a 0; el desempeño del sistema analizado está empeorando. Dado que el índice se obtiene a partir de la situación de las diferentes dimensiones, es factible determinar la contribución de cada una de ellas al índice global mediante el cálculo de un índice por dimensión de análisis. (Sepúlveda, 2008, p.29). Para ello se emplea cinco niveles para representar el estado de desarrollo sostenible de una determinada unidad de análisis, conforme se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 6. Niveles del estado de desarrollo sostenible y escala del índice

Niveles del estado del Sistema	Escala del índice
Colapso	>0 y < 0.2
Crítico	>0.2 y < 0.4
Inestable	>0.4 y < 0.6
Estable	>0.6 y < 0.8
Óptimo	>0.8 y < 1

Adaptado de Sepúlveda (2008, p.28).

En ese sentido, Zapata & Osorio (2013) justifica que *“un sistema es sostenible cuando los procesos y actividades humanas se adaptan a las características y dinámicas de los ecosistemas con los que se relacionan y a las características y necesidades socioeconómicas, culturales y políticas de los grupos humanos involucrados en tales procesos”* (p.2). Mientras que una situación de insostenibilidad son problemas que *“afectan las posibilidades de mantener el bienestar social y de los ecosistemas a causa*

de procesos humanos que tienen una escasa capacidad adaptativa a las dinámicas del entorno social y ecológico dentro de los cuales estos procesos se gestan y desarrolla” (Zapata & Osorio, 2013, p.13)

***Sostenibilidad de los medios de vida desde las conexiones escuela-comunidad**

Hay un creciente cuerpo del conocimiento sobre la contribución importante de las escuelas al desarrollo económico y social de sus comunidades como un punto focal tangible (Glen et al. 1992, citado por Johns, Kilpatrick, Falk & Mulford, 1999, p.5).

Sin embargo, existe un consenso generalizado a nivel mundial de reconocer que las tendencias actuales del desarrollo económico no son sostenibles y que *“la conciencia pública, la educación y la capacitación”* son aspectos esenciales para que nuestra sociedad progrese hacia la sostenibilidad (Tilbury, 2002, p.25). En ese contexto, la educación es un vehículo para la construcción de capital que puede preparar a las personas y las comunidades para que se involucren sostenidamente con los retos que van más allá de los ambientes de la escuela. Un enfoque de habilidades para la vida en la educación es un factor para el *“desarrollo personal, la ciudadanía responsable, los medios de vida productivos y el desarrollo económico sostenible”*. (Poole, Alvarez, Penagos & Vázquez (2013, p.5). Por eso, apostar por el desarrollo juvenil y la participación activa de los jóvenes en la comunidad es uno de los elementos clave para lograr comunidades exitosas (Kenyon 1999; Heartland Center for Leadership Development 1987, citado por Johns, Kilpatrick, Falk & Mulford, 1999, p.4)

Por otro lado, el marco teórico encuadra el foco de la presente investigación cuando Johns et. al (1999, p.3), revela la existencia de un creciente cuerpo de literatura sobre el capital social reflejado en las relaciones de las escuelas y las comunidades. Al respecto, (Coleman, 1988, citado por Johns et. al, 1999, p.3), señala que ese capital social puede ser soportado por cualquier organización de personas, como una familia, una escuela o una comunidad. Por ello, los fundamentos teóricos respaldan la influencia de la conexión escuela-comunidad en la sostenibilidad de los medios de vida del territorio, tal como lo sostiene Longás et.al (2008, p.6), como algo inherente a cualquier proceso desarrollo comunitario que busca la sostenibilidad de su acción social. O como lo sostiene Pol (1998, citado por Wiesenfeld, 2003, p.5) cuando refiere

que *“la sostenibilidad es más viable cuando hay redes consolidadas de relaciones sociales”*. En ese mismo sentido, Jara (2005), afirma que los procesos que se orientan al desarrollo sostenible en comunidades rurales requieren de una integración del tejido social, por lo que la construcción de comunidades sostenibles está en función de la calidad de su entramado de relaciones. Es decir, a través de estas redes sociales, se edifican soportes de capital social que aportan a la cohesión y bienestar social de la comunidad (Falk 1998, citado por Johns et. al, 1999, p.3).

Ahora bien, existe evidencia importante de que los niveles altos de capital social pueden ser un factor de arranque para el proceso de desarrollo sostenible en su búsqueda de equilibrio entre lo ecológico, social y económico (Putnam, 1993; Banco Mundial, 2006, citado por Edwards & Onyx, 2007, p.4). O como cuando la literatura sobre desarrollo comunitario identifica que la forma en que las comunidades rurales gestionan el cambio está influenciada por *“el nivel de capital social dentro de la comunidad; es decir, por la fuerza de los vínculos y las interrelaciones entre los miembros de la comunidad.”* (Lane y Dorfman 1997; Holladay 1992, citado por Johns et. al, 1999, p.3). Sin embargo, en la perspectiva de re-evaluar la contribución del capital social en el desarrollo sostenible, Rydin & Holman (2004, p.15) señala entre otros aspectos que, para integrar el desarrollo sostenible en el proceso de políticas, se debe edificar un capital social puente o de enlace entre los actores políticos locales y aquellos otros interesados en el desarrollo sostenible.

Bajo esta perspectiva, las relaciones entre la escuela y la comunidad pueden apoyar a muchos propósitos, desde mejorar el rendimiento de los estudiantes hasta contribuir con el desarrollo comunitario sustentable. (Casto, Sipple & McCabe 2016, p.1). Al respecto, para Tilbury (2002) el desarrollo comunitario sustentable *“es un proceso de empoderamiento local que mejora la capacidad de las personas para tomar el control de sus propias vidas y las condiciones en las que viven”* (p.18). Esto implica el aprendizaje y la acción para asegurar que el mayor número posible de personas se involucren en la toma de decisiones sobre las cuestiones y problemas que les afectan, trabajando e implementando de manera asociativa (Tilbury,2002). Noción que es compartida por Merçon (2011, p.2) que considera que el desarrollo comunitario es

sustentable cuando su organización socio-política le posibilita sostenerse en el tiempo mediante procesos flexibles de auto-gestión.

En ese sentido, Warren (2005, citado por Casto et. al. 2016) señala que *“vincular la mejora escolar con el desarrollo de la comunidad puede tener un efecto importante en la mejora del aprendizaje, así como en el cambio de la comunidad y los factores estructurales que promueven la desigualdad educativa”*(p.1). Desde un enfoque de redes orientado a la educación para el desarrollo sostenible, Rauch (2016), señala que estas gestionan las estructuras y procesos interdependientes, y procuran buscar nuevas alternativas en el aprendizaje y la colaboración entre sujetos e instituciones (Rauch 2013, citado por Rauch, 2016, p.4). Así mismo, se constituyen en un puente entre el conocimiento y la práctica, y fomentan las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias. (Rauch, 2016, p.4)

Ahora bien, las interconexiones escuela y comunidad en el contexto de la teoría de medios de vida, está expresado o reflejado fundamentalmente como los recursos sociales - activo o capital social - en el que se apoya la comunidad para promover o influir en el capital humano, es decir en la construcción de competencias y capacidades de la población que impacten directamente en la sostenibilidad de los medios de vida del territorio. (DFID, 1999, p.15).

Por otro lado, la teoría de redes sociales y de la ecología del desarrollo humano, evidencian y facilitan una mejor comprensión del efecto de las conexiones escuela-comunidad sobre los sujetos (en nuestro caso adolescentes) y sobre los propios actores que conforman las redes de apoyo. Como señalaba Wasserman & Faust (1994, p.9), citado por Lozares (1996, p.14) *“el impacto o la influencia de la estructura sobre el funcionamiento del grupo y/o sobre los individuos”*, o como lo plantea Eccles & Roeser (1999, p.43) *“los lazos más estrechos entre las escuelas y las comunidades pueden ser especialmente importantes en los vecindarios de alto riesgo.”*. De esta manera, entendemos que la conexión entre la escuela y comunidad puede tener un rol protagónico para los propósitos de la escuela, así como puede desempeñar un papel muy importante en las metas de sostenibilidad de la comunidad. Al respecto Cuervo (2014, p.2) precisa que las escuelas pueden desempeñar un rol muy importante en la

construcción y sostenibilidad de la comunidad y en el futuro de la escuela de secundaria de los jóvenes.

En los últimos diez años se ha observado que las escuelas han emprendido diversas formas innovadoras para brindar mejores oportunidades educativas para los jóvenes, adoptando un enfoque integral de la comunidad. La evidencia ha demostrado que además de dar resultados positivos para los jóvenes, las conexiones escuela y comunidad también se constituyen en un medio potencial de realizar contribuciones al bienestar económico y social de las comunidades, sobre todo a través del desarrollo de capacidades en términos de capital humano y sobre todo capital social. Por lo que naturaleza de estas contribuciones son particularmente importantes para la sostenibilidad de las comunidades (Kilpatrick & Mulford, 2003, p.12). Por tanto, está claro que el nivel de capital social generado por las escuelas es un predictor importante para el desarrollo sostenible de la comunidad, en la medida que estas redes de apoyo social conformadas por agentes institucionales, maestros, consejeros escolares y líderes comunitarios (Stanton-Salazar 1997, citado por Johns et. al, 1999, p.4) brindan a los jóvenes no solo recursos si no también oportunidades para su desarrollo. Aspectos que también impactan en resultados positivos de los jóvenes y la comunidad en materia de logros de medios de vida como la educación y la igualdad social (Johns et. al, 1999, p.4).

Por lo que, la educación es uno de los factores claves para la sostenibilidad de los medios de vida, y se encuentran estrechamente relacionadas (Mckeown, 2002, p.14). Es decir, una educación que se orienta a la sostenibilidad (Educación para el Desarrollo Sostenible – EDS) es concebida desde la promoción y desarrollo de competencias y capacidades de las personas de un determinado territorio y *“debe proporcionar a la gente las habilidades prácticas que les permitirán seguir aprendiendo después de que terminen la escuela, ganarse la vida de una manera sustentable, y llevar una vida sustentable”*. (Mckeown, 2002, p.23). Por tanto, la educación para el desarrollo sostenible aborda de manera holística e integrada las tres esferas del desarrollo sostenible: sociedad, medio ambiente y economía, y la cultura como dimensión subyacente. En ese sentido, posibilita a hombres y mujeres el desarrollo pleno de los conocimientos, perspectivas, valores y habilidades indispensables para la toma de

decisiones que impacten en una mejora de la calidad de vida de las comunidades y por ende en su vida cotidiana. (UNESCO 2008, citado por Venkatarama, 2009, p.1).

Quizás esto último es a lo que se refería Longás et. al (2004, p.5), cuando afirma que una educación que no se ve restringida a la escuela, que trasciende de las fronteras de las aulas para comprometer a la sociedad en su conjunto y que confía en el entorno local deriva en un asunto de la comunidad. En esa misma dirección, Cárdenas (1990, citado por Vargas, 2007, p.5) manifiesta que la escuela va más allá del límite de su local y llega a otras instituciones de la comunidad, influyéndolas de diversas maneras y que los cambios que ocurren en la comunidad son como resultado de la más completa interacción con la comunidad. Por tanto, esta educación debe ser un vehículo para el desarrollo de la comunidad y, a su vez, el desarrollo comunitario debe fundamentarse en una acción socioeducativa desde el tejido relacional y asociativo de la comunidad, utilizando principalmente el recurso de la intercomunicación, intercambio e interacción individual y colectiva, poniendo el énfasis en el asunto social y socializador de la intervención, como participación, integración e imagen de la totalidad de la comunidad. (Longás et. al, 2004, p.6)

Al respecto, Freire (1978, p.18) postula que se requiere de una educación fundamentalmente crítica y liberadora donde las personas se educan entre sí, mediatizados por su entorno. Cuando los entornos inmediatos como son la escuela y la comunidad que forman parte del microsistema al que se refería Bronfenbrenner (1987), trabajan de manera colaborativa o mejoran la calidad de sus relaciones, impactan o afectan favorablemente en el comportamiento o conducta de los sujetos en desarrollo. Es así que *“la conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente (entonces); si queremos cambiar las conductas, debemos cambiar los ambientes”* (Bronfenbrenner, 1987, p.14; Martínez, 2013, p.450; Lewin, 1936; Linares, Vilariño, Villas, Álvarez-Dardet & López, 2002, p.46).

Un punto de convergencia con lo anterior, lo plantea la UNESCO (2016), la cual señala que el desarrollo sostenible implica también que *“debemos cambiar nuestra forma de pensar y actuar. La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) nos permite abordar los desafíos globales presentes y futuros de forma constructiva y creativa; también contribuye a elegir sociedades más sostenibles y resilientes”*. Razón por lo

que *“la meta de la EDS es brindar una interacción coherente entre la educación, la conciencia pública y la capacitación con miras a la creación de un futuro más sostenible”*. (UNESCO, 2012, p.34)

Bajo esa perspectiva, Mckeown (2002) complementa que *“la idea es que las comunidades y los sistemas educativos dentro de las comunidades necesitan amoldar sus esfuerzos de sostenibilidad. Conforme las comunidades desarrollan metas de sostenibilidad, los sistemas educativos locales pueden crear programas o modificar los programas académicos existentes para reforzar dichas metas. (p.46)*. Este esfuerzo de alinear y mejorar las metas de sostenibilidad entre la escuela y comunidad y viceversa, implica también contextualizar la educación, y que Borja (2005) precisamente señala que *“el propósito de la contextualización en la educación es comprender que la realidad influye en el individuo, pero que el individuo también tiene la posibilidad de actuar sobre ésta, con el fin de transformarla para mejorarla.”*

Como se ha podido constatar, existen evidencias previas a través del estado del conocimiento y las bases teóricas y empíricas que han documentado y destacado la importancia de las conexiones o relaciones de apoyo entre la escuela y comunidad como un factor clave que influye en el bienestar a lo largo de la vida de las personas en desarrollo como es la niñez y juventud, siendo esto un elemento clave para asegurar la sostenibilidad de los medios de vida del territorio.

Ahora bien, es evidente que resulta complejo comprender el relacionamiento que existe entre comunidad, escuela, familias y alumnos, sin embargo, el marco conceptual de los medios de vida sostenible -por su carácter holístico- aporta en la identificación de las múltiples estrategias en materia de medios de vida que miembros de la comunidad pueden adoptar para asegurar sus medios de vida. En ese sentido DFID (1999), define como estrategia en materia de medio de vida como *“un término englobante utilizado para referirse a la gama y combinación de actividades y decisiones que los pueblos realizan/toman para lograr sus objetivos en materia de medios de vida” (p.42)*. Sin embargo, Jordan et. al. (2002, p.29), destaca que se debe continuar avanzando en nuevas investigaciones que expliquen los procesos y resultados de estas complejas interacciones entre escuelas, familias y comunidades, de manera que se obtenga una comprensión más integral del impacto de estas conexiones.

De esta manera, se busca comprender la sostenibilidad de la comunidad en relación a la existencia o falta de una conexión escuela-comunidad, para que a partir de allí se plantee el proceso de planificación de una estrategia de educación de las niñas, niños y adolescentes que considere su entorno y promueva la participación comunitaria como factores claves que contribuyen a las dimensiones de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad y como consecuencia retroalimenten la política de desarrollo alternativo en territorios donde subyace prácticas productivas de cultivos ilícitos. En ese sentido, como señala Conroy & Berke (2004, p.4) en la literatura sobre desarrollo sostenible y el proceso de planificación, se identifican tres factores que se espera que influyan en un plan que promueve el desarrollo sostenible en una comunidad: 1) el apoyo político para el desarrollo sostenible, el esfuerzo de participación y el compromiso de recursos en la dimensión del proceso de planificación, 2) el marco organizativo del plan como una influencia en su capacidad para promover la sostenibilidad y 3) el mandato de planificación.

Capítulo III La metodología del estudio

***Aspectos introductorios**

Para alcanzar los objetivos de la investigación se planteó un enfoque de investigación mixta, dado el objetivo de analizar las conexiones entre la escuela y la comunidad que influyen en el desarrollo sostenible de la comunidad desde un marco de la ecología del desarrollo humano y de los medios de vida sostenible.

En ese sentido, los métodos mixtos son multimetódicos y representan una “tercera vía” en los procesos de investigación (Hernández & Mendoza, 2008). El objetivo o meta de esta metodología no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación y, paralelamente, minimizar e incluso neutralizar algunas de sus desventajas potenciales o debilidades. (Creswell & Garrett, 2008; Hernández & Baptista, 2010)

Como se ha mencionado, estos tipos de metodología de investigación representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos e implican la recolección, análisis, integración y discusión conjunta de datos cuantitativos y cualitativos para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández y Mendoza, 2008).

Con el objetivo de evitar sesgos y lograr la aceptación a las encuestas, entrevistas individuales y grupales, se realizó el levantamiento de información en campo acreditándose el investigador como estudiante de Maestría. Así mismo todo el proceso de relevamiento de información con los participantes del estudio se llevó a cabo de manera confidencial y anónima considerando que el territorio está circunscrito en un entorno de actividades ilícitas y los habitantes de este territorio por lo general son muy desconfiados. Todo el proceso de relevamiento de información se llevó cabo entre los meses de mayo del 2017 y noviembre del 2018 con una duración de 18 meses calendarios.

De la comunidad y la escuela de estudio, se ha analizado información secundaria y primaria acerca de los principales indicadores sociales, económicos, ambientales, político-institucionales, así como información primaria de carácter cualitativa

procedente de los relatos y percepciones de los profesores, estudiantes, padres de familia y principales líderes de la comunidad.

***Delimitación del objeto de estudio**

Considerando el problema de investigación y el marco teórico que se aborda, el objeto de estudio quedó delimitado a dos temas centrales en el análisis, como es la educación y su relación con la sostenibilidad. En ese sentido, se limita o circunscribe única y exclusivamente a analizar y comprender si la escuela y la comunidad han o no establecido conexiones o interacciones positivas o negativas y como éstas afectan la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. El sujeto principal del estudio fueron los estudiantes de secundaria comprendidos entre los 11 a 20 años. Sin embargo, para comprender y explicar fenómeno de estudio se aplicaron técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa con un grupo de informantes claves como profesores, padres, líderes de la comunidad y los propios estudiantes de secundaria.

***Tipo de problema**

El presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo, explicativo con un componente complementario de prospección y ha sido abordado mediante un estudio de caso debido a que:

- De acuerdo a lo expresado con anterioridad, se partió de la premisa que la escuela de San Francisco está inserta en una comunidad que presenta ciertas particularidades relacionadas con necesidades y problemas específicos (economías ilícitas), con una población con determinadas características (prácticas productivas de cultivos ilícitos), con distintas relaciones entre quienes la conforman que fueron construidas a través de su historia. Esta realidad hace de la comunidad de San Francisco en un espacio absolutamente particular y diferente de otros. Desde estas especificidades es que, tanto la escuela de secundaria de San Francisco como las organizaciones de la comunidad, empezaron a reflexionar y problematizar sobre su situación actual, así como plantear la construcción de una propuesta de contribución al cambio sostenible de la comunidad basado en las conexiones escuela-comunidad.
- La investigación determina, observa y problematiza la situación actual de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad, describiendo sus principales características socioeconómicas, su contexto de vulnerabilidad y en general de los

factores contextuales y la manera cómo éstos influyen en sus medios de vida donde está inmersa la escuela que ha sido caso de estudio.

- También determina en qué medida y de qué manera las competencias y capacidades (conocimientos, valores y habilidades) que han adquirido actualmente los estudiantes están orientadas a las dimensiones de la sostenibilidad a partir de la opinión de los propios estudiantes. Además, los resultados obtenidos a partir de la descripción sirvieron para plantear los cuestionamientos más importantes sobre las causas o factores que explican la situación actual de la sostenibilidad de los medios de vida.
- Presenta una descripción de la organización educativa que se ha seleccionado como estudio de caso, considerando los aspectos socio-demográficos más relevantes de los hogares y de los estudiantes vinculados a la escuela.
- La investigación analiza las relaciones de causalidad que explican el estado actual del problema de investigación, así como evalúa el comportamiento de las dos variables principales (dependiente e independiente) que caracterizan los hechos o razones. A través de la variable independiente, se explica las causas que determinan el comportamiento de la variable dependiente analizando su situación actual. Es decir, se buscó entender el porqué y el cómo de las cosas o los sucesos que se han analizado. En ese sentido el alcance de la investigación fue de correlación pues se analizó la conexión, red o relaciones entre la escuela con la comunidad como las familias u otras organizaciones comunitarias y su asociación con la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. Bajo esa perspectiva se comprenderá la relación escuela-comunidad como un factor clave del desarrollo sostenible de la comunidad y como situación de encuentro entre el estudiante de secundaria que procede de un determinado contexto sociocultural con la propuesta escolar. Otro aspecto al que se puso énfasis en el análisis son los mecanismos y espacios de participación de los estudiantes, de los profesores, de los padres, y de la comunidad que se han podido generar a partir de las conexiones y relaciones entre la escuela y la comunidad.
- La investigación determina el comportamiento futuro que tendrían las variables del problema de investigación. Sobre la base de las tendencias de las causas que

determinaron la situación actual se construyeron participativamente escenarios hacia el futuro. Así mismo se planificó la propuesta que podría mejorar o fortalecer el proceso de relacionamiento escuela y comunidad mediante el diseño de una propuesta de estrategia de educación participativa comunitaria enmarcada en la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad.

***Tipo de estudio**

Conforme a lo señalado, el presente estudio fue de tipo descriptivo, explicativo, y se abordó mediante investigación mixta. En ese sentido, el estudio se apoya principalmente del campo de la investigación cualitativa y cuantitativa. Por lo que los resultados que se obtuvieron de ambas técnicas de investigación, se integraron en el análisis e interpretación, triangulando – en los casos que fue posible - la información cualitativa o cuantitativa procedente de la revisión de la literatura, observación, entrevistas a profundidad, técnicas grupales y encuestas. De esta manera se buscó comprender de qué manera la dinámica de las conexiones o interacciones entre la escuela y comunidad afecta a la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad del que forman parte los estudiantes de la escuela de secundaria que viven en dicha comunidad.

A través del estudio cualitativo, se recogieron apreciaciones, opiniones sentidas de los propios estudiantes, profesores, padres de familia y principales autoridades, líderes y representantes de la comunidad, buscando en todos los espacios comprender la perspectiva de los participantes acerca del fenómeno que los rodea. Profundizando el análisis a partir de sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, procurando capturar la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. Bajo este enfoque cualitativo se orientó a aprender de experiencias y puntos de vista de los sujetos de estudio con los que se pudo interactuar y valorar sus opiniones.

A través del estudio cuantitativo, se recogió principalmente la percepción de los estudiantes de secundaria acerca de las conexiones entre la escuela y comunidad y las competencias y capacidades que hoy poseen en cada dimensión de la sostenibilidad.

***Nivel de investigación**

El diseño propuesto para la investigación fue no experimental y de corte transeccional, dado que la investigación se centró en evaluar la conexiones entre la escuela y la comunidad en el marco de la sostenibilidad de medios de vida de la comunidad a partir de un estudio de caso. Como ya se indicó, dicha investigación se inició en el año 2017 con la escuela Secundaria-San Francisco, considerando el contexto comunitario donde ocurre dicho proceso y los actores que intervienen en el mismo.

Bajo este enfoque no experimental se buscó comprender a la comunidad de análisis donde está establecida la escuela, la interacciones que se suscitan entre la escuela y los actores de la comunidad, el grado de sostenibilidad al que contribuyó el proceso educativo actual y el nivel de integración del programa educativo a las dimensiones de la sostenibilidad. Los resultados obtenidos, han servido para generar opinión y reflexión de los actores de la escuela y la comunidad sobre la necesidad de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible, a través de una propuesta de estrategia de educación participativa comunitaria como alternativa de solución y como un elemento clave de prospectiva estratégica que da respuesta al problema de investigación.

***Población y muestra**

***Estudio cuantitativo**

En lo que se refiere al estudio, este fue de carácter no probabilístico, y para ello se utilizó la encuesta, cuyo objetivo principal fue segmentar a los alumnos de secundaria en relación a las capacidades que poseen actualmente en cada dimensión de sostenibilidad de los medios de vida, para determinar posteriormente un índice global de sostenibilidad y en cada una de las dimensiones (social, ambiental, económica, político-institucional) que más influyen.

El tamaño de la población o universo (número total de posibles encuestados), fue de 590 estudiantes (MINEDU, 2016). Se trabajó con un muestreo estratificado, en el que los estratos son los grados de secundaria. La muestra se distribuyó por cada grado de secundaria, segmentados de acuerdo a la cantidad de alumnos por cada grado. Los estudiantes encuestados tenían entre 11 y 20 años de edad y a la fecha de la realización de la encuesta se encontraban matriculados y asistiendo a clases. La técnica utilizada fue la entrevista personal directa. Se diseñó un cuadernillo de cuestionario

semiestructurado y estandarizado con preguntas cerradas y una escala de likert del 1 al 5. Dicho cuestionario constó de dos partes, la primera parte referida a preguntas sobre la variable independiente “conexión escuela-comunidad” y la segunda sobre la variable dependiente “sostenibilidad a través de competencias”. Se visitó la comunidad donde está establecida la escuela de secundaria y se alcanzó una muestra de 233 encuestas aplicadas con estudiantes de secundaria de la Escuela de San Francisco, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 7. Distribución de la muestra para el estudio cuantitativo.

Estrato	Descripción del Estrato	N° estudiantes en el estrato a/	% Proporción	Muestra Programada	Muestra Ejecutada
1	1° grado de Secundaria	148	25.1%	58	53
2	2° grado de Secundaria	136	23.1%	54	52
3	3° grado de Secundaria	120	20.3%	47	47
4	4° grado de Secundaria	98	16.6%	39	39
5	5° grado de Secundaria	88	14.9%	35	42
Total		590	100,0%	233	233

Nivel de confianza 95%

a/ Tomado de MINEDU (2016)

El tamaño muestral -es decir la cantidad de casos en los que aplicó la encuesta para estudiantes de secundaria acerca de las variables de investigación- fue determinado considerando la fórmula de poblaciones finitas con distribución binomial, la cual se resume de la siguiente manera:

La cantidad de muestra necesaria se obtiene a partir de la siguiente relación:

$$n = \frac{Z_{(1-\alpha/2)}^2 * NP(1 - P)}{Z_{(1-\alpha/2)}^2 * P(1 - P) + (N - 1)(\epsilon)^2}$$

Donde

N= 590 estudiantes: Tamaño de la población.

P= 0.50: Probabilidad de éxito (50% de la población se relaciona con el problema de investigación)

Nivel de confianza del estudio= 95%, por lo tanto, el valor de $Z_{(1-\alpha/2)} = 1.96$ (valor de la tabla normal)

$\varepsilon = 5\% = 0.05$: Margen de Error del estudio (5%).

Reemplazando los valores se obtiene:

$$n = \frac{(1.96^2) \times 590 \times 0.5 \times (1-0.5)}{(1.96^2) \times 0.5 \times (1-0.5) + (590-1) \times (0.05^2)} = 232.905 \approx 233$$

n= tamaño de la muestra

De esta manera el tamaño de la muestra estadística fue de 233 estudiantes. De acuerdo a lo expresado anteriormente, a partir de esta muestra, se distribuyó estos casos de manera proporcional entre los grados que componen la Educación Básica Regular de nivel secundaria. Este proceso arrojó una muestra ejecutada de 233 estudiantes encuestados.

***Estudio cualitativo**

En relación a este estudio, durante las visitas a la comunidad donde está establecida la escuela de secundaria se aplicaron diferentes técnicas como la observación participante, entrevistas individuales y grupales a profundidad, y la realización de un taller comunitario. El estudio cualitativo sirvió para reforzar el estudio cuantitativo. En total fueron 50 participantes del estudio cualitativo entre profesores, padres de familia, líderes comunales y estudiantes según el detalle a continuación:

Tabla 8: Distribución de la Muestra en el estudio cualitativo.

Tipo entrevistado	Total Participantes	Entrevista	Focus Group	Taller
Profesores	9	6	-	3
Padres de Familia	8	5	-	3
Líderes de la Comunidad	17	10	5	2
Estudiantes de secundaria	16	4	8	4
Total participantes	50	25	13	12

***Estrategia de recolección de datos**

Para la elaboración del trabajo final de graduación, se recolectó información de fuentes primarias y secundarias mediante la utilización de diferentes instrumentos (**Ver Anexos**) como ficha de información bibliográfica, la aplicación de cuestionarios, guía de entrevistas, guía de observación y guía de taller comunitario. Información que sirvió para describir, explicar y dar respuesta al objetivo general y específicos de la

investigación. En ese sentido, la investigación fue realizada a través de tres etapas que cada una comprendió el desarrollo de fases metodológicas.

*** 1° Etapa: Situación de sostenibilidad de la comunidad donde está la escuela**

La recolección de información en esta etapa fue llevada a cabo en dos momentos:

- *Consultas acerca del desarrollo sostenible de la comunidad:* Se recogió información primaria sobre los factores contextuales que influyen en cada dimensión (social, económica, ambiental y político-institucional) de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad donde viven los estudiantes de secundaria de Escuela de San Francisco. Para ello se aplicó un cuestionario con 32 ítem con una escala Likert del 1 al 5 relacionados a cada dimensión de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. Fue sumamente importante obtener de la comunidad esta información pues permitió comprender la incidencia (positiva y negativa) de este contexto en los medios de vida de la comunidad donde viven los estudiantes de secundaria.

Para complementar con el análisis de los factores se relevó información secundaria procedente de fuentes documentales y registros oficiales que daban cuenta acerca de estadísticas socio-económicas registradas en censos, encuestas continuas y otros estudios relevantes. Así mismo para explicar el fenómeno observado se recogió información primaria mediante la aplicación de una guía de observación, guía de registros fotográficos, y la realización de entrevistas semi-estructurada a profundidad con informantes claves procedentes de instituciones públicas y/o privadas de la comunidad. Es por ello, que los instrumentos como la ficha de observación y guías de entrevistas a profundidad permitieron explicar y profundizar el análisis de la situación de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad de San Francisco a partir de un conjunto de indicadores claves.

- *Consulta acerca de la sostenibilidad a través de las competencias adquiridas de los estudiantes:* Se recolectó datos sobre la opinión de 233 estudiantes de secundaria acerca de sus capacidades en los aspectos ambientales, sociales, económicos y político-institucionales que esta orientadas hacia la sostenibilidad. Para ello se aplicó la parte A del cuestionario que constó de 48 ítem con una escala Likert del 1 al 5 relacionados a cada dimensión de la sostenibilidad de los medios

de vida de la comunidad. En esta fase, se buscó comprender desde la opinión de los estudiantes su relación actual con las dimensiones de sostenibilidad y con espacios con los que interactúan: familiar, escolar y comunitario.

Para complementar el análisis de los factores se relevó información secundaria procedente de fuentes documentales. Así mismo para explicar el fenómeno observado se recogió información primaria mediante la aplicación de una guía de entrevistas semiestructurada a profundidad con profesores y directivos procedentes de instituciones públicas y/o privadas de la comunidad. Es por ello, que los guías de entrevistas a profundidad permitieron explicar y profundizar el análisis de la situación de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad de San Francisco a partir de un conjunto de competencias claves que hoy poseen los estudiantes y que están relacionadas a la sostenibilidad de su comunidad.

Tabla 9: Matriz de operacionalización de la variable dependiente.

Objetivo Específicos	Variable dependiente de investigación	Sub-Variante	Dimensiones	Indicadores (Factores)
1. Determinar el contexto de vulnerabilidad y los medios de vida de la comunidad donde está establecida la escuela de San Francisco.	Sostenibilidad de los medios de vida	Nivel de sostenibilidad de la comunidad	Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entorno socioeducativo ▪ Participación Infantil ▪ Paz e Igualdad ▪ Seguridad, Justicia y Derechos
			Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ecosistema natural ▪ Estabilidad riesgos naturales ▪ Salud Ambiental ▪ Seguridad alimentaria
			Económico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competitividad Económica ▪ Diversificación Económica ▪ Economía Familiar ▪ Economía Familiar Lícita
			Político-Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confianza Institucional ▪ Inclusión y Participación ▪ Políticas de Desarrollo Sostenible ▪ Red Institucional
3. Analizar el grado de sostenibilidad que ha aportado la escuela y la comunidad a partir de las habilidades, valores y conocimientos que han adquirido los alumnos en cada dimensión de sostenibilidad de los medios de vida.		Nivel de sostenibilidad desde las Competencias	Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opinión y Expresión ▪ Convivencia y relaciones humanas
			Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso sostenible de los recursos ▪ Gestión ambiental
			Económica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emprendimiento ▪ Gestión económica responsable
			Político-Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicio de derechos ▪ Participación en políticas públicas

*** 2º Etapa: Situación de la conexión escuela-comunidad**

Posterior al recojo de información sobre el estado de situación de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad de San Francisco se procedió con el recojo de información acerca de los factores inherentes a las conexiones entre la escuela y comunidad que podrían explicar o estar asociados a la situación observada durante la etapa 1. Esta etapa se llevó a cabo en tres momentos de desarrollo metodológico

- *Consultas acerca de la madurez y red social en la conexión escuela-comunidad:* Se recogió información primaria acerca de los factores de conexión entre la escuela y comunidad asociados a cada dimensión (social, económica, ambiental y político-institucional) de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad donde viven los estudiantes de secundaria de Escuela de San Francisco. Para ello se aplicó un cuestionario con 38 ítem con una escala Likert del 1 al 5 relacionados a los factores de conexión en cada dimensión de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. Para explicar el fenómeno observado sobre los factores de conexión escuela-comunidad, se aplicó entrevistas grupales con la finalidad de comprender las interacciones entre la escuela y comunidad que promueven el conjunto de capacidades de los estudiantes de la escuela de secundaria de la comunidad de San Francisco en la dimensión social, ambiental, económica y política institucional³. Así mismo, se realizaron entrevistas grupales con profesores, líderes, padres y estudiantes, donde se recolectó datos sobre la escuela y sus interacciones con la comunidad con la que se pudo caracterizar la red social entre la escuela y comunidad, a través de las relaciones que se han producido. Se buscó comprender las acciones, experiencias, vivencias, buenas prácticas, limitaciones y potencialidades que están interviniendo en la formación de capacidades de los estudiantes desde cada dimensión de sostenibilidad.
- *Consultas sobre el currículo escolar y su integración a la sostenibilidad:* Mediante la utilización de fuentes documentales y la aplicación de entrevistas con profesores, directivos, padres y estudiantes, se recogió información acerca del programa

³ Se realizó un análisis y explicación de los vínculos y las relaciones sociales que forman la red existente entre la escuela y la comunidad, así como las diferentes formas de relaciones entre los actores sociales (sean estos actores, grupos, organizaciones, clases o individuos). Se utilizó como herramienta de apoyo diagramas de análisis de redes sociales.

educativo y los contenidos de cada uno de las áreas de enseñanza escolar más relevantes para la investigación. Evaluando de qué manera los contenidos curriculares y co-curriculares se encuentran integrados a la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. A partir de los relatos de los entrevistados, se recogió sus experiencias, vivencias, buenas prácticas, limitaciones y potencialidades en relación al funcionamiento del programa de la escuela en el marco de la sostenibilidad. Esto permitió determinar los ámbitos en que son necesarias las mejoras (objetivos de cambio), incluyendo los aspectos co-curriculares, culturales, ambientales y económicos de la educación.

Es por ello que la aplicación de la guía de entrevistas fue elaborada a partir de indicadores claves con la finalidad de intentar explicar y profundizar las interacciones que se han producido entre la escuela y la comunidad a partir de su madurez alcanzada, su estructura de relaciones y de la integración del plan de estudios en el desarrollo sostenible.

Tabla 10: Matriz de Operacionalización de la variable independiente.

Objetivo Específico	Variable independiente de investigación	Sub-Variable	Dimensión	Indicador (Factores)
2. Explicar el tejido de los actores sociales de la comunidad de San Francisco y su nivel de involucramiento y participación de los mismos en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Escuela de Secundaria.	Conexión escuela-comunidad	Nivel de madurez de la conexión escuela-comunidad asociada al desarrollo sostenible	Social, Ambiental, Económica, Político-Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apertura con adultos ▪ Adecuación del currículo ▪ Utilización de recursos ▪ Participación en la comunidad ▪ Integración y conducción
4. Analizar el programa curricular y la estructura formal de la escuela y sus vínculos con la estrategia participativa comunitaria y la posible propuesta co-curricular en el marco de las dimensiones de sostenibilidad.				

***3° Etapa: La propuesta escuela-comunidad para el desarrollo sostenible**

Con la información recogida en las etapas anteriores, se procedió con el recojo de información para la construcción social de una propuesta de cambio. Esta etapa se llevó a cabo en dos momentos:

- *Consultas a la comunidad sobre las competencias sostenibles futuras:* A través de un cuestionario aplicado a líderes escolares y de la comunidad, se recogió sus opiniones acerca de las competencias (capacidades) orientadas hacia la sostenibilidad que esperan que los estudiantes hayan adquirido cuando estos culminen la escuela. Dichos datos, se han recogido mediante la aplicación de un cuestionario de 48 ítem con la comunidad más cercana a la escuela, como maestros, padres de familia, agentes económicos, funcionarios públicos y líderes comunitarios.
- *Consultas sobre la propuesta de estrategia escuela-comunidad para el desarrollo sostenible:* Así mismo mediante la aplicación de una guía para la realización del taller comunitario se realizaron consultas con la comunidad (estudiantes, profesores, padres de familia, agentes económicos, funcionarios públicos y líderes comunitarios) donde se identificó y discutió sobre las tendencias, variables estratégicas, y el consenso de una visión compartida que permitió construir el escenario de futuro de lo que sería una educación apropiada para el contexto y que contribuya efectivamente a la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. Esta etapa permitió que los actores en conjunto, determinen la propuesta de reorientación de la educación que resulta necesaria para los estudiantes en relación al conjunto de capacidades apropiadas para el contexto considerando la problemática y potencialidades inherentes a las dimensiones ambiental, social y económico de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad de San Francisco.

Tabla 11: Matriz de Operacionalización de la variable.

Objetivo Específico	Variable	Dimensiones	Indicadores
5. Proponer <u>escenarios de futuro</u> de desarrollo educativo que oriente el diseño de una <u>estrategia educativa con participación comunitaria</u> que se enmarca en la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad a partir de la construcción social de los alumnos y los actores claves de la escuela y la comunidad.	Conexión escuela-comunidad	Escenarios de Futuro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencias sostenibles futuras ▪ Visión compartida
		Estrategia propuesta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación concertada de la propuesta de estrategia

***Definición y operacionalización de las variables**

***Hipótesis de Investigación**

Dado que, se lleva a cabo conexiones entre la escuela y comunidad de San Francisco; es probable que estas, puedan contribuir a la sostenibilidad de los medios de vida en entornos de cultivos ilícitos de coca.

***Definición Operacional de la variable dependiente**

Esta variable está referida al “nivel de Sostenibilidad de los medios de vida”. El comportamiento de esta variable fue evaluado a partir de dos niveles de observación y análisis, el primero enfocado desde el estado de situación del desarrollo sostenible de la comunidad, el cual se logró mediante la aplicación de un cuestionario con 32 ítem organizados a través de una escala de Likert que fue consultado a líderes escolares, de instituciones y de organizaciones comunitarias de la comunidad de San Francisco. Mientras que el segundo enfocado desde el estado de situación de las competencias que se orientan hacia el desarrollo sostenible de la comunidad, el cual se logró mediante la aplicación de un cuestionario con 48 ítem organizados a través de una escala de Likert que fue consultado a estudiantes de secundaria del 1° al 5° grado de secundaria de la escuela de San Francisco. Así mismo para explicar el comportamiento de esta variable se realizaron revisiones documentales y la aplicación de guías de entrevistas individuales y grupales con estudiantes, padres de familia, profesores y líderes de la comunidad.

*Definición Operacional de la variable independiente

Esta variable está referida al “nivel de madurez de conexión escuela-comunidad”. El comportamiento de la variable fue analizado mediante la aplicación de un cuestionario con 38 ítem organizados a través de una escala de Likert que fue consultado a estudiantes de secundaria del 1° al 5° grado de secundaria de la escuela de San Francisco. Así mismo para explicar el comportamiento de esta variable se realizaron revisiones documentales y la aplicación de guías de entrevistas individuales y grupales con estudiantes, profesores, padres de familia y líderes de la comunidad.

Para profundizar el análisis del problema de investigación y su contexto social a través de métodos de la integración de los resultados de la investigación cuantitativa y cualitativa, se describió y analizó una variedad de indicadores relacionados principalmente a las variables de estudio.

*Técnicas para el procesamiento de los datos

*Información Primaria

- Todas las entrevistas y grupo de enfoque que tuvieron audios⁴, fueron transcritas en función de su pertinencia y relevancia con los controles de calidad que sean necesario. Para su análisis y sistematización se utilizaron hojas cálculo y/o programas de análisis cualitativo como Atlas.ti.
- Todos los registros fotográficos obtenidos durante el proceso de recojo de información en campo, fueron con previo consentimiento de los participantes e informantes adultos y adolescentes. En función a su relevancia se organizaron en una base de datos y resumidos en texto, también utilizando un panel fotográfico.
- Los datos que se recogieron mediante fichas de observación, en base a su pertinencia y relevancia fueron ordenadas y organizadas en tablas utilizando hojas de cálculo y procesadores de textos.
- Todos los cuestionarios que se aplicaron, fueron procesados mediante la utilización hojas de cálculos y/o programa de análisis cuantitativo (SPSS).

⁴ Para la realización de las entrevistas siempre y cuando los entrevistados lo autorizaron se utilizó grabadoras con la finalidad de respaldar con audios los datos recogidos, en caso contrario se utilizó anotaciones en una libreta de campo.

* Información Secundaria

- Para el tratamiento de la información secundaria recogida en la ficha de información bibliográfica, se elaboró una matriz consolidada con los datos recolectados procedente de documentos y registros históricos. Posteriormente, se procedió al ordenamiento de la misma y se realizó un análisis del contenido de dicha información.

***Limitaciones de la investigación**

En la comunidad de estudio persiste una cultura de la ilegalidad e inseguridad, e incluso con rezagos de violencia terrorista. Bajo ese clima por lo general la población se muestra con temor y desconfiada de brindar información. Esta situación incluso se percibió en algunas ocasiones con participantes del estudio como profesores, personal de la escuela y padres de familia. La búsqueda de evidencias empíricas es escasa o nula cuando se intenta conocer y comprender los resultados sobre la influencia de las conexiones escuela-comunidad y la sostenibilidad particularmente en territorios afectados por economías ilícitas.

El periodo escolar definido por la legislación peruana comprende los meses de marzo a diciembre. Esto en cierta manera dificultó el avance del estudio y limitó los acercamientos al personal escolar y estudiantes durante los meses de enero a marzo. Por otro lado, la cultura del patriarcado instaurada en la comunidad obedece en cierta forma a la economía de la coca, actividad que es generalmente dominada por los hombres quienes al tener mayor poder económico sobre las mujeres ejercen una relación desigual sobre ellas. En algunas ocasiones se ha observado el impedimento por parte de hombres para que las mujeres puedan brindar sus relatos.

Capítulo IV: El análisis de los resultados

Al respecto, este capítulo coloca a los adolescentes que estudian en la escuela de secundaria de la comunidad de San Francisco como centro de análisis de los factores críticos de la interacción que se produce entre la escuela y la comunidad de San Francisco que podrían estar asociados o afectando a la sostenibilidad que ha sido observada.

Estos factores han sido integrados y analizados en la investigación a partir de un trabajo de campo que estuvo orientado a la observación del objeto de estudio, la recolección de relatos de profesores, adolescentes y miembros de la comunidad, así como del recojo de fuentes documentales.

***Hacia una aproximación de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad**

Se presenta y analiza los resultados que determinan el contexto de vulnerabilidad y los medios de vida donde está establecida la escuela de los estudiantes de secundaria.

*** El contexto y los medios de vida donde se establece la escuela**

*** Una mirada general a la comunidad de análisis**

La comunidad de análisis donde está establecida la escuela se denomina San Francisco y tiene la categoría de Centro Poblado a partir del año 1979 (Municipalidad Distrital de Ayna, 2006, p.85). Se ubica en la parte centro-sur del Perú, y es la principal comunidad del Distrito de Ayna ubicada en la Provincia La Mar del Departamento de Ayacucho (Perú). Está situada a la margen izquierda del Río Apurímac y frente a la comunidad de Kimbiri (Departamento de Cusco), con quien está unida por un puente de alrededor de 237 metros de longitud (Meza, 2012).

La comunidad se encuentra a 192 km de recorrido por vía terrestre desde la ciudad de Huamanga, capital del Departamento de Ayacucho, lo que representa alrededor de 5 a 7 horas aproximadamente si el traslado es en camioneta. A la comunidad se accede por una carretera principal que se encuentra asfaltada en un 80%, existiendo algunos tramos sumamente dificultosos, pues se producen deslizamientos por presentar una geografía accidentada.

Según entrevista con informantes claves de la comunidad, señalan que el nombre de San Francisco, obedece al patrón de San Francisco de Asís que las primeras misiones o congregaciones religiosas que llegaron a la zona difundieron sus principios y doctrinas. También se le conoce a la comunidad como Ayna-San Francisco, y que el significado de Ayna proviene de la palabra de origen quechua “Ayni”, que es interpretada por la población como “*Nos vamos a ayudar*”. (Palomino, 2017; Gamonal, 2017)

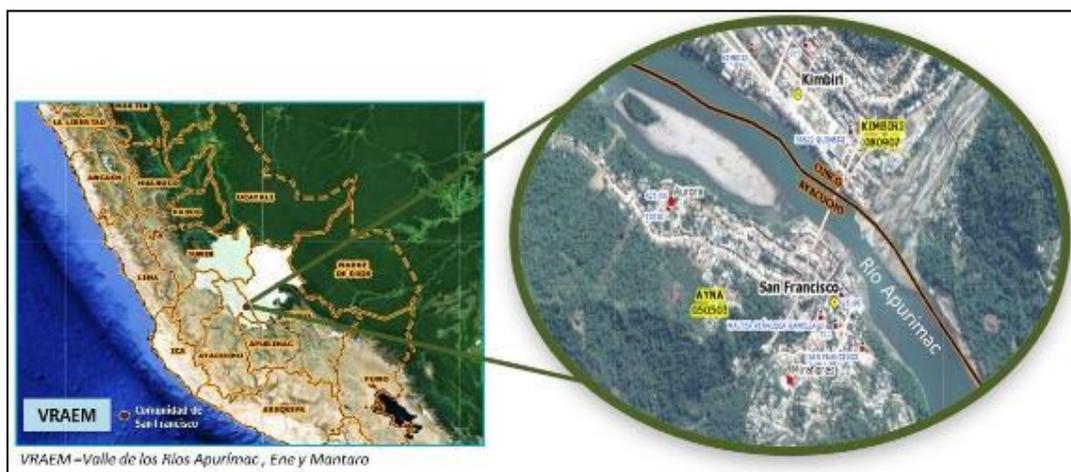


Figura 1. Localización de la Comunidad de San Francisco.

Adaptado del Ministerio de Educación (2015). Escale. Mapas interactivos Perú.

La comunidad se encuentra a una altitud de 600 m.s.n.m, mientras que en algunos otros sectores de la comunidad presenta altitudes que descienden aproximadamente desde los 1800 m.s.n.m (Palma, 2010). Presenta características de un territorio que forma parte de la cuenca del Río Apurímac con una combinación de áreas de bosques o montañas, con pequeñas y medianas extensiones de superficie agrícola y sectores urbanos. Dada estas características se observa que se trata de un territorio en proceso de transición de rural a urbano.

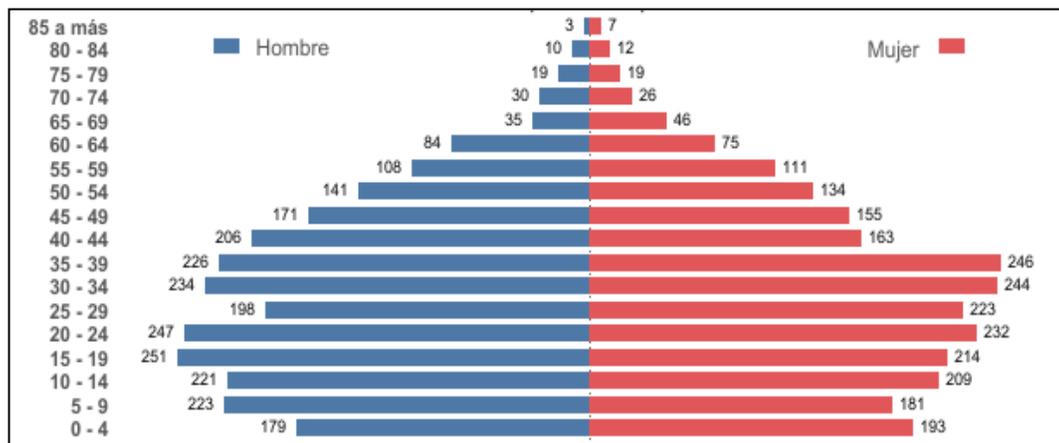


Figura 2. Características de un territorio rural-urbano.
Adaptado de DEVIDA (2016).

La comunidad de San Francisco pertenece al Distrito de Ayna el cual forma parte del principal valle (Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro-VRAEM) que posee la mayor concentración de superficie de cultivos de coca en el Perú. La comunidad está inserta en el VRAEM el cual posee 21,646 ha que representa el 43 % del total de la superficie nacional de cultivos de coca, así mismo, la producción de hoja de coca en este valle representa el 67 % de la producción total en el Perú. (UNODC - Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2018, p.). La comunidad tiene una superficie del cultivo de coca que asciende a 387 ha (UNODC, 2018). El impedimento de mayores extensiones de superficie para la producción del cultivo de coca que se observa en la comunidad es el resultado de una marcada irregularidad en la topografía del territorio que presenta características de suelos erosionables como efecto de la constante deforestación.

Según el INEI (2017), se estima que la comunidad tiene alrededor de 1,334 familias que representa una población de 5,076 personas, de los cuales 49% son mujeres y 42% de la población son menores de 25 años, es decir una comunidad predominantemente juvenil. Por otro lado, es importante señalar que la escuela de secundaria está inserta en un entorno que presenta niveles de pobreza extrema del orden del 15% y una tasa de desnutrición crónica infantil del orden del 43.4% (INEI, 2010). Así mismo, la población de la comunidad se circunscribe en un territorio que presenta un bajo nivel de desarrollo humano que tan solo alcanza a un Índice de Desarrollo Humano de

0.3169. Esta situación lleva a la comunidad y en particular a los estudiantes de secundaria a pertenecer a un territorio que se encuentra con menores oportunidades o posibilidades de desarrollo en comparación de otros distritos del Perú. (PNUD, 2018)



Con respecto a la dinámica interna de la comunidad, se ha observado que las familias que residen de manera permanente en la periferia de la comunidad, en su mayoría mantienen vínculos con la dinámica social y económica del centro del territorio e incluso de otras zonas aledañas. Por ejemplo, sus hijos estudian y viven en la parte nuclear del territorio, marcando de esta manera un desplazamiento frecuente de las familias a esta parte de la comunidad. De similar manera, algunas familias que residen permanentemente en el núcleo de la comunidad tienen sus pequeñas parcelas en las zonas periféricas de la comunidad y eventualmente se desplazan para realizar algunas actividades agrícolas.

La comunidad de San Francisco es un territorio que presenta un entramado sociocultural complejo de comprender. Sin embargo, al interior de ella se puede percibir la coexistencia sociocultural de hasta cuatro bloques de patrones demográficos como los indígenas amazónicos, los andinos tradicionales, los colonos migrantes y el mestizo-urbano, tal como lo señala Palma (2010, p.14).



Figura 4. Vista panorámica de la Comunidad de San Francisco.
Fuente: Propia (2017)



Figura 5. Vista de la calle principal de la Comunidad de San Francisco.
Fuente: Propia (2017)

*** El estado del desarrollo sostenible de la comunidad**

El escenario actual de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad de San Francisco ha sido determinando a partir de la encuesta realizada con miembros de la comunidad (N=79) con los que se relaciona de manera más inmediata la escuela como: profesores, padres de familia, líderes escolares, líderes institucionales y de organizaciones comunitarias. El índice global de desarrollo sostenible de la comunidad

de San Francisco asciende a 0.395, siendo el índice más bajo (0.363) en la dimensión ambiental tal como denota la siguiente tabla.

Tabla 12. Índice global y por dimensiones del desarrollo sostenible de la Comunidad.

Dimensión	Valor Índice	Estado
Social	0.401	Inestable
Ambiental	0.363	Crítico
Económica	0.403	Inestable
Político-Institucional	0.445	Inestable
Global	0.395	Crítico

Por otro lado, a partir del valor que arrojó la medición del índice global integrado de desarrollo sostenible (0.395) se determinó que el estado en el que se encuentra el sistema (Comunidad de San Francisco) es crítico, según se aprecia en la siguiente figura.

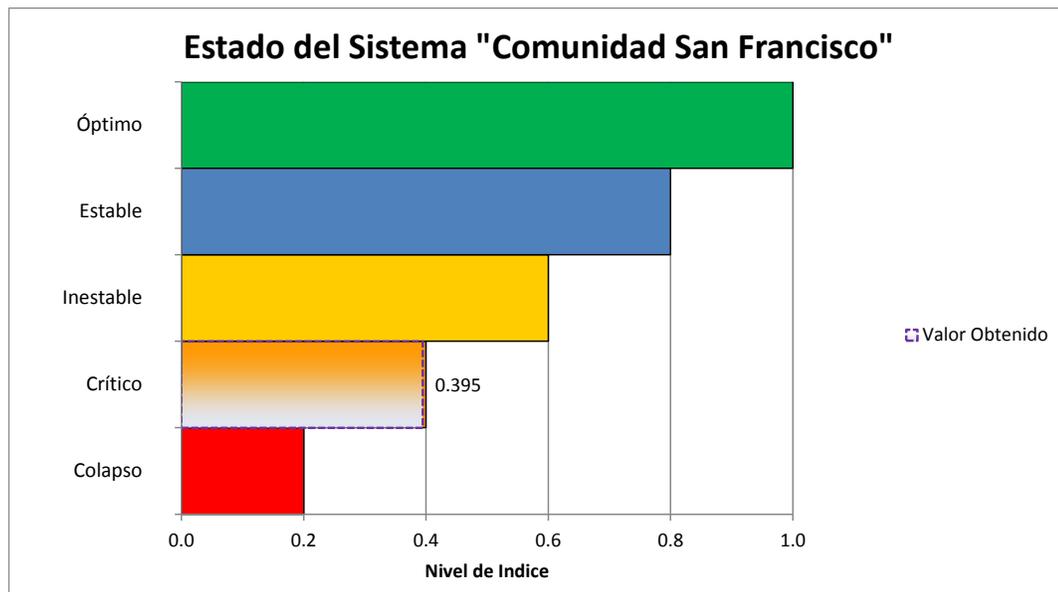


Figura 6. Estado del Sistema de la Comunidad de San Francisco.

Así mismo, la siguiente tabla 13 y figura 7 muestra el detalle del grado de desarrollo sostenible que han alcanzado los factores asociados a cada dimensión de sostenibilidad.

Tabla 13. Índice de los factores según dimensiones de sostenibilidad de la comunidad

Dimensión	Factor	Valor índice	Estado
Social	S1 Entorno socioeducativo	0.34	Crítico
	S2 Participación Infantil	0.43	Inestable
	S3 Paz e Igualdad	0.37	Crítico
	S4 Seguridad, Justicia y Derechos	0.46	Inestable
Ambiental	A1 Ecosistema natural	0.35	Crítico
	A2 Estabilidad riesgos naturales	0.34	Crítico
	A3 Salud Ambiental	0.33	Crítico
	A4 Seguridad alimentaria	0.43	Inestable
Económica	E1 Competitividad Económica	0.47	Inestable
	E2 Diversificación Económica	0.44	Inestable
	E3 Economía Familiar	0.29	Crítico
	E4 Economía Familiar Lícita	0.41	Inestable
Político-Institucional	P1 Confianza Institucional	0.45	Inestable
	P2 Inclusión y Participación	0.53	Inestable
	P3 Políticas de Desarrollo Sostenible	0.34	Crítico
	P4 Red Institucional	0.46	Inestable

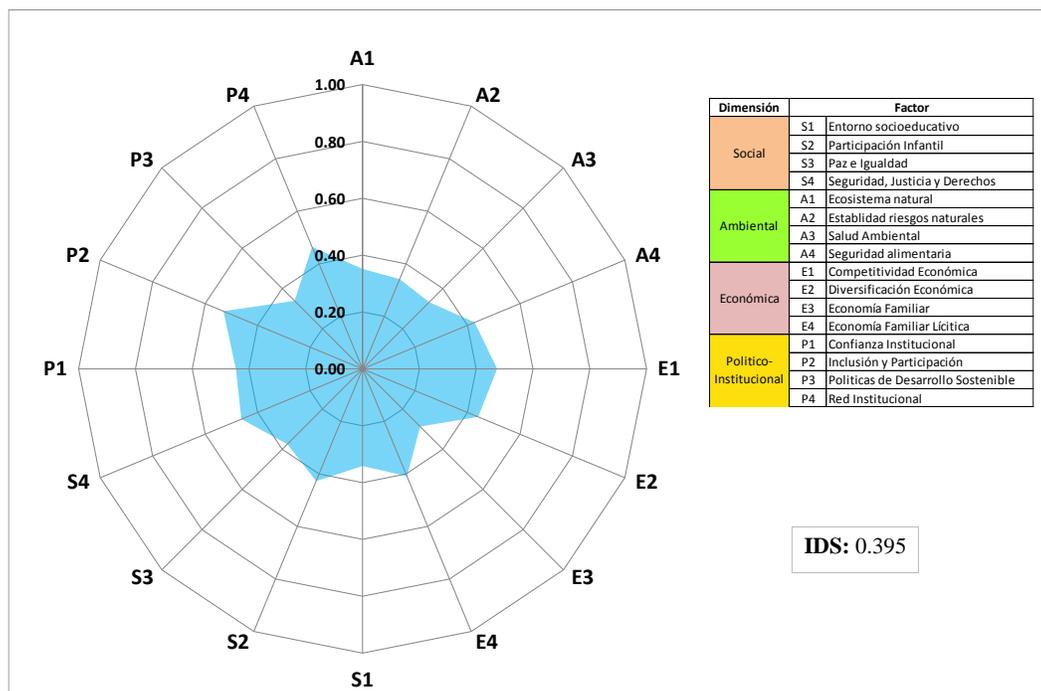


Figura 7. Biograma del desarrollo sostenible de la comunidad.

Para los estudiantes de la escuela de San Francisco, “la comunidad de San Francisco está variando, lo que es bueno y lo malo, crece, pero también disminuye, en qué sentido, crece lo que es las casas, la población, pero disminuye lo que es la educación

y también en lo que es vida social o saludable o beneficiosa y la naturaleza también disminuye por acción del hombre. Todo en este mundo es por acción del hombre, lo que sucede es por acción del hombre, lo que sabemos es por acción del hombre.”⁵

*** Problematicando los medios de vida sostenible de la comunidad.**

Tomando como referencia el estudio realizado por DEVIDA (2016), el 61.3% de la población considera que la comunidad ha mejorado en los 2 últimos años. Sin embargo, a través de la presente investigación se ha determinado las condiciones de vulnerabilidad del entorno y la situación de los medios de vida de la comunidad donde está establecida la escuela de análisis en cada una de las dimensiones de la sostenibilidad.



Figura 8. El ecosistema humano y natural de la Comunidad de San Francisco.

⁵ Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

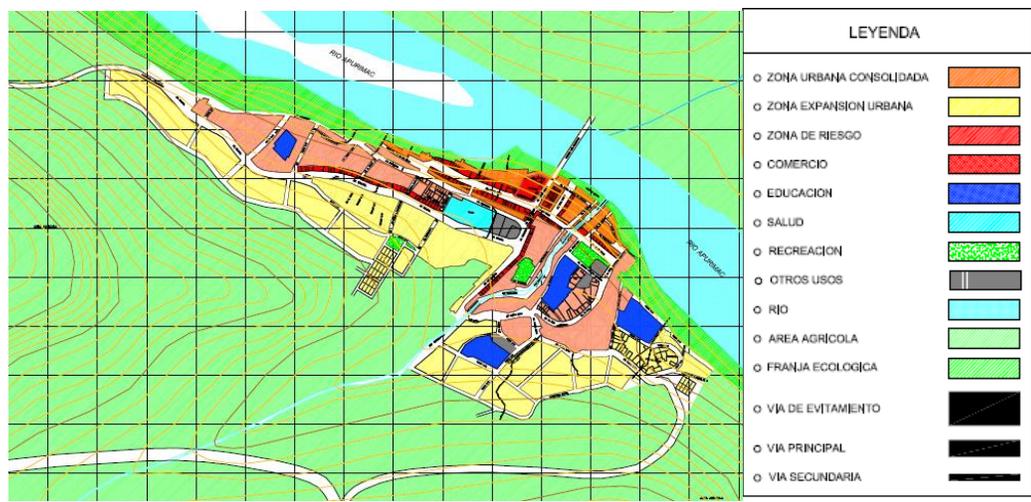


Figura 9. Las zonas y áreas de ocupación de la comunidad.
 Adaptado de (Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento, 2006)

* La dinámica en la dimensión social

En valor del índice alcanzado en la dimensión social es de 0.401, lo que sitúa a la comunidad como “inestable” en esta dimensión. Esto debido a los bajos índices que alcanzaron los cuatro principales factores evaluados, siendo el factor “entorno socioeducativo” el que presenta el más bajo índice (0.34).

Tabla 14. Índice de los factores de la dimensión social de la comunidad.

Dimensión	Factor	Valor índice
Social	S1 Entorno socioeducativo	0.34
	S2 Participación Infantil	0.43
	S3 Paz e Igualdad	0.37
	S4 Seguridad, Justicia y Derechos	0.46

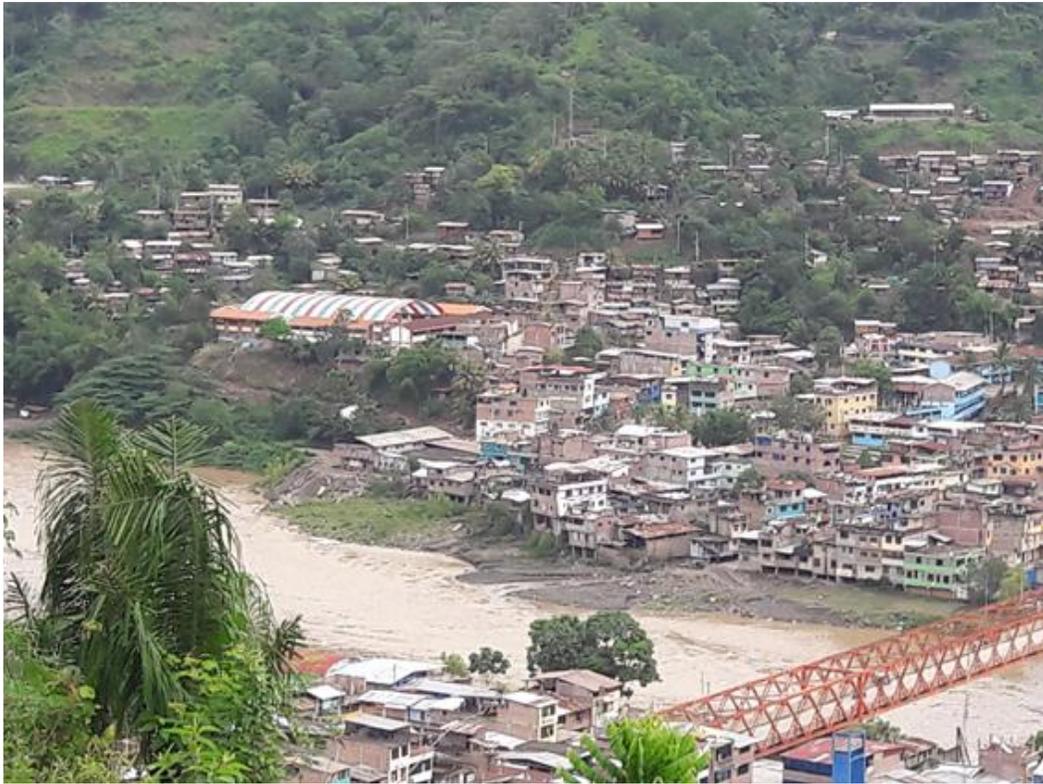


Figura 10. La dimensión social de la comunidad.
Fuente: Propia (2018)

- *Entorno social familiar y comunitario desfavorable*

El índice obtenido en el factor “Entorno socioeducativo” (0.34), describe un nivel crítico según la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 15, se debe fundamentalmente a que un poco más del 70% de los entrevistados consideran que los jóvenes y adolescentes de la comunidad están expuestos a riesgos de consumo de drogas, violencia sexual, entre otros problemas sociales.

Tabla 15. Indicadores del factor Entorno socioeducativo de la dimensión social.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Contexto socioeducativo desfavorables de los hogares	Casos	4	10	13	36	16	79
	%	5.1%	12.7%	16.5%	45.6%	20.3%	100.0%
Contexto de riesgo social de los adolescentes	Casos	4	4	15	23	33	79
	%	5.1%	5.1%	19.0%	29.1%	41.8%	100.0%

Desde la percepción de los estudiantes, hay problemas familiares, discusiones familiares, lo que dificulta una traba mental para ellos, y lo evidencian en el salón, y lo demuestran en su conducta.⁶

Los estudiantes adolescentes tanto varones como mujeres que viven solos en este valle están expuestos a problemas de consumo de alcohol, al involucramiento en pandillas, al consumo de otras drogas y a una recurrencia a bares y discotecas, que los puede arrastrar a la delincuencia o ser víctimas de explotación sexual comercial. Esto se debe al fácil y rápido acceso que tienen a los ingresos económicos como producto de recoger coca, y al dinero que gastan por las noches en estos lugares. En ese sentido, los adolescentes están expuestos a la drogadicción y a la explotación sexual comercial, en la medida que obtienen niveles altos de ingresos por el recojo de la hoja de coca y la pisa de las hojas de coca en las pozas de maceración para la elaboración de drogas cocaínicas. (Yeckting,2017, p.276).

Al respecto, según entrevista con el especialista social de la Municipalidad Distrital de Ayna San Francisco, señala que unos de los principales problemas sociales de la comunidad de San Francisco sobre todo en lo que respecta a la juventud, adolescentes y jóvenes se observa en la mayor incidencia en el consumo de drogas y también el embarazo adolescente (Prado, 2017). Según (Prado, 2017), señala que *“muchos chicos y chicas a muy temprana edad, cuando aún todavía el cuerpo no está preparado mental y físicamente, para poder tener un hijo, lo tienen, sobre todo con los efectos del alcohol que son drogas legales, que lo pueden obtener en cualquier esquina o tienda y también por las drogas ilegales, que es la marihuana, la pasta básica de cocaína”*

Con relación a los estudiantes de la escuela de San Francisco que tuvieron que dejar sus estudios, algunas fueron niñas y fueron por razones de embarazos que por lo general son consecuencia de violaciones o abuso sexual. (Cárdenas, 2017). En la escuela según Cárdenas (2017) manifiesta que *“a diario tengo niños que se pelean, que no vienen sin comer, niños que son agredidos en casa, niñas que han sufrido violaciones por parte de sus familiares”*

⁶ Testimonio de “Dai”, menor de 17 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

A partir de la encuesta realizada con estudiantes, se pudo observar que la escuela alberga estudiantes con edades superiores a la edad normativa establecida para educación secundaria. Este aspecto puede constituirse en un factor de riesgo para el resto de estudiantes con menor edad en un contexto de economías ilícitas tal como lo señala en una entrevista la profesora del área de tutoría de la escuela:

“.. acá tenemos alumnos de 16, 18, 19 y 20 años, incluso mayores de edad, en cuarto, quinto grado tenemos hasta de 20 años, yo sería de la idea, que todos tienen la oportunidad de cambiar, pero si ya no quieren cambiar, entonces yo prefiero separarlos a que me malogren a los demás niños, influye bastante, un alumno de 18 años frente a un grupo de 16 o de 15 años va influir siempre, entonces a pesar que este alumno no quiere cambiar, sigue metido en drogas, metido en esas cosas, y no quiere..” (Cárdenas, 2017)

En ese sentido, desde la evidencia científica, se ha determinado que uno de los factores de riesgo más importante en la adolescencia son sus amigos implicados en conductas antisociales o delictivas. (William et. al, 2007)

Así mismo, en relación a la encuesta realizada con líderes de la comunidad, la Tabla 15 refleja que alrededor del 66% también considera que los padres de familia tienen bajo nivel educativo y demuestra poco apoyo en la educación de sus hijos. Según el INEI (2017), el 73.5% de los hogares de la comunidad solo llegan a tener educación secundaria completa.

Esta situación se corrobora con la encuesta realizada a los estudiantes de secundaria de la escuela de San Francisco, que revela que el 42% de los estudiantes entrevistados señaló que de nadie recibía el apoyo en sus tareas escolares. Al respecto, según entrevista con la responsable del departamento de tutoría de la Institución Educativa de San Francisco mencionó que *“los padres totalmente son ajenos a la situación de sus hijos, ellos vienen los matriculan y a fines de año, ni siquiera algunos saben si ha pasado de año o no ha pasado, el siguiente año cuando vienen a matricularlos recién se enteran si es que han desaprobado cursos, si es que han repetido, y son varios a los que les pasa eso, totalmente abandonados”* (Cárdenas, 2017)

Los padres de familia se encuentran ausente casi toda la semana lo que implica que los estudiantes crecen sin una figura de autoridad. Muchos de los padres de familia se desplazan a sus respectivas fincas, sólo retornan a sus domicilios aquellos que poseen fincas ubicadas alrededor de la comunidad. Sin embargo, las fincas que se encuentran lejos, retornan solo los fines de semana, a ver sus hijos, algunos a llevárselos con ellos, o algunos a dejarles un poco de dinero y se regresan a sus fincas (Cárdenas, 2017). En ese sentido, como señala Cárdenas (2017) *“la mayoría están descuidados y eso está relacionado a las actividades que sus padres realizan por lo cual no están cerca de sus hijos”*.

Los padres de familia tienen una regular participación en la asociación de padres de familia, pues muchas de ellas se dedican a la agricultura en otras localidades rurales que se encuentran alrededor de la comunidad de San Francisco, lo que tienen como consecuencia una limitada participación en la asociación de padres de familia (Lizana, 2017).

Aquí también se recoge la opinión de un estudiante que señala que *“en la actualidad veo que mi comunidad, en los cuales las personas miran por sí mismo, no ven la mejoría, hay problemas, a veces cuando hay problemas, discusiones, osea no buscan una solución, ellos piensan vivir tal como están. Porque en las reuniones cuando hay, dicen que opinen que podemos hacer, unos cuantos que opinan, los demás se quedan callados, si, si y al final de cuenta no lo llegan hacer, es una sociedad desordenada, no hay unión en la comunidad donde yo vivo”*⁷

- Participación Infantil

El índice obtenido en el factor “Participación Infantil” (0.43), lo que describe un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible. Dado los resultados de la Tabla 16, esto se debe fundamentalmente a que un poco menos de la mitad (48.1%) de los entrevistados consideran que la niñez y juventud cuenta con espacios y apoyo para su participación en la comunidad, mientras que una cuarta parte de los entrevistados aún no lo considera.

⁷ Testimonio de “Dai”, menor de 17 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

Tabla 16. Indicadores del factor “Participación Infantil” de la dimensión social.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Promoción de espacios y apoyo a la participación infantil	Casos	7	31	21	18	2	79
	%	8.9%	39.2%	26.6%	22.8%	2.5%	100.0%

Mediante entrevista con el experto en programas sociales con jóvenes, opina que en la Comunidad de San Francisco subyace una crisis de organización y participación de los jóvenes, y que por lo general se tiende a reducir la participación en actividades de canto y baile, lo que se ve reflejado en la indefinición del proyecto de vida de los jóvenes hacia el futuro (Prado, 2017)



Figura 11. La niñez de la comunidad de San Francisco.
Fuente: Propia (2017)

Según DEVIDA (2016), 94.2% de la población considera que no hay líderes juveniles influyentes en la comunidad. En la comunidad se carecen de espacios de información, de formación en valores tanto académicos como políticos y culturales. Al respecto se señala que *“no hay participación por ejemplo en los presupuestos participativos de los gobiernos locales, hay una ausencia de la participación de los jóvenes en los asuntos públicos y en los presupuestos participativos cuando eso es un espacio donde si los jóvenes estarían organizados deberían pedir al alcalde a los regidores que se destinen presupuestos concretos para trabajos concretos con la juventud o con los adolescentes”* (Cárdenas, 2017)



Figura 12. La población juvenil de la comunidad de San Francisco. Tomado de DEVIDA (2016).

Según DEVIDA (2016), el 78% de los adultos manifiesta que los jóvenes participan en las decisiones de la comunidad. Sin embargo, durante entrevista con un grupo de adolescentes estudiantes de secundaria se señala que:

“Hay poca participación de los adolescentes y jóvenes que no nos aportan por parte de la municipalidad, porque ellos tendrían ese deber de velar por los adolescentes, porque en otras municipalidades apoyan con talleres.”⁸

- *Un entorno comunitario afectado por la violencia*

El índice obtenido en el factor “Paz e Igualdad” (0.37), describe un nivel crítico según la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 17, se observa que más del 84% de los entrevistados considera que las familias de la comunidad han sido afectadas por hechos de violencia por terrorismo y/o narcotráfico.

⁸ Testimonio de “Ru”, menor de 15 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

Tabla 17. Indicadores del factor “Paz e Igualdad” de la dimensión social.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Terrorismo y/o narcotráfico.	Casos	2	3	7	39	28	79
	%	2.5%	3.8%	8.9%	49.4%	35.4%	100.0%
Agresión familiar.	Casos	0	8	9	36	26	79
	%	0.0%	10.1%	11.4%	45.6%	32.9%	100.0%
Desigualdad de género	Casos	1	13	17	38	10	79
	%	1.3%	16.5%	21.5%	48.1%	12.7%	100.0%
Delincuencia, corrupción y temor	Casos	1	13	21	27	17	79
	%	1.3%	16.5%	26.6%	34.2%	21.5%	100.0%



Figura 13. La violencia desde una mirada de la ecología de la escuela y comunidad.
Fuente: Propia (2018).

Las familias de la comunidad que fueron víctimas o afectadas por la violencia sociopolítica en su mayoría viven en condiciones de extrema pobreza. Estas familias atravesaron por los ataques y matanzas más crueles en la historia de todo el distrito. La comunidad frente al olvido del Estado y la ausencia de justicia, se organizaron en Comités de Auto defensa (CAD) para lograr la pacificación de su territorio. (Municipalidad Distrital de Ayna, 2015).

Para la Comisión de la Verdad y Reconciliación - CVR (2003), *“la violencia añadió crueldad, terror y destrucción a la vida en condiciones de pobreza, abandono y marginación”* (p.167). La intensidad de los hechos de violencia dio lugar a sufrimientos graves, tanto físicos como emocionales, como por ejemplo sentimientos de desamparo, inseguridad e impotencia. Mientras que algunas consecuencias de la violencia se reflejaron en el momento del impacto, otros se mantuvieron latentes para luego aparecer posteriormente. La CVR recogió diversos testimonios que relatan la vivencia del miedo y el terror de muchas personas. (CVR-Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003, pág. 168)

Es importante destacar que, en la década del 80, la zona donde está establecida la comunidad, fue escenario del flagelo de la violencia terrorista y a partir del año 1985, comienza el auge de la coca. Aunque esta parte del Perú ha sido tradicional y principalmente dedicada al cultivo del café y el cacao, la mayoría de los agricultores había recurrido al cultivo de coca, reduciéndose considerablemente las superficies de producción del cultivo de café a mediados de la década de los 90. (Palma, 2010).

En la comunidad hay hogares que han sido afectados por el narcotráfico, es decir muchos jóvenes no tienen a sus padres, dado que se encuentran cumpliendo condena por tráfico ilícito de drogas por haber incurrido en el transporte de la carga ilícita, a los que se les denomina como “mochilero”. Estos jóvenes solo viven con sus madres, y muchos de ellos con la finalidad de aliviar su situación de economía precaria, son propensos a involucrarse en la cosecha de la hoja de coca e incluso quizás en la cadena de procesamiento de drogas. (Prado, 2017)



Figura 14. La comunidad expuesta al tráfico ilícito de drogas en el VRAEM.

Por otro lado, el 78.5% de los líderes entrevistados de la comunidad considera que el principal problema en los hogares, es la violencia o agresión familiar. Según Municipalidad Distrital de Ayna (2013), señala que en el 2012 existieron alrededor de 2,548 casos de violencia intrafamiliar. Al respecto DEVIDA (2016), precisa que el 25.8% de la población considera que los actos de violencia familiar en la comunidad permanecen iguales respecto al año anterior, mientras que un 37% considera que se ha reducido.

Según testimonio de la profesora del área de tutoría y psicología de la escuela de secundaria señala que *“a diario tengo niños que se pelean, que vienen sin comer, niños que son agredidos en casa, niñas que han sufrido violaciones por parte de sus familiares.”* (Cárdenas, 2017).

La Tabla 17 también denota que un poco más del 55% de los entrevistados considera que en la comunidad existen problemas asociados a la delincuencia, corrupción y a una población que vive con temor. En testimonios recogidos durante entrevistas con un grupo de estudiantes señalan:

“Las personas de la municipalidad no toman importancia en los jóvenes, antes hacían campeonatos de todos los deportes, porque ya no hace como antes más

deportes, porque se dedican más en lo político, son corruptos, hay muchas corrupciones dentro de la municipalidad.”⁹

Un problema es en base político, yo diría eso ya que la corrupción como se ve es grande. Se vería más en el caso político por el caso de lavado de activos, robo de la economía de San Francisco, también se vería eso afectado en lo que es el desarrollo de la Comunidad de San Francisco¹⁰

El narcotráfico en esta zona ejerce mucho poder, ha tejido su red de complicidad con las entidades policiales siendo un facilitador de la corrupción. El experto local en programas de desarrollo alternativo a cultivos ilícitos, relata *“nosotros los que residimos tiempo vemos acá por ejemplo camiones saliendo a las 11 ó 12 de la noche camiones de carga, entonces ya nosotros sabemos, ¿estará llevando papaya?, ¿estará llevando el mango?, ¿está llevando plátano?, pura finta, en realidad pues está llevando tremendos cargamentos de coca, la pasta, la pasta procesada, acá todo es ya procesado.”* (Palomino, 2017)

Cardenas (2017), relata que, en una época, los estudiantes que procedían de familias con mejores niveles de ingresos, de alguna manera se sentían con mayor poder económico, es decir eran como dueños de la escuela. Por el mismo hecho de estar en esta parte del país como es el VRAE, estas familias estaban relacionadas al narcotráfico y sembraban temor en los profesores, al obligarlos a aprobar a sus hijos con amenazas. Actualmente incluso se escuchan algunas amenazas a algunos profesores.

“la zona misma hace que estés arriesgada a muchas cosas, no puedes hablar de una manera de repente fuerte a hijos de personas que son acá que tienen algún estatus o rango o de repente que estén metidos en algo ilícito, hay cierto temor de algunos docentes, hay algunos comentarios” (Cárdenas, 2017)

Por otro lado, un poco más del 60% considera que en la comunidad los hombres tienen mayor poder en relación a las mujeres. Para Yeckting (2017, p.275) en un estudio que realiza sobre las condiciones de vida de los adolescentes varones y mujeres en la zona del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM) señala que *“las adolescentes*

⁹ Testimonio de “Ru”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

¹⁰ Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

tienen diferente acceso a oportunidades que configuran sus proyectos de vida". Estas adolescentes son responsabilizadas de apoyar en las labores domésticas como el cuidado de sus hermanos pequeños u otros miembros de la familia (sobrinas, parientes), sobre todo cuando son hogares monoparentales. Muchas de ellas son madres solteras que está a cargo del cuidado y crianza de sus hijos e incluso se desempeñan como vendedoras en los mercados o pequeños negocios propios. Muchas de ellas, desde temprana edad son madres solteras o incluso se ven en la obligación de asumir la carga familiar, debido a la ausencia o separación de su cónyuge que por diversas razones las ha abandonado o están cumpliendo condena en las cárceles o por viudez. En contraste, los adolescentes varones, desde temprana edad (7 o 8 años), acuden a las fincas a cosechar la hoja de coca y son parte de su economía.

Es importante analizar, como la escuela está conectada a un pasado de violencia política. Los adolescentes que estudian la secundaria viven en una comunidad y en general en un Valle, que tiene una larga y compleja historia que ha estado expuesta a escenarios de violencia terrorista y a la presencia de redes de narcotráfico que coaccionan a la población a involucrarse en cualquier eslabón de la cadena delictiva ya sea como mano de obra no calificada, proveedor de los cultivos de coca, transporte, etc.

- *Una comunidad segura y con acceso a justicia y derechos*

El índice obtenido en el factor "Seguridad, Justicia y Derechos" (0.46), describe un nivel "inestable" según la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 18, esta situación obedece a que un poco más del 44% de los entrevistados aún considera que la comunidad no es segura, que no accede a justicia y no se ejerce efectivamente los derechos humanos.

Tabla 18. Indicadores del factor "Seguridad, Justicia y Derechos" de la dimensión social.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Seguridad, Justicia y Derechos	Casos	7	28	19	20	5	79
	%	8.9%	35.4%	24.1%	25.3%	6.3%	100.0%

Según DEVIDA (2016), el 45.3% de la población de este valle, manifiesta la presencia de delincuencia común en la comunidad y que el 79.6% de la población considera que estos actos son cometidos por gente que no es de la comunidad. En una entrevista con un grupo de adolescentes estudiantes de secundaria de la escuela de San Francisco, se recogieron los siguientes testimonios:

“Es insegura mi comunidad no trata de crecer más en los beneficios de todos. Es que en la parte de donde yo vivo, es insegura, a pesar que existe fiscalía.”¹¹

“Asaltos, más o menos, sobre la coca, la elaboración de droga, sobre eso más que nada. Por ejemplo, si el llevaría drogas, hay por ahí que dicen tal persona está llevando, espérenlo ya, y eso crea conflicto de matanzas, también hay mucha inseguridad.”¹²

“A mí lo que más gusta de mi comunidad, que es un sitio tranquilo, donde no hay tanta delincuencia, y que tienes amigos con quien reír.”¹³

En la comunidad existe la presencia instancias administradoras de justicia como por ejemplo el Comité de Autodefensa, tenientes gobernadores comunales de los sectores de la comunidad, la Gobernación Distrital, la Comisaria de la Policía, el Juzgado Distrital, la Fiscalía distrital. Sin embargo, la administración de justicia es deficiente, y tiene una baja credibilidad ante la población, afectada principalmente por la corrupción. Según la Municipalidad Distrital de Ayna (2013) *“la justicia se logra con la plata, entre autoridades se apoyan en la justicia y fácil una autoridad pueden hacer uso abuso ante la población común”*. Por otro lado, la población tiene temor de acudir a estas instancias para defender sus derechos debido a posteriores represalias y chantajes de las secuelas del terrorismo o grupos de poder. (Municipalidad Distrital de Ayna, 2015, pág. 40)

¹¹ Testimonio de “Eme”, menor de 15 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

¹² Testimonio de “Li”, menor de 14 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

¹³ Testimonio de “Ro”, menor de 15 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).



Figura 15. La comisaría de la policía en la comunidad de San Francisco.
Fuente: Propia (2018).



Figura 16. Ministerio Público – Fiscalía de la comunidad de San Francisco.
Fuente: Propia (2018).

* La dinámica en la dimensión ambiental

En valor del índice alcanzado en la dimensión ambiental es de 0.36, lo que sitúa a la comunidad como “crítico” en esta dimensión. Esto debido a los bajos índices que alcanzaron los cuatro principales factores evaluados, siendo el factor “salud ambiental” el que presenta el más bajo índice (0.33).

Tabla 19. Índice de los factores de la dimensión ambiental de la comunidad.

Dimensión	Factor	Valor índice
Ambiental	A1 Ecosistema natural	0.35
	A2 Estabilidad de riesgos naturales	0.34
	A3 Salud Ambiental	0.33
	A4 Seguridad alimentaria	0.43



Figura 17. El ecosistema natural de la comunidad de San Francisco.
Fuente: Propia (2018).

- *Un ecosistema natural degradado por prácticas ilícitas.*

El índice obtenido en el factor “ecosistema natural” (0.35), describe un nivel “crítico” en la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 20, se observa que más del 83% de los entrevistados considera que la comunidad presenta problemas asociados a la deforestación de los bosques, mientras que el 65.7% considera que en la comunidad se viene produciendo una pérdida de los suelos de las fincas que se encuentran degradados y tienen poco potencial para la producción agrícola. Por otro lado, más del 77% considera que hay una pérdida de los recursos de flora y fauna.

Tabla 20. Indicadores del factor “Ecosistema natural” de la dimensión ambiental

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Deforestación de bosques	Casos	1	2	10	22	44	79
	%	1.3%	2.5%	12.7%	27.8%	55.7%	100.0%
Suelos degradados para la producción	Casos	1	11	23	34	10	79
	%	1.3%	13.9%	29.1%	43.0%	12.7%	100.0%
Pérdida de flora y fauna	Casos	1	3	14	35	26	79
	%	1.3%	3.8%	17.7%	44.3%	32.9%	100.0%

Para el especialista técnico de la Agencia Agraria del VRAEM, los principales problemas en la comunidad son la deforestación y la contaminación de los recursos hídricos, por lo que se ha perdido también recursos hidrobiológicos. Se apertura nuevas chacras (ampliando la frontera agrícola) e incluso interviniendo en zonas intangibles como áreas de protección. Por ejemplo, en estas zonas intangibles existían ojos de agua que se han reducido y algunos se han secado. (Hermoza, 2017).



Figura 18. La deforestación en la comunidad de San Francisco.
Fuente: Propia (2018).

En la comunidad aún existe presión de la población por la extracción de los recursos forestales y de fauna, tanto los pobladores que residen, así como los migrantes aún siguen depredando estos recursos. La población de la fauna es pequeña (monos, roedores y aves) y es muy poca la que queda y algunas de estas especies sólo se observan en la parte alta. (Palomino, 2017 & Gamonal, 2017).

Confirmando lo señalado anteriormente, en una entrevista con un grupo de adolescentes estudiantes de secundaria de la escuela de San Francisco, se recogieron los siguientes testimonios:

“La mayoría tala los árboles a su conveniencia porque siembra un cultivo y que lo bota el dinero, por el dinero hacen de todo. A ellos no les interesa. Está mal, porque ellos prácticamente piensan en el bienestar de ellos mismos, no piensan en el bienestar de las demás personas, en el bienestar del planeta, no por la biodiversidad, los animales, todo es por la económico, lo hacen sin pensar, simplemente pensando por sí mismos, cosa que creo que está muy mal”¹⁴

“Lo que me gusta es la flora y fauna, pero se está perdiendo, anteriormente todo esto de acá era bosque y había muchos más animales y ya no están los animales, y como nosotros hemos venido acá a vivir poco a poco los animales han estado desapareciendo, están yéndose y también escapándose más lejos, y como nosotros algunas personas cazan a los animales, y así poco a poco desaparecen”¹⁵

En esa misma línea, según el especialista forestal de la Oficina desconcentrada de DEVIDA, explica que la población ha exterminado alrededor de un 80% de los animales silvestres, mediante la caza indiscriminada que por lo general es para autoconsumo, dado que está prohibida su venta. De igual manera al hacerse expansión agrícola se ha deforestado especies forestales que son generalmente para uso doméstico y no para venta, es decir para leña o para construcción de casas. (Gamonal, 2017)

¹⁴ Testimonio de “Bre”, menor de 14 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

¹⁵ Testimonio de “And”, menor de 15 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

La comunidad de San Francisco también se ve afectada por la contaminación de sus recursos hídricos o fuentes de agua. Si bien es cierto en la comunidad no se tiene conocimiento de la existencia de pozas de maceración de la hoja de coca, en las comunidades colindantes si existen y las personas que “pisan la coca” en su afán de buscar lugares más inaccesibles ingresan a algunas partes de la comunidad. Así mismo, los desechos químicos de estas pozas de maceración que se vierten en los suelos y ríos son una fuente de vulnerabilidad. (Palomino, 2017)

Según DEVIDA (2016), el 76% de la población de este valle, percibe que la elaboración de drogas provoca la contaminación de los suelos, mientras que el 84.9% la contaminación de las aguas. Al respecto, las acciones económicas basadas en prácticas productivas de cultivos ilícitos y la producción de drogas cocaínicas, ocasionan severos impactos ambientales que se observan principalmente en la creciente deforestación de los bosques naturales, la degradación de suelos y la contaminación de los recursos hídricos. Reduciendo de esta manera las potencialidades productivas de los recursos naturales y limitando las posibilidades de desarrollo comunitario sustentable de la población en un ecosistema frágil y perturbado (DEVIDA, 2015). Según el MINAM (2017), en el periodo 2001-2017 al menos 512 hectáreas de pérdida de bosque se observan en todo el distrito donde está establecida la comunidad de San Francisco. (Ministerio del Ambiente, 2017)

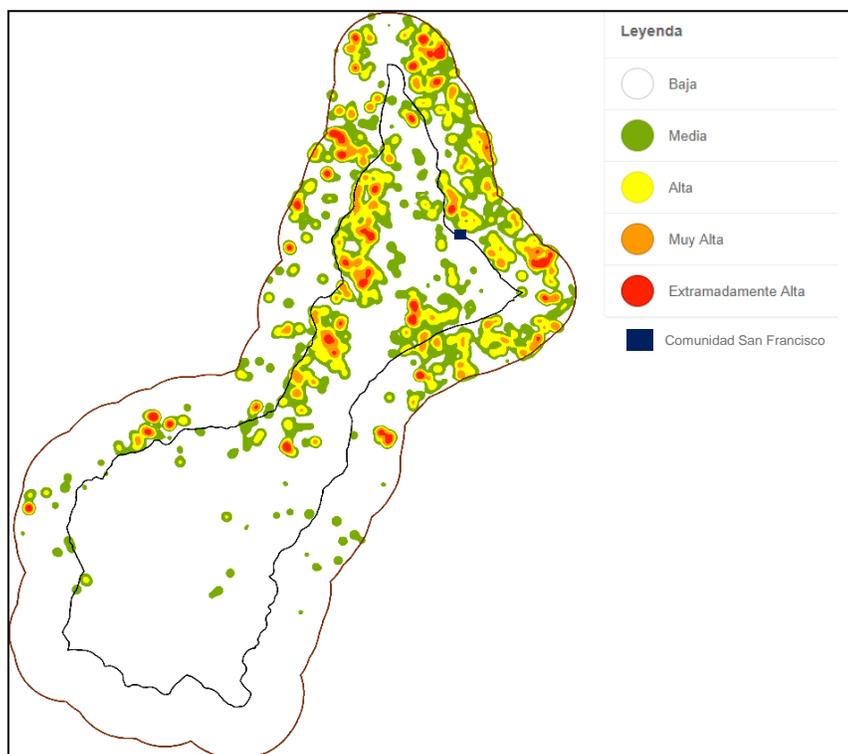


Figura 19. Concentración de pérdida de bosque en la Comunidad de San Francisco. Adaptado del Ministerio del Ambiente (2017).

Gamonal (2017), señala que existen algunas zonas de reserva de recursos naturales en la parte alta de la comunidad, como algunas especies forestales por ej. “diablo fuerte”, “caoba” que todavía se mantiene muy poco debido a su excesiva tala y el tornillo. Así mismo, en la comunidad se observan riachuelos, la laguna “Ahuaruchayo” así como pequeñas cataratas.

En estos últimos años, se observa en la comunidad que una de las causas de pérdida de terreno se debe a deslizamientos, es decir se ha perdido estos terrenos por erosiones. Año tras año, se viene haciendo uso indiscriminado de los pesticidas lo que afecta a los suelos. Las superficies de cultivos de coca que poseen estos agricultores se encuentran en una etapa de vejez, es decir estas plantaciones tienen una antigüedad de 10 a 12 años y han cumplido su ciclo. Esta situación lleva a que se abandonen estos terrenos y se busquen otros, incrementando de esta manera más áreas degradadas y abandonadas. (Melgar & Gamonal, 2016)

- *Una comunidad expuesta a peligros naturales latentes.*

El índice obtenido en el factor “Estabilidad de riesgos naturales” (0.34), describe un nivel “crítico” según la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 21, esto obedece a que se presenta una tasa alta de entrevistados (más del 70%) de los que considera que la comunidad ha estado expuesta a peligros naturales como sequías, inundaciones o deslizamiento de tierras/huaycos.

Tabla 21. Indicadores del factor “Estab. Riesgos naturales” de la dimensión ambiental

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Vulnerabilidad a desastres naturales	Casos	3	13	7	41	15	79
	%	3.8%	16.5%	8.9%	51.9%	19.0%	100.0%



Figura 20. Desbordes del río Sanquirhuato de la Comunidad de San Francisco.
Fuente: Propia (2018)

Para Palomino (2017), otra fuente de vulnerabilidad son las fuertes lluvias que en la parte alta de la comunidad se producen deslizamientos de tierra que arrastra hasta las partes bajas. Cada tres o cuatro años, se produce un fenómeno natural con el afluente de río Sanquirhuato que atraviesa la comunidad constituyéndose en un peligro o amenaza para la población. En el año 2016, se produjo un embalse en la cabecera del río Sanquirhuato. Al respecto, se recoge los siguientes testimonios:



Figura 21. Deslizamientos de terreno en vías de acceso a la comunidad de San Francisco. Fuente: Propia (2018).

“una lagunita que había en una fuente, una laguna regular, empezó a deslizar todo el material de las chacras, vino como lodo y la laguna desapareció y como se vino con todo el material de la tierra, en shankirwato en la fuente arriba, entonces embalsó lo tapó al río, entonces la población estaba muy asustada porque empezaba a acumularse agua, agua, como un lodo y todito eso se iba a un momento a reventar y arrastrar todo, pero felizmente no ocurrió eso porque poco a poco fue gastando el agua y fue disminuyendo.” (Palomino, 2017)

“El río siempre crece, en el mes de enero, febrero, torrenciales de lluvia, todo eso se viene a la comunidad. Una vez creció el riachuelo que cruza la comunidad hasta todas las barandas del puente.”¹⁶

¹⁶ Testimonio de “Isa”, menor de 14 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).



Figura 22. Deslizamientos de terreno en las partes altas de la comunidad.



Figura 23. Desborde del río Shankirhuato que atraviesa la Comunidad

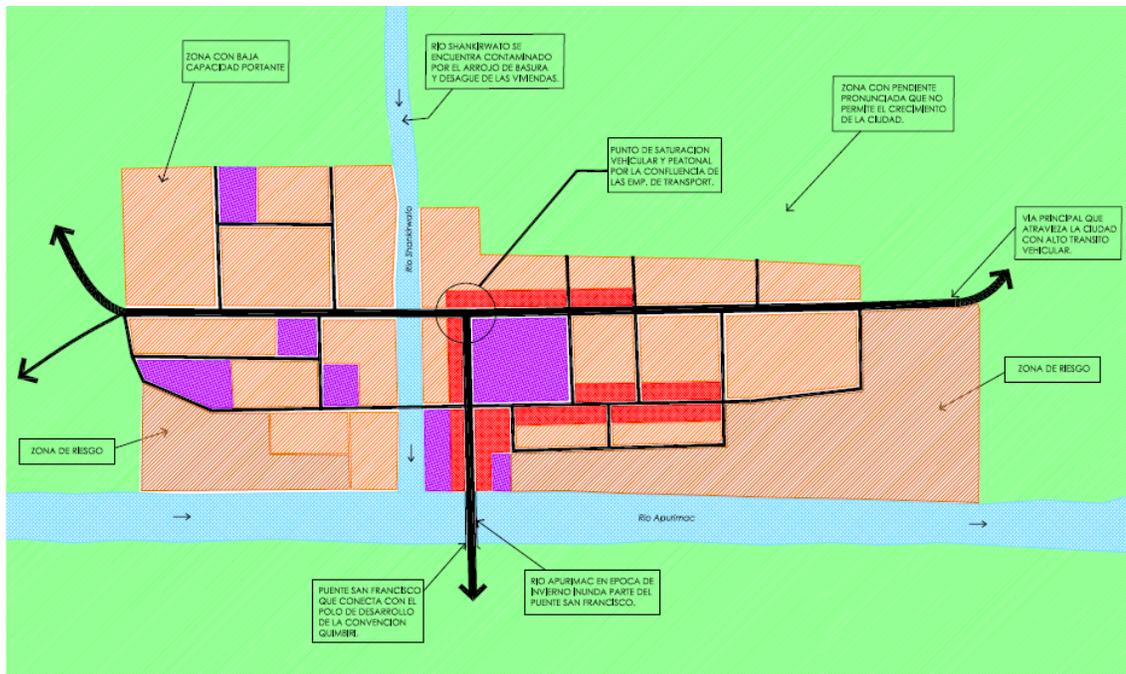


Figura 24. Problemática en la dimensión ambiental de la comunidad de San Francisco. Tomado de Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento (2006).



Figura 25. Zonas de riesgos de la Comunidad de San Francisco. Tomado de Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento (2006).

- *Un ecosistema humano expuesto a riesgos de salud ambiental.*

El índice obtenido en el factor “salud ambiental” (0.33), describe un nivel “crítico” según la escala de desarrollo sostenible. Según la Tabla 22, se desprende que esta situación obedece a que un poco más del 72% de los entrevistados considera que la población de la comunidad está expuesta a riesgos de salud por el mal uso y disposición de los agroquímicos que se emplean durante la producción de sus cultivos.

Tabla 22. Indicadores del factor “Salud ambiental” de la dimensión ambiental.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Exposición a uso y disposición de productos químicos.	Casos	2	7	13	41	16	79
	%	2.5%	8.9%	16.5%	51.9%	20.3%	100.0%
Exposición a basura y desperdicios.	Casos	2	8	8	41	20	79
	%	2.5%	10.1%	10.1%	51.9%	25.3%	100.0%
Exposición del agua de consumo humano a contaminación.	Casos	5	10	6	34	24	79
	%	6.3%	12.7%	7.6%	43.0%	30.4%	100.0%

Alrededor de treinta estudiantes de secundaria que realizan labores en las fincas de sus padres o de terceros, han presentado riesgos de salud por el hecho de estar en contacto o expuestos al uso de agroquímicos. En la escuela se ha observado estudiantes, con irritaciones en los ojos, quemaduras leves en la piel, dolores de cabeza. Algunos casos de intoxicaciones que se ha observado fueron en dos estudiantes. (Cárdenas, 2017)

Se obtuvo reportes estadísticos de los dos últimos años sobre mortalidad y morbilidad, del hospital de la comunidad San Francisco, con la limitación que no se tiene un adecuado registro sobre enfermedades debido a intoxicaciones agudas. Sin embargo, se observa en el año 2016, un caso de muerte por intoxicación de plaguicidas organofosforados. (Red de Salud de San Francisco, 2016)

De acuerdo a referencias de informantes claves y de la observación realizada en la comunidad de San Francisco, las prácticas productivas de cultivos ilícitos de coca y la producción de cocaína demandan un uso intensivo de plaguicidas tóxicos e insumos químicos altamente peligrosos que podrían estar causando daños a la salud de las personas e incluso la muerte, en particular de los grupos más vulnerables como la niñez y adolescencia. Por otro lado, se observa impactos en su ecosistema, como p. ej., la

degradación de suelos, la contaminación del agua y la contaminación de otros recursos que son fuente de alimentos.

Por otro lado, el 73% de los entrevistados considera que el agua destinada para el consumo está expuesta a fuentes de contaminación, mientras que un poco más del 77% opina que los suelos, ríos, parques, calles y otros espacios de la comunidad están expuestos a la basura y desperdicios generados por el ecosistema humano. Esta situación se corrobora en el diagnóstico realizado por la Municipalidad Distrital de Ayna-San Francisco cuando señala que el 75 % de población arroja basura al campo, ríos y riachuelos. Es decir, revela que la población realiza inadecuadas prácticas en el tratamiento de los residuos sólidos, lo que ocasiona la contaminación del suelo, agua y aire. El diagnóstico también determina una relación inapropiada entre salud pública, almacenamiento, recolección, transporte y disposición final de dichos residuos. Por otro lado, determina que la comunidad de San Francisco recibe una carga de 2.99 Tm/día de residuos sólidos domiciliarios generado por todos los hogares principalmente urbanos, mientras que la carga que recibe de residuos sólidos no domiciliarios procedente de instituciones educativas, instituciones públicas y privadas, establecimientos comerciales, restaurantes y mercados es de 1.58 Tm/día. (Municipalidad Distrital de Ayna, 2015, pág. 85)

Por ejemplo, se recoge la opinión de un estudiante que señala que en la comunidad *“también veo que el río está un asco, casualmente porque segregan o botan el desperdicio humano y otros desperdicios como son los pollos”*¹⁷

¹⁷ Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAE).



Figura 26. Desperdicios orgánicos de plantas informales de sacrificio.
Tomado de Enlace Nacional (2018).

La escuela de San Francisco, en su análisis de la problemática pedagógica relacionado al contexto ambiental, reconoce que la comunidad está afectada por el incremento incontrolado de desperdicios orgánicos y materiales de vidrios en abandono que se encuentran expuestos al sol. Así mismo identifica la escasez de agua potable, la proliferación de mosquitos y el uso indiscriminado de abono químicos en las plantaciones. (I.E.E San Francisco - Institución Educativa Pública "San Francisco", 2018, pág. 4)



Figura 27. Desperdicios de basura en la comunidad de San Francisco.
Tomado de Enlace Nacional (2018).



Figura 28. Desechos tóxicos en la comunidad de San Francisco. Tomado de Enlace Nacional (2018).

- *Preocupaciones sobre la inseguridad alimentaria*

El índice obtenido en el factor “seguridad alimentaria” (0.43), describe un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 23 obedece a que un poco menos de la mitad (45%) de los entrevistados considera que la comunidad se ve afectada por la indisponibilidad de alimentos y materias primas.

Tabla 23. Indicadores del factor “Seguridad alimentaria” de la dimensión ambiental

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Indisponibilidad de algunos alimentos y materias primas	Casos	2	14	27	31	5	79.00
	%	2.5%	17.7%	34.2%	39.2%	6.3%	100.0%

Para el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social-MIDIS (2013), la comunidad de San Francisco se encuentra en un distrito cuyo nivel de vulnerabilidad a la inseguridad alimentaria es “media” y cuyo índice asciende a 0.52. La dependencia de las familias a los cultivos de coca, no solo impactan o agotan los suelos, si no también desplaza la producción de alimentos para el autoconsumo familiar e incluso desabasteciendo al mercado local. Lo que en la práctica lleva a problemas de seguridad alimentaria de las familias de la comunidad. Esto se corrobora, con los testimonios de expertos en desarrollo alternativo en esta zona:

“Demasiado, agarran plata, se dedican a vicios, al alcohol, a lo fácil, antes era peor, acá se ha manejado bastante dinero en dólares, ya las mismas parcelas, ya no

cultivaban, ni criaban animales, solo coca, solo compraban fideos, atún, cerveza, insumos productivos. Es muy negativo, la misma población, los hijos están en ese entorno, no tienen buenos valores, se dedican a las cosas fáciles.” (Melgar & Gamonal, 2016)

“la mayoría comen lo que quieren, más se enfocan a golosinas, su alimentación es inadecuada, hacemos atenciones integrales, revisiones con la nutricionista con las obstetras, enfermeras, oftalmología, odontología, casi todas las áreas y anémicos hablando netamente de anemia son poco, pero la mayoría presenta pesos y tallas bajas, no es un tema de anemia, pero es un tema de mala alimentación, por eso tienen pesos y tallas bajas y eso afecta a la educación.” (Cárdenas, 2017)

Los días que hay formación tengo niños, niñas desmayados, estamos en formación y se desmayan y cuando los revisamos es por mala alimentación, no han tomado desayuno, no han comido, solo una vez al día, no han ingerido ningún alimento, la mayoría están descuidados y eso está relacionado a las actividades que sus padres realizan por lo cual no están cerca de sus hijos. (Cárdenas, 2017)

*** La dinámica en la dimensión económica**

En valor del índice alcanzado en la dimensión económica es de 0.403, lo que sitúa a la comunidad como “inestable” en esta dimensión. Esto debido a los bajos índices que alcanzaron los cuatro principales factores evaluados, siendo el factor “economía familiar” el que presenta el más bajo índice (0.29).

Tabla 24. Índice de los factores de la dimensión económica de la comunidad.

Dimensión	Factor	Valor índice
Económica	E1 Competitividad Económica	0.47
	E2 Diversificación Económica	0.44
	E3 Economía Familiar	0.29
	E4 Economía Familiar Lícita	0.41



Figura 29. La dimensión económica de la comunidad de San Francisco. Tomado de PROVRAEM (2017).

- *Una matriz de competitividad económica incipiente*

El índice obtenido en el factor “competitividad económica” (0.47), describe un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 25 obedece a que la mitad (54.4%) de los entrevistados de la comunidad considera que los emprendimientos productivos en la comunidad son poco competitivos y sostenibles, y solo un 43% considera que existen algunas experiencias empresariales exitosas e innovadoras.

Tabla 25. Indicadores del factor “Competitividad económica” de la dimensión económica.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Emprendimientos productivos poco competitivos y sostenibles.	Casos	1	14	21	34	9	79
	%	1.3%	17.7%	26.6%	43.0%	11.4%	100.0%
Créditos y asistencia técnica inadecuados para los productores	Casos	3	15	28	22	11	79
	%	3.8%	19.0%	35.4%	27.8%	13.9%	100.0%
Algunas experiencias empresariales exitosas e innovadoras	Casos	7	21	17	32	2	79
	%	8.9%	26.6%	21.5%	40.5%	2.5%	100.0%

Como ya se indicó anteriormente, la matriz productiva la comunidad de San Francisco se concentra en la agricultura y en menor medida en la actividad comercial, pecuaria e industrial. Con relación a las actividades productivas no agrícolas pueden identificarse, establecimientos comerciales, boticas, restaurantes, librerías, hostales, servicios de mecánica, servicios de transporte de pasajeros y carga, comunicaciones, entre otros. (Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento, 2006, pág. 32). La actividad industrial es de baja significancia económica en la comunidad. Sin embargo, tiene un gran potencial de desarrollarse, por la existencia de cultivos susceptibles de transformación agroindustrial como el café, cacao, frutales, entre otros. (Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento, 2006, pág. 35)

La comunidad presenta bajo niveles de productividad agrícola dentro de la provincia. La comunidad logra 10 quintales de café en comparación de la comunidad cafetera como Villa Rica (Pasco) que obtiene 80 a 100 quintales. Los productores de la comunidad se muestran incrédulos en que pueden llegar alcanzar dichos niveles de productividad, incluso consideran que no funcionaría porque esta zona es diferente. Sin embargo, en la comunidad hay algunos productores líderes que ya están obteniendo rendimientos altos entre 70 y 80 quintales. Si bien es cierto el tema de la coca se mantiene, los productores están reenfocándose hacia lo lícitos, por lo que es muy probable que, en los próximos cinco años, existirán varias fincas de café y cacao en la comunidad. (Melgar & Gamonal, 2016). Se recoge el siguiente testimonio:

“Bueno siendo una zona eminentemente agrícola yo pienso que debe estar destinado a eso a como, pese a que las tierras han sido empobrecidas por los cicales anteriores, la tierra es bendita sigue, prácticamente con algunas pequeñas dosis de abonamiento sigue produciendo, te produce hay futuro todavía (...). Deben ser capacitados en técnicas de cultivo de cacao, café, potenciales, y los derivados de los cítricos del cacao, café que están haciendo porque en realidad el consumo mismo de café en el Perú es muy ínfimo, al menos elevar el consumo interno y de esa forma estaríamos buscando un mercado cautivo.” (Palomino, 2017)



Figura 30. Productores de cacao y café de la comunidad de San Francisco.

Por otro lado, la dinámica comercial de la comunidad gira sobre las compra y venta de mercaderías como calzados, vestidos y accesorios, plásticos, juguetes, artículos de librería, artículos de oficina, electrodomésticos, computadoras, etc. El flujo de visitantes a la comunidad ha generado una oferta de restaurantes y expendio de comida informal, hospedajes, así como la proliferación del comercio ambulatorio en la avenida principal de la comunidad, el cual se ve incentivado por la interconexión que tiene con la comunidad de Kimbiri (Cusco) a través del puente san Francisco.



Figura 31. Algunos establecimientos comerciales y de servicios de la comunidad.

La mayor parte de los emprendimientos industriales que se observan en la comunidad son de carácter informal y de tipo familiar. Por lo general cuenta con un trabajador que lleva cabo todos los roles del negocio. Estos negocios de producción industrial están orientada a la elaboración de bienes alimentarios como por ejemplo agua, gaseosa, panes, muebles, alcohol destilado y otros. Así mismo, existen pequeños negocios dedicados a la producción de madera que son procesados en los pequeños aserraderos de la comunidad. Los emprendimientos artesanales en la comunidad están poco desarrollados, que por lo general son pequeños talleres donde se confeccionan artículos de madera (utensilios para cocina, adornos, cuadros, sillas, juguetes, etc.) para el mercado local. (Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento, 2006)

En la comunidad hay algunas organizaciones de productores de café que están en vías de consolidarse e industrializarse, por ejemplo, la Asociación de Productores Agropecuarios e Industriales “El Chunchito-Vrae”, la cual tiene su planta de procesamiento. Esta organización destaca por el esfuerzo que han realizado sus socios, incluso apalancando inversión de una entidad de financiamiento denominada Agroideas. También se menciona a la Asociación AMPA por ejemplo tiene su cafetín, en la comunidad se observan alrededor de 6 o 7 cafetines incluso, más que otros sitios de esta zona. (Palomino, 2017)



Figura 32. Productores de café y derivados sostenibles de la comunidad.

Por otro lado, alrededor del 42% de los entrevistados considera que los servicios financieros como los créditos y los servicios de asistencia técnica para pequeños productores no son adecuados. Al respecto, existen alrededor de 2,000 productores agropecuarios que conducen una superficie agropecuaria de 7,197 ha. En su gran mayoría, estos productores no reciben asistencia técnica y capacitación en buenas prácticas agropecuarias y sus condiciones de no formalidad le impiden acceder a la oferta de servicios financieros. (INEI, 2012).

Esta situación también se corrobora cuando DEVIDA (2016) revela a través de sus encuestas en zonas de desarrollo alternativo que alrededor del 75% de las familias de la comunidad no acceden al crédito para sus actividades agrícolas, mientras que el 40% de las familias no recibió capacitación o asistencia técnica alguna.

- *Una economía basada principalmente en la agricultura.*

El índice obtenido en el factor “diversificación económica” (0.44), describe un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 26 obedece a que un poco más del 73% de los entrevistados considera que en la comunidad predomina la agricultura familiar como principal actividad y a menor escala el comercio y los servicios. Mientras que un poco más del 60% opina que existen pocas oportunidades económicas lícitas en la comunidad.

Tabla 26. Indicadores del factor “Diversificación económica” de la dimensión económica.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Predomina la agricultura familiar y a menor escala comercio y servicios.	Casos	1	7	13	42	16	79
	%	1.3%	8.9%	16.5%	53.2%	20.3%	100.0%
Pocas oportunidades económicas lícitas	Casos	1	12	18	40	8	79
	%	1.3%	15.2%	22.8%	50.6%	10.1%	100.0%

Al respecto, Mendoza & Leyva (2016, p.158), señala que esta zona presenta un escaso grado de diversificación, concentrándose en bienes primarios o de muy bajo nivel de transformación industrial. Así mismo, los esfuerzos del Estado Peruano por desplazar el cultivo de coca con fines ilícitos se han concentrado en impulsar el desarrollo de cultivos alternativos, aunque con limitadas prácticas de valor agregado. Según

DEVIDA (2016), el 70% de las familias tiene a la actividad agrícola como fuente principal del ingreso familiar. Ahora bien, siguiendo al INEI (2007), confirma que la población económicamente activa ocupada, se dedica mayormente a la agricultura, al comercio, el transporte y en trabajos como mano de obra no calificada.



Figura 33. Productor de la comunidad de San Francisco.
Tomado de PROVRAEM (2017).

Sin embargo, también existen recursos económicos de esta comunidad relacionados a la producción de café, cacao, maní, achiote, palillo y como ya se indicó medianas extensiones del cultivo de coca. Esta zona es receptora del turismo ecológico y de aventura, y tiene condiciones agroecológicas para la producción de diversas frutas tropicales que son comercializadas en los mercados locales y a nivel regional (Municipalidad Distrital de Ayna, 2006). En la comunidad existen alrededor de 2,663 ha de áreas de cultivo de cacao y 2,162 ha de café. (Agencia Agraria Valle Río Apurímac - Oficina de Información Agraria (AAVRA-OIA), 2016). Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente la comunidad está influenciada por economías ilícitas basada en las prácticas productivas del cultivo de coca (UNODC, 2018).

Así mismo, se ha identificado prácticas de actividades no agrícolas impulsadas por pequeños establecimientos comerciales que abastecen de abarrotes y proveen de algunos servicios (transporte, alimentación y hospedaje) a la población del territorio y de algunas zonas aledañas. Por otro lado, la comunidad representa un nodo estratégico

del valle pues articula económicamente a varias comunidades de la zona andina con la selva. (Municipalidad Distrital de Ayna-San Francisco, 2006, pág. 88)

Por otro lado, el 46.7% de los estudiantes encuestados manifiesta que sus padres desarrollan su trabajo en la finca o chacra vinculándose principalmente a actividades agrícolas, mientras que el 29.6% se dedica al comercio. Esto se corrobora cuando se ha realizado entrevistas a profesores de la escuela de secundaria:

“..el mayor grupo de los padres son agricultores, de ahí el siguiente grupo serán comerciantes, comerciantes menores, y ahí un grupo pequeño, propietarios de tiendas comerciales, abarrotes, puestos...” (Cárdenas, 2017)

“...el 70% de las familias se estarían dedicando a actividades agrícolas, y el otro 30% entre pequeño comercio, pequeños negocios de venta, micro vendedores de mercados, transporte...” (Cárdenas, 2017)

“Tengo alumnos que son hijos de profesores, hijos de enfermeras, están dentro de esos 30%, osea el 70% netamente agricultura, entre esos 30% están todas esas familias, incluso hay hijos de los periodistas, en medios de comunicación radiales, televisivos, sus hijos están estudiando ahí, ellos se dedican netamente a su profesión mas no tienen otro tipo de actividad.” (Cárdenas, 2017)

- *Una economía familiar predominantemente precaria*

El índice obtenido en el factor “economía familiar” (0.29), describe un nivel “crítico” en la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 27 obedece a que un poco más del 84% de los entrevistados manifestaron que los ingresos de los hogares no son suficientes para hacer frente al costo de vida en la comunidad. Esta situación se verifica, cuando el PNUD (2012), señala que la zona presenta bajos niveles de ingreso familiar per cápita mensual, el cual asciende a USD \$104.

Tabla 27. Indicadores del factor “Economía familiar” de la dimensión económica.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Ingresos familiares precarios	Casos	0	1	11	43	24	79
	%	0.0%	1.3%	13.9%	54.4%	30.4%	100.0%



Figura 34. Condiciones precarias de hogares en la comunidad de San Francisco.

Según DEVIDA (2016), revela que el 43.4% de la población considera que la situación económica del hogar respecto al año anterior permanece igual, el 24.4% que ha mejorado, mientras que el 31.1% considera que ha empeorado. El 46.6% de la población atribuye a los mejores niveles de producción agropecuaria como la principal razón que la situación económica del hogar ha mejorado.

Según la información proporcionada por personal de la escuela, al menos el 40% de los estudiantes de secundaria de la escuela proceden de hogares de condición económica muy precaria y pobreza extrema, motivo por el cual existe un considerable porcentaje de deserción por motivos económicos y falta de apoyo en sus necesidades más elementales. (Cárdenas, 2017)

“con respecto a los alumnos que están en extrema pobreza, hemos tratado de gestionar, bueno hemos tratado, ahora también lo van hacer, van hacer una marcha los de APAFA, los padres de APAFA, van a juntarse hacer una marcha para que les den los desayunos, los almuerzos escolares” (Cárdenas, 2017)

- *Un contexto económico ilícito dominante*

El índice obtenido en el factor “economía familiar lícita” (0.41), describe un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible. Según la Tabla 28 esta situación obedece a que un poco más de la mitad (50.7%) de los entrevistados considera que los

hogares de la comunidad dependen económicamente de las prácticas productivas de cultivos de coca con fines ilícitos en la comunidad. En esta comunidad se pudo observar que cada familia tendría alrededor de 0.29 ha de cultivos de coca (UNODC, 2018; INEI, 2017). Esta situación se corrobora con el estudio que realiza DEVIDA (2016), el mismo que revela que el 92% de las familias de este valle opinaron que existen cultivos de coca en la comunidad. Sin embargo, en este estudio se precisa que solo el 52% de los jefes de hogar tiene plantaciones de coca, y que el 89% considera que la producción de hoja de coca que se obtiene tiene como destino la venta.

Tabla 28. Indicadores del factor “Economía familiar lícita” de la dimensión económica.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Dependencia económica ilícita	Casos	4	10	25	26	14	79.00
	%	5.1%	12.7%	31.6%	32.9%	17.7%	100.0%
Empleo juvenil en actividades ilegales.	Casos	2	8	23	26	20	79.00
	%	2.5%	10.1%	29.1%	32.9%	25.3%	100.0%



Figura 35. Cultivos de coca con fines ilícito detenida por la Policía de la Comunidad. Tomado de ANDINA-Agencia Peruana de Noticias (2017).

Es importante destacar que la mayoría de la población dedicada a la producción cocalera de la comunidad son migrantes que llegaron desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX procedentes de las localidades vecinas y de las zonas alto andinas del país. Los hogares que ocupan migraron impulsados principalmente por la

producción de cultivos como el café, barbasco y, desde las décadas de los 70 y 80, por el cultivo de la coca. Son estas poblaciones “colonas” los que crearon las comunidades que actualmente existen en esta zona del país. (Novak, Namiha, Garcia-Corrochano y Huamán, 2011). Por otro lado, si bien se observa que la población de la comunidad se encuentra expuesta a pequeñas extensiones de cultivos ilícitos, la dinámica económica y social de la población de la comunidad está bajo la influencia que ejercen los territorios aledaños que poseen mayor concentración de estos cultivos con fines ilícitos (UNODC, 2018).

Tabla 29. Superficie de cultivo de coca en la comunidad y su entorno cercano.

Distrito	Total (ha)
Anco	1,019
Santa Rosa	2,743
Chungui	79
Ayna 1/	387
Llochegua	2,878
Sivia	1,464
Samugari	2,081
Anchihuay	279
Canaire	1,164
Total	12,094

UNODC (2018)

1/ La Comunidad de San Francisco forma parte de este distrito



Figura 36. Plantaciones de coca en la Comunidad de San Francisco.

Tomado de UNODC (2014).

Las zonas aledañas sostienen un vínculo con la comunidad, pues ésta última se constituye en su principal fuente proveedora de mano de obra no calificada, de bienes y otros servicios (Brombacher, Del Pozo, Ponce & Vargas, 2012)



Figura 37. Venta de hoja de coca en la comunidad.
Fuente: Propia

Según Prado (2017), manifiesta que en la comunidad se produce el cultivo de coca y fuera de ella se industrializa en pasta básica de cocaína. Las personas que se dedicaban a ello sacaban afuera su producción y no permitían el consumo de estas sustancias en la comunidad. Sin embargo, hoy ocurre lo contrario, estas personas que se dedican ya están comercializando en la Comunidad de San Francisco, por lo que están matando a sus propios hijos. A partir del recorrido por la comunidad a través de la línea de tiempo, se observa como la comunidad ha ido gestando el vínculo con su entorno; según Brombacher et. al (2012) observa que uno de los principales efectos, radica que a través de la historia se ha ido configurado la coexistencia de cuatro grupos de sistemas de medios de vida en esta zona, las mismas que giran principalmente en torno al cultivo de coca.

Desde la percepción de los estudiantes se recoge que *“la gran mayoría de los pobladores se enfocan más en lo que es el sembrío de la coca, porque da más ingreso en la economía y lo que el estado quiso hacer es eliminar la coca porque también tiene como sus beneficios tiene sus defectos, muchos tipos de drogas, cosas ilícitas que puede afectar a los estudiantes y a los adolescentes en su desarrollo.”*¹⁸

¹⁸ Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

En la comunidad, un primer grupo estaría conformado por pequeños productores de la zona andina que principalmente se dedican a cultivos de subsistencia, y utilizan tecnología tradicional. Este tipo de productores, buscan mantener su seguridad alimentaria y obtener ingresos para sus hogares, por ello deciden realizar prácticas migratorias temporales, produciéndose una dinámica de movimiento de “ir y venir” durante todo el año a esta zona del VRAEM en busca de ser contratados como mano de obra no calificada en los cultivos de coca, café y cacao. El cultivo de coca es el más importante generador de empleo a lo largo del año y al mismo tiempo el que mejores beneficios económicos les genera.

El segundo grupo corresponde también a pequeños productores de comunidades andinas ya mencionadas anteriormente, pero como consecuencia de haber emprendido un proceso migratorio desde hace varios años a la comunidad y en general al VRAEM, han podido generar ahorros, que les ha permitido adquirir pequeñas áreas de terreno en esta parte de la Selva donde se dedican a los cultivos de café, cacao y coca. Por ello, estos productores migran temporalmente, de sus comunidades andinas hacia sus terrenos que tienen en el VRAEM. Este movimiento es también a lo largo del año y el objetivo es atender sus cultivos.

El tercer grupo está compuesto por aquellos productores que radican permanentemente en esta zona, que mayormente son hijos de migrantes de las zonas andinas, con algunos desplazamientos esporádicos. Ellos poseen terrenos de cultivos dedicados a los cultivos de café, cacao y coca, algunos viven en la parte urbana y pocos tienen pequeños negocios comerciales. Dedican su tiempo exclusivamente al manejo de sus terrenos, dado que esta es su única fuente de subsistencia. De todos los cultivos, la coca, es la que le genera un mayor ingreso económico para los hogares.

El cuarto grupo lo conforman los niños y jóvenes de la comunidad y de otras zonas aledañas¹⁹, quienes en especial en épocas de vacaciones escolares se dirigen hacia los alrededores de la comunidad y otras zonas del VRAEM por dos motivos: los que tienen terrenos de sus padres van a apoyar el manejo de sus terrenos de cultivos de café, cacao

¹⁹ Como se indicó anteriormente, la comunidad de San Francisco se caracteriza por ser predominantemente juvenil.

y coca. Por otro lado, los que no poseen terrenos de cultivos van a laborar, especialmente, en los cultivos de coca y actividades conexas.

Ahora bien, los resultados de la encuesta revelan que el 58% de los líderes de la comunidad opinan que son justamente los jóvenes los que mayormente son requeridos como mano de obra en este tipo de actividad ilegal.



Figura 38. Mano de obra juvenil en la cosecha del cultivo de coca con fines ilícitos.

Bajo ese contexto, justamente el cuarto grupo conformado por niños y adolescentes - hijos de familias vinculadas al cultivo de coca con fines ilícitos- al que se refería Brombacher et. al (2012), no son ajenos a este tipo de problemática. Este grupo poblacional está inmerso o expuestos al círculo vicioso de reproducción de economías ilícitas, siendo en algunos casos utilizados como mano de obra no calificada en las peores formas de trabajo infantil (Novak y otros, 2011). Al respecto, DEVIDA (2016) revela que el menos el 17% de las familias estaría de acuerdo en que sus hijos cultiven coca.

En ese sentido, los niños, adolescentes y jóvenes son el segmento de mayor fragilidad social, pues desde la temprana edad se ven expuestas o involucradas en actividades ilícitas, es decir no solo a las actividades vinculadas a la producción de la hoja coca, sino también en las actividades de la producción de drogas cocaínicas y conforme lo menciona Méndez (2010) esto trae como consecuencia impactos sociales negativos en diferentes áreas de las vidas de las niñas, niños y adolescentes: como en la educación, la salud, entre otros.

Ahora bien, las condiciones típicas de un territorio influenciado por el narcotráfico, representa en el corto plazo una sensación de mejora de ingresos en la economía de muchas familias que se dedican a las prácticas productivas de los cultivos ilícitos de coca. Sin embargo, según Méndez (2010), esta situación arrastra a la población a vivir en la ilegalidad y a experimentar una serie de impactos y consecuencias desfavorables que ocasiona en sus vidas. Así mismo, esta problemática condiciona a las futuras generaciones a repetir el mismo círculo vicioso de economías ilícitas. (UNODC, 2015, p.12)

Los adolescentes de la comunidad en la actualidad viven y crecen en un entorno donde se observa que gran número de personas aún están relacionadas, de manera directa o indirecta con la producción de coca, la elaboración de drogas y el narcotráfico, lo que ha producido cambios dramáticos en las actitudes, valores y estilos de vida de las poblaciones afectadas por este tipo de entorno. Según CEDRO (2012) señala que *“La rentabilidad de la coca ha sido capaz de desplazar a muchos productos tradicionales, impulsando así una visión facilista, es decir, de limitada auto exigencia para el propio desarrollo”* (p.4).

En ese contexto, los estudiantes de secundaria que son hijos de las familias vinculadas a este tipo de prácticas productivas ilícitas tampoco son ajenos a este tipo de problemática, muy por el contrario, como ya se señaló están expuestos al círculo de reproducción de economías ilícitas desde temprana edad hasta su vida adulta. Cabe destacar por las mismas condiciones precarias en las que viven sus familias, en muchos casos este grupo poblacional se ve inmerso en estas actividades ilícitas como mano de obra no calificada, pues se constituyen en una fuente de ingresos adicionales para sus familias. (Huamán et al, 2011). Por otro lado, es preocupante el estudio realizado por Huamán y otros (2011), sobre la problemática de la niñez en zonas de cultivos ilícitos como es el valle donde está la comunidad de San Francisco. Al respecto dicho estudio reveló que 5 de cada 10 niños que trabajaron en cultivos ilícitos se dedicaron al tráfico de droga cuando fueron mayores de edad.

De los estudiantes adolescentes encuestados que manifestaron que sus padres tienen como actividad económica las labores agrícolas en fincas, al menos 11% del total de respuestas señalan que sus padres siembran y cosechan cultivos de coca en sus fincas,

siendo los adolescentes hombres los que estarían más expuestos a prácticas productivas de cultivos de coca en su entorno familiar.

Mediante entrevistas con profesores de la escuela de secundaria se ha estimado que, del total de las familias de los estudiantes, al menos la cuarta parte se dedica directamente al cultivo de coca.

“...alrededor de 400 familias hay en el colegio, 100 familias de repente directamente se dedicarán a cultivar coca...algunos de los chicos ayudan a sus papas, sobre todo en vacaciones...” (Cárdenas, 2017)

Así mismo, se ha distinguido dos grupos de familias que están involucradas en prácticas productivas de cultivos de coca, el primero referido a las familias que se dedican directamente a la siembra y cosecha de los cultivos de coca, mientras que el segundo - por lo general la mayoría - son contratados como mano de obra no calificada en la cosecha de estos cultivos. (Cárdenas, 2017)

Por otro lado, de acuerdo a entrevistas con los profesores, señalan que los estudiantes que están expuestos a entorno familiares productivos, se dedican principalmente al cultivo de cacao, café y coca en las fincas, cuando retornan de la escuela a sus hogares.

“...cuando los alumnos están en sus casas o sus chacras se dedican si no es al cultivo de coca, es al cultivo de cacao, frutales son pocos...de ahí otras actividades no...otra cosa no hay, hay café, cacao y no hay otra actividad...” (Cárdenas, 2017)

“...los alumnos más que todo, se dedican a coger, a cosechar, los sábados y domingos, los días feriados, en vacaciones se van a ayudar a sus padres, no solo en cultivos de coca, sino en otros cultivos, de todas maneras, apoyan, hay otros que los envían a la ciudad a prepararse, estudiar, pero la gran mayoría los tienen en sus chacras.” (Lizana, 2017)

El entorno familiar involucra a los hijos en las actividades agrícolas, la mayoría de los padres lleva a los fines de semana a realizar trabajos en las fincas.

“.. sí son hijos varones la mayoría los llevan a hacer trabajos en chacra, los días sábados y domingos, la mayoría”

“Siembran y cosechan, abonan, siembran, cosechan, incluso ellos mismos son los encargados de fumigar, y todo eso, son como peone agrícolas, esas

actividades realizan, algunos netamente con sus padres y algunos para otras personas, ellos mismos los fines de semana, hacen esas actividades a otras personas, algunos con sus padres, algunas con otras personas, no le podría decir que porcentaje, que cantidad, pero la mayoría de alumnos los fines de semana esas son sus actividades.” (Cárdenas, 2017).

Por tanto, el hecho que los estudiantes estén involucrados en entornos familiares que se dedican a los cultivos agrícolas, incluyendo coca, ocasiona una deserción escolar, o simplemente descuidan su educación, les afecta directamente en su derecho a la educación.

“Algunos padres se los llevan los sábados y domingos y esos días no les dejan cumplir con actividades escolares, y ellos saben que el sábado y domingo para actividades en la chacra, agricultura y no cumplen sus actividades escolares, ya no participan en otras que se ponen para esos días o trabajos que se les da, exámenes que tienen, nos les dan tiempo para estudiar, si un lunes tienen examen, la mayoría se desaprueba porque todos están trabajando, la mayoría están en actividades en la chacra no estudian, si esos es lo que afecta, afecta bastante” (Cárdenas, 2017)

Como ya se indicó anteriormente, los estudiantes viven en un territorio que está influenciado por economías ilícitas. Es decir, donde subyace la existencia de zonas de producción de cultivos de coca que son destinadas a la producción de drogas cocaínicas. Aquí podemos destacar un fragmento del Sr. Lizana, Director de la Institución Educativa - San Francisco, quien mediante entrevista señaló lo siguiente:

“..los alumnos viven en un valle donde todos son cocaleros y hostil, este entorno donde viven los estudiantes, les afecta, descuidan su colegio, de repente había una fecha donde se comercializaba droga bastante y un alumno nos retaba, profesor ¿cuánto ganas?, lo que usted gana en un mes, eso yo gano en un día traqueteando, ese es el trato que había, hoy ha disminuido esa situación..” (Lizana, 2017)

La comunidad presenta un estado casi ausente y brechas significativas en servicios sociales e infraestructura básica, y con dificultades geográficas que limitan un adecuado control del Estado. (Huamán et al, 2011). Por esta razón y debido a la

presencia del narcotráfico en la zona, la mayor parte de las familias se dedican a la producción del cultivo de la coca que es entregado a las redes delictivas que existen en esta parte del país. Así mismo muchos de ellos son empleados como mano de obra no calificada durante la cosecha de cultivos de coca.

*** La dinámica en la dimensión político-institucional**

En valor del índice alcanzado en esta dimensión es de 0.445, lo que sitúa a la comunidad como “inestable” en esta dimensión. Esto debido a los bajos índices que alcanzaron los cuatro principales factores evaluados, siendo el factor “Políticas de desarrollo sostenible” el que presenta el más bajo índice (0.34)

Tabla 30. Índice de los factores de la dimensión político-institucional de la comunidad.

Dimensión	Factor	Valor índice	
Político-Institucional	P1	Confianza Institucional	0.45
	P2	Inclusión y Participación	0.53
	P3	Políticas de Desarrollo Sostenible	0.34
	P4	Red Institucional	0.46



Figura 39. Conversatorio con principales líderes de la comunidad.
Fuente: Propia (2018).

- *Un clima incipiente de confianza institucional*

El índice obtenido en el factor “confianza institucional” (0.45), describe un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 31 obedece a que un poco menos de la mitad (44%) de los entrevistados considera que los ciudadanos no confían en las instituciones públicas de la comunidad.

Tabla 31. Indicadores del factor “Confianza institucional” de la dimensión política.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Confianza en las instituciones públicas	Casos	7	28	21	21	2	79
	%	8.9%	35.4%	26.6%	26.6%	2.5%	100.0%

La confianza de las familias en las instituciones, organizaciones comunitarias y líderes comunales está representada en cómo la población ha vivido y percibido una experiencia de la labor de estas instituciones en la solución de los problemas de la comunidad. El resultado, nos demuestra que las familias de la comunidad aún no tienen plena confianza en las instituciones, organizaciones y líderes de la comunidad.



Figura 40. Un clima de reclamos sociales y políticos de la comunidad.
Fuente: Propia (2018).

Para DEVIDA (2016), pese a que el 66% de las familias de esta zona califican como buena la labor del gobierno regional en la solución de problemas de la comunidad, sólo el 54% de las familias considera como regular las labores de los gobiernos locales, es decir aquellos municipios que están más cercanos a la problemática de desarrollo como son los casos de la Municipalidad Provincial de La Mar y la Municipalidad Distrital de Ayna San Francisco. De la misma manera un poco menos de mitad (44%) de las familias considera como regular el aporte de estas instituciones y/o proyectos en el desarrollo de la comunidad.

Esta situación se vuelve más crítica cuando se revisa la percepción de la confianza con las organizaciones y sus líderes comunales. Al respecto el 77% de las respuestas de las familias considera como regular la labor de las organizaciones comunales, mientras que el 51% considera como regular la labor de los líderes comunales.

- *Inclusión y participación*

El índice obtenido en el factor “Inclusión y Participación” (0.53), describe un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 32 obedece a que un poco más del 64% de los entrevistados considera la baja participación de las familias en la solución de los problemas de la comunidad. Mientras que solo un poco más del 22% considera que en la comunidad se viene llevando a cabo un proceso de desarrollo inclusivo con participación efectiva de los diferentes grupos sociales de la comunidad.

Tabla 32. Indicadores del factor “Inclusión y participación” de la dimensión política.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Participación en la agenda de desarrollo comunitario	Casos	3	16	30	29	1	79
	%	3.8%	20.3%	38.0%	36.7%	1.3%	100.0%
Participación en el presupuesto de la comunidad	Casos	7	21	24	23	4	79
	%	8.9%	26.6%	30.4%	29.1%	5.1%	100.0%
Poca participación de las familias en la solución de problemas	Casos	3	11	14	42	9	79
	%	3.8%	13.9%	17.7%	53.2%	11.4%	100.0%
Proceso de desarrollo inclusivo con participación efectiva.	Casos	7	22	32	17	1	79
	%	8.9%	27.8%	40.5%	21.5%	1.3%	100.0%

Esta situación se corrobora cuando la Municipalidad Distrital de Ayna (2015, p.77), reconoce la existencia de una débil cultura de inclusión social y financiera de las

familias y los grupos vulnerables (niños, mujeres y adultos mayores) en el ámbito educativo, laboral y familiar.

- *Políticas de desarrollo sostenible*

El índice obtenido en el factor “Políticas de desarrollo sostenible” (0.34), describe un nivel “crítico” en la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 33 obedece a que el 57% de los entrevistados considera que las políticas de la comunidad no establecen metas claras para el desarrollo sostenible.

Tabla 33. Indicadores del factor “Políticas de des. sostenible” de la dimensión política.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Políticas sin metas claras para el desarrollo sostenible	Casos	4	10	20	21	24	79
	%	5.1%	12.7%	25.3%	26.6%	30.4%	100.0%

En la comunidad y en algunas partes del valle se viene promoviendo un proceso de cambio de conducta de los agricultores, tal como lo señala Palma (2010), “*buscando armonizar los intereses locales con los recursos naturales y el medio ambiente, así como llevar a cabo las acciones necesarias para emprender y lograr el desarrollo sostenible en el VRAE*” (p.12). Sin embargo, los resultados de las intervenciones que se vienen sumando desde lo nacional y local aún son poco visibles para los miembros de la comunidad. Como añade Prado (2017) “*yo creo que aquí están faltando políticas públicas claras de trabajo y no solo del momento*”.



Figura 41. Un norte poco claro de la política desarrollo sostenible de la comunidad.
Fuente: Propia (2018).

Aunque la comunidad de San Francisco no cuenta un plan específico que oriente claramente el progreso hacia el desarrollo sostenible o desarrollo comunitario sustentable, el distrito conforme al marco normativo peruano cuenta con un instrumento de planificación estratégica para desarrollo del distrito en un horizonte de 10 años de ejecución. Este instrumento denominado “*Plan de Desarrollo Concertado del Distrito de Ayna-San Francisco del 2013-2023*” plantea como visión del distrito al 2023:

“Somos un distrito democrático, saludable y pujante en la que prevalece el estado de derecho e igualdad de oportunidades; con oferta de servicios que permiten mejorar Sostenidamente el nivel y la calidad de vida de toda la población Aynina; donde el gobierno local practica la concertación, la eficiencia, la transparencia, la modernidad, la descentralización y la inclusión social a favor de la ciudadanía; fomenta el desarrollo productivo dinámico, diversificado y competitivo basado en las cadenas productivas con enfoque empresarial y pro compite, alto nivel tecnológico, inserto a los principales corredores económicos que armonizan el desarrollo urbano y rural, preservando el medio ambiente y promueve el turismo local” (Municipalidad Distrital de Ayna, 2015)

Conforme a lo que percibieron los principales líderes de la comunidad, el nivel de implementación de políticas de desarrollo sostenible en la comunidad es “crítico”, pese a los esfuerzos de la municipalidad y de los actores más representativos de la comunidad por planificar el desarrollo y articular esfuerzos para intervenir con los problemas económicos, sociales y ambientales e institucionales de la localidad, considerando el entorno de economías ilícitas en el que se circunscriben.

- *Red Institucional*

El índice obtenido en el factor “Red Institucional” (0.46), describe un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible, y que según la Tabla 34 obedece a que un poco más del 68% de los entrevistados considera que las familias carecen de una red de protección social que atienda sus problemas. Quizás esto último se ve reflejado cuando solo el 39% de los entrevistados afirmó que las instituciones están trabajando en la solución de los principales problemas de la comunidad

Tabla 34. Indicadores del factor “Red Institucional” de la dimensión política.

Indicadores	Participantes	Totalmente en Desacuerdo	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo	Total
Carencia de una red de protección social para las familias	Casos	3	9	13	36	18	79
	%	3.8%	11.4%	16.5%	45.6%	22.8%	100.0%
Instituciones involucradas en la solución de problemas	Casos	9	19	20	27	4	79
	%	11.4%	24.1%	25.3%	34.2%	5.1%	100.0%

Ahora bien, pese a que, en otra comunidad cercana como Pichari, se encuentran instaladas las principales instituciones pública, en la comunidad de San Francisco se observa una marcada institucionalidad, reflejada con la presencia de algunas agencias gubernamentales de nivel nacional y regional que tienen pequeñas oficinas de apoyo al desarrollo social, productivo y a la seguridad territorial.



Figura 42. La Asociación de Municipalidades del VRAEM en la comunidad.
Fuente: Propia (2018).

Mediante observación, se verifica una institucionalidad en el territorio expresada por la presencia de algunas instituciones gubernamentales de nivel nacional como el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), Ministerio de Agricultura (MINAGRI), DEVIDA, Ministerio de Salud (MINSA) y regional como el Gobierno Regional de Ayacucho. Estas instituciones desarrollan sus operaciones técnicas y administrativas en coordinación con las instituciones gubernamentales de nivel local como el Municipio Distrital de Ayna, Defensoría Municipal del Niño y el Adolescente (DEMUNA), Agrobanco, Fiscalía, Juzgado Mixto y Paz y Letrado, Policía, Hospital de Salud, RENIEC, Centro de Salud Mental Comunitario, Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), Instituciones Educativas de Primaria y Secundaria, Iglesia, Oficina del Proyecto Especial - VRAEM, Asociaciones de productores, Organizaciones financieras, Organizaciones Sociales de Base, la Asociación de Municipalidades del Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro (AMUVRAEM), entre otros.



Figura 43. Establecimiento de atención de salud de la población de la comunidad.
Fuente: Propia (2018).

Según los datos obtenidos mediante observación y de algunas entrevistas con personal de la institución pública DEVIDA se ha podido identificar ONG de apoyo, que están conformadas por actores no gubernamentales con los que la comunidad tiene vinculación actual. Entre las principales podemos mencionar: ONGD CEDRO, ONGD Prisma, ONG Word Visión.

También han sido referidas las organizaciones de Autodefensa “Comités de Autodefensa”, formado como resultado de iniciativas campesinas y de una política comunitaria de defensa. Estos comités surgen como un mecanismo para hacer frente al flagelo del terrorismo y el narcotráfico.

Sobre las asociaciones de Productores de cultivos alternativos (cacao, café y frutales), existen algunas experiencias organizativas en materia productiva como la Central de Productores de Frutas del VRAE, la Cooperativa Agraria Cafetalera del VRAE-CACVRAE, la Asociación de Núcleos de Productores Agropecuarios – ANPA, la Asociación de Productores “Cedro Cuchu”, la Asociación Productores Agropecuarios e Industriales de Café y Cacao "Chunchito VRAE”, entre otros.

En la comunidad se ha identificado al menos 60 organizaciones que sostienen presencia o vínculo con la comunidad. De las cuales 29 son de tipo pública, 25 de tipo privada, mientras que 6 son de tipo comunitaria, conforme se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 35. Organizaciones de la Comunidad de San Francisco

N°	Tipo de Institución	Dimensión	Actor
1	Inst. Privada	Económica	AgroBanco
2	Inst. Privada	Económica	Electro Centro San Francisco
3	Inst. Pública	Económica	Agencia Agraria Valle Rio Apurímac
4	Inst. Pública	Económica	Oficina del Proyecto Especial -PROVRAEM
5	Inst. Privada	Económica	Cooperativa Agraria cafetalera-CACVRA
6	Inst. Privada	Económica	Financiera TFC
7	Inst. Privada	Económica	Cooperativa de Ahorro y Crédito-Santa Maria Magdalena
8	Inst. Privada	Económica	Microfinanzas Prisma
9	Inst. Privada	Económica	Financiera ProEmpresa
10	Inst. Privada	Económica	Fábrica de despulpadoras de Café- FADESA
11	Inst. Privada	Económica	Caja Municipal Ica-Oficina Especial
12	Inst. Privada	Económica	Asociación Productores Café Ayacuchano
13	Inst. Privada	Económica	Federación de Cafetaleros VRAEM
14	Inst. Privada	Económica	Cooperativa Agraria Tropical - Catek
15	Inst. Privada	Económica	Asociación Comerciantes de Gamarrita
16	Inst. Privada	Económica	Asociación de Núcleos de Productores Agropecuarios - ANPA
17	Inst. Privada	Económica	Asociación de Productores de café “CEDRO CUCHU”
18	Inst. Privada	Económica	Asociación de Productores Agropecuarios “Chunchito”
19	Inst. Privada	Económica	Asociación de Productores Agroindustriales de las Alturas del VRAE VRAINO
20	Inst. Privada	Económica	Banco de la Nación
21	Inst. Privada	Económica	Empresa Nacional de la Coca SA. ENACO
22	Inst. Privada	Económica	Botica Cruz Azul
23	Inst. Privada	Económica	Botica Virgen Inmaculada
24	Inst. Privada	Económica	Ferretería Diaz
25	Inst. Privada	Económica	Empresa de Transportes Unión del Valle - VRAE
26	Inst. Privada	Político-Institucional	La Hora de la Verdad-Radio Tropikana
27	Inst. Pública	Político-Institucional	Municipalidad Distrital de Ayna San Francisco
28	Inst. Pública	Político-Institucional	Policita Nacional del Perú - Comisaría San Francisco
29	Inst. Pública	Político-Institucional	Fiscalía de San Francisco

N°	Tipo de Institución	Dimensión	Actor
30	Inst. Pública	Político-Institucional	Juez de Juzgado Mixto de Ayna San Francisco
31	Inst. Pública	Político-Institucional	Registro Nacional de Identidad y Estado Civil-RENIEC
32	Inst. Pública	Político-Institucional	Gobernador Distrital de Ayna San Francisco
33	Inst. Pública	Político-Institucional	Juzgado Mixto y Paz Letrado
34	Inst. Pública	Político-Institucional	Centro Poblado de Machente
35	Inst. Pública	Político-Institucional	Centro Poblado de Rosario
36	Inst. Pública	Político-Institucional	Mancomunidad Asociación Municipalidades de Valle del Río, Apurímac y Ene (VRAE)
37	Inst. Pública	Político-Institucional	Centro Poblado de San Martín
38	Inst. Pública	Social	Gobierno Regional - Gerencia de Desarrollo Social
39	Inst. Pública	Social	Defensoría Municipal del Niño y el Adolescente - DEMUNA
40	Inst. Pública	Social	Hospital San Francisco
41	Inst. Pública	Social	ESSALUD-San Francisco
42	Inst. Pública	Social	Centro de Salud Mental Comunitario
43	Inst. Pública	Social	I.E Pública "San Francisco"
44	Inst. Pública	Social	Asociación de Padres de Familia de I.E San Francisco (APAFA)
45	Inst. Pública	Social	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
46	Org. Social	Social	Municipio Escolar-I.E San Francisco
47	Org. Social	Social	Organizaciones religiosas católicas y evangélicas
48	Inst. Pública	Social	Red Salud de San Francisco
49	Inst. Privada	Social	Tv. Cable San Francisco
50	Org. Social	Social	Frente de Defensa
51	Org. Social	Social	Consejo de Coordinación Local Distrital
52	Org. Social	Social	Juntas Vecinales de San Francisco
53	Org. Social	Social	Comité Distrital del Clubes de Madres
54	Inst. Pública	Social	MIDIS - Programa Juntos
55	Inst. Pública	Social	Programa de Vaso de Leche y Programa Juntos del Sector Colegio- Ayna
56	Inst. Pública	Social	Programa Vaso de Leche Distrital - San Francisco
57	Inst. Pública	Social	MIDIS - Cuna Más
58	Inst. Pública	Social	MIDIS - Programa Pensión 65
59	Inst. Pública	Social	MIDIS - Qali warma
60	Inst. Pública	Social-Ambiental	Oficina de Coordinación de San Francisco - Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas - DEVIDA

El municipio escolar de la Institución Educativa “San Francisco” promovido por el Ministerio de Educación, la cual busca fomentar la participación de los estudiantes de

secundaria en la promoción de sus derechos y el desarrollo de la comunidad, sin embargo, esta iniciativa aún no está debidamente potenciada. Así mismo, podemos señalar también a la Asociación de Padres de Familia de la Inst. Educativa San Francisco, cuya finalidad es acompañar y apoyar a los procesos y objetivos gestión de la escuela.

En lo que respecta a la organización social y redes, se analiza algunos de los aspectos sociales que caracterizan a las familias de la comunidad, en cuanto a su organización y conexiones. Es decir, se ha identificado otras maneras en que las familias de la comunidad han expresado su capital social, como la realización de gestiones conjuntas o asociadas para fines comunes, como, por ejemplo, la adquisición y titulación de sus terrenos, solicitud y gestión de obras de infraestructura pública, atención de servicios básicos (salud, agua y desagüe). Así mismo se observa, la existencia y funcionamiento de algunas organizaciones comunales que se materializa en la realización de faenas agrícolas y de limpieza, asambleas o reuniones.

Dentro de las iniciativas de organización social promovidas por programas sociales del Estado, podemos señalar a los Comedores Populares (impulsado por el Ex-Programa Nacional de Asistencia Alimentaria-PRONAA), el Vaso de Leche (a través de la Municipalidad), el Programa Juntos (atención de mujeres y niños), Comedores Escolares (impulsado por el Programa Qaliwarma). Es importante indicar que estas iniciativas son las que destacan con mayor presencia en el ámbito de la comunidad, y en particular en este tipo de organizaciones tienen un importante liderazgo las mujeres que en su mayoría son madres.

* Los factores contextuales y su influencia en la sostenibilidad

El comportamiento observado en el grupo de los 16 factores contextuales explica el estado crítico en cada una de las dimensiones de la sostenibilidad de la comunidad de San Francisco. Siguiendo la perspectiva ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), los factores observados comprenden aquellos relativos a los entornos o ambientes donde los estudiantes adolescentes de la escuela se interrelacionan con su escuela y hogar (microsistema) pero que conviven en un entorno marcado por el narcotráfico y la violencia (exosistema) que incide a crear un clima en

el que se inhibe el comportamiento sostenible y el desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco. Es decir, se ha podido observar claramente las principales fuerzas del entorno que tienen el potencial influir en el desarrollo sostenible de la comunidad. De otro modo, el impacto de las características de esta comunidad sobre el desarrollo humano sostenible incrementa a medida que los niños crecen. En parte esto se debe a que las prácticas de vigilancia e influencia del entorno familiar disminuyen a medida que los niños transitan a la adolescencia y juventud. Los adolescentes y jóvenes tienen mucho más control sobre sus propios comportamientos y, en consecuencia, se expanden sus interacciones con otros miembros o colectivos de la comunidad. Esta creciente independencia puede exponerlos a mayor riesgo fuera del ámbito familiar. (Eccles & Roeser, 1999, p.53).

Ahora bien, si consideramos la perspectiva teórica de medios de vida sostenible de Chambers y Conway (1992), podemos señalar que dada la situación crítica de sostenibilidad que muestra actualmente la comunidad de San Francisco, está relacionada por la influencia del contexto de vulnerabilidad observado sobre sus medios de vida. Como se ha observado existen un conjunto de factores contextuales de la comunidad que presentan menores niveles en la escala de desarrollo sostenible ejerciendo de esta manera una mayor tensión o desequilibrios en el ecosistema humano y el ecosistema natural de la comunidad de San Francisco, y en consecuencia una mayor afectación a la sostenibilidad de la comunidad

En ese sentido, el marco ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) cobra especial importancia para comprender los múltiples factores de riesgos influyentes que proceden de distintos ámbitos o distintas capas o entornos (familiar, escuela, barrio, comunidad, etc), y que se constituyen en factores que incrementan el riesgo para cambiar desfavorablemente la orientación de las vidas de los estudiantes, es decir perpetrándose comportamientos insostenibles con actitudes y acciones económicas, sociales y ambientales que afectan consecuentemente en el desarrollo sostenible de su comunidad. En efecto, el contexto quizás es el factor de mayor relevancia y con más incidencia para el desarrollo social e individual de los adolescentes. De este contexto, se adquieren y se pueden sostener patrones de aprendizaje de diversos comportamientos, entre ellos conductas antisociales y

delictivas (Lotz & Lee, 1999, citado por Sanabria & Rodriguez, 2010, p.259). Claramente se ha podido observar que las actividades económicas, sociales, ambientales y políticas de la comunidad de San Francisco se conducen de manera desarticulada al proceso educativo que es la base para el desarrollo sostenible de la comunidad.

Así mismo, como se pudo observar en la comunidad de San Francisco -además de existir condiciones climatológicas favorables para el cultivo de coca- existe un conjunto de factores sociales, económicos, ambientales y políticos que favorecen y facilitan a que las familias se involucren en la producción cocalera y el narcotráfico, y lo que es más grave aún facilita la incorporación de niñas, niños y adolescentes en los diferentes eslabones que implica esta actividad delictiva (Huamán et. al, 2011).

De otro lado, un entorno (variables del contexto) que gira principalmente sobre la base de la producción de cultivos de coca con fines ilícitos es un territorio donde se perpetra un estado de violencia estructural y cultural como señala Galtung (1969). Por tanto, un entorno donde se observa un sistema económico dominado por el narcotráfico, impacta en las vidas de la población estudiantil que posteriormente se constituirán como la futura población adulta de la comunidad de San Francisco. Aquí recordamos también a Lizarralde (2012) cuando señala que los ambientes educativos afectados por cultivos ilícitos configuran territorios de miedo y la reproducción de una cultura ilícita, las misma que no armoniza con la sostenibilidad de los recursos naturales, sociales y económicos de la comunidad, constituyéndose de esta manera en los factores críticos que inhiben las posibilidades de su desarrollo.

***El desarrollo sostenible a través de las competencias de los estudiantes.**

*** La escuela de análisis**

Desde casi cuatro décadas atrás, la escuela de secundaria San Francisco viene llevando a cabo su propuesta escolar para adolescentes que proceden de la comunidad de San Francisco y de los alrededores. Se crea en el año 1976 con la colaboración y donaciones de miembros de esta comunidad y de zonas aledañas del Valle del Río Apurímac y Ene. La escuela de San Francisco surge como respuesta a la necesidad de aquella época donde no era posible el acceso a la educación secundaria para los hijos de las familias colonas que habitaron inicialmente este valle. (I.IEE - Institución Educativa San Francisco, 2018a). Como ya se indicó anteriormente la escuela forma parte de una de las comunidades principales del Valle con mayor producción de cultivos de coca del territorio del Perú que se encuentra afectado por economías ilícitas. La escuela es inherente a esta comunidad donde subyace zonas de producción de cultivos de coca que son destinadas a la elaboración de drogas cocaínicas. (UNODC - Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2018).

La escuela se encuentra ubicada en el sector denominado “colegio” de la comunidad de San Francisco en la margen izquierda del Río Apurímac, frente a la comunidad de Kimbiri, tal como se aprecia en las figuras 44 y 45.



Figura 44. La escuela en la comunidad de San Francisco.
Fuente: Propia (2018).

de diferentes sectores de la comunidad, así como de los alrededores. (I.IEE San Francisco - Institución Educativa Pública "San Francisco", 2018b)

La institución educativa N° 1162445 San Francisco atiende alrededor de 590 estudiantes de secundaria que se distribuyen en aulas de los diversos pabellones. El 48.8% de los estudiantes de la Escuela de San Francisco son adolescentes mujeres, en su mayoría se encuentran el rango de 12 a 15 años de edad y en menor porcentaje entre los años 15 hasta los 19 años. Solo el 32% de los estudiantes se encuentran estudiando en los últimos grados de secundaria. (Ministerio de Educación, 2016)

Tabla 36. Población Total de estudiantes de secundaria de la Escuela.

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
1° Grado	72	76	148
2° Grado	73	63	136
3° Grado	59	61	120
4° Grado	55	43	98
5° Grado	43	45	88
Total	302	288	590

MINEDU (2016). Escala

El personal garantiza la adecuada atención del servicio educativo en esta institución, no obstante, la capacitación de los docentes es limitada, no solo por falta de acceso a una oferta adecuada sino también por la falta de voluntad de algunos docentes en capacitarse. (Lizana, 2017). A partir de entrevistas con personal directivo de la escuela de secundaria, se estima que son alrededor de 400 familias procedentes de la comunidad de San Francisco y de algunos sectores cercanos que tienen a sus hijos matriculados en la escuela de secundaria de análisis. (Cárdenas, 2017)

*** Rasgos del perfil del grupo de estudio**

De la muestra obtenida (N=233 estudiantes), el 51% de los estudiantes encuestados son adolescentes mujeres. Según grupos de edades el 94% de los estudiantes encuestados se encuentran en el rango de 11 a 16 años de edad, y solo 6% entre 17 y 20 años, según se observa en la pirámide de la población escolar. Alrededor del 52% de los estudiantes acude caminando a la escuela por la cercanía desde donde viven, mientras que un 48% tiene que emplear algún medio de transporte para trasladarse a la escuela. A un 12% de estudiantes le toma más de 30 minutos en llegar de su hogar a la escuela.

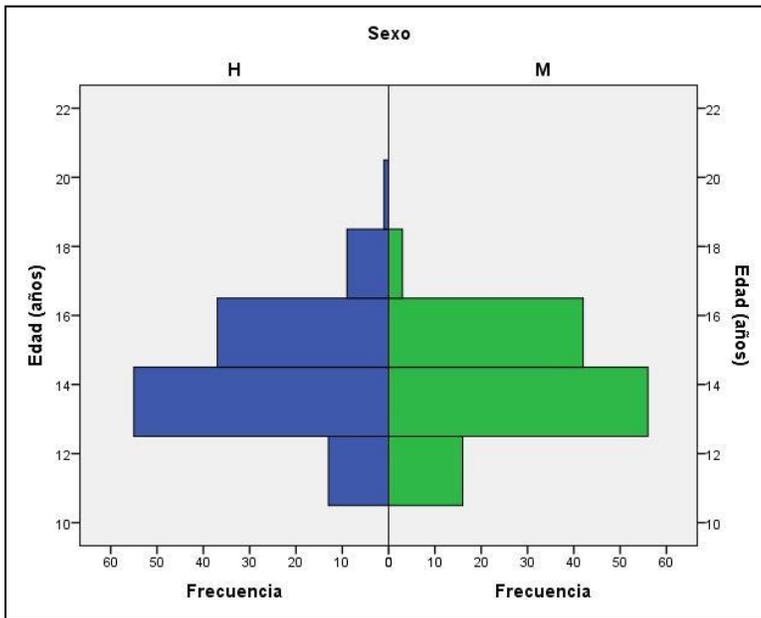


Figura 46. Pirámide de la población escolar encuestada

Otro aspecto que se puede señalar es que más del 65% de los estudiantes encuestados se encuentran entre el 1° y 3° grado de secundaria, tal como se aprecia en la siguiente figura.

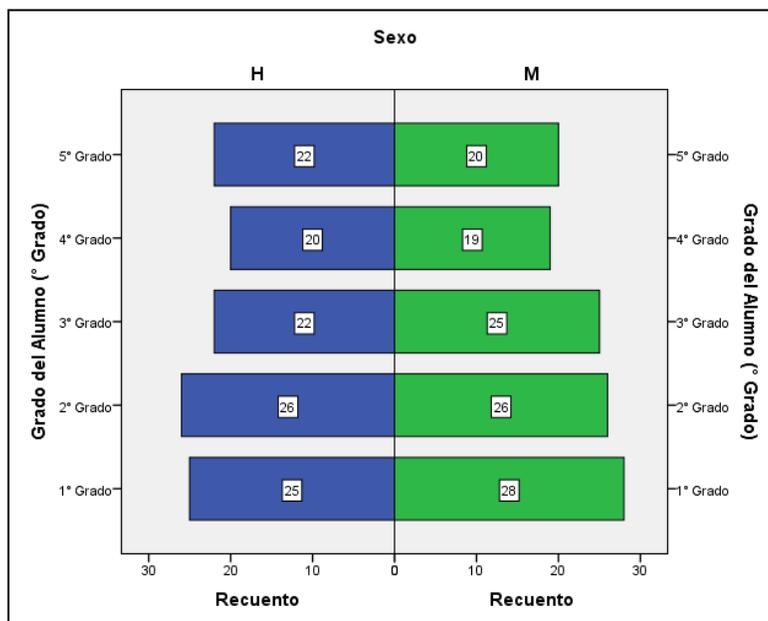


Figura 47. Población escolar encuestada según grado de secundaria

*** El nivel de desarrollo sostenible a través de las competencias de los estudiantes**

A partir de la encuesta (N=233 estudiantes) realizada con una muestra de estudiantes de la Escuela de San Francisco, se ha medido el nivel de sostenibilidad alcanzada a partir de un grupo de competencias de los estudiantes que representan la visión holística de la sostenibilidad de los medios de vida la comunidad, pues se ha combinado e investigado desde cada una de sus dimensiones (ambiental, económica, social y político-institucional) en términos de capacidades que han adquirido los estudiantes de secundaria para hacer uso sostenible de los medios de vida de su comunidad. Dicho de otra manera, se obtuvo en qué medida o grado se encuentran dichas competencias de los estudiantes en la escala del desarrollo sostenible de su comunidad. El índice global de desarrollo sostenible (IDS) alcanzado a través de las competencias de los estudiantes de la escuela de secundaria de San Francisco asciende a 0.560, siendo el índice más bajo (0.520) aquellas competencias relacionadas a la dimensión político-institucional tal como muestra en la siguiente tabla.

Tabla 37. Grado y estado de sostenibilidad a través de las competencias de los estudiantes.

Dimensión	Valor del Índice	Estado
Social	0.599	Inestable
Ambiental	0.542	Inestable
Económica	0.543	Inestable
Político-Institucional	0.520	Inestable
Global	0.560	Inestable

Por otro lado, a partir del valor que arrojó la medición del índice global desarrollo sostenible (0.560) a través de las competencias de los estudiantes se determinó que el estado en el que se encuentra el sistema, es decir las competencias de los estudiantes es “inestable”, según se aprecia en la siguiente figura.

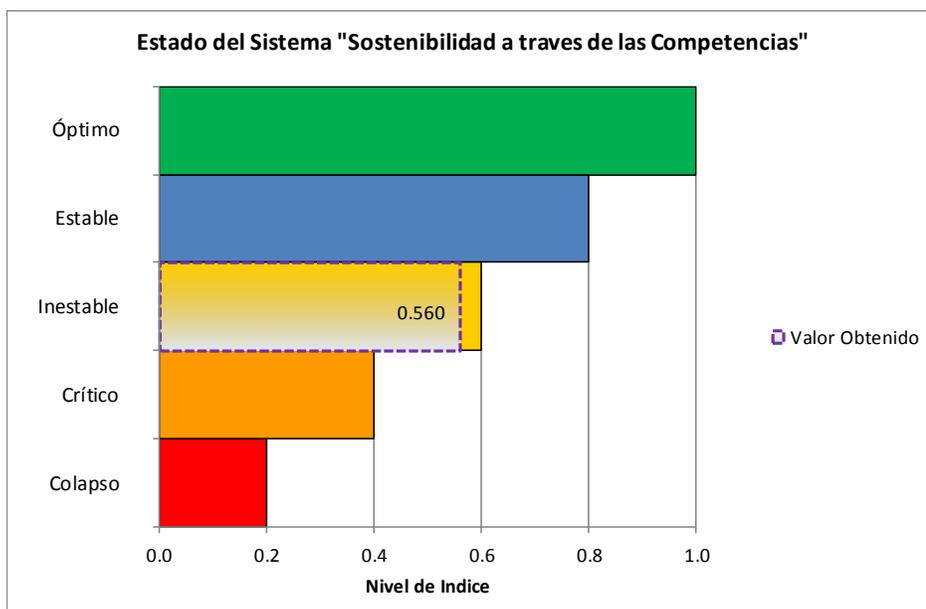


Figura 48. Estado del Sistema “Sostenibilidad a través de las Competencias”.

Un hallazgo encontrado en el grupo de estudiantes del estudio, está referido a que las mujeres presentan mejores índices en la escala de “estable” y “óptimo” de los niveles de sostenibilidad a través de sus competencias en comparación de los estudiantes hombres, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 38. Porcentaje de estudiantes según sexo y nivel de sostenibilidad.

Nivel de sostenibilidad	Valores	Sexo (Frecuencia)		Frecuencia	Porcentaje
		H	M		
Colapso	<= .200	2	3	5	2%
Crítico	.201 - .400	21	14	35	15%
Inestable	.401 - .600	52	41	93	40%
Estable	.601 - .800	30	54	84	36%
Óptimo	.801+	10	6	16	7%
Total		115	118	233	100%

Por otro lado, los estudiantes de 12 a 14 años, presentan mejores índices en la escala de “estable” y “óptimo” de los niveles de sostenibilidad a través de sus competencias en comparación de los otros grupos de edades de los estudiantes, tal como refleja la siguiente tabla.

Tabla 39. Porcentaje de estudiantes según grupo de edades y nivel de sostenibilidad.

Escala	Valores	Grupos de Edades (años)				Total
		<= 11	12 - 14	15 - 16	17+	
Colapso	<= .200	0	2	2	1	5
Critico	.201 - .400	1	25	7	2	35
Inestable	.401 - .600	1	55	31	6	93
Estable	.601 - .800	1	47	34	2	84
Óptimo	.801+	0	8	6	2	16
Total		3	137	80	13	233

Así mismo, en la siguiente Tabla 40 y Figura 48 se muestra el detalle del grado de desarrollo sostenible desde los factores (competencias) que intervienen en cada dimensión de sostenibilidad.

Tabla 40. Índice de los Factores (Competencias) según dimensiones de sostenibilidad.

Dimensión	Factor (Competencias)		Valor índice	Estado
Social	S1	Opina, Expresa y gestiona	0.601	Estable
	S2	Convive y se relaciona adecuadamente	0.598	Inestable
Ambiental	A1	Gestiona iniciativas ambientales	0.565	Inestable
	A2	Uso sostenible de recursos naturales	0.519	Inestable
Económica	E1	Gestiona emprendimientos económicos	0.540	Inestable
	E2	Gestiona responsablemente los recursos económicos	0.545	Inestable
Político-Institucional	P1	Ejerce sus derechos y deberes ciudadanos	0.545	Inestable
	P2	Participa en políticas públicas	0.495	Inestable

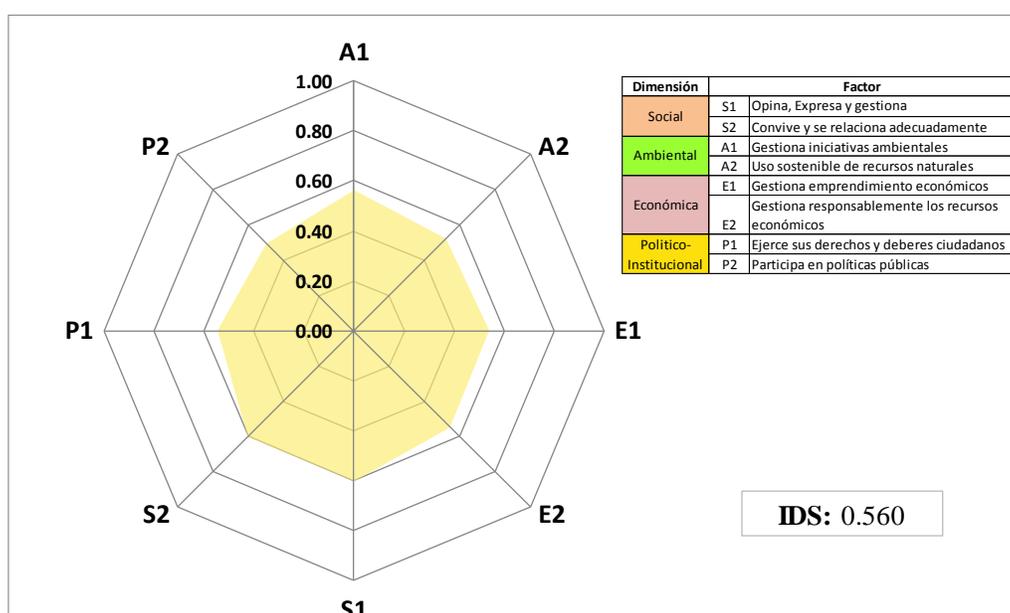


Figura 49. Biograma de la sostenibilidad a través de las competencias.

Un testimonio recogido de un estudiante señala “lo que vería en un buen desarrollo sería buena educación, buenas actividades, un estudiante puede salir del colegio, y puede demostrar que es una persona trabajadora, humilde, sociable y que le interese su comunidad”.²⁰

Como ya se argumentó en el marco teórico, la sostenibilidad que presenta el entorno construido en la comunidad de San Francisco es parcialmente basado en los patrones de comportamiento de la población de la comunidad. Por lo que se establece que uno de los aspectos críticos que está asociado a un escenario prospectivo de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad son las competencias sostenibles que hoy poseen particularmente los grupos poblaciones que se encuentra en una transición hacia la etapa adulta, como son los adolescentes y jóvenes.

* Las competencias construidas de los estudiantes en las dimensiones de sostenibilidad

* Las competencias en la dimensión social

En valor del índice alcanzado en la dimensión social es de 0.599, lo que sitúa a las competencias del grupo de estudiantes de la escuela de secundaria entre los límites de “inestable” y “estable” en esta dimensión. Esto debido a los índices que alcanzaron los dos principales factores evaluados, siendo el factor (competencia S2) “Convive y se relaciona adecuadamente” el que presenta el más bajo índice (0.598)

Tabla 41. Índice de los factores (competencias) de la dimensión social de la comunidad.

Dimensión	Factor (Competencias)		Valor índice
Social	S1	Opina, Expresa y gestiona	0.601
	S2	Convive y se relaciona adecuadamente	0.598

- Competencia “S1”: Opina, expresa y gestiona

El índice obtenido en el factor “S1” (0.601), describe un nivel “estable” según la escala de desarrollo sostenible. Los resultados a nivel global del factor (Competencia “S1”) evidencian que el grupo de estudiantes entrevistados han calificado como “estable” al

²⁰ Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

conjunto de sus comportamientos actuales interrelacionados a través de seis capacidades en la dimensión social de la escala del desarrollo sostenible. Por lo que la competencia “S1” de los estudiantes se muestra “estable” cuando se combinan e interrelacionan las capacidades referidas a expresar con libertad sus opiniones cuando algo les afecta o está mal, a influir sobre los demás con sus ideas, a tomar decisiones informadas y a investigar y resolver problemas aplicando lo aprendido.

Según la Figura 50 este nivel se debe a que las capacidades “C1” y “C2” superan el 60% de los estudiantes de secundaria entrevistados que presentan un nivel alto en el desarrollo de estas capacidades. En contraste, también se puede observar que un 40% y 38% de los estudiantes manifestaron tener un nivel bajo en las capacidades C5 y C6 respectivamente.

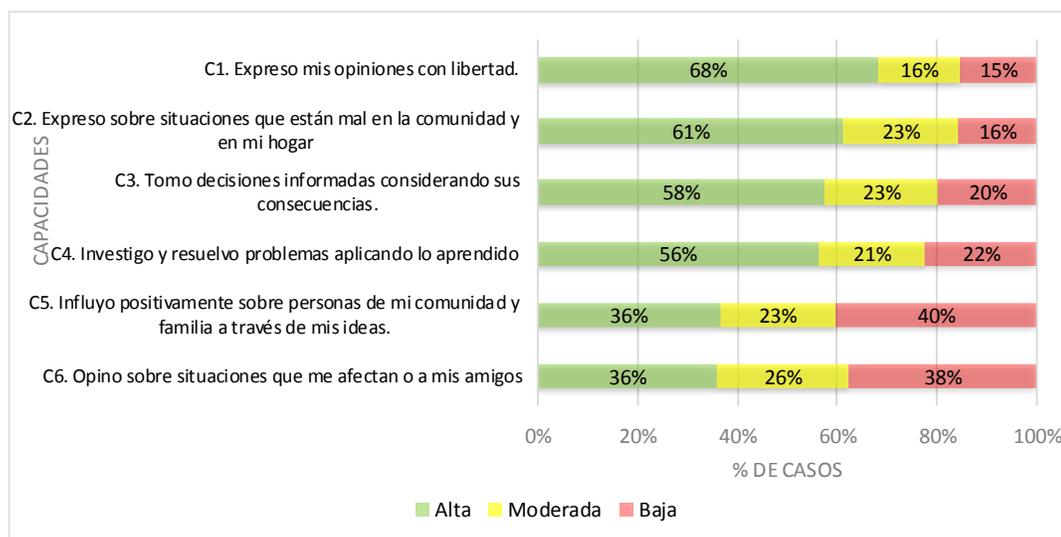


Figura 50. Capacidades de la competencia “Opina, expresa y gestiona”.

Para Cárdenas (2017), la comunicación podría ser una de las capacidades que han adquirido los estudiantes de la escuela, observa que el hecho de que posean una mejor comunicación, se ve reflejado en un mejor foco cuando los estudiantes expresan sus opiniones, sus dudas y sus conocimientos. Acota que ha visto egresar de la escuela a muchos estudiantes que han superado timidez y miedos.



Figura 51. Estudiantes expresando sus ideas y argumentando sus opiniones.
Fuente: Propia (2018).

Así mismo, el desarrollo de las habilidades de comunicación de los estudiantes facilita el desarrollo de su liderazgo, se observa alumnos formados con una buena expresión y opinión, que no tienen temor de dar a conocer sus opiniones y sus ideas. Si se potencia esto, se conseguirá que cada uno se pueda desenvolver en el área que desea. (Cárdenas, 2017).

Sin embargo, Huamán (2018), desde su experiencia con estudiantes organizados en la escuela, comenta que los adultos muchas veces no toman importancia a sus opiniones, no les brindan esa oportunidad, e incluso algunas instituciones no los han atendido. Los estudiantes, estuvieron dispuestos a crear y conducir un programa radial de opinión sobre el embarazo, drogadicción invitando a panelistas, a sus propios pares y profesionales del medio.

- *Competencia “S2”: Convive y se relaciona adecuadamente*

El índice obtenido en el factor “S2” (0.598), describe un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible. Los resultados a nivel global del factor (Competencia “S2”) evidencian que el grupo de estudiantes entrevistados han calificado como “inestable” al conjunto de sus comportamientos actuales interrelacionados a través de

seis capacidades en la dimensión social de la escala del desarrollo sostenible. Por lo que la competencia “S2” de los estudiantes se muestra “inestable” cuando se combinan e interrelacionan las capacidades referidas a la práctica de valores, a las relaciones de convivencia dentro del hogar, escuela y comunidad y al trabajo asociativo con sus pares. Según la Figura 52, este nivel obtenido se debe fundamentalmente a que sólo alrededor de la mitad de los estudiantes entrevistados califican tener un nivel alto en las capacidades “C1”, “C2”, “C3”. En contraste, se observa que el 36% de los estudiantes presentan un nivel bajo en la “C5” referida a la capacidad de pedir ayuda para el desarrollo de sus objetivos a algún miembro de su red de apoyo más cercano como el hogar y la escuela.

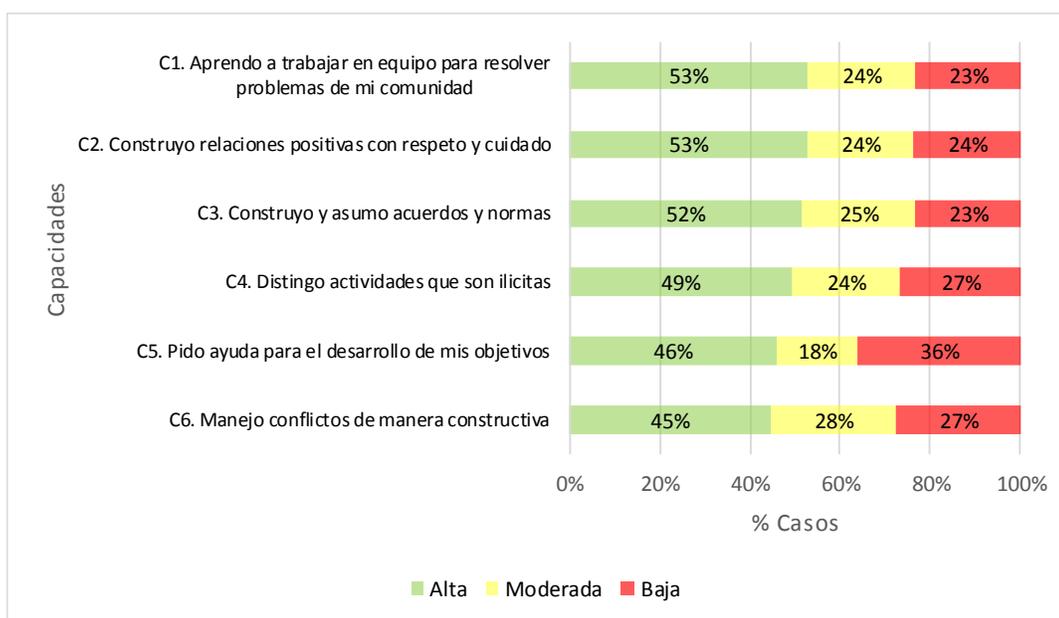


Figura 52. Capacidades de la competencia “Convive y se relaciona adecuadamente”.

Con relacion a la opinión de los estudiantes en lo que se refiere a construir y asumir acuerdos y normas, y relacionarse con respeto y cuidado, se señala que las personas de la comunidad han perdido los valores, que los estudiantes no tienen respeto a los profesores y a sus madres. Consideran que si las personas tuvieran valores, vivirían distinto, se tendría una buena comunicación y convivencia con los demas, con lo cual se contribuiría de mejor manera al desarrollo sostenible de la comunidad. Esto se recoge en el siguiente testimonio: *“si todos tuviéramos valores, la personas viviríamos distinto, pero las personas no tenemos valores, no tenemos respeto, a nuestros*

profesores hacia nuestras madres, pero si no lo tenemos como pensamos que vamos a buscar un mejoramiento en nuestra comunidad, lo principal sería eso, buen respeto, tener todos los valores, el respeto, la responsabilidad, puntualidad, compromiso y bien decidida.” (D. Quispe, comunicación personal, 30 de noviembre de 2018)



Figura 53. Estudiantes relacionándose con sus pares en el ambiente educativo.
Fuente: Propia (2018).

Por otro lado, Cárdenas (2017), desde el contacto y experiencia que ha sostenido con los estudiantes de secundaria de primer a quinto grado, manifiesta que tienen conocimiento para diferenciar lo que es legal y que es ilegal, lo que significa un abuso sexual, y que aspectos pueden denunciar. Esto también se recoge en el testimonio de un estudiante del 4° grado de secundaria al reflexionar sobre el daño que representa cuando los cultivos de coca son utilizados para la elaboración de drogas. Al respecto señala *“Para mí el cultivo de coca, a veces las personas somos inconscientes, para mí la coca no es bueno, porque yo digo de la coca se hace droga, de la droga yo sé que la gente lo producirá, pero la gente que lo consume le hace daño”* (D. Quispe, comunicación personal, 30 de noviembre de 2018).

* Las competencias en la dimensión ambiental

El valor del índice alcanzado en la dimensión ambiental es de 0.542, lo que sitúa a las competencias del grupo de estudiantes de la escuela de secundaria como “inestable” en esta dimensión. Esto debido a los índices que alcanzaron los dos principales factores evaluados, siendo el factor (competencia A2) “Uso sostenible de recursos naturales” el que presenta el más bajo índice (0.519)

Tabla 42. Índice de los factores (competencias) de la dimensión ambiental

Dimensión	Factor		Valor índice
Ambiental	A1	Gestiona iniciativas ambientales	0.565
	A2	Uso sostenible de recursos naturales	0.519

- *Competencia “A1”: Gestiona iniciativas ambientales*

El índice obtenido en el factor “A1” (0.565), describe un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible. Los resultados a nivel global del factor (Competencia “A1”) evidencian que el grupo de estudiantes entrevistados han calificado como “inestable” al conjunto de sus comportamientos actuales interrelacionados a través de seis capacidades en la dimensión ambiental de la escala del desarrollo sostenible. Por lo que la competencia “A1” de los estudiantes se muestra “inestable” cuando se combinan e interrelacionan las capacidades referidas a reconocer el impacto de sus acciones cotidianas de él, de su familia y comunidad en el medio ambiente y en el bienestar de su comunidad y a poner en práctica la construcción de iniciativas viables y coherentes con la realidad de la problemática ambiental de su escuela y comunidad. Según la Figura 54, este nivel se debe fundamentalmente a que el 42% de los estudiantes presentan un nivel bajo en la “C4” referida a la capacidad de crítica que han desarrollado los estudiantes sobre las personas que llevan a cabo actividades ilícitas en su comunidad y que afectan el medio ambiente y la salud de las personas y en la “C6” referida a la capacidad de identificar problemas ambientales en su escuela y comunidad y buscar los mecanismos para darle solución. Sin embargo, también se observa que el 47% de los estudiantes entrevistados califican tener un nivel alto en las capacidades “C1” y “C2”.

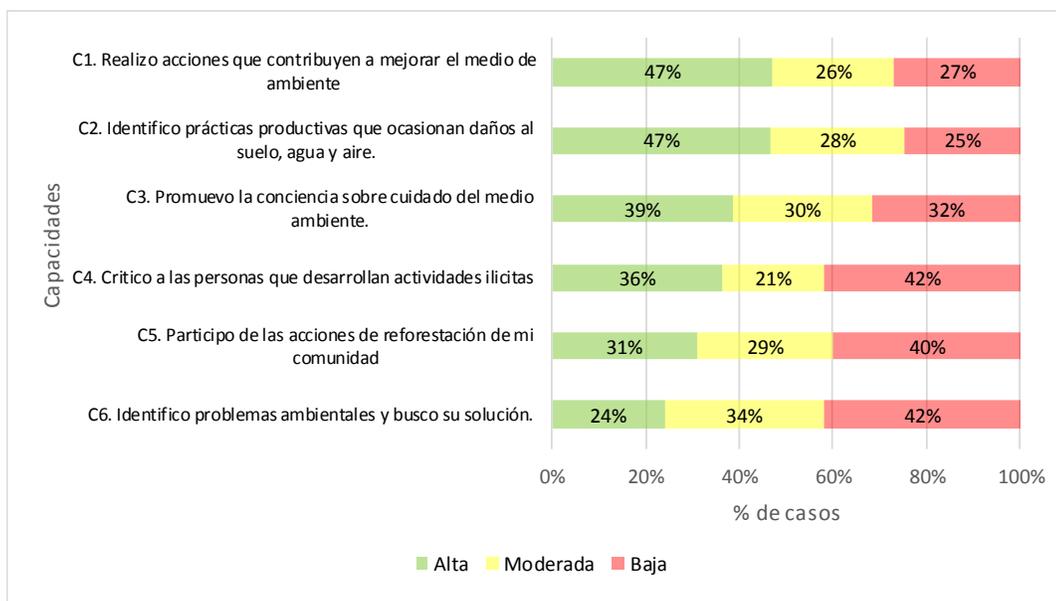


Figura 54. Capacidades de la competencia “Gestiona iniciativas ambientales”.

Muchos estudiantes de la escuela de san francisco, muestran cambio de conducta, tienen otra visión y no la de continuar cultivando coca como lo hacen sus padres en sus fincas en la producción de cultivos de coca destinados al narcotráfico, esto se debe a la educación que han recibido. (Lizana, 2017). Cáceres (20018), señala que periódicamente todos los estudiantes de la escuela se han involucrado en la limpieza de calles, ornato y orillas de los ríos de la comunidad.

Por otro lado, Cardenas (2007), considera que en los estudiantes de la escuela es “*bajo todavía la habilidad de planificación de conservar el medio ambiente*”. Así mismo, Huamán (2018), manifiesta que, pese a los esfuerzos de los docentes de orientar y enseñar a los estudiantes, muchos de ellos carecen una cultura de valores del cuidado del medio ambiente que se ve reflejado en la propia institución.

Cárdena (2017), explica que se ha conformado un grupo de estudiantes de la escuela de San Francisco con los que se viene desarrollando capacidades como brigadistas escolares ambientales. Los cuales se relacionan o interactúan con la comunidad llevando a cabo acciones comunitarias con el medio ambiente dentro y fuera del colegio, como limpieza de áreas de la comunidad, apoyo en la organización frente a desastres naturales que estén alrededor del colegio, entre otras labores. Al respecto en su testimonio relata que “*hay brigadistas ambientales, brigadistas de salud y brigadistas de defensa civil, esos son los alumnos, cada uno de ellos tienen un grupo*

que se organiza, supongamos los brigadistas de ambiente, hace unos días la Municipalidad los llevo cuando hubo el incremento del dengue, para hacer limpieza en la comunidad, un día específico los llevaron a todos que son uno por salón, que son 20 alumnos, los cuales hicieron campaña de limpieza, alrededor del río, en varias partes de la ciudad” (Cárdenas, 2017)



Figura 55. Participación de estudiantes en la limpieza de la comunidad. Tomado de Enlace Nacional (2018).

Así mismo, Cárdenas (2017), relata que *“hubo una limpieza que hicimos el año pasado, contra, la prevención del dengue, entonces hicieron una limpieza acá alrededor del colegio, recojo de basura, recipientes, llantas todo eso, donde se puede depositar, fuentes de agua”*. Al respecto Lizana (2017), complementa que la escuela ha llevado a cabo acciones de recojo de desperdicios por toda la comunidad.

Por otro lado, funcionarios de la municipalidad, estudiantes de la escuela de San Francisco y miembros de la comunidad realizaron plantaciones de diversas especies forestales en las riberas del río Sanquirhuato. Se observa una participación activa de los escolares en estas acciones comunitarias. (Inforegion-Agencia de Prensa Ambiental, 2011)



Figura 56. Participación de estudiantes en la reforestación de la comunidad. Tomado de Inforegión (2011).

- *Competencia “A2”: Uso sostenible de recursos naturales*

El índice obtenido en el factor “A2” (0.519), describe un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible. Los resultados a nivel global del factor (Competencia “A2”) evidencian que el grupo de estudiantes entrevistados han calificado como “inestable” al conjunto de sus comportamientos actuales interrelacionados a través de seis capacidades en la dimensión ambiental de la escala del desarrollo sostenible. Por lo que la competencia “A2” de los estudiantes se muestra “inestable” cuando se combinan e interrelacionan las capacidades referidas a poner en práctica en su vida cotidiana iniciativas de gestión sostenible de los recursos naturales que los rodea en su comunidad.

Según la Figura 57, este nivel se debe fundamentalmente a que el 38% y 36% de los estudiantes presentan un nivel bajo en la “C5” y “C6” respectivamente. La mismas que están referidas a la capacidad de plantear iniciativas para que las personas de su comunidad tomen conciencia sobre el uso sostenible de los recursos naturales y la capacidad de involucrarse en acciones de recolección de basura para fomentar el reciclaje y evitar más desechos en la comunidad.

Sin embargo, la “C1”, “C2” y “C3” un poco más del 45% de los estudiantes de secundaria entrevistados presentan un nivel alto en el desarrollo de estas capacidades.

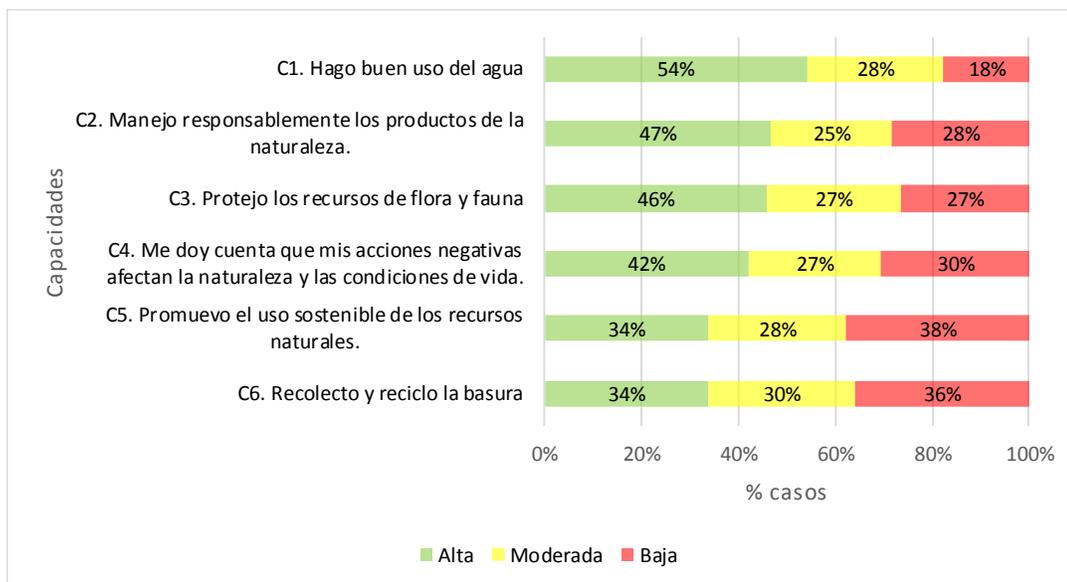


Figura 57. Capacidades de la competencia “Uso sostenible de recursos naturales”.

DEVIDA (2018), destaca que, con el objetivo de concientizar a los líderes y población de la comunidad, los estudiantes utilizan mensajes en desfiles y pasacalles organizados por la escuela, relevando la importancia de la conservación y protección de sus bosques y los beneficios para el medio ambiente, así como los efectos de la deforestación en la comunidad.



Figura 58. Participación escolar en campañas del cuidado de los recursos naturales. Tomado de (DEVIDA, 2018a).

Para Bedriñana (2018), especialista ambiental de la Municipalidad de Ayna San Francisco, señala que los niños y jóvenes de alguna manera se involucran en acciones de reforestación y cuidado de sus bosques en sus propias fincas. Afirma que *“son partícipes de las plantaciones, están ayudando a llevar las plantas, a plantar, cambio de cultivo, un involucramiento de la familia en conjunto, ellos estarían aprendiendo buenas prácticas ambientales”* (Bedriñana, 2018)

Por otro lado, Cáceres (2018), señala que en la escuela se ha impulsado acciones de reforestación en el terreno posterior de la Escuela, pero considera que no han tenido buenos resultados, considera que las plantaciones necesitaron de mucho cuidado y no estuvieron preparados para ello.

En los últimos años, los estudiantes de secundaria de la escuela de San Francisco, vienen desarrollando sus propias iniciativas de uso sostenible de los recursos natural a través de proyectos de eco negocios escolares en cinco categorías: artesanía, comidas, transformación agroindustrial, reciclaje y bisutería (Info región, 2015). Por otro lado, el Sr. Rubén Sánchez, coordinador de la Dirección Regional de Educación para asuntos Educación Ambiental señala que destaca que estos proyectos escolares incentivan las

capacidades de emprendimiento de los estudiantes empleando los recursos de la comunidad de manera sostenible y protegiendo el medio ambiente. (Info región, 2015) Así mismo, Cáceres (2018) señala que con los eco negocios escolares los estudiantes desarrollan capacidades microempresariales en los estudiantes, aprender a utilizar los recursos de la comunidad de manera amigable con el medio ambiente. La escuela promueve cinco categorías de productos de eco negocios escolares: agroindustriales, artesanía, repostería, bebidas y manejo de residuos sólidos. Señala que la categoría agroindustrial *“tenemos lo que es con productos de la zona, hay trabajos ganadores, como por ejemplo harina de plátano, de yuca, transformaciones del café, de diferentes variedades, este trabajo de econegocios”* (Cáceres, 2018).

*** Las competencias en la dimensión económica**

El valor del índice alcanzado en la dimensión económica es de 0.543, lo que sitúa a las competencias del grupo de estudiantes de la escuela de secundaria como “inestable” en esta dimensión. Esto debido a los índices que alcanzaron los dos principales factores evaluados, siendo el factor (competencia E1) “Gestiona emprendimientos económicos” el que presenta el más bajo índice (0.540).

Tabla 43. Índice de los factores (competencias) de la dimensión económica.

Dimensión	Factor		Valor índice
Económica	E1	Gestiona emprendimientos económicos	0.540
	E2	Gestiona responsablemente los recursos económicos	0.545

Lizana (2018), considera que las competencias claves de los estudiantes que pueden estar más orientadas al desarrollo sostenible, son las capacidades de emprendimiento, es decir las capacidades que permiten a los estudiantes poner en práctica negocios sostenibles. Lizana (2018), señala que *“eso lo hacemos con el proyecto escolar de eco negocios en la planta de producción de néctares, entonces en esto hacemos que los estudiantes pueden ser competentes en este aspecto, poder aprender para producir.”*

- Competencia “E1”: Gestiona emprendimientos económicos

El índice obtenido en el factor “E1” (0.540), describe un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible. Los resultados a nivel global del factor (Competencia “E1”) evidencian que el grupo de estudiantes entrevistados han calificado como “inestable” al conjunto de sus comportamientos actuales interrelacionados a través de seis capacidades en la dimensión económica de la escala del desarrollo sostenible. Por lo que la competencia “E1” de los estudiantes se muestra “inestable” cuando se combinan e interrelacionan las capacidades referidas a poner en práctica en el hogar, escuela y comunidad iniciativas económicas creativas que sean sostenibles con el medio ambiente y socialmente responsables, empleando herramientas de información y comunicación y trabajando de manera cooperativa para alcanzar objetivos y metas en los emprendimientos.

Según la Figura 59, este nivel se debe fundamentalmente a que el 40% y 44% de los estudiantes presentan un nivel bajo en la “C5” y “C6” respectivamente. La mismas que están referidas a la capacidad de analizar las consecuencias de su emprendimiento y de formular estrategias que permitan que el proyecto se sostenga en el tiempo y la capacidad de conocer el funcionamiento de los negocios en su comunidad y aplicar las herramientas de información y comunicación. Sin embargo, también se observa que más del 45% de los estudiantes de secundaria entrevistados presentan un nivel alto en el desarrollo de las capacidades “C1”, “C2” y “C3”.

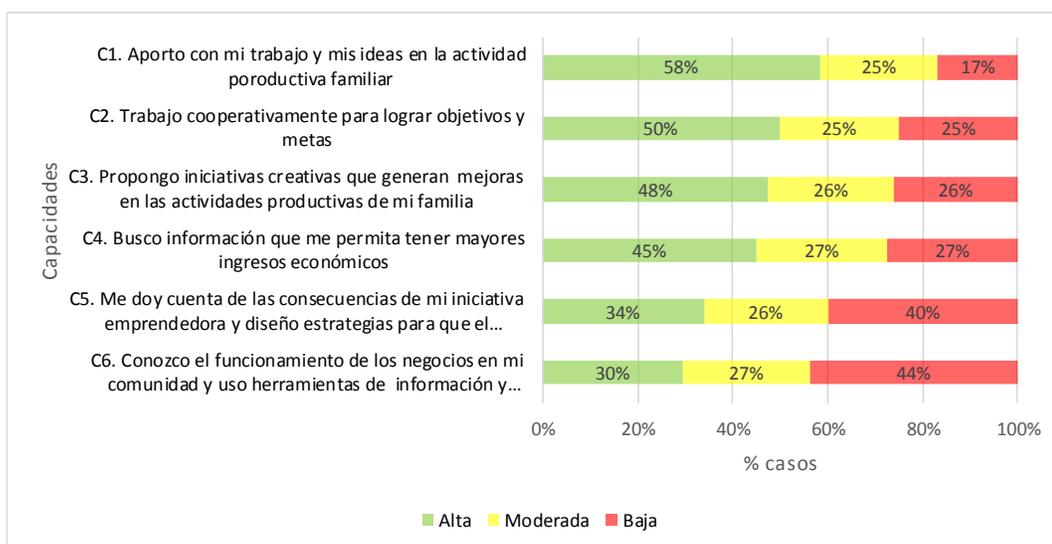


Figura 59. Capacidades de la competencia “Gestiona emprendimientos económicos”.

Lizana (2017), como director de la escuela señala que se vienen implementando un proyecto de eco negocio escolar que comprende en la producción de néctares y mermeladas a base frutas nativas, en el taller de centro de producción enseñan a los alumnos a que puedan dedicarse a eso. Los estudiantes muestran interés por los emprendimientos económicos sostenibles. El director de la escuela de San Francisco señala que se tiene conocimiento que “..al menos dos alumnos de 30 que recibieron capacitación en producción de néctares y que egresaron la escuela, estaban intentando implementar su propio negocio, de alguna manera están intentando producir, manejan las técnicas y los insumos” (Lizana, 2017)

En esa misma línea, cada año, los estudiantes proponen entre unas 150 o 200 ideas de eco negocios escolares que incluso han sido ganadores. Los estudiantes se muestran entusiastas y demuestran mucha creatividad en sus propuestas de eco negocios escolares a partir del aprovechamiento de los residuos sólidos y recursos de la zona como, por ejemplo, confección de escobas a partir de botellas descartables, juegos de mesa a base de llantas de vehículos, adornos a partir de botellas, palitos de helados, CDs en desuso. (Cáceres, 2018)



Figura 60. Eco negocio escolar, producto de harina derivado de plátano. Tomado de DEVIDA (2016).

Para el profesor Demetrio Meza del área de ciencia, tecnología y ambiente de la escuela de San Francisco algunos estudiantes muestran actitudes y condiciones emprendedoras, señala que *“ellos mismos, van generando esa idea de espíritu emprendedor, algunos estudiantes me dicen profesor porque no hacemos una empresa, con estos productos hay que hacer la mermelada, osea comienzan a desarrollar ideas, entonces los estudiantes de alguna manera si no logran, se encaminan como parte de una carrera profesional que van a ir siguiendo o estudiando en el futuro.”* (Meza, 2018)



Figura 61. Eco negocio escolar, jugo de néctar derivado de frutales nativos. Tomado de DEVIDA (2016).

Para el profesor Rubén Sánchez, coordinador de Educación Ambiental de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho, señala que los eco negocios escolares reflejan una manera empresarial de hacer emprendimiento con los estudiantes promoviendo sus capacidades para que ellos conserven, protejan, le den valor agregado y hagan un uso responsable de sus recursos naturales de su comunidad, facilitando su comercialización para un consumo saludable. (DEVIDA, 2018b)



Figura 62. Participación escolar en la Feria de eco negocio de la comunidad.
Tomado de DEVIDA (2018b).

- *Competencia “E2”: Gestiona responsablemente los recursos económicos*

El índice obtenido en el factor “E2” (0.545), describe un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible. Los resultados a nivel global del factor (Competencia “E2”) evidencian que el grupo de estudiantes entrevistados han calificado como “inestable” al conjunto de sus comportamientos actuales interrelacionados a través de seis capacidades en la dimensión económica de la escala del desarrollo sostenible. Por lo que la competencia “E2” de los estudiantes se muestra “inestable” cuando se combinan e interrelacionan las capacidades referidas a participar en la administración de los recursos económicos y financieros, tanto personales, familiares o del negocio, a partir de asumir una postura crítica sobre el manejo de estos, de manera informada y responsable.

Según la Figura 63, este nivel se debe fundamentalmente que el 43% de los estudiantes presentan un nivel bajo en la “C5” y “C6” respectivamente. La mismas que están referidas a la capacidad de participar en la toma de decisiones en el presupuesto familiar o del negocio y la capacidad de trabajar y aportar en la economía familiar recibiendo una remuneración equitativa. En contraste, se observa que más del 48% de los estudiantes de secundaria entrevistados presentan un nivel alto en el desarrollo de las capacidades “C1”, “C2” y “C3”.

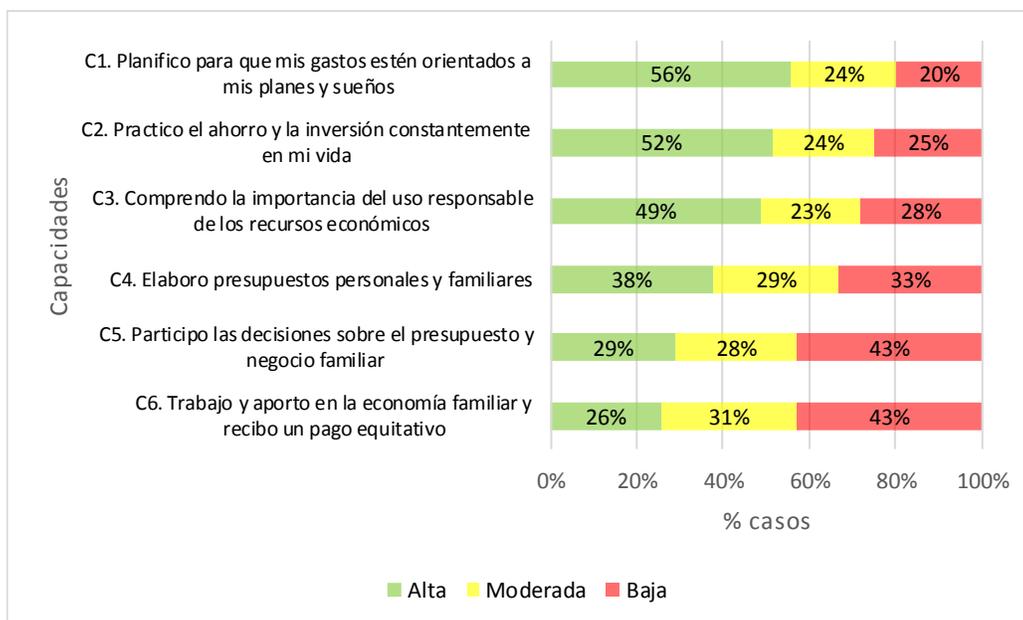


Figura 63. Capacidades de la competencia “Gestiona responsablemente los recursos económicos”.

Se observan que algunos estudiantes a partir del involucramiento en los eco negocios escolares, comienzan a interesarse en los asuntos de la economía familiar y del negocio. Algunos con prácticas para llevar las cuentas de los gastos familiares, para determinar el presupuesto que requieren para llevar a cabos sus iniciativas de emprendimiento escolar, para estimar los costos en los que debe incurrirse para la producción de los productos de los eco negocios, para llevar las cuentas de los ingresos de las ventas de los productos que se lograron vender en las ferias de eco negocios que se realiza en la comunidad. (Lizana, 2017 & Meza, 2018 & Cáceres, 2018).



Figura 61. Estudiante de la escuela de San Francisco participando con su iniciativa en la Feria de eco negocio en la comunidad de San Francisco. Tomado de DEVIDA (2018b).

* Las competencias en la dimensión político-institucional

El valor del índice alcanzado en la dimensión político-institucional es de 0.520, lo que sitúa a las competencias del grupo de estudiantes de la escuela de secundaria como “inestable” en esta dimensión. Esto debido a los índices que alcanzaron los dos principales factores evaluados, siendo el factor (competencia P2) “Participa en políticas públicas” el que presenta el más bajo índice (0.495)

Tabla 44. Índice de los factores (competencias) de la dimensión política-institucional.

Dimensión	Factor		Valor índice
	Político-Institucional	P1	
P2		Participa en políticas públicas	0.495

- Competencia “P1”: Ejerce sus derechos y deberes ciudadanos

El índice obtenido en el factor “P1” (0.545), describe un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible. Los resultados a nivel global del factor (Competencia “P1”) evidencian que el grupo de estudiantes entrevistados han calificado como “inestable” al conjunto de sus comportamientos actuales interrelacionados a través de

seis capacidades en la dimensión económica de la escala del desarrollo sostenible. Por lo que la competencia “P1” de los estudiantes se muestra “inestable” cuando se combinan e interrelacionan las capacidades referidas a asumir un papel protagónico para proponer, organizar y ejecutar acciones individuales y colectivas que promuevan y defiendan sus derechos y la justicia, buscando el apoyo de las instituciones de la comunidad.

Según la Figura 64, este nivel se debe fundamentalmente a que el 36% y 43% de los estudiantes presentan un nivel bajo en la “C5” y “C6” respectivamente. La mismas que están referidas a la capacidad de acudir a las instituciones que promueven y protegen sus derechos cuando estos han sido vulnerados y la capacidad de denunciar cuando sus derechos o de sus compañeros fueron vulnerados. Sin embargo, más del 45% de los estudiantes de secundaria entrevistados presentan un nivel alto en el desarrollo de las capacidades “C1” y “C2”.

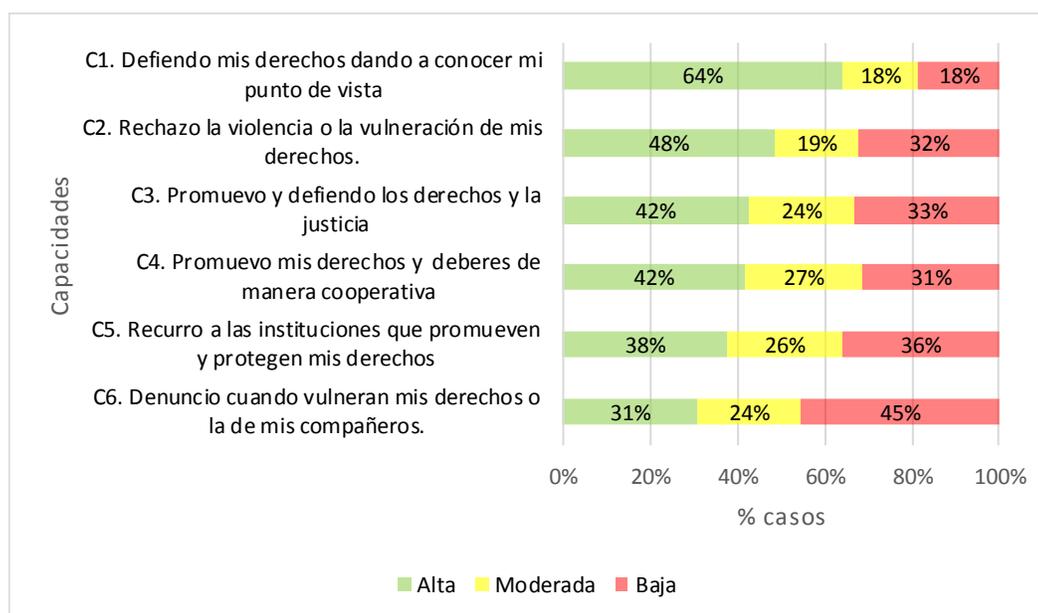


Figura 64. Capacidades de la competencia “Ejerce sus derechos y deberes”.

Cárdenas (2017), señala que los estudiantes vienen desarrollando capacidades en temas específicos relacionados a la defensa de sus derechos cuando se presente casos de abusos, maltrato, cada salón tienen un fiscal escolar que está capacitado para hacer las denuncias. Cáceres (2018), señala que “la función del fiscal escolar era básicamente hacer prevalecer los derechos de los estudiantes, cualquier tipo de derecho, y ellos

estaban capacitados para hacer las denuncias, poder con el alumno agraviado, poder apoyarlo y enviarle por el canal correcto hacia el proceso que corresponde, porque hay abusos en algunos casos hay abusos por parte de los profesores hacia los alumnos, los fiscales orientaban y canalizaban hacia las instituciones”

- *Competencia “P2”: Participa en políticas públicas*

El índice obtenido en el factor “P2” (0.495), describe un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible. Los resultados a nivel global del factor (Competencia “P2”) evidencian que el grupo de estudiantes entrevistados han calificado como “inestable” al conjunto de sus comportamientos actuales interrelacionados a través de seis capacidades en la dimensión económica de la escala del desarrollo sostenible. Por lo que la competencia “P2” de los estudiantes se muestra “inestable” cuando se combinan e interrelacionan las capacidades referidas a participar activamente en los procesos de desarrollo comunitario, las políticas y asuntos públicos de la escuela y comunidad que aborden situaciones que les afectan, así como participar de las acciones de la red de instituciones de su comunidad.

Según la Figura 65, este nivel se debe fundamentalmente a que el 46%, 50% y 45% de los estudiantes presentan un nivel bajo en las capacidades “C4”, “C5” y “C6” respectivamente. La mismas que están referidas a la capacidad crítica sobre los asuntos públicos y aporte a la construcción de consensos en asuntos escolares y de la comunidad, a la capacidad de darse cuenta que las elecciones de las autoridades escolares son importantes y a la capacidad de mostrar interés sobre el manejo del presupuesto para su comunidad. En contraste, un poco más del 42% de los estudiantes de secundaria entrevistados presentan un nivel alto en el desarrollo la capacidad “C1”.

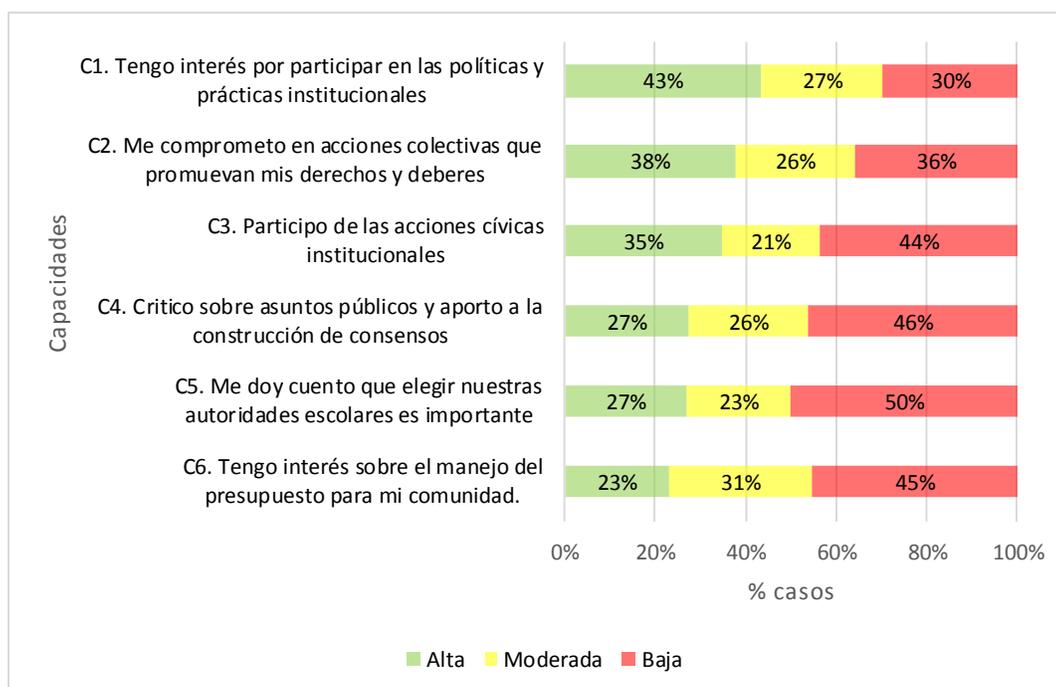


Figura 65. Capacidades de la competencia “Participa en Políticas públicas”.

Prado (2017), desde su experiencia en temas sociales con estudiantes adolescentes de la escuela de San Francisco, considera que estos no han tenido posibilidades de desarrollar capacidades de participación en asuntos públicos o participación en las políticas de la comunidad. Considera que *“hay una crisis organizacional y crisis de dirección en el aspecto de participación”* (Prado, 2017). Señala que por ejemplo no tienen participación en la agenda de desarrollo de la comunidad, en los presupuestos participativos, refiere que son espacios donde los jóvenes deben estar organizados para exigir a sus autoridades las prioridades concretas para la juventud y adolescencia.

***Una compleja comprensión de las conexiones escuela-comunidad**

*** El ecosistema educativo y la sostenibilidad**

Como se ha podido observar anteriormente, la escuela de San Francisco ha venido tejiendo sus relaciones con una comunidad que está expuesta a un conjunto de situaciones de vulnerabilidad que están presentes en los ambientes o entornos inmediatos de los estudiantes de secundaria de la escuela de San Francisco y que afectan su desarrollo integral. Pues como señaló el director de la Escuela de San Francisco, los estudiantes de secundaria conviven con una población que se dedica a los cultivos de coca con fines ilícitos, y son parte de un territorio hostil, marcado por la violencia, un entorno que les afecta. (Lizana, 2017)

En ese sentido, la escuela de San Francisco coexiste con múltiples factores contextuales anteriormente observados en la comunidad, que se constituyen en factores críticos que afectan el comportamiento que adopten los estudiantes de secundaria. Pues como señala Bronfenbrenner (1987) las interacciones que se producen entre los entornos inmediatos del sujeto en desarrollo como su escuela, barrio y hogar modifican su conducta y este a su vez modifica su entorno. Al respecto, Prado (2017), manifiesta que los padres y madres de familia de los estudiantes adolescentes acuden a diario al campo desde horas muy tempranas para cosechar la hoja de coca, y dependiendo del volumen cosechado algunos llegan a obtener entre 100 y 150 soles en el día, incluso superando el ingreso diario de un trabajador que gana un jornal de 30 a 50 soles. En ese sentido, la gran mayoría de la población se dedica a esta actividad porque le resulta más rentable que otras actividades en la comunidad.

En esa misma línea, Palomino (2017), relata que los jóvenes al estar expuestos a territorios donde se intensifica los cultivos de coca con fines ilegales, conllevan que desde la secundaria se dediquen a la siembra de estos cultivos, y por lo general cuando los estudiantes culminan la secundaria en uno o dos años más acceden a equiparse con medios de transportes terrestre como la camioneta. Otros jóvenes de la escuela y la comunidad perciben que gracias a los cultivos de coca sus propios pares acceden con facilidad a vehículos y reproducen el mismo comportamiento.

Por otro lado, la escuela teje sus relaciones con una comunidad en donde se observa un problema migratorio, no solo de los productores que se desplazan frecuentemente de la

sierra hacia la selva, sino también de la migración de los jóvenes estudiantes hacia las ciudades, lo que expone a la comunidad que no se cuenten con futuros productores. La gran mayoría de los estudiantes al culminar la secundaria, se desplaza a las ciudades, hacia zonas urbanas y por lo general no retornan. En ese sentido, como señala Palomino (2017) *“los campos se están quedando sin representantes sin participantes sin gente que va a dedicarse, las familias se están quedando sin sus integrantes a continuar esas actividades, yo creo que esas es un, va con el tiempo generar muchos problemas sociales, y eso es notorio en todos los distritos si no se dedican a la coca que es fuerte, el resto de los jóvenes están migrando con la esperanza de repente de prepararse mejor académicamente.”*

Por su parte Pérez (2018), como líder productor y empresario de Café en la comunidad, manifiesta que *“antes de la coca la gente se dedicaba al cultivo de barbasco, y un poco de café, también tenían coca, pero no en la misma magnitud que tienen ahora pues(..) todo era barbasco, café, bueno la gente se puso a cultivar de coca porque había ese cambio de la hoja de coca, eso daba mayor rentabilidad”*. Los cultivos de coca en la comunidad y en todo el valle, se incrementan después de la subversión, como un medio de subsistencia porque se había abandonado los cultivos de cacao y café, en los años 80, ha sido la época de “oro” del narcotráfico. (Gamonal, 2017)

Gamonal (2018), afirma que en los alrededores de la comunidad aún existen sitios donde se produce a gran escala la hoja de coca. En la comunidad la mayoría produce café y cacao debido a los programas de desarrollo alternativo que el estado ha venido implementado desde el año 2010. En ese sentido se observa que muchos agricultores han ido dejando sus plantaciones de coca. Ahora bien, considerando los hechos históricos que han llevado a la comunidad a modificar sus sistemas productivos de medios de vidas a partir de la introducción de los cultivos de coca con fines ilícitos, y considerando que la comunidad con el apoyo de algunas entidades externas vienen impulsando un proceso de desarrollo alternativo para desvincular progresivamente a las familias de economías ilícitas, los actores claves durante las entrevistas señalaron que resulta relevante comprender entre otros aspectos la problemática del proceso educativo que viene llevando a cabo en la escuela de San Francisco y su vinculación a los procesos de desarrollo que se vienen gestando en la comunidad. Dado que éste se

considera un factor clave que puede fortalecer el proceso de desarrollo alternativo y que no se viene abordando con claridad y efectividad. (Gamonal, 2018; Palomino, 2017; Melgar & Gamonal, 2017).

Por su parte Cárdenas (2017), relata que la educación se promueve con mayor responsabilidad por parte de los profesores. Señala que *“en los últimos cinco años, la educación o la escuela, la parte educativa en la comunidad ha mejorado, todas las familias ya tienen el concepto de que los hijos deben ir a la escuela, antes no, escogían entre hacerlos trabajar o mandarlos a la escuela, ahora ya saben que lo principal, lo mejor para ellos es la escuela”*. Sin embargo, Palomino (2017), precisa que la educación que se experimenta actualmente, no está conduciendo a nada, dado que se promueve un enfoque ajeno a la realidad de la comunidad, y que se requiere redireccionar. Palomino (2017), también señala que *“la educación no estaría garantizando el relevo generacional, eso sería sostenible porque lo contrario no pues. Yo creo que todo sería integral, en la participación de un modelo de educación para el desarrollo sostenible”*.

Bajo esta perspectiva al que se refiere Palomino (2017), la acción humana en lo económico, social y ambiental de la comunidad se conduce sin considerar una estrategia educativa inherente a los procesos de desarrollo sostenible que emprende la comunidad. Un entorno que gira principalmente sobre la base de la producción de cultivos ilícitos, sin duda impacta en las vidas de la población estudiantil y de la futura población adulta, ya que puede cambiar desfavorablemente la orientación de sus vidas, sus actitudes y acciones económicas y sociales, configurando de esta manera la reproducción de una cultura ilícita que no armoniza con la sostenibilidad de los recursos naturales, sociales y económicos de la comunidad, y que se constituyen en otras de las bases más importantes de sus posibilidades de desarrollo (DEVIDA, 2017). A partir de las entrevistas con informantes claves de la escuela de secundaria de San Francisco y de la Comunidad se ha podido sistematizar los patrones que caracterizan a los principales problemas estratégicos del entorno donde viven los estudiantes de secundaria en cada una de las dimensiones del territorio. De esta manera, se observa que el entorno tiene una influencia directa o afecta el ecosistema educativo de los estudiantes de secundaria.

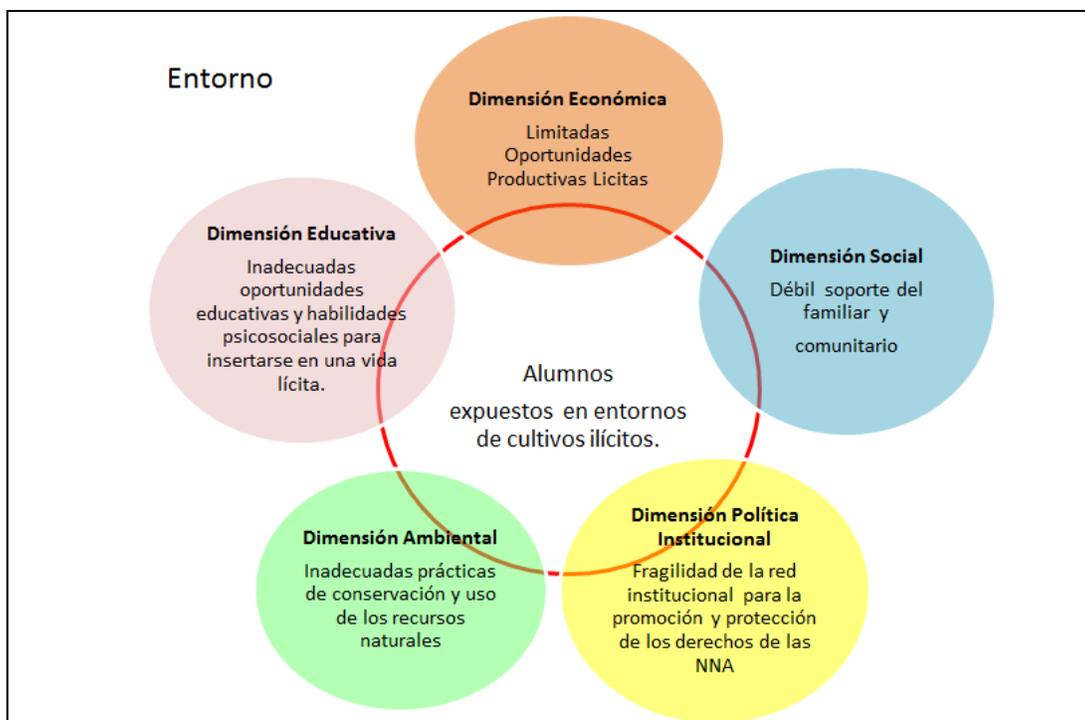


Figura 66. Problematización del ecosistema educativo de los estudiantes. Elaborado a partir de (Gamonal, 2017; Lizana, 2017; Pérez, 2017, Cárdenas, 2017; Melgar & Gamonal, 2017; Gutiérrez, 2018; Cáceres, 2018; Maurate, 2018).

* El tejido o estructura de las relaciones escuela y comunidad

Ahora bien, a partir de la comprensión del proceso histórico, los procesos de desarrollo que se vienen gestando en la comunidad, así como de la observación del ecosistema educativo y del proceso crítico que es objeto de la presente investigación (relación escuela-comunidad), se realizaron algunas entrevistas con informantes claves de la comunidad. Los participantes de las entrevistas fueron de la Municipalidad Distrital de Ayna, la Oficina desconcentrada de la Agencia Gubernamental para el desarrollo y vida sin drogas - DEVIDA, la Institución Educativa Pública Secundaria de San Francisco, la Policía, la Defensoría Municipal del Niño y Adolescente (DEMUNA), entre otros actores que tienen presencia institucional en la comunidad de San Francisco y que se vinculan al ecosistema educativo de la escuela de San Francisco.

Durante el desarrollo de dichas entrevistas, los informantes claves identificaron de manera espontánea a los actores, instituciones externas y otros grupos de interés con las que la escuela de San Francisco y la comunidad ha tenido algún tipo de relacionamiento a lo largo del proceso educativo. La siguiente tabla muestra la

identificación de dichos actores que han sido agrupados en tres grandes grupos dada la naturaleza similar que desempeñan.

Tabla 45. Actores identificados en la relación escuela y comunidad de San Francisco.

Grupo de Actor con el que se relaciona	Actor con el que se relaciona
Grupo del Sector Público	Municipalidad Distrital de Ayna-San Francisco
	Agencia Gubernamental DEVIDA
	Unidad de Gestión Educativa Local
	Dirección Regional de Educación de Ayacucho
	Hospital de Salud San Francisco
	Seguro Social de Salud-EsSalud
	Fiscalía
	Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (DEMUNA)
	Comisaría de San Francisco - Policía Nacional del Perú
	Centro de Emergencia Mujer – CEM
Centro de Asistencia Legal	
Grupo de la Comunidad Educativa	Estudiantes de secundaria
	Profesores
	Directivos
	Municipio Escolar
	Asociación de Padres de Familia - APAFA
Otros grupos de la comunidad	ONG CEDRO
	Iglesia

Con respecto a las relaciones que hay entre la escuela de San Francisco y la comunidad, son pocas las instituciones del Estado con las que se sostienen relaciones y no todos tienen el mismo nivel de participación como lo debería. Se carece de documentos suscritos donde se establecen las alianzas estratégicas, por lo que se trata de relaciones que no están formalizadas mediante convenios con las instituciones de la comunidad. Se trata de relaciones informales que por lo general se dan a través de compromisos institucionales o agendas de trabajo. No se trata de una relación débil, sino más bien informal, improvisada y no planificada. La escuela atiende de acuerdo a las demandas de necesidades de las instituciones y actores de la comunidad, sin embargo, muchas veces cuando la escuela presenta necesidades y acude a esos actores, muy pocas veces encuentra retorno de atención. (Cáceres, 2018). Desde la perspectiva de los estudiantes señalan que:

“La escuela intentan hacer buenas relaciones, tratan de cambiar a nosotros, de prevenir los problemas, embarazo, abuso sexual, o sea que nos hablan, nos orientan

*nos dan esa capacitación, sobre las causas, consecuencias que nos trae si hacemos estas cosas, es como decir nos abren los ojos, hacen un buen trabajo, son buenas relaciones. No veo relaciones tan fuertes, a veces las personas que vienen solamente, hay algunos que vienen, un poco nada más te dan, se van, no es una buena orientación que hacen”.*²¹

*“Las relaciones entre la escuela y las instituciones de la comunidad están en proceso y son moderadas. Falta todavía buena organización, buen apoyo, falta que sea más seguro el apoyo de las instituciones.”*²²

La siguiente tabla muestra la intensidad de la relación que sostienen los actores de la red de relaciones entre la escuela y la comunidad.

Tabla 46. Intensidad de las relaciones escuela-comunidad y nivel de involucramiento.

Actor con el que se relaciona la escuela	Intensidad de la Relación	Nivel de involucramiento del actor
Municipalidad Distrital de Ayna	Moderada	Alto
Agencia Gubernamental-DEVIDA	Moderada	Medio
Unidad de Gestión Educativa Local-UGEL	Moderada	Medio
Hospital de Salud – San Francisco	Fuerte	Alto
Seguro Social de Salud – EsSALUD	Débil	Bajo
Fiscalía	Moderada	Medio
Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (DEMUNA)	Débil	Bajo
Comisaría – Policía Nacional del Perú	Moderada	Medio
Centro de Emergencia Mujer – CEM	Fuerte	Alto
Centro de Asistencia Legal*	Nula	Nula
Estudiantes de secundaria	Fuerte	Alto
Profesores	Moderada	Medio
Municipio Escolar	Moderada	Medio
Padres de Familia (Asociación de Padres de Familia)	Débil	Bajo
ONG CEDRO	Fuerte	Medio
Iglesia	Débil	Bajo
Asociaciones de Productores (cacao, café y frutales) y derivados*	Nula	Nula
Poder Judicial	Nula	Nula
Juntas Vecinales *	Nula	Nula

Nota: (*) Actores de la comunidad que no fueron reconocidos por los participantes como aquellos que sostienen vínculos con la escuela, sin embargo, durante las entrevistas fueron señalados como potenciales actores de la comunidad cercanos al accionar de la escuela.

²¹ Testimonio de “Da”, menor de 17 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAE).

²² Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

Así mismo, en base a entrevistas con informantes claves de la escuela y comunidad, se logró representar un mapa de la red social de las relaciones entre los actores de la comunidad y la escuela de secundaria. En la siguiente figura se observa la red de relaciones y la intensidad de la relación que los actores de la escuela y comunidad sostienen.

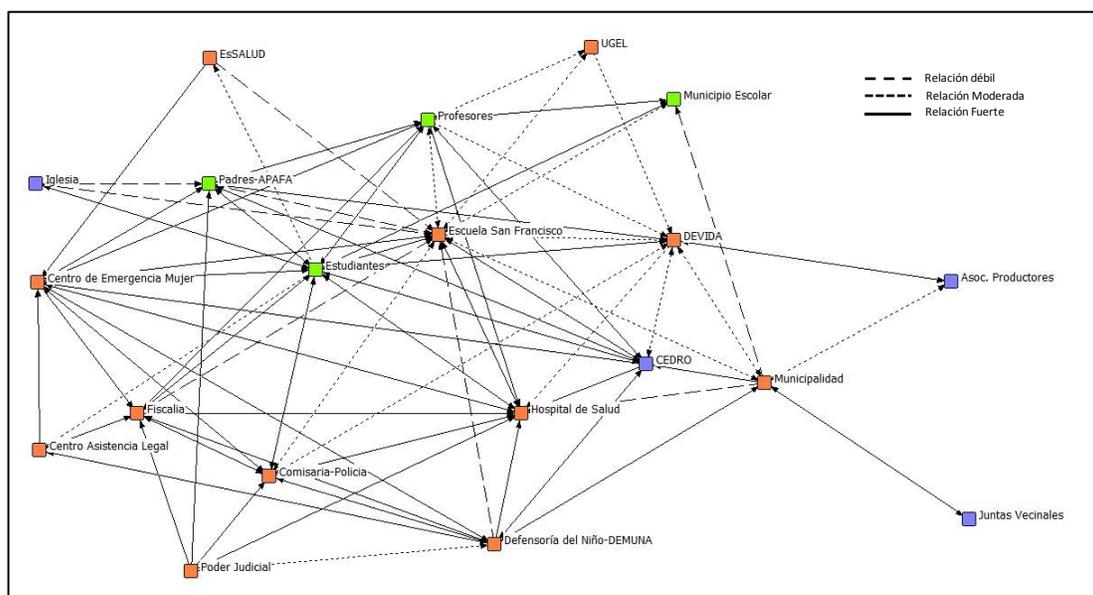


Figura 67. La red social en las relaciones escuela y comunidad.

La figura anterior muestra que la red social de la escuela y la comunidad está compuesta de 20 nodos o actores procedentes de la escuela y la comunidad. Con el 21% de los actores de la comunidad, la escuela sostiene relaciones de influencia fuerte (Centro de Emergencia Mujer, Hospital de Salud de San Francisco y los estudiantes), con el 37% sostiene relaciones de influencia moderada (Municipalidad, DEVIDA, UGEL, Fiscalía, Comisaria, Profesores, Municipio Escolar), mientras que con el 21% sostiene relaciones de influencia moderada débil (Seguro Social de Salud – EsSALUD, Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (DEMUNA), Padres de familia/ Asociación de Padres de Familia – APAFA y la Iglesia).

Así mismo, en la red social de la escuela y la comunidad se refleja 115 relaciones existentes de un total de 380 relaciones que podrían existir entre pares de actores que conforman la red. Para el cálculo del total de relaciones posibles se obtiene multiplicando el número total de nodos por el número total de nodos menos uno. Es decir, N° Total de relaciones posibles = N° total de nodos x (N° total de nodos – 1).

(Velázquez & Gallegos, 2005, p.21). En ese sentido, la densidad para esta red de la escuela y comunidad de San Francisco es de 30%, indicador que refleja una red de baja densidad o de baja conexión de la misma. La densidad de la red se calculó dividiendo el número total de relaciones existentes entre las posibles multiplicado por 100. (Velázquez & Gallegos, 2005, p.21). Ahora bien, como señala Jordan et. al (2002), la literatura demuestra que no solo se trata de enfocarse únicamente en incrementar la cantidad de contactos en las relaciones, se debe incrementar la calidad de las interacciones constructivas entre padres de familia y profesores.

* Las relaciones de la escuela con actores del grupo del sector público de la comunidad. En esta red de relaciones de la escuela y la comunidad, la Comisaría de San Francisco – Policía es percibida como un actor que está muy involucrado con la escuela. La escuela facilita sus instalaciones de aulas, y el personal policial otorga charlas de orientación en materia de abuso sexual, violencia familiar, consumo de drogas entre otros temas a los estudiantes de secundaria. (Lizana, 2017). Según Cárdenas (2017), señala que sostiene una relación moderada con la policía y manifiesta que *“la policía también apoya, ellos vienen, no con un cronograma, porque no funciona porque ellos no tienen unos días exactos, pero cada vez que ellos pueden vienen y dan charlas sobre drogas, sobre valores, todo el año pasado la policía me ha visitado, prácticamente dos a tres veces al mes, siempre con la policía”*

Por otro lado, Cárdenas (2017), indica que cuando la escuela detecta casos de estudiantes que hagan uso de sustancias prohibidas acuden a la policía y a los padres de familia. Al respecto la policía se encarga de las investigaciones. La profesora Cárdenas (2017), señala que en la escuela se han presentado estos casos, *“el año pasado hemos tenido, netamente hablando de alumnos, por alumnos, porque han sido alumnos en grupos, y algunos han sido individuales, 6 casos, incluyendo grupales, marihuana y cocaína, de alcohol lo manejamos internamente, no implicamos, a otras instituciones.”*

En entrevista con el personal de la policía, se señala que esta entidad lleva a cabo charlas con los estudiantes de la Escuela de San Francisco en materia de prevención para el consumo de drogas, prevención del delito del tráfico ilícito y bullying con la

finalidad de sensibilizarlos frente a estos riesgos a los que muchos jóvenes están expuestos o incluso ya han incurrido en el consumo. La opinión del personal de la policía señala que los problemas asociados al consumo de drogas por parte de los adolescentes y jóvenes se deben a que proceden de contextos de padres separados, es decir que los jóvenes tienen un padrastro o madrastra, y es difícil observar jóvenes viviendo con padre y madre juntos. (Maurate, 2018)

Según Maurate (2018), las charlas que la policía organiza para los estudiantes de secundaria de San Francisco son con la finalidad de *“hacerlos recapacitar de alguna de otra manera tomen otro rumbo, trato de que ellos me entiendan y se lleven un mensaje. Yo programo estas charlas. Hay un área en la comisaria, es la oficina de Participación Ciudadana (OPC)”*. Así mismo, se organizan talleres de ajedrez, actividades recreativas como natación y con DEVIDA también se organizan hasta una vez por semana, proyección de videos con mensajes reflexivos sobre la realidad que está pasando en la zona sobre el consumo y tráfico ilícito de drogas y sus consecuencias. Maurate (2018), señala *“nosotros tratamos que los jóvenes y los niños, tengan su mente distraída con nosotros para que no estén yendo al internet o se dedican a otras cosas.”*

Por otro lado, Cárdenas (2017) corrobora que otro aspecto de la relación que sostiene la escuela con la Comisaria de San Francisco- Policía, son a través de juegos recreativos y de deporte como fútbol y vóley, se enfoca en el deporte como promotor de la salud mental y física. También tratan de influir o incentivar a los estudiantes su vocación al servicio militar como una opción para su carrera profesional después de la escuela.

La Municipalidad Distrital de Ayna con el apoyo del Gobierno Regional de Ayacucho han ejecutado recientemente un proyecto de mejoramiento y ampliación de la infraestructura de la escuela, ampliando las aulas y pabellones. (Cárdenas, 2017). Al respecto Cárdenas (2017) manifiesta que *“la municipalidad nos apoya, pero no tanto en las charlas, no tanto con la relación directa con los alumnos, pero si con algún tipo de materiales, la relación es moderada, nos apoyó con la remodelación del colegio”*.

Por otro lado, las relaciones con la Municipalidad, se desarrollan a través de charlas de orientación sobre el manejo de residuos sólidos dirigido a estudiantes de secundaria. Al respecto, también se han realizado acciones comunitarias de recojo de desperdicios

por toda la comunidad con participación de los estudiantes y profesores. (Lizana, 2017). Cárdenas (2017), complementa que las acciones de limpieza y recojo de basura fue para prevenir el dengue. En ese sentido, se realizaron labores de limpieza en los alrededores de la escuela, con el recojo de basura y de todo tipo de recipientes, como los neumáticos “llantas”, a fin de evitar que estos objetos se conviertan en depósitos de agua de lluvia y como foco de incubación del mosquito que provoca la enfermedad del dengue en las personas. Así mismo, Cáceres (2018), señala que la escuela con la Municipalidad, realiza de manera periódica la limpieza de las orillas de los ríos, principales vías, calles y ornato de la comunidad, empleando tachos para la segregación de la basura. En esta acción, participan los estudiantes de la escuela de San Francisco. La Municipalidad, a través de la Sub Gerencia de Desarrollo Agropecuario, Económico y Medio Ambiente, también ha realizado talleres y charlas relacionadas al tema medio ambiental y al tema forestal con los estudiantes del nivel de cuarto y quinto año de secundaria de la Escuela de San Francisco. La Municipalidad ha brindado información a los profesores y estudiantes sobre la experiencia y resultados de un proyecto de mejoramiento y recuperación de suelos degradados a través de forestación y reforestación que la Municipalidad viene ejecutando en los últimos tres años en la comunidad de San Francisco y en otras que se encuentran en los alrededores. (Bedriñana, 2018)

Por otro lado, la Municipalidad a través de la Gerencia de Desarrollo Social en convenio con la agencia gubernamental DEVIDA, viene llevando a cabo un programa de prevención de consumo de drogas en el ámbito de la comunidad de San Francisco, y principalmente con las escuelas como es el caso de la Escuela de secundaria de San Francisco. La Municipalidad desarrolla un piloto con estudiantes y padres de la Escuela de San Francisco a través de talleres, eventos de danzas, música, deporte, orientación y consejería. Al respecto, se considera que esta escuela a través de sus profesores, profesoras y autoridades muestran predisposición y apertura para trabajar todos los temas relacionados a la problemática adolescentes. (Prado, 2017). Prado (2017), manifiesta que *“estoy trabajando como tema piloto con el colegio San Francisco que, si ha desplegado el trabajo de manera esclarecida su trabajo, estoy a punto de formar los actores preventivos, o los actores de prevención que son netamente jóvenes de*

consumo de drogas”. A través de este programa se promueven habilidades sociales como factores de protección para hacer frente a los riesgos a los que están expuestos los estudiantes. Se abordan temas relacionados a buenas prácticas de crianza familiar, embarazo adolescente, problemática del consumo de drogas, participación infantil entre otros temas.

Otro aspecto de relacionamiento de la escuela de San Francisco con la Municipalidad es la que señala Lizana (2018), cuando refiere que la escuela participa de las reuniones multisectoriales que son convocadas por el Municipio durante los procesos del presupuesto participativo que se lleva en el distrito. También participan cuando las autoridades convocan a las asambleas del pueblo. En estos espacios, la escuela plantea su problemática y sus necesidades.

Para Cárdenas (2017), la relación de la escuela con el Hospital de Salud es fuerte y con ESSALUD es moderada. La escuela de San Francisco gestiona el apoyo de diferentes áreas especializadas del Hospital de Salud. El Hospital de Salud a través de sus profesionales lleva a cabo charlas sobre nutrición, salud e higiene bucal, salud sexual reproductiva, problemática de embarazo adolescente. Cárdenas (2017), señala que *“entonces prácticamente todo el hospital, con cada profesional y un espacio tenemos para las charlas, influye bastante al menos en lo que es salud reproductiva, embarazos en adolescentes, si influye, porque ya les da otro concepto, lo cual no hacen los padres, hay una buena relación con el sector salud”*. El hospital eventualmente ha apoyado con charlas en espacios de escuela de padres que se lleva a cabo en las instalaciones de la escuela. Así mismo Cárdenas (2017), también complementa que ESSALUD ha brindado alrededor de veinte charlas sobre el uso de anticonceptivos y salud sexual reproductiva.

Cáceres (2018), también menciona que el Hospital brinda el apoyo a los estudiantes en temas de salud en general. Cáceres (2017) señala que *“por ejemplo el día de hoy en horas de la mañana hubo un tamizaje instantáneo de lo que es pruebas de detección de VIH-SIDA a través la prueba de “Elisa” porque hay indicios de que, osea que hay estadísticas de que jóvenes entre 16 y 32 años están infectados, entonces están haciendo un tamizaje en general en todas las instituciones. Nosotros estamos llanos a*

que ellos puedan hacer ese tamizaje siempre y cuando haya concientización de los papás es decir autorización, y ahí si tenemos”. (Cáceres, 2018)

Por otro lado, el Hospital de Salud organiza con la escuela campañas de vacunación con los estudiantes. También lleva a cabo marchas donde algunos estudiantes de la escuela son seleccionados para participar en días referidos a la alimentación, prevención del embarazo adolescente, entre otros. Se llevan a cabo concursos donde los estudiantes realizan dibujos y lemas relacionados al tema de interés. (Cárdenas, 2017). El Hospital también ha fomentado capacidades en un grupo de estudiantes de la escuela, para que actúen como brigadistas de salud frente emergencias y primeros auxilios en la escuela.

Sin embargo, Prado (2017), considera que el tema de educación sexual en la institución educativa carece de un trabajo articulado con las instituciones competentes como salud. La relación del Hospital de Salud con la escuela debe ser más cercana y estrecha en temas de planificación familiar y sexual durante todo el año y no sólo el día mundial de prevención del embarazo adolescente. (Prado, 2017)

Para Cáceres (2018), las relaciones con el Hospital están más consolidadas, las atenciones de salud de los estudiantes son constantes, incluso han realizado fumigaciones en la escuela. El Hospital de Salud está disponible a las solicitudes que la escuela pueda requerir. Por ejemplo, cuando tenemos casos de estudiantes con problemas que nuestro departamento de psicología no puede atender, se derivan al área de psicología del Hospital de Salud o también a una nueva institución de la comunidad como es el Centro Comunitario de Salud Mental. Estas instituciones le dan prioridad de atención a los estudiantes. En testimonios recogidos de estudiantes se corrobora lo siguiente:

*“El Hospital también viene y nos apoya, con temas embarazo precoz, lavar las manos.”*²³

“Para mi hacer charlas del centro médico de Salud de San Francisco, es bueno tanto para las personas jóvenes, niños. Hoy por hoy que yo vivo acá, la mayoría de los

²³ Testimonio de “Dai”, menor de 17 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

*jóvenes señoritas gestantes de 14 años, 17, 16 años ya son madres, es bueno que ellos hagan charlas, para que no haya más el embarazo”.*²⁴

Para Lizana (2017), la escuela a través de su área de tutoría y personal social cuenta con personal de psicología que brinda orientación y consejería a los estudiantes cuando hay problemas de conducta. También esta área cuenta con un protocolo de coordinación con el Hospital y la Fiscalía sobre aquellos casos que requieren ser derivados para una atención especializada por parte de estas entidades, por ejemplo, cuando hay casos de violencia. La fiscalía brinda charlas y promueve la conformación de fiscales escolares.

La fiscalía sostiene un trabajo articulado y de apoyo específico a la escuela, otorga charlas a los estudiantes y padres de familia. La fiscalía realiza capacitaciones a los estudiantes que de cada salón conforman los fiscales escolares de la escuela. Desarrolla capacidades en tema específicos vinculados a protección de sus derechos y gestionar sus denuncias en caso de casos de abuso, maltrato de los estudiantes de la escuela. (Cárdenas, 2017)

Por otro lado, Cáceres (2018) señala que la escuela ha venido trabajando con la Fiscalía en los últimos tres años, pero actualmente no vienen recibiendo el apoyo de esta institución, pero en años anteriores si había. Los fiscales escolares cumplen un rol importante para la verificación y cumplimiento del respeto de los derechos de los estudiantes o como manifiesta Cáceres (2018) que la función principal del fiscal escolar es hacer prevalecer los derechos de los estudiantes

Sin embargo, se considera que este apoyo ha disminuido en este año, y no está fortalecido el trabajo de los fiscales escolares. En años anterior la fiscalía otorgaba charlas para que los fiscales escolares pueden afrontar situaciones sobre violación de sus derechos. En ese sentido los estudiantes se encuentran capacitados para efectivizar las denuncias, apoyar a los estudiantes agraviados, y derivar los estudiantes por el canal o procesos correspondiente. Cáceres (2018) manifiesta que *“hay abusos, en algunos casos hay abusos por parte de los profesores hacia los alumnos, los fiscales orientaban y canalizaban hacia las instituciones.”*

²⁴ Testimonio de “Lu”, menor de 19 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

La escuela ha solicitado el apoyo de la fiscalía, pero al parecer por razones presupuestales la Fiscalía tiene restricciones. La fiscalía ha brindado charlas a los estudiantes, los estudiantes estaban preparados para actuar frente a esta situación de vulneración de sus derechos. Cáceres (2018) manifiesta que *“ellos de inmediato se ponían en contacto de repente acá en la institución tenemos Defensoría Escolar del Niño y el Adolescente-DESNA, tenemos tutoría, tenemos psicólogos, aparte ellos se ponían en contacto con los de la fiscalía, este caso ha llegado, ya ellos intervenían de inmediato, se activaba una red de protección de derechos.”*

Esta situación, se corrobora también con los testimonios recogidos de algunos estudiantes de la escuela de San Francisco:

“Con la fiscalía y la policía nos da charlas, es un apoyo para institución.”²⁵

“La fiscalía nos ha dado charlas sobre la función del puesto que llevamos los estudiantes, está la brigada ecológica, de salud y defensoría. La fiscalía va formando ya años en lo que es para poner en orden y poder beneficiar al estudiante, el de salud beneficia, si no hay medicina en la institución, beneficia en las facilidades que pueda salir y apersonarse al hospital. En lo que es ecológico, se basa en lo que es las plantas, en la naturaleza y lo que es defensoría, es defensor del estudiante, si hay cualquier tipo de problema, accidente o bullying, se acercan al estudiante y el estudiante toma medidas, con lo cual sería primero a su delegado del salón, si no es a él, a su tutor, del tutor se pasa a la Dirección, con lo cual toman medidas drásticas y ayudan al estudiante y tratan de solucionar el problema.

“Los fiscales vienen y dan charlas de cómo deben ser funciones de tal puesto, que medida deben tomar, como reaccionar en cada suceso, digamos un estudiante se desmaya o se atora en caso de salud que medidas debería reaccionar.”²⁶

La relación que sostiene la Defensoría del Niño y el Adolescente Municipal (DEMUNA) y la escuela de San Francisco es débil (Gutiérrez, 2018; Cardenas, 2017;

²⁵ Testimonio de “Dai”, menor de 17 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

²⁶ Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

Lizana, 2017). Gutiérrez (2018), señala que se requiere de mayor compromiso de quienes dirigen la institución educativa, es decir un mayor involucramiento por parte de sus directivos. Aquí cobra importancia cuando Kilpatrick et. al (2003, p.6), encuentra que dos características fundamentales para el éxito de las relaciones entre la escuela y la comunidad, están relacionadas cuando a) los directores de la escuela están comprometidos a impulsar una mayor integración entre la escuela y la comunidad, y b) muestran un estilo de liderazgo transformador que empodera a otros agentes educativos y actores dentro de la escuela y la comunidad y sobre todo cuando desempeña un rol facilitador de la visión compartida.

La responsable de la Defensoría del Niño y el Adolescente Municipal-DEMUNA considera que la escuela de San Francisco debe ser más proactiva en informar de que manera trabajarán a favor de los derechos de los estudiantes, los casos de estudiantes que requieren ser atendidos, los protocolos de trabajo entre ambas instituciones y sobre qué temas prioritarios la escuela requiere el apoyo de la DEMUNA, es decir no solo sobre consumo de drogas, si no toda forma de violencia, discriminación u otras problemáticas que afectan a los estudiantes. La institución educativa, casi nunca acuden a la DEMUNA, para abordar un caso, salvo excepciones cuando los padres de familia, alertan sobre casos de violencia en el ambiente educativo. Por lo general, la escuela resuelve internamente sus casos de violencia o deriva a la Comisaría.

Cárdenas (2017), señala que la escuela ha gestionado la denuncia ante la DEMUNA sobre algunos casos de violencia familiar de estudiantes. La atención recibida de la DEMUNA fue buena, facilitó que la atención de estos casos sea ágil. La DEMUNA, hace promoción y protección de los derechos del niño, difunde sobre el buen trato, informa a los padres, docentes, niños y población en general sobre cómo y a donde deben acudir cuando se observa algún tipo de violencia, o se vulneran los derechos de los niños (Gutiérrez, 2018).

Por otro lado, cuando se vulnera un derecho o se detecta un caso de violencia hacia las niñas, niños o adolescentes, se activa una red de atención entre la DEMUNA, Comisaría, Fiscalía, Hospital de Salud, Centro de Asistencia Legal – ALEGRA, Poder Judicial, Centro de Salud Mental Comunitaria, cumpliendo cada actor un rol en el marco de sus competencias en atención, sanción, tratamiento y rehabilitación, según

sea el caso de vulneración de los derechos de los niños y adolescentes. (Gutiérrez, 2018). En testimonio de un estudiante de la escuela de secundaria se recoge la siguiente opinión:

“La DEMUNA nos enseña a veces los derechos de la mujer, niño, adolescente, como debemos respetarnos, a que instituciones debemos acudir, como debemos comportarnos antes esos casos, todo lo que nos pueda ocurrir.”²⁷

Otro actor importante que está presente en la comunidad y que la escuela se relaciona constantemente y de manera moderada es DEVIDA (Lizana, 2017; Cárdenas, 2017; Morote, 2018; Cáceres, 2018). La escuela se relaciona de manera directa e indirecta con esta institución. Esta entidad, fundamentalmente se relaciona con la escuela de San Francisco en el marco de temas relacionados con el desarrollo alternativo a cultivos ilícitos y prevención del consumo de drogas.

DEVIDA a través de su Programa de Desarrollo Alternativo Integral y Sostenible ha venido apoyando financieramente a la Dirección Regional de Educación de Ayacucho para llevar a cabo un conjunto de iniciativas referidas a educación ambiental en diferentes escuelas públicas, entre ellas la escuela de secundaria de San Francisco (Cáceres, 2018).

En los últimos años, DEVIDA ha venido apoyando a la escuela de San Francisco para implementar con equipamiento y materiales el taller de producción de néctares a partir de frutales de la zona. A través de este proyecto escolar los estudiantes aprenden no solo lo referido a la producción de néctares, sino también la gestión y administración del negocio, la comercialización y la organización y exposición de estos productos en ferias locales (Morote, 2018; Cáceres, 2018; Lizana, 2017)

En materia de prevención del consumo de drogas lícitas e ilícitas en población que está expuesta o en riesgo al consumo como son los adolescentes y jóvenes de la comunidad, DEVIDA viene trabajando con los estudiantes diferentes actividades co-curriculares que complementa el aprendizaje curricular. Esta entidad enfoca su apoyo a la escuela en servicios de orientación y consejería a través de charlas, participación en juegos recreativos y deportivos, paseos y caminatas por la comunidad, desarrollo de talleres

²⁷ Testimonio de “Isa”, menor de 15 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAE).

artísticos de dibujo, pintura, canto, danza y música. A través de estos espacios DEVIDA y la escuela transfieren mensajes preventivos sobre el consumo drogas con los estudiantes. (Cárdenas, 2017)

Por otro lado, una experiencia positiva que ha dado buenos resultados y que ha permitido despertar el involucramiento y el trabajo conjunto entre los estudiantes, padres de familia, profesores, directivos de la escuela y DEVIDA, es el impulso de un proyecto sociocultural para fomentar el buen uso de tiempo libre de los estudiantes a través del concurso de danzas folklóricas para padres, estudiantes y docentes de la escuela. Justamente enfocando esta iniciativa surgida entre DEVIDA y la escuela como una forma de puesta en valor de sus expresiones, costumbres y tradiciones de su cultura. A través de esta iniciativa, se ha podido observar el esmero y esfuerzo de la organización de los padres y sus hijos con el apoyo de los docentes para elaborar sus coloridas vestimentas y recrear divertidas coreografías. Así mismo, la entrega y pasión de los padres, estudiantes y docentes danzantes en el escenario de las instalaciones de la escuela (Cáceres, 2018).

Otra de las instituciones con las que la escuela sostiene una relación fuerte es el Centro de Emergencia Mujer del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Con esta institución especializada en asuntos de violencia familiar y violencia contra la mujer, se llevan a cabo charlas con los estudiantes, padres y profesores sobre violencia familiar, maltrato, discriminaciones. Algunos testimonios refieren que:

“el Centro de emergencia Mujer dan ese apoyo de charlas violencia familiar, maltrato, de la discriminación”²⁸

“con el Centro de Emergencia Mujer del MIMDES se hacen charlas con estudiantes y padres con ellos organizo mi escuela de padres” (Cárdenas, 2017)

“con el Centro de Emergencia Mujer, con ellos si tenemos, el señor encargado de allá, es una persona bien responsable, nosotros programamos nuestras charlas y a los 20 salones tenemos que dar las charlas, los 20 salones se cumplen, hemos hecho el año pasado cuatro temas: maltrato infantil, trata de personas, abuso sexual, no recuerdo

²⁸ Testimonio de “Lu”, menor de 19 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAE).

el otro tema, a los 20 salones los hemos programado por horas, y todo perfecto, es con las mejores instituciones con las que trabajo” (Cárdenas, 2017)

* Las relaciones de la escuela con actores del grupo de la comunidad educativa.

Uno de los actores importantes que forman parte de la red de relaciones entre la escuela y la comunidad es la Asociación de Padres de Familia (APAFA). Este actor contempla un cuerpo directivo que está a cargo de una Presidencia que recae en un padre o madre de familia y que dicho cargo es sujeto a elecciones de todos los padres de familia de la escuela. De acuerdo a entrevista sostenida con Cárdenas (2017), considera que la relación de la escuela con la Asociación de Padres de Familia-APAFA es fuerte, la APAFA representa para la escuela una instancia que ha gestionado y captado fondos financieros para diferentes iniciativas que la escuela ha requerido en beneficios de los estudiantes. Por ejemplo, para apoyar con el desplazamiento, estadía y alimentación de los estudiantes en concursos escolares de ciencias, matemáticas, ferias y deportes que se organizan en otras localidades. Así mismo, la APAFA ha contribuido en la mejora y limpieza de algunos ambientes de la escuela, así como el apoyo a las labores de los docentes. Cárdenas (2017), manifiesta que *“ellos a veces hacen sus minkas, para arreglar las partes que están mal del colegio, netamente la organización de ellos”*

También los padres de familia directivos y miembros de la APAFA, han apoyado a la escuela en realizar gestiones y protestas antes los programas sociales del estado, a fin de recibir el apoyo para los desayunos y almuerzo escolares (Cárdenas, 2017). La escuela realiza también su programa de escuela de padres, en estos espacios se llevan a cabo charlas de información y orientación a los padres de familia por lo general en temas de salud, buenas relaciones y pautas de crianza. También se realizan campeonatos deportivos de intersecciones con los padres.

Sin embargo, el nivel de participación de los padres de moderado a baja en espacios relacionados al programa de escuela de padres. Por ejemplo, el nivel de participación en el 1° y 2° grado de secundaria por lo general supera el 50%, mientras que en 3°, 4° y 5° grado es menor al 50%. (Cárdenas, 2017).

De otro lado, los padres de familia tienen una baja participación en la APAFA de la escuela de San Francisco, pues como ya se identificó anteriormente muchos de estos

padres de familia se dedican a la agricultura en otras localidades rurales que se encuentran alrededor de la comunidad de San Francisco. Lo que explica la precaria participación de los padres en la APAFA. Así mismo, para Lizana (2017), la APAFA sostiene de manera regular reuniones en las asambleas generales y el Consejo Directivo de la Escuela.

Para Palomino (2018), una buena relación de la escuela con los profesores no solo depende de los directivos de la institución, sino también que el cuerpo de docentes debe funcionar y trabajar hacia una misma dirección. En ese sentido Lizana (2017), afirma que los profesores de la escuela deben estar mejor preparados, lo que implicaría también una mejora en la metodología. Al respecto Cáceres (2018), señala que la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) promueve capacitaciones a los profesores, para ello utiliza las instalaciones de la escuela.

Por otro lado, Lizana (2017), señala que la relación de los profesores con los estudiantes, está abocada en hacerles cambiar de mentalidad a los estudiantes, incidiendo para que no repitan las malas prácticas de sus padres en sus hogares y lo que experimentaron en sus fincas, es decir preparándolos para su vida adulta. Al respecto Cáceres (2018), manifiesta que hay profesores comprometidos con su trabajo en la escuela. Sin embargo, también señala que han existido abusos o maltratos en algunos casos por parte de los profesores hacia los estudiantes.

En contraste a lo señalado por los docentes, se recoge los siguientes testimonios de los estudiantes:

“Hay profesores que explican bien y hay profesores que no explican bien.”²⁹

“Falta más empeño de los profesores con los estudiantes, que den de manera adecuada sus clases. Prácticamente lo que nos enseñan, no aprendemos nada, por ejemplo, de historia, personal, comunicación quizás matemática, algunos miran a los estatales y estamos retrasados, inclusive en Ciencia, Tecnología y Ambiente.”³⁰

²⁹ Testimonio de “Rol”, menor de 15 años, estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

³⁰ Testimonio de “Eme”, menor de 16 años, estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

Por otro lado, la relación de las familias con los profesores por lo general es buena. Sin embargo, considerando que la escuela está circunscrita en un entorno de narcotráfico y de actividades económicas ilícitas relacionadas a la producción y tráfico ilícito de drogas, se observa que algunas familias que tienen sus hijos en la escuela estarían vinculadas a estas actividades ilegales ejerciendo de cierta forma poder económico y amenaza sobre los docentes de la escuela (Cárdenas (2017). Quizás esto puede explicarse cuando Cárdenas (2017) señala que algunos docentes de la escuela, han experimentado amenazas y temor de dialogar, orientar, supervisar o aconsejar a los estudiantes que son hijos de estas familias, incluso siendo sometidos por estas familias para que sus hijos sean aprobados en las materias escolares o que no tengan control sobre ellos en los ambientes de la escuela. Al respecto se recoge el siguiente testimonio:

“la zona misma hace que estés arriesgada a muchas cosas, no puedes hablar de una manera de repente fuerte a hijos de personas que son de acá y que tienen algún estatus o rango o de repente que estén metidos en algo, hay cierto temor de algunos docentes, hay algunos comentarios” (Cárdenas, 2017)

Un actor u organización escolar promovida por la propia escuela es el Municipio Escolar de la Escuela de San Francisco el cual está representado por un alcalde escolar que es elegido democráticamente mediante votación de los estudiantes. (Lizana, 2017). Según Cárdenas (2017), la escuela sostiene una relación fuerte con este espacio conformado por líderes estudiantiles que con el apoyo de un docente designado desarrollan un conjunto de acciones escolares.

En contraste a lo anterior, Prado (2017) considera que el trabajo de los municipios escolares es débil, se trata más un espacio conformado para dar cumplimiento a aspectos normativos en materia de educación. Por otro lado, Cárdenas (2017), considera que el Municipio Escolar, es un espacio de participación de líderes estudiantiles que se encuentra en proceso de consolidación, que se encargan de gestionar iniciativas en beneficio de los estudiantes. Por ejemplo, ha logrado gestionar con la APAFA la implementación del acceso a internet en algunas computadoras de la sala de cómputo de la escuela. Al respecto, se recogen los siguientes testimonios de profesores y estudiantes:

"tenemos cuatro computadoras con internet que el municipio escolar lo ha hecho netamente solo a alumnos, ellos han gestionado su proyecto, han conseguido los recursos, con ayuda de sus padres y organizaciones, por gestión de ellos, ahorita recién están empezando, porque recién este año es nuevo municipio" (Cárdenas, 2017).

"el tema de los municipios escolares, solamente es un ente normativo de cumplimiento así lo he notado, porque la norma lo dice hay que formar los municipios escolares porque si no nos va a caer una sanción y todo ello, porque si o si tenemos que formarlo y así dice la norma. Pero no están cumpliendo su papel esencia de formación en tema de repente en el tema académico, ambiental, cultural donde debería enfocarse con el apoyo de los tutores". (Prado, 2017)

*"En una parte si está cumpliendo sus propuestas, como aula virtual, pero no están organizados"*³¹

Para Huamán (2018), el municipio escolar en el marco de sus posibilidades vela por la escuela, sin embargo, no ha recibido el apoyo de la Municipalidad Distrital de Ayna. El alcalde de la municipalidad de Ayna, se ha abocado a atender sus prioridades para la realización de su campaña como candidato político en el ámbito provincial, y no ha brindado la oportunidad de entrevistarse con los líderes estudiantiles, de conversar con ellos, de comprender sus ideas y sus molestias.

* Las relaciones de la escuela con actores de otros grupos de la comunidad.

La escuela ha mantenido relaciones con el Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas – CEDRO, organismo no gubernamental que tiene presencia en la comunidad. (Lizana, 2017; Cardenas, 2017; Cáceres, 2018). Con esta institución, la escuela ha trabajado de manera coordinada a fin que en las horas escolares disponible de tutoría de los estudiantes, el personal especializado de esta institución brinde charlas en temas de prevención del consumo de drogas (Lizana,

³¹ Testimonio de "Rol", menor de 15 años, estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

2017; Cáceres, 2018). Sin embargo, a partir de este año este relacionamiento ha desaparecido y ya no se tiene el apoyo de CEDRO. (Cáceres, 2018)

Por otro lado, Gutiérrez (2018), considera que CEDRO ha sido una organización que, de alguna manera, contaba con una profesional muy involucrada, con una cobertura en las horas de tutorías de la escuela. Principalmente abordaba temas relacionados al consumo de drogas, consumo, inicio, consecuencias, entre otros aspectos. Gutiérrez (2018), manifiesta que es un trabajo muy importante para la escuela, y que ese tipo de programas deberían continuar.

Así mismo, Lizana (2018), señala que la escuela se relaciona con la parroquia para los actos de confirmación y primera comunión de los estudiantes, en ese sentido califica a esta relación como débil. Esto se corrobora cuando Huamán (2018), señala que solo hay relacionamiento con la Iglesia para la preparación de la confirmación de los estudiantes, pero no hay un acercamiento escuela e iglesia que promueva una cultura de valores en los estudiantes, califica que este actor debe estar más involucrado con charlas dirigidas a los estudiantes cuando la escuela lo requiera. Sin embargo, Palomino (2017), manifiesta que la iglesia ha jugado un papel importante como en todas las localidades.

De otro lado, Pérez (2017) explica que actualmente no hay relación entre la asociación de productores y la escuela. La escuela tampoco ha solicitado el apoyo de la organización de productores agroindustriales de cacao. Sin embargo, esta organización está dispuesta a colaborar con la escuela, los padres de familia y los estudiantes brindándoles capacitación y motivando su comportamiento a emprender. Así mismo, Cárdenas (2017), valora que, si otros productores de la zona apoyarían a la escuela, los estudiantes podrían estar motivados a cambiar de actitud.

En la siguiente tabla, se presenta la caracterización de los principales roles de los actores más cercanos en las relaciones escuela-comunidad.

Tabla 47. Roles de los Actores de la relación escuela y comunidad.

Grupo de Actor con el que se relaciona	Actor con el que se relaciona	Rol del actor en la relación
Grupo del Sector Público	Municipalidad distrital de Ayna	<ul style="list-style-type: none"> * Promover el desarrollo socio educativo del distrito. *Charlas educativas y acciones comunitarias de reforestación de bosques con los estudiantes. *Ha mejorado y ampliado a la infraestructura y equipamiento de la Escuela. *Lleva a cabo acciones comunitarias de prevención del consumo de drogas de los estudiantes de secundaria.
	Agencia Gubernamental DEVIDA	<ul style="list-style-type: none"> *Incorporar a familias a prácticas de desarrollo alternativo integral y sostenible. *Existe acciones de promoción de la educación ambiental en la escuela considerando su exposición a zonas de influencia de cultivos ilícitos, sin embargo, son acciones limitadas que no se articulen a los procesos de desarrollo comunitario y se potencien con el respaldo de otros actores comunitarios.
	Unidad de Gestión Educativa Local	<ul style="list-style-type: none"> *Mejorar las condiciones educativas en cuanto a métodos, contenidos educativos, desarrollo de capacidades de los docentes *Capacitar a los profesores de la escuela. * Orientación profesional educativa a la escuela. Sin embargo, se carece de estrategias innovadoras que hagan frente a este tipo de contextos donde emerge una economía ilegal.
	Hospital de Salud San Francisco	<ul style="list-style-type: none"> * Apoyo en campañas de higiene bucal y salud adolescente.
	Fiscalía	<ul style="list-style-type: none"> *Preparación de brigadistas escolares.
	Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente del Distrito de Ayna	<ul style="list-style-type: none"> *Promover, defender y vigilar el cumplimiento de los derechos que la ley reconoce a los niños, niñas y adolescentes, sin embargo, no tiene un rol activo en el proceso
	Policía Nacional del Perú	<ul style="list-style-type: none"> *Apoyar con charlas a los estudiantes en prevención del tráfico ilícito de drogas, que se vienen dando de manera aislada y desarticulada.
Comunidad Educativa (Institución Educativa San Francisco)	Estudiantes de secundaria	<ul style="list-style-type: none"> *Aprendizaje y recreación. *Participar de Micro-emprendimientos. *Participar en el desarrollo de la comunidad. Sin embargo, no se promueve su derecho a la participación y sus expectativas, preocupaciones, intereses no son recogidas adecuadamente en el proceso de relacionamiento escuela-comunidad.
	Profesores	<ul style="list-style-type: none"> * Fortalecer los procesos de enseñanza educativa de las adolescentes estudiantes de secundaria. * Desarrollar las estrategias y metodologías educativas que fomenten la participación de las niñas, niños y adolescentes en el ámbito familiar, escolar y comunitario. Sin embargo, carecen de preparación y especializaciones, la baja remuneración los desinteresa por participar con más pro acción en el proceso.

	Directivos	*Liderar los procesos educativos de la comunidad educativa, sin embargo, requiere de mayor apoyo en la gestión y liderazgo educativo para fortalecer e innovar con la estrategia de la comunidad educativa.
	Asociación de Padres de Familia	*Apoyar la escuela, seguimiento al rendimiento de sus hijos, sin embargo, su participación y sus actividades económicas nos son sostenibles en el proceso.
Otros grupos de la comunidad	Autoridades comunitarias	*Articular los procesos de desarrollo de la comunidad con los procesos educativos, sin embargo, no cuenta con una asistencia y planificación adecuada.
	ONG CEDRO	*Apoyo en la educación y la prevención en el consumo de drogas de los estudiantes de secundaria.
	Asociaciones de Productores de cultivos alternativos (cacao, café y frutales)	*No tiene un rol activo en el proceso.
	Iglesia	*Orientación y consejería a adolescentes. * Preparación para la comunión y confirmación de los estudiantes de secundaria.
	Junta Vecinales	*No tiene un rol activo con la escuela de secundaria en el apoyo a los objetivos del proceso educativo.
	Comités Autodefensa	*No tiene un rol activo con la escuela de secundaria en el apoyo a los objetivos del proceso educativo. * Anteriormente ejercía acciones de disciplina y control de aquellos estudiantes que no asistía a clases.
	Organizaciones Sociales de Base	*Especialmente las lideradas por las mujeres y madres. *Poca o nula participación en el proceso.

Nota. Elaborado a partir de entrevistas Cárdenas, 2017; Palomino, 2017; Cáceres, 2018; Lizana, 2017; Lizana, 2018.

*** Nivel de madurez de la conexión escuela-comunidad.**

El escenario actual de madurez que ha alcanzado la conexión o la relación escuela-comunidad en la escala de sostenibilidad de los medios de vida ha sido determinado a partir de la encuesta realizada con estudiantes de la escuela de secundaria de San Francisco (N=233). El índice global de madurez de la conexión escuela-comunidad en la escala de desarrollo sostenible (IDS) asciende a 0.460, siendo en la dimensión ambiental donde se observa el índice más bajo de madurez de la conexión escuela-comunidad (0.445).

Tabla 48. Índice global de madurez de la conexión escuela-comunidad y por dimensiones.

Dimensión	Valor Índice	Nivel de Madurez	Estado del Sistema
Social	0.474	Medio	Inestable
Ambiental	0.445	Medio	Inestable
Económica	0.456	Medio	Inestable
Político-Institucional	0.469	Medio	Inestable
Global	0.460	Medio	Inestable

Por otro lado, a partir del valor que arrojó la medición del índice global integrado de madurez de la conexión escuela-comunidad (0.460) se determinó que el estado o nivel de madurez que ha alcanzado o en el que se encuentra actualmente el sistema de análisis denominado “conexión escuela-comunidad” es medio o moderadamente maduro. Lo que a su vez este nivel explica que globalmente la asociación o conexión que ha sido observada entre la escuela y comunidad es inestable en la escala de desarrollo sostenible.

Sobre esto, Cáceres (2018) como profesor principal de la escuela de San Francisco con amplia experiencia en educación secundaria, explica que no se ha llegado a la madurez en la relación escuela-comunidad, debido a que las relaciones entre los actores de la comunidad son improvisadas, no planificadas y mayormente informales. Por su parte, Lizana (2018), director de la escuela señala que *“las relaciones que tiene la escuela de san francisco con las instituciones y demás actores de la comunidad, esa red de relaciones está en proceso de madurez”*.

Eso se puede observar porque la escuela muchas veces atiende las visitas de diferentes instituciones de la comunidad sin previa programación, es decir los actores de la comunidad planifican unilateralmente sus visitas a la escuela. Cáceres (2018), aporta que si existiera una alianza estratégica entre la escuela y la comunidad se generaría las condiciones para la planificar integralmente el trabajo, definiendo los resultados que se quieren lograr y que tiempos se proponer alcanzar. Por tanto, Cáceres (2018) afirma que *“la madurez llegaría siempre y cuando todo se encuentre planificado y programado, y esto no hay. No hay políticas y estrategia claras que orientan la colaboración y relación entre la escuela y la comunidad, no hay.”* Quizás esto explica,

cuando los estudiantes aún perciben que los esfuerzos que ha venido desplegando la escuela y la comunidad aún no han alcanzado la madurez en esta relación entre la escuela y la comunidad, siendo quizás insuficientes y de carácter transaccional y no transformacional. Aquí es importante, resaltar que la naturaleza del liderazgo de la escuela es fundamental para fortalecer la alianza de la escuela-comunidad. Estas conexiones pueden ser mejoradas por los líderes de la escuela que tengan múltiples vínculos en la comunidad, hayan desarrollado capacidades para aprovechar adecuadamente los recursos de la comunidad y sostengan la visión de conectar a la escuela y a la comunidad a través del programa educativo (Rotary Club of Heirisson 1998, citado por Johns, Kilpatrick, Falk & Mulford, 1999, p.10). En ese sentido, las contribuciones que realice la escuela a la comunidad se ve reforzadas en la medida que el proceso de liderazgo escuela-comunidad a) enfatice la participación activa y el empoderamiento de los jóvenes tanto a nivel de la escuela como de la comunidad, b) gestione el apoyo de la comunidad y la comunidad en general para el cambio de la comunidad, y c) internalice una visión compartida de la escuela-comunidad para el futuro (Miller 1995, citado por Johns et. al, 1999, p.10).

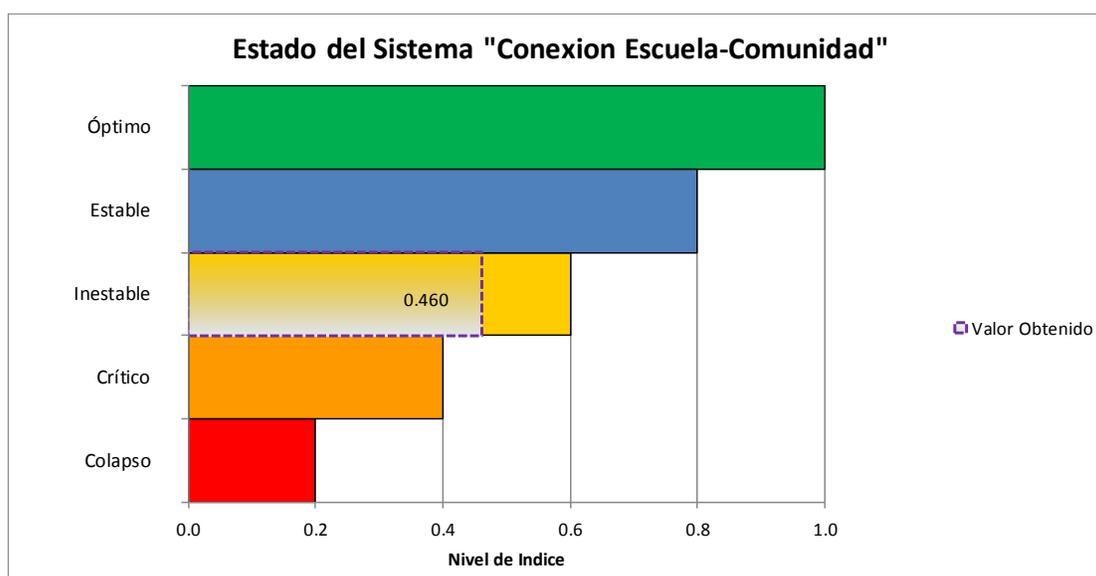


Figura 68. Estado del Sistema "Conexión Escuela-Comunidad".

Un hallazgo encontrado en el grupo de estudiantes del estudio, está referido a que las mujeres presentan mejores índices en la escala de "inestable" en los niveles de madurez

de la conexión escuela-comunidad en comparación de los estudiantes hombres, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Aquí recogemos la opinión de un estudiante cuando señala que *“la relación escuela y comunidad, está desbalanceando, no es seguro, está inestable, no hay seguridad.”*³²

Tabla 49. % estudiantes según sexo y nivel de madurez de conexión escuela-comunidad.

Nivel de Madurez	Valores (escala de Sostenibilidad)	Sexo (Frecuencia)		Frecuencia	Porcentaje
		H	M		
Colapso	<= 0.200	0	0	0	0%
Critico	0.201 - 0.400	33	29	62	27%
Inestable	0.401 - 0.600	70	84	154	66%
Estable	0.601 - 0.800	12	4	16	7%
Óptimo	0.801+	0	1	1	0%
Total		115	118	233	100%

Por otro lado, son mayormente los estudiantes de 12 a 14 años, los que presentan mejores índices en la escala de “inestable” de los niveles de madurez de la conexión escuela-comunidad en comparación de los otros grupos de edades de los estudiantes, tal como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 50. Casos de estudiantes según grupo de edad y nivel de madurez de la conexión.

Nivel de madurez	Valores Escala de Sostenibilidad	Grupo de Edades (años)			
		<= 11	12 - 14	15 - 16	17+
Colapso	<= .200	0	0	0	0
Critico	.201 - .400	0	44	15	3
Inestable	.401 - .600	3	85	57	9
Estable	.601 - .800	0	7	8	1
Óptimo	.801+	0	1	0	0
Total		3	137	80	13

³² Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

Así mismo, en la siguiente Tabla 51 y Figura 68 se muestra el detalle del grado de madurez alcanzada en la conexión escuela-comunidad según los factores que intervienen en cada dimensión de sostenibilidad.

Tabla 51. Índice de madurez de los factores de conexión escuela-comunidad.

Dimensión	Factor		Valor índice	Estado
Social	S1	Adecuación del currículo	0.489	Inestable
	S2	Apertura con adultos	0.514	Inestable
	S3	Integración y conducción	0.459	Inestable
	S4	Participación en la comunidad	0.403	Inestable
	S5	Utilización de recursos	0.396	Crítico
Ambiental	A1	Adecuación del currículo	0.377	Crítico
	A2	Apertura con adultos	0.494	Inestable
	A3	Integración y conducción	0.369	Crítico
	A4	Participación en la comunidad	0.448	Inestable
	A5	Utilización de recursos	0.446	Inestable
Económica	E1	Adecuación del currículo	0.467	Inestable
	E2	Apertura con adultos	0.423	Inestable
	E3	Integración y conducción	0.403	Inestable
	E4	Participación en la comunidad	0.384	Crítico
	E5	Utilización de recursos	0.423	Inestable
Político-Institucional	P1	Adecuación del currículo	0.496	Inestable
	P2	Apertura con adultos	0.491	Inestable
	P3	Integración y conducción	0.402	Inestable
	P4	Participación en la comunidad	0.440	Inestable
	P5	Utilización de recursos	0.491	Inestable

Como se puede observar el valor del índice alcanzado en la dimensión social es de 0.474, lo que sitúa al nivel de madurez alcanzada en la conexión escuela de secundaria como “inestable” en esta dimensión. Esto debido a los valores de índices que alcanzaron los cuatro principales factores evaluados en esta dimensión, siendo los factores de conexión “S5” referido a “Utilización de los recursos” y “S4” referido a Participación en la comunidad los que presentan los más bajos índices: 0.396 y 0.403 respectivamente.

En la dimensión ambiental, se puede apreciar que el valor del índice alcanzado es de 0.445, lo que determina un nivel de madurez “inestable” en esta dimensión de sostenibilidad. Esto debido por los valores de índices que alcanzaron los cuatro

principales factores evaluados en esta dimensión, siendo los factores de conexión “A1” referido a “Adecuación al currículo” y “A3” referido a “Integración y conducción” los que presentan los más bajos índices: 0.377 y 0.369 respectivamente.

Por otro lado, se puede apreciar que el valor del índice alcanzado en la dimensión económica es de 0.456, lo que determina un nivel de madurez “inestable” en esta dimensión de sostenibilidad. Esto debido por los valores de índices que alcanzaron los cuatro principales factores evaluados en esta dimensión, siendo los factores de conexión “E3” referido a “Integración y conducción” y “E4” referido a “Participación en la comunidad” los que presentan los más bajos índices: 0.403 y 0.384 respectivamente.

Así mismo, en la dimensión político-institucional, se observa que el valor del índice alcanzado es de 0.469, lo que sitúa al nivel de madurez alcanzada en la conexión escuela de secundaria como “inestable” en esta dimensión de sostenibilidad. Esto debido a los valores de índices que alcanzaron los cuatro principales factores evaluados en esta dimensión, siendo los factores de conexión “P3” referido a “Integración y conducción” y “P4” referido a “Participación en la comunidad” los que presentan los más bajos índices: 0.402 y 0.440 respectivamente.

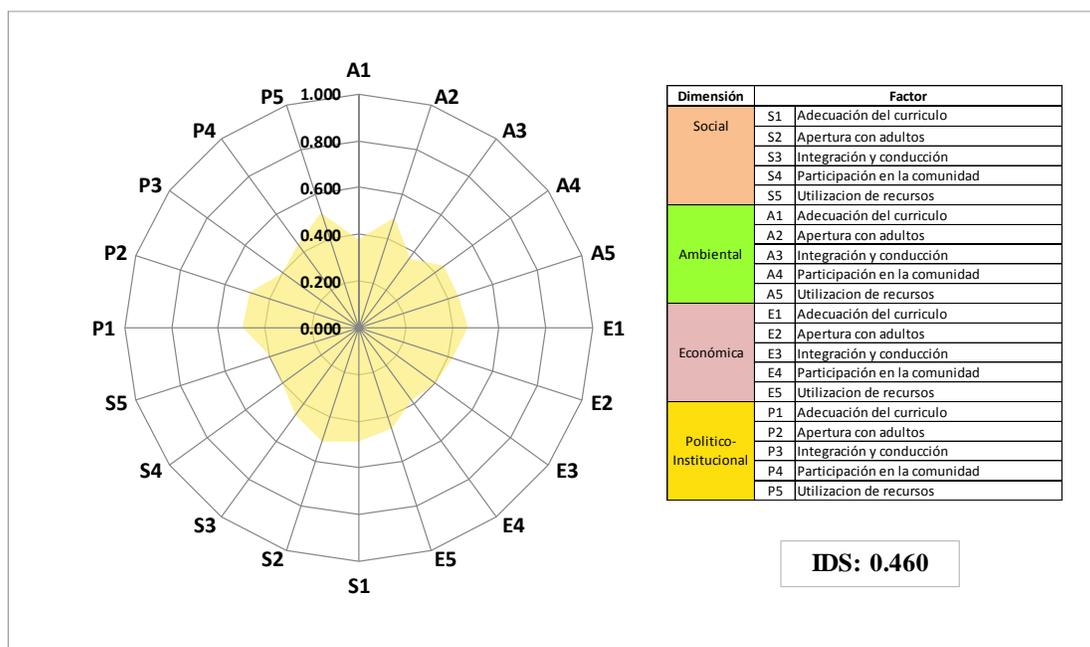


Figura 69. Biograma de la Conexión Escuela-Comunidad.

De la figura anterior, se puede apreciar que los factores “adecuación del currículo” e “integración y conducción” presentan los más bajos índices de conexión en la dimensión ambiental. Mientras que los factores “apertura con adultos” y “participación en la comunidad” presentan esta misma situación de bajos índices de conexión en la dimensión económica. Por otro lado, también se puede apreciar que el factor “utilización de recursos” presenta una situación similar de bajo índice de conexión en la dimensión social.

*** Problematicando la relación escuela-comunidad**

* La relación escuela-comunidad a través del factor “Adecuación del currículo”

Este factor de relación escuela y comunidad describe un comportamiento inestable en cada una de las dimensiones de sostenibilidad, sin embargo, presenta una situación crítica particularmente en la dimensión ambiental (0.377), mientras que en la dimensión política-institucional se observa que el índice arroja el valor más alto (0.496).

Al respecto, Cárdenas (2017), explica que el currículo para el Departamento de Ayacucho contempla mínimas adecuaciones a partir del currículo nacional. Así mismo, manifiesta que la Unidad de Gestión Educativa Local de la Provincia de la Mar – UGEL La Mar, también ha realizado algunos ajustes al currículo escolar que aplica la escuela de San Francisco. No se observan adecuaciones relevantes o sustanciales, el currículo escolar, por lo que es el mismo para todo el Departamento de Ayacucho.

Al respecto, Palomino (2017), manifiesta que a pesar de ser conscientes que la educación es una fuente que influye en la preparación para el futuro de la comunidad, el currículo escolar se encuentra poco adaptado a esta realidad de la propia comunidad, sumado a la carencia de docentes especializados y presupuesto. En ese sentido, Johns, Kilpatrick, Falk & Mulford (1999, p.7), señala que la participación de profesores y estudiantes en experiencias de aprendizaje escolar que están basadas en las propias actividades de desarrollo sostenible de la comunidad; es un factor que incide positivamente en las contribuciones que realizan la escuela a su comunidad.

De similar manera, Huamán (2018), señala que el currículo no está totalmente adecuado, pero de alguna otra manera está orientado a mejorar la vida de los estudiantes. A través del plan escolar, se involucra a algunas instituciones y programas

sociales de la comunidad y a través de ellos se implementa actividades culturales, deportivas, entre otras.

El currículo escolar debe contextualizarse a la realidad que es cambiante en la comunidad de San Francisco. En ese sentido Palomino (2018) manifiesta que *“la comunidad puede estar generando malos hábitos, vicios, cuando un pueblo empieza a desarrollar ya empieza a desarrollar con todo, también va a ver malos desarrollos y buenos desarrollos, todo tiene su ventaja y desventaja”*. Por ejemplo, Lizana (2018) señala que, en las áreas curriculares, se abordan problemáticas emergentes en la comunidad como la proliferación de bares y discotecas.

Tabla 52. Índice de madurez del factor “adecuación del currículo” según dimensiones.

Factor	Dimensión		Valor índice	Estado
Adecuación del Currículo	S1	Social	0.489	Inestable
	A1	Ambiental	0.377	Crítico
	E1	Económica	0.467	Inestable
	P1	Político-Institucional	0.496	Inestable

En la dimensión social, se observa que el factor presenta un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible alcanzando un valor de 0.489, y que según la figura 68, se debe fundamentalmente a que un 41% de los entrevistados consideran que el currículo escolar incorpora con una baja frecuencia de veces las necesidades de los estudiantes, así mismo un 39% también considera que pocas veces el currículo escolar construye aprendizaje a partir de los problemas sociales de la comunidad.

Para Palomino (2018), el currículo escolar en cierta manera aborda la problemática social en las que están inmersos los estudiantes. Los adolescentes en esta etapa de su vida empiezan a establecer sus redes relaciones con diferentes personas de su comunidad, de su trabajo y de la propia escuela. En ese sentido, el currículo en esta dimensión, incorpora aspectos para que aprendan a relacionarse correctamente con valores como una forma de prevenir que no incurran en malos comportamientos.

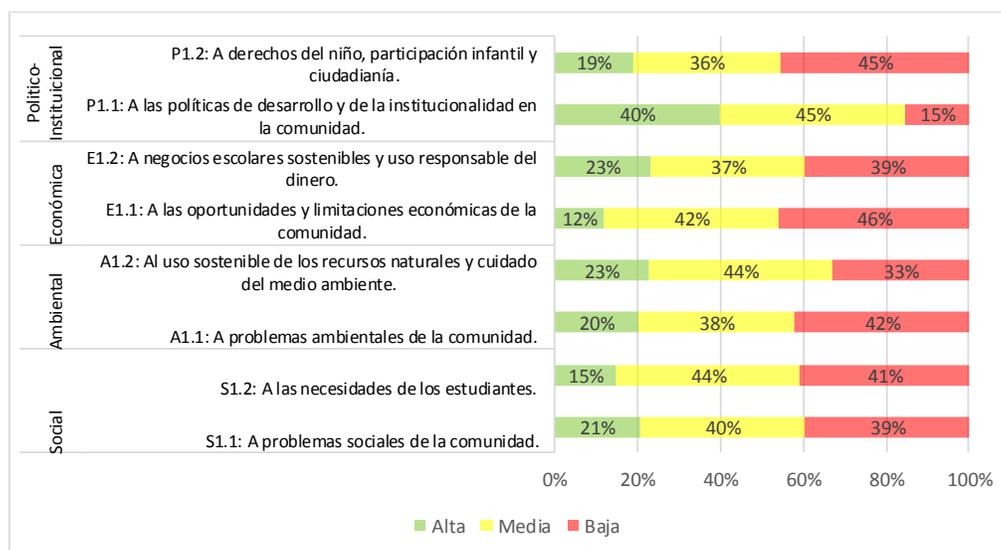


Figura 70. Factores específicos de la “adecuación al currículo” según dimensiones.

Sin embargo, como ya se señaló anteriormente este factor describe un nivel “crítico” en la dimensión ambiental según la escala de desarrollo sostenible, alcanzando solo un índice de 0.377. Según la figura 70, esto se debe fundamentalmente a que un 44% de los entrevistados consideran que el currículo escolar a veces desarrolla temas sobre uso sostenible de los recursos naturales y cuidado del medio ambiente. Sin embargo, un 42% considera que pocas veces el currículo escolar construye aprendizaje a partir de los problemas ambientales de la comunidad. Sobre esto se recoge los siguientes testimonios de docentes:

“el currículo, los contenidos deberían ser un poco más enfocados a lo que es tema ambiental, al menos por la zona, si ellos más se proyectan en temas ambientales, en temas de mejoramiento, podríamos cambiar la actitud de los alumnos, con respecto a este tema, habilidades.” (Cárdenas, 2017)

“dentro de mis actividades co-curriculares yo trabajo directamente con lo que es tutoría entonces podemos programar todo eso relacionado ya no solo al ámbito social, también al ámbito ambiental” (Cárdenas,2017)

Por otro lado, el factor describe un nivel “inestable” en la dimensión económica según la escala de desarrollo sostenible, alcanzando un índice de 0.467. Según la figura 70, esta situación se debe fundamentalmente a que un 39% de los entrevistados consideran que el currículo escolar con una baja frecuencia de veces desarrolla temas relacionados a negocios escolares sostenibles y uso responsable del dinero. Sin embargo, un 46% también considera que pocas veces el currículo escolar construye aprendizaje a partir de las oportunidades y limitaciones económicas de la comunidad.

Sobre esto último, Lizana (2017) corrobora al señalar que los estudiantes despiertan interés por desarrollar emprendimientos escolares, en ese sentido la escuela ha desarrollado entre otras iniciativas de negocios escolares sostenibles los aprendizajes como la elaboración de néctares y mermeladas. Sin embargo, estas pequeñas iniciativas escolares no llegan a expandirse por que el mercado aún es limitado. En ese sentido, Palomino (2017), reflexiona enfatizando que la zona donde se encuentra establecida la escuela de San Francisco es eminentemente agrícola. Sin embargo, Palomino explica que no se promueve un aprendizaje efectivo sobre el desarrollo de iniciativas escolares productivas, por lo que considera que se debe reevaluar en base a la realidad de la comunidad.

Ahora bien, en la dimensión político-institucional el factor de análisis, describe un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible, y que según la figura 70, se debe fundamentalmente a que un 45% de los entrevistados consideran que el currículo escolar con una baja frecuencia de veces construye aprendizaje a partir de las políticas de desarrollo y de la institucionalidad de la comunidad, sin embargo un 45% considera que a veces el currículo escolar desarrolla temas relacionados a los derechos del niños, participación infantil y ciudadanía. El testimonio recogido de un estudiante señala que a través del currículo escolar en el área de formación cívica y ciudadana se imparte “el

curso de los derechos, ahí hablamos más que nada sobre derechos de niños, niñas, jóvenes y adolescentes”³³

Así mismo, como ya se indicó anteriormente, a través del programa escolar los estudiantes han recibido formación por parte de la fiscalía a través de charlas de orientación y consejería sobre cómo afrontar situaciones de vulneración de los derechos de los estudiantes. Sin embargo, actualmente este aspecto ha disminuido por parte de la fiscalía debido a limitaciones presupuestales. (Cáceres, 2018).

* La relación escuela-comunidad a través del factor “Apertura con adultos”

Este factor de relación escuela y comunidad describe un comportamiento inestable en cada una de las dimensiones de sostenibilidad, sin embargo, presenta el valor de índice más bajo en la dimensión económica (0.423), mientras que en la dimensión social se observa el valor de índice más alto (0.514).

Tabla 53. Índice de madurez del factor “apertura con adultos” según dimensiones.

Factor	Dimensión		Valor índice	Estado
Apertura con adultos	S2	Social	0.514	Inestable
	A2	Ambiental	0.494	Inestable
	E2	Económica	0.423	Inestable
	P2	Político-Institucional	0.491	Inestable

Como ya se identificó anteriormente, la escuela sostiene diversas formas de apertura con personas adultas de la comunidad, principalmente con los padres de familias, con profesionales de la salud, de protección social, de seguridad, de prevención del consumo de drogas y de derechos humanos y muy escasa o nula apertura con los vecinos de la comunidad. (Cárdenas, 2017; Lizana, 2017; Cáceres, 2018; Palomino, 2018).

Por otro lado, la escuela facilita con sus aulas y equipamiento mobiliario a los profesionales a la Dirección Regional o Unidad de Gestión Educativa Local del Ministerio de Educación para la capacitación formal de los docentes (Cáceres, 2018). Así mismo, facilita el acceso y usos al auditorium de la escuela a diversas

³³ Testimonio de “Lu”, menor de 19 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAE).

organizaciones públicas cuando lo solicitan para desarrollar eventos ya sean dirigidos a los estudiantes, a los padres de familia, al personal profesional o para los líderes de la comunidad. Para Glen et al. (1992, citado por Johns, et. al, 1999, p.6), las escuelas con frecuencia actúan como punto de encuentro social y cultural de la comunidad. En ese sentido, las redes se construyen y sostienen a través de una diversidad de interacciones formales e informales entre la escuela y la comunidad, que contemplan: el intercambio de recursos humanos y físicos entre la escuela y la comunidad (Lane & Dorfman 1997; Nunn 1994; Squires & Sinclair 1990, citado por Johns, et. al, 1999, p.6).

La anterior tabla muestra que el factor presenta un nivel “inestable” en la dimensión social según la escala de desarrollo sostenible, pese a que presenta el valor más alto (0.514) en comparación con valores que alcanzó en el resto de las dimensiones. Según la figura 71, se debe fundamentalmente a que un 47% de los entrevistados consideran que la escuela presta servicios de consejería a los vecinos con una baja frecuencia de veces en aspectos asociados a buenas relaciones de convivencia, mientras que un 55% considera que con una alta frecuencia de veces orienta los padres en el desarrollo de buenas prácticas de crianza de sus hijos y convivencia familiar.

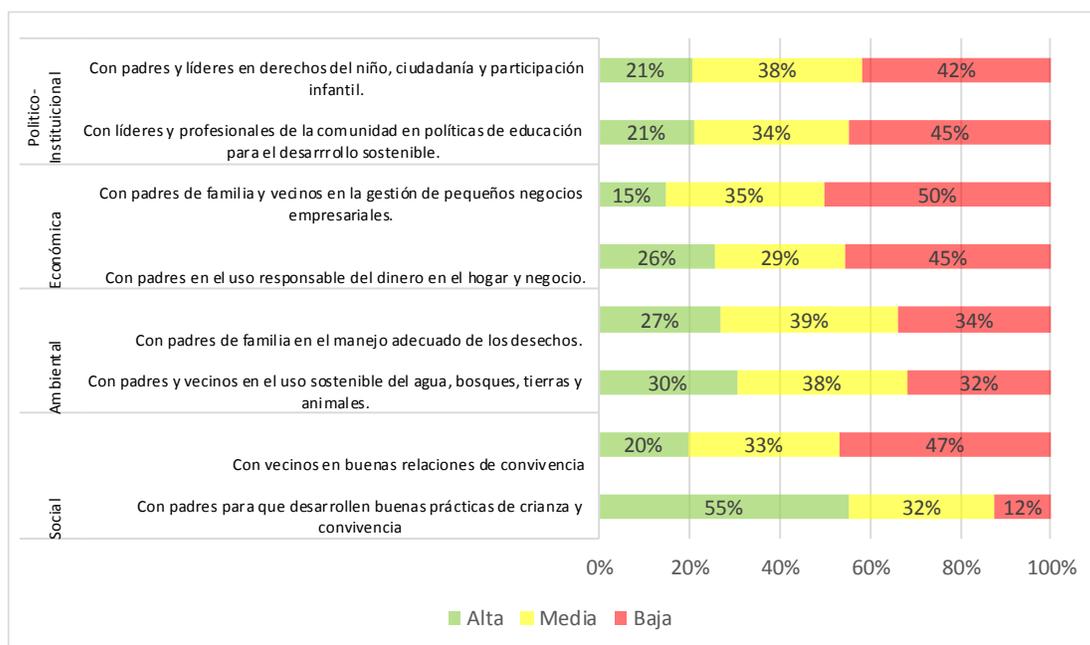


Figura 71. Factores específicos de la “apertura con adultos” según dimensiones.

Como se señaló anteriormente, la escuela desarrolla programas con padres de los estudiantes, donde se abordan principalmente temas de orientación y consejería en buenas prácticas crianza de sus hijos, sin embargo, existe muy baja participación en los últimos grados de secundaria (Cárdenas, 2017; Moreno, Almirón & Quispe, 2018). En ese sentido, Lizana (2017), señala que la educación que se imparte ayuda de cierta manera a la concientización de los padres. Sin embargo, Cáceres (2018), manifiesta que la escuela no tiene acercamiento con los vecinos y juntas vecinales de los alrededores de las instalaciones de la escuela, valorando la importancia de tener una apertura con este grupo de adultos de la comunidad que son claves para complementar el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes.

Cuando se observa el factor en la dimensión ambiental, este presenta un nivel “inestable” alcanzando un valor de 0.494 según la escala de desarrollo sostenible. Fundamentalmente esto se debe a que un 39% de los entrevistados consideran que la escuela a veces orienta a los padres de familia en el manejo adecuado de los desechos. De similar manera un 38% considera que a veces la escuela orienta a los padres y vecinos de la comunidad en el uso sostenible del agua, bosques, tierras y animales. Sobre este aspecto, es importante volver a señalar que la escuela es beneficiaria de un programa gubernamental de desarrollo alternativo y sostenible que en coordinación de la Dirección Regional de Educación de Ayacucho y la Unidad de Gestión Educativa, financia iniciativas escolares en materia de educación ambiental, a fin que los estudiantes desarrollen o fortalezcan sus competencias orientándolas hacia la sostenibilidad del medio ambiente de la comunidad. Sin embargo, no se contempla una estrategia estructurada y directa en materia de gestión educativa ambiental para involucrar a los padres y los vecinos. (Cáceres, 2018).

De similar manera, la inestabilidad observada del factor en la dimensión económica, según la escala de desarrollo sostenible, obedece fundamentalmente a que un 50% de los entrevistados consideran que la escuela con una baja frecuencia de veces orienta a los padres de familia y vecinos en la gestión de pequeños negocios empresariales. Así mismo, un 45% considera que pocas veces la escuela orienta a los padres en el uso responsable del dinero en el hogar y el negocio. El relacionamiento con los padres en materia de orientarlos a un proceso de gestión de pequeños negocios empresariales, se

da fundamentalmente cuando la escuela promueve iniciativas escolares a partir de eco negocios sostenibles que utilicen recursos derivados de la biodiversidad o de materiales reciclables. De alguna manera este acercamiento con los padres y vecinos es percibido como muy bajo, porque solo los involucra indirectamente ya que fundamentalmente se concentra con los estudiantes (Cáceres, 2018; Morote, 2018). Sin embargo, los padres participan activamente en la producción de la materia prima como es el caso de los frutales para la elaboración de néctares o con el apoyo de sus hijos en la presentación y desarrollo de otras ideas de eco negocios que se exhiben posteriormente en las ferias escolares (Morote, 2018). Por otro lado, la escuela ha recibido solicitudes de la Municipalidad para orientar y capacitar a otros padres y jóvenes agricultores de la comunidad en la elaboración de néctares, pero no se lograron concretar los acuerdos mutuos entre la escuela y la municipalidad (Cáceres, 2018).

En la dimensión político-institucional el índice obtenido en el factor es de 0.491, lo que describe un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible. Según la figura 71, se debe fundamentalmente a que un 42% de los entrevistados consideran que la escuela con una baja frecuencia de veces orienta a los padres de familia y líderes de la comunidad en derechos del niño, ciudadanía, y participación infantil. De similar manera un 45% considera que pocas veces la escuela orienta a líderes y profesionales de la comunidad en políticas de educación para el desarrollo sostenible. Si bien la escuela intenta hacer esfuerzos con los padres, vecinos y líderes de la comunidad, para promover y proteger los derechos de los estudiantes y aportar desde la parte educativa en los procesos de diseño e implementación de políticas de desarrollo sostenible de la comunidad aún es muy incipiente o casi nulo que la escuela actúe como un referente en la comunidad en este aspecto.

* La relación escuela-comunidad a través del factor “Integración y conducción”

Este factor de relación escuela y comunidad describe un comportamiento inestable en cada una de las dimensiones de sostenibilidad, sin embargo, presenta una situación crítica particularmente en la dimensión ambiental (0.369).

Tabla 54. Índice de madurez del factor “integración y conducción” según dimensiones.

Factor	Dimensión		Valor índice	Estado
Integración y conducción	S3	Social	0.459	Inestable
	A3	Ambiental	0.369	Crítico
	E3	Económica	0.403	Inestable
	P3	Político-Institucional	0.402	Inestable

En el contexto de la escuela, existen diversas fuentes de aprendizajes para los estudiantes, que van más allá de las aulas educativas. Como manifiesta Palomino (2018), *“la fuente del aprendizaje es todo el entorno ya sea malo o bueno, al final es aprendizaje, llega a aprender cosas malas, quiera o no quiera llegar a aprender. Ahí hay una suerte de lucha y desencuentros entre la escuela y la comunidad.”*. Los estudiantes no solo experimentan directamente las relaciones con diversas personas con los que interactúan en su entorno de su familia, de su barrio, de sus pares, si no también son parte de las experiencias, resultados, fracasos y aciertos de la vida en la comunidad. En la comunidad, existen diversos tipos de personas, con buenos y malo hábitos, aspecto que es determinante y que influye en la mayoría de los estudiantes, es decir la comunidad y los amigos de los estudiantes influyen en su comportamiento, más aún cuando la mayoría de los adolescentes de la escuela viven solos, o sólo viven con la madre o el padre (Palomino, 2018).

Existen fuentes en la propia comunidad que son una escuela de aprendizaje que puede ayudar a los estudiantes, como espacios radiales y de televisión donde se abordan temas relacionados a embarazo adolescente, consumo de drogas, violencia familiar, tráfico ilícito de drogas, pero no es lo único para lograrlo. La familia es sumamente importante que debe sostener el aprendizaje de día y de noche. Otra fuente determinante para su conducta, son las amistades de los estudiantes. Los vecinos también son un entorno que puede influir en los estudiantes. Los malos hábitos de los vecinos son una fuente de aprendizaje de los estudiantes, y que por lo general a veces llegan a copiar o a imitar comportamientos inadecuados de sus vecinos (Palomino, 2018).

Sin embargo, frente a esta situación, la escuela de San Francisco no es percibida como una entidad que guía o reorienta todos los esfuerzos educativos de la comunidad. Como se señaló anteriormente, Cáceres (2018), explica que *“no hay políticas y estrategia*

claras que orientan la colaboración y relación entre la escuela y la comunidad, no hay”. Es por ello, Palomino (2017), plantea que el rol que la escuela debe buscar en la comunidad, es apuntar a un redireccionamiento de las fuentes educativas en la comunidad, con un abordaje integral y participativo promoviendo un modelo de educación para el desarrollo sostenible.

En ese sentido, cuando se observa el factor en la dimensión social es de 0.459 que describe un nivel “inestable” según la escala de desarrollo sostenible. Según la figura 71, esto se debe fundamentalmente a que un 42% de los entrevistados consideran que la escuela aporta con una baja frecuencia de veces en el diagnóstico social y construcción de políticas de desarrollo sostenible de la comunidad, así mismo un 39% también considera que pocas veces la escuela articula otros espacios de aprendizaje de los estudiantes para fortalecer sus hábitos de vida sostenible. Mientras la escuela y la comunidad no tengan una clara estrategia colaborativa orientada a sostener el proceso de enseñanza aprendizaje, no se tendrá un mayor impacto en el desarrollo de competencias de los estudiantes que estén orientadas a la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad de San Francisco. (Lizana, 2018; Cáceres, 2018).

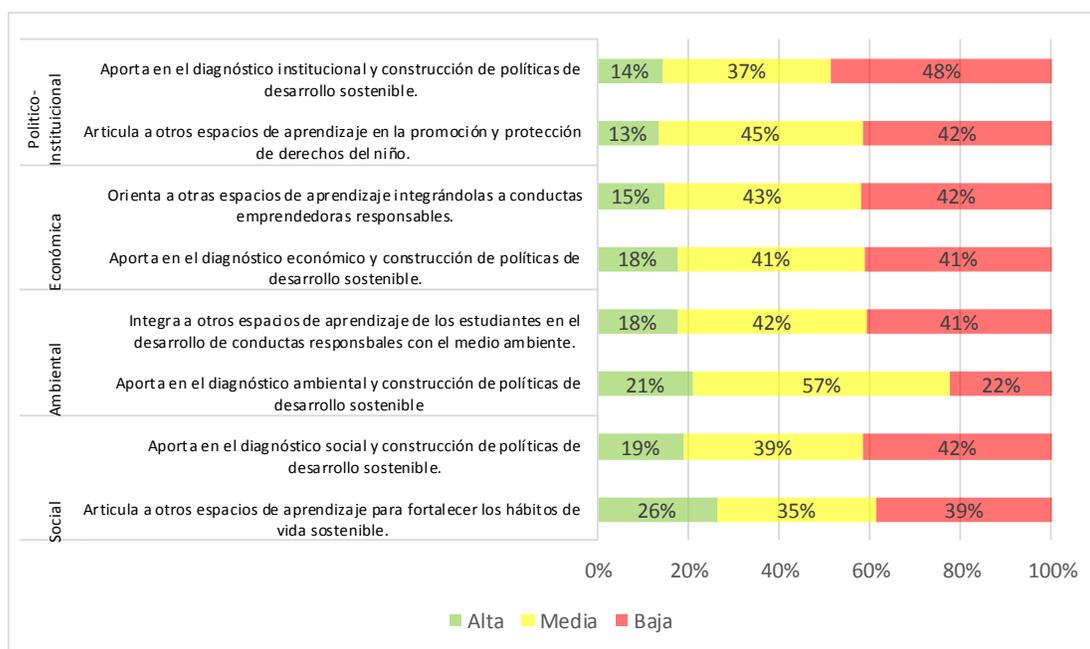


Figura 72. Factores específicos de la “Integración y conducción” según dimensiones.

El factor alcanzó un índice de 0.369 en la dimensión ambiental, situación que describe un nivel “crítico” en la escala de desarrollo sostenible. Según la figura 72, esto se debe fundamentalmente a que un 41% de los entrevistados consideran que la escuela con una baja frecuencia de veces integra a otros espacios de aprendizaje de la comunidad en el desarrollo de conductas responsables de los estudiantes con el medio ambiente. Mientras que un 57% considera que a veces la escuela aporta en el diagnóstico ambiental y construcción de políticas de desarrollo sostenible de la comunidad. Al respecto Palomino (2018), considera que la escuela juego un rol importante y señala que

“sí un chico no tiene sus hábitos bien claros, no va a cuidar el medio ambiente. Algunos no cuidan, algunos no tienen hábitos y los valores bien claros.”.

Por otro lado, el factor presenta un valor alcanzando de 0.403, situación que describe un nivel “inestable” en la dimensión económica según la escala de desarrollo sostenible. Según la figura 72, esto se debe fundamentalmente a que un 42% de los entrevistados consideran que la escuela con una baja frecuencia de veces orienta a otros espacios de aprendizaje de la comunidad en el desarrollo de conductas emprendedoras responsables de los estudiantes. Mientras que un 41% considera que pocas veces la escuela aporta en el diagnóstico económico y construcción de políticas de desarrollo sostenible de la comunidad.

De similar manera, en la dimensión político-institucional el factor alcanza un valor de 0.402, lo describe un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible. Según la figura 72, esto se debe fundamentalmente a que un 48% de los entrevistados consideran que la escuela con una baja frecuencia de veces aporta en el diagnóstico institucional y construcción de políticas de desarrollo sostenible de la comunidad, mientras que un 45% considera que a veces la escuela articula a otros espacios de aprendizaje de la comunidad en la promoción y protección de derechos de los estudiantes. Por lo tanto, como lo señaló anteriormente Gutiérrez (2018), los directivos de la escuela deben sostener mayor compromiso y voluntad de integrar y conducir los esfuerzos en la promoción de los derechos de los estudiantes.

* La relación escuela-comunidad a través del factor **“Participación en la comunidad”**
 Este factor de relación escuela y comunidad describe un comportamiento inestable en cada una de las dimensiones de sostenibilidad, sin embargo, presenta una situación crítica particularmente en la dimensión económica (0.384).

Tabla 55. Índice de madurez del factor “Participac. en la comunidad” según dimensiones.

Factor	Dimensión		Valor índice	Estado
Participación en la comunidad	S4	Social	0.403	Inestable
	A4	Ambiental	0.448	Inestable
	E4	Económica	0.384	Crítico
	P4	Político-Institucional	0.440	Inestable

El valor alcanzado del factor en la dimensión social es de 0.403, lo que refleja un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible. Según la figura 73, se debe fundamentalmente a que un 42% de los entrevistados consideran que la escuela participa con una baja de frecuencia de veces en las decisiones relacionadas con la vida en la comunidad, así mismo un 43% también considera que pocas veces la escuela participa activamente en la búsqueda de soluciones de problemas sociales de la comunidad. Huamán (2018), considera que a la escuela de san francisco le falta mucho por promover la práctica de valores no solo con los estudiantes, sino también interesarse por otros miembros de la comunidad que interactúan los estudiantes. Huamán (2018), señala que *“uno de los puntos importantes son los valores, ahora ya se coordina poco por los valores. Acá hay que trabajar con los papas, los profesores y los estudiantes, porque si no participan los padres a nada vamos a llegar.”*

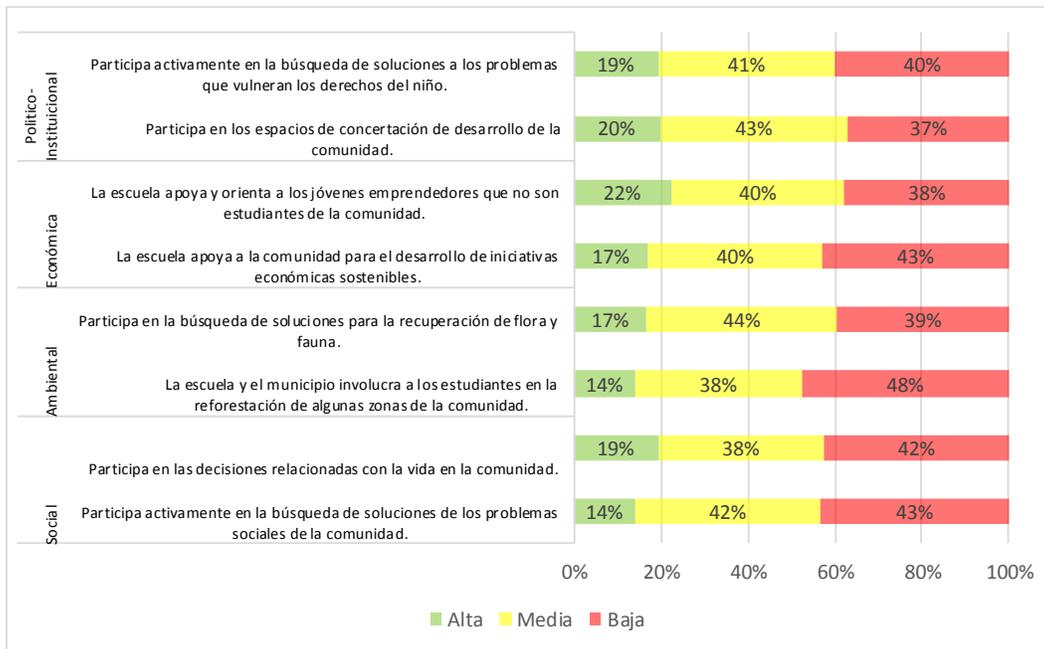


Figura 73. Factores específicos de la “Participación en la comunidad” según dimensiones.

En la dimensión ambiental, el valor que alcanza el factor es de 0.448, situación que describe un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible. Según la Figura 73, se debe fundamentalmente a que un 44% de los entrevistados consideran que la escuela participa a veces en la búsqueda de soluciones para la recuperación de flora y fauna, así mismo un 48% también considera que pocas veces la escuela en asociación con el municipio involucra a los estudiantes en la reforestación de algunas zonas de la comunidad. Como se indicó anteriormente, la escuela ha mostrado interés por participar con los estudiantes en la problemática de la comunidad, particularmente en temas de medio ambiente. En coordinación con la municipalidad, y padres de familias se realizaron plantaciones de diversas especies forestales en las riberas del río Sanquirhuato. Se observa una participación activa de los escolares en estas acciones comunitarias. (Inforegion-Agencia de Prensa Ambiental, 2011)

Por otro lado, en la dimensión económica el valor alcanzado es de 0.384, situación que describe un nivel “crítico” en la escala de desarrollo sostenible. Según la Figura 73, esto se debe fundamentalmente a que un 40% de los entrevistados consideran que la escuela a veces apoya y orienta a los jóvenes emprendedores que no son estudiantes de la comunidad, mientras que un 43% también considera que pocas veces la escuela apoya a la comunidad en el desarrollo de iniciativas económicas sostenibles. Como ya

se indicó anteriormente, la escuela ha venido consolidando una iniciativa escolar de eco negocio de elaboración de néctares a partir de frutales de la comunidad, el cual ha sido reconocida por diferentes entidades como una buena experiencia de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes. Sin embargo, esta experiencia aún no ha podido ser replicada por la Escuela de San Francisco con otros grupos de familias y jóvenes de la comunidad. (Cáceres, 2018).

El factor presenta un nivel “inestable” en la dimensión político-institucional alcanzando un valor de 0.440 en escala de desarrollo sostenible. Según la Figura 73, se debe fundamentalmente a que un 41% de los entrevistados consideran que la escuela a veces participa activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que vulneran los derechos de los estudiantes. De similar manera, un 43% también considera que a veces la escuela participa en los espacios de concertación de desarrollo de la comunidad. La escuela participa en diferentes espacios de concentración de la comunidad, sin embargo, tiene un rol poco protagónico como un referente educativo en los asuntos de desarrollo de la comunidad. (Lizana, 2018; Cárdenas, 2017).

* La relación escuela-comunidad a través del factor “**Utilización de recursos**”

Este factor de relación escuela y comunidad describe un comportamiento inestable en cada una de las dimensiones de sostenibilidad, sin embargo, presenta una situación crítica particularmente en la dimensión social.

Tabla 56. Índice de madurez del factor “Utilización de recursos” según dimensiones.

Factor	Dimensión		Valor índice	Estado
Utilización de recursos	S5	Social	0.396	Crítico
	A5	Ambiental	0.446	Inestable
	E5	Económica	0.423	Inestable
	P5	Político-Institucional	0.491	Inestable

El factor alcanza un valor de 0.396 en la dimensión social, situación que describe un nivel “crítico” en la escala de desarrollo sostenible. Según la Figura 74, esto se debe fundamentalmente a que un 40% de los entrevistados consideran que la escuela en asociación con la comisaría y otras entidades de la comunidad orientan con una baja frecuencia de veces a los estudiantes y padres de familia sobre las consecuencias de las

actividades ilegales, así mismo un 45% también considera que pocas veces la escuela utiliza a la iglesia y otras organizaciones sociales de la comunidad para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes. Como ya se señaló anteriormente, Lizana (2018), señala que la escuela emplea a la Iglesia como un recurso para los actos preparatorios de cursos de catequesis para la primera comunión y confirmación de los estudiantes. Como señala Huamán (2108), no se ha generado una asociación entre la escuela y la iglesia basada en promover una cultura de valores en los estudiantes.

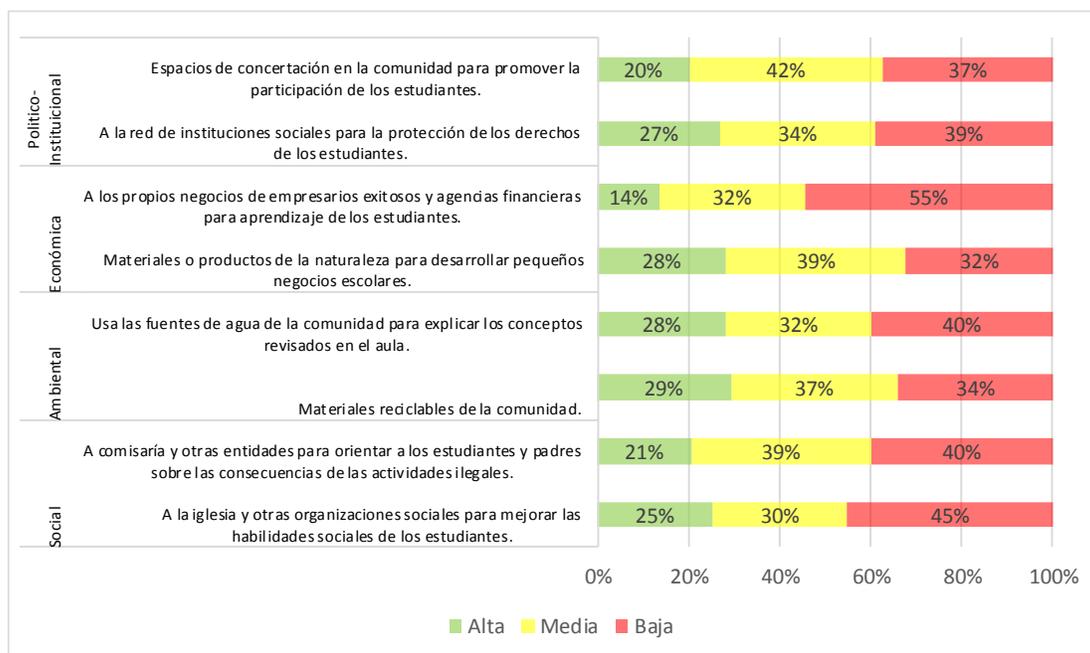


Figura 74. Factores específicos de la “Utilización de recursos” según dimensiones.

Por otro lado, este factor alcanza un valor de 0.446 en la dimensión ambiental, lo que describe un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible. Según la Figura 74, esto se debe fundamentalmente a que un 40% de los entrevistados consideran que la escuela con una baja frecuencia de veces usa las fuentes de agua de la comunidad para explicar los conceptos revisados en el aula, así mismo un 37% considera que a veces la escuela utiliza materiales reciclables de la comunidad. Para Lizana (2018), señala que *“los espacios de la comunidad que más utilizamos como apoyo o fuentes de aprendizaje son plantas de tratamiento de residuos sólidos, planta de tratamiento de agua, también mercados, ferias, más que todo eso, esa es una fuente de aprendizaje que es in situ un material objetivo, ven y aprenden, refuerza la parte conceptual o teórico que se da en la escuela, con eso se refuerza.”*

Por otro lado, el factor alcanza un valor de 0.423, situación que describe un nivel “inestable” en la dimensión económica según la escala de desarrollo sostenible. Según la Figura 73, esto se debe fundamentalmente a que un 55% de los entrevistados consideran que la escuela con una baja frecuencia de veces utiliza los propios negocios de empresarios exitosos y agencias financieras para el aprendizaje de los estudiantes, así mismo un 39% considera que a veces la escuela utiliza materiales o productos de la naturaleza de la comunidad para desarrollar pequeños negocios escolares. Al respecto Lizana (2018), reconoce que las empresas de la comunidad son una fuente de aprendizaje para los estudiantes. Sin embargo, señala que son pocas o nulas las empresas de la comunidad que podría ameritar ser visitadas por los estudiantes. En la comunidad, existen empresas de transportes, y algunas pequeñas empresas, donde se seleccionan y procesan cacao, café, esas podrían ser una fuente de aprendizaje. Por otro lado, Lizana (2018), señala que la escuela *“utiliza recursos naturales de la comunidad como material educativo para producir artesanías, material reciclable, los envases de botellas”*.

De similar manera, el factor alcanza un valor de 0.491, en la dimensión político-institucional, situación que describe un nivel “inestable” en la escala de desarrollo sostenible. Según la Figura 74, se debe fundamentalmente a que un 42% de los entrevistados consideran que la escuela a veces aprovecha los espacios de concertación en la comunidad para promover la participación de los estudiantes, mientras que un 39% considera que pocas veces la escuela emplea la red de instituciones sociales de la comunidad para la protección de los derechos de los estudiantes. Como ya se señaló anteriormente, Prado (2017), opina que existe una crisis de organización y participación de los jóvenes, y por lo general la escuela reduce la participación de los estudiantes en actividades de canto, baile o de recojo de pequeñas donaciones deportivas. No se aprovecha o promueven auténticos espacios de participación donde se construyan o fortalezca el proyecto de vida de los estudiantes. Al respecto Cárdenas (2017), señala que no se generan condiciones para que los estudiantes organizados participen de espacios donde los actores aborden participativamente sobre asuntos públicos y de presupuesto de la comunidad.

*** La política escolar y la sostenibilidad**

*** La integración de la escuela al desarrollo sostenible.**

Existen varios aspectos que pueden reconocerse y evaluarse para comprender si el accionar de la escuela de San Francisco se integra hacia prácticas educativas de desarrollo sostenible. Es decir, cuan próximo o lejano se encuentra la acción educativa hacia una educación para el desarrollo sostenible de la comunidad en la que se encuentra establecida. De los testimonios recogidos con directivos, docentes y padres de familia, así como de la observación realizada durante la estadía en campo, se ha podido identificar que los factores más relevantes para dicho análisis son la política escolar, la estructura organizacional, el currículo escolar y la edificación escolar.

De los documentos de gestión escolar que se ha podido revisar, verificar y contrastarlos con las opiniones de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, se ha podido observar que de alguna manera la administración de la escuela de San Francisco refleja su idea o intención de acercarse hacia una educación para la sostenibilidad particularmente cuando se trata de su edificación o establecimiento escolar, su estructura de organización escolar y el currículo escolar que viene llevando a cabo. Aunque en base a las opiniones recogidas de los directivos y docentes, la escuela podría considerarse en una etapa inicial de integración hacia una educación para el desarrollo sostenible. Esta etapa inicial de integración en la que se encuentra la escuela se debe fundamentalmente también a la situación inicial en la que se encuentra particularmente cada factor de análisis.

- La política escolar y su relación con el desarrollo sostenible

Si bien en estricto la política de la escuela de San Francisco no recoge o no enuncia con claridad las metas y objetivos de una educación para el desarrollo sostenible en la escuela y comunidad, esta política, refleja con mayor énfasis las preocupaciones sobre la sostenibilidad ambiental y económica de la comunidad tal como se aprecia en la visión establecida en el proyecto educativo institucional. (I.I.EE San Francisco - Institución Educativa Pública "San Francisco", 2018b).

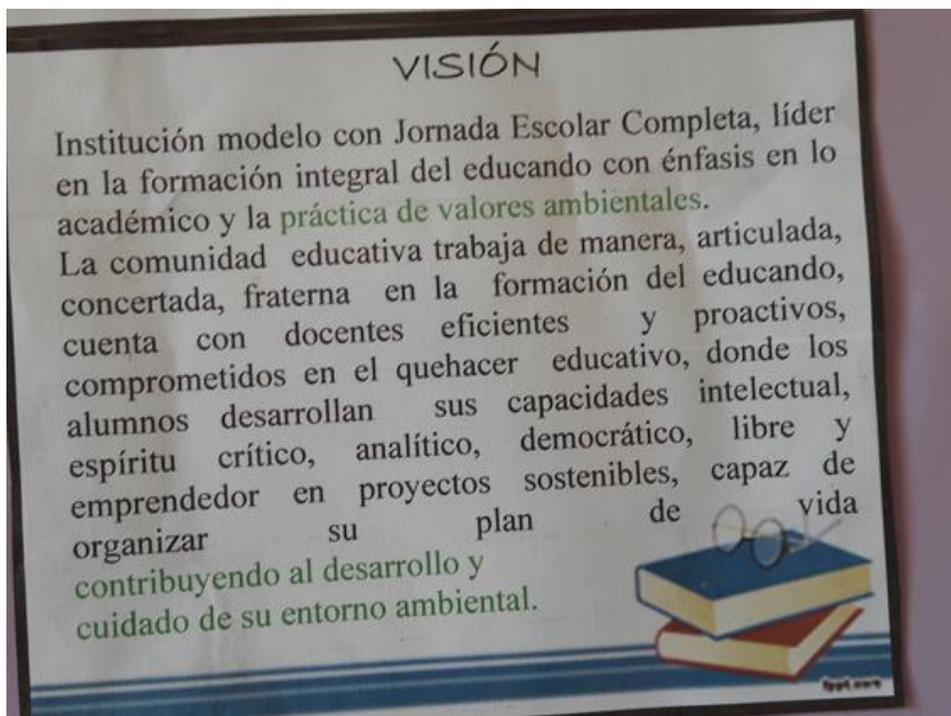


Figura 75. Visión recogida en el proyecto educativo institucional de la escuela.

Por otro lado, esta política está abocada a desarrollar servicios educativos “*formando integralmente a los educandos para la vida, con aprendizajes significativos en las áreas básicas, así como en la recreación, deportes, informática, talleres y de participación en organizaciones estudiantiles dentro del aula y en la Institución Educativa*” (I.EE - Institución Educativa San Francisco, 2018a, pág. 8). En ese sentido, dicha política se ve reflejada en un conjunto de instrumentos de planificación, gestión y control como el reglamento interno (RI) que norma la organización y funcionamiento interno de la escuela y de los actores en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI). (I.EE - Institución Educativa San Francisco, 2018a)

La política escolar se ve reflejada en el PEI, el mismo que se constituye en un instrumento de planificación de mediano plazo que orienta la gestión de la escuela de San Francisco. Así mismo, se constituye en un marco de orientación para la formulación de otros documentos de gestión de la escuela como el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCI) y el propio Reglamento Interno (RI). El PEI y el PAT están estrechamente articulados, por lo que

el PAT operacionaliza los objetivos estratégicos del PEI en actividades y tareas que se desarrollan en el año escolar.

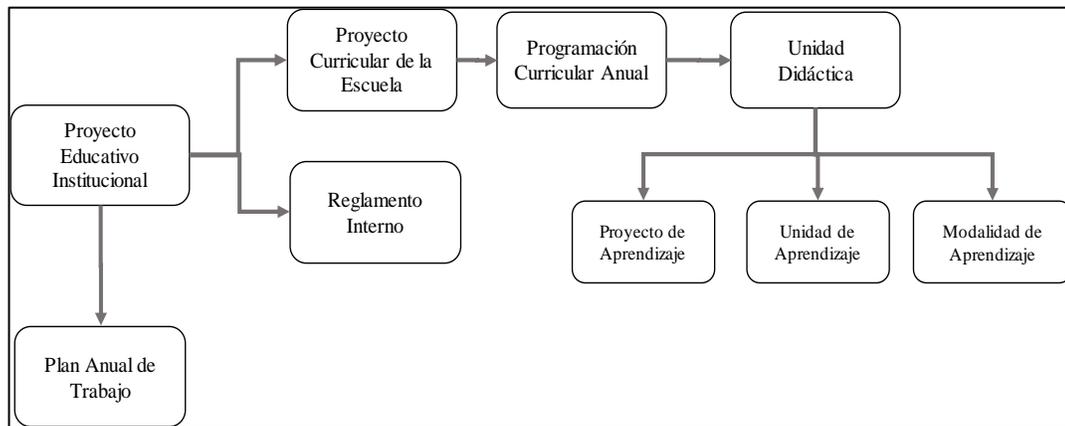


Figura 76. La política escolar a través de los instrumentos de gestión de la escuela. Adaptado de MINEDU (2016).

Así mismo, de acuerdo a lo revisado en el reglamento interno de la escuela, se observa una clara intención de la escuela de “San Francisco” la de impulsar una gestión educativa líder en su zona de influencia que promueve la participación activa de los padres de familia y la comunidad en general. Así mismo, ve reflejada su preocupación por el cuidado de su entorno y su disposición para inculcar a todos los actores de la comunidad educativa en la preservación del medio ambiente con el adecuado manejo de los recursos naturales. (II.EE - Institución Educativa San Francisco, 2018a)

- *El currículo escolar y su relación con el desarrollo sostenible*

Como se ha podido observar, la Escuela de San Francisco desarrolla doce (12) áreas curriculares, de las cuales según lo manifestado durante entrevistas con el director, profesores y estudiantes de la escuela consideran que en seis (6) áreas curriculares se ha integrado o vinculado con mayor énfasis aspectos relacionados al desarrollo sostenible, tal como se aprecia en la siguiente figura 77.

Al respecto, Lizana (2018), director de la escuela señala que “*las áreas o materia de aprendizaje que más se relacionan con el desarrollo sostenible, son Personal, Familia y Relaciones Humanas, Historia Geografía y Economía, Ciencia, Tecnología y Ambiente. Educación por el trabajo debería estar relacionada, sin embargo, la*

institución se aboca a computación. Esta área debería estar relacionado con proyectos de desarrollo con la comunidad”

“Las áreas que se relacionan más con el desarrollo sostenible, sería formación ciudadana cívica, porque aquí llevamos el curso de los derechos, ahí hablamos más que nada sobre derechos de niños, niñas, jóvenes y adolescentes, el segundo sería la comunicación, ahí se ha pasado algún problema, hablando se resuelve cualquier problema no a golpes, no ha insultos. Otro sería Ciencia, Tecnología y ambiente, habla sobre el ambiente, es una ciencia como cuidado a las plantas, los biohuertos, aquí aprendemos eco negocios, y tú ya puedes ver que puedes hacerlo.”³⁴

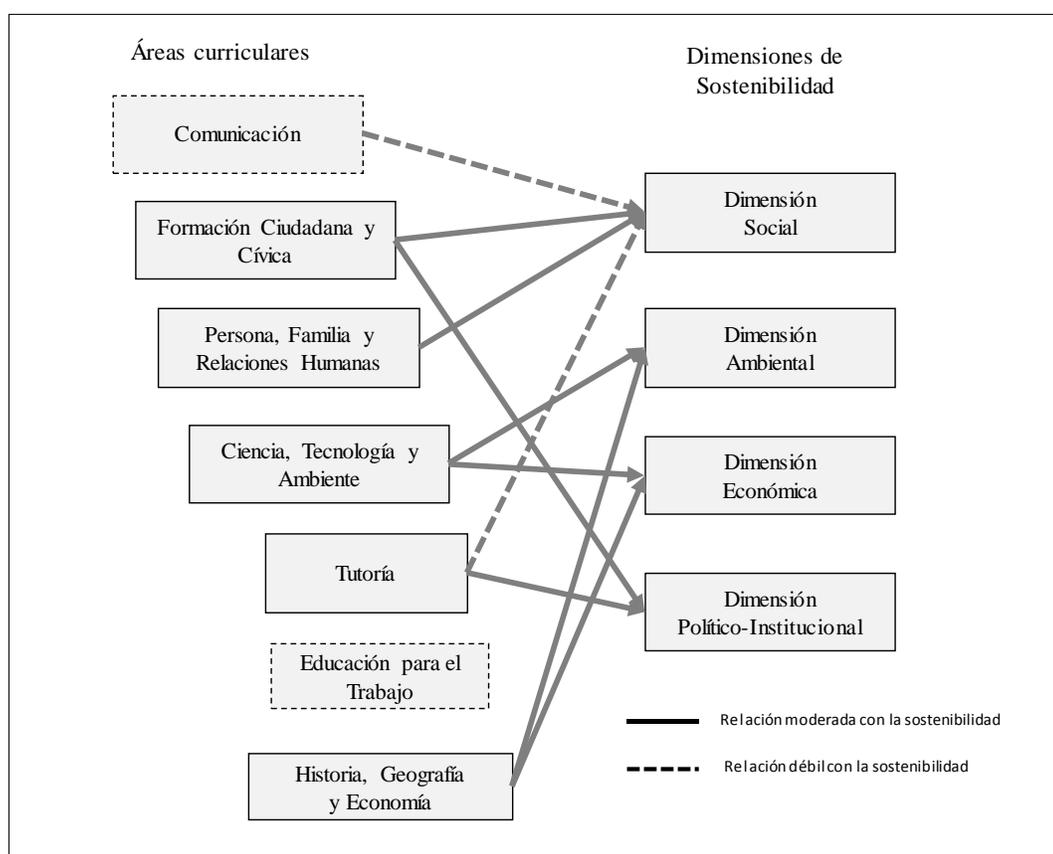


Figura 77. Áreas curriculares de la escuela y su vinculación con la sostenibilidad.

A través del área curricular **Personal, Familia y Relaciones Humanas** se pone especial énfasis en el desarrollo humano de las estudiantes, la convivencia familiar, el desarrollo de sus habilidades, capacidades y la promoción del buen comportamiento, aspectos que

³⁴ Testimonio de “Lu”, menor de 19 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAE).

como se señaló en el marco teórico son claves para la sostenibilidad de la comunidad. Desde esta área se trabaja básicamente el desarrollo de la personalidad de los adolescentes, su inter relacionamiento con las demás personas como sus amigos, familiares, entre otros. (Palomino, 2018). En ese sentido, esta área curricular busca promover buenos comportamiento de los estudiantes con sus pares, con sus padres y con el resto de las personas de su comunidad. Esta área curricular guarda estrecha relación con el desarrollo sostenible de la comunidad. En la medida que la comunidad de San Francisco con el tiempo ha ido modificando, cambiando y creciendo, los estudiantes también han ido desarrollando distintos pensamientos y comportamientos, y mucho de los desafíos, retos u oportunidades que les espera están en la comunidad. En ese sentido, esta área tiene la responsabilidad de fomentar con la comunidad las competencias necesarias en los estudiantes para sostener las buenas relaciones en los hogares y comunidad como un medio para la sostenibilidad. (Palomino, 2018). Es por ello, se busca que los estudiantes apoyados por la comunidad, logren hoy incorporar los conceptos y poner en práctica buenos comportamientos y no en términos de posesión de dinero. Para Palomino (2018), la actitud de la comunidad es determinante para consolidar una competencia de los estudiantes relacionada al desarrollo sostenible, dado que la escuela no es la única.

Dicho de otra manera, a través de esta área la escuela busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes como seres autónomos que fortalecen su potencial y sujetos conscientes y activos de su comunidad. En esta perspectiva, busca que se integren de manera adecuada y crítica a la comunidad, para así ejercitar su ciudadanía en armonía con el entorno, aspectos que son base para la vida en comunidad. En la medida que estas capacidades de los estudiantes se consoliden, se impacta en el desarrollo de una comunidad más democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz, que afirme su identidad, sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística. El área curricular, orienta sus esfuerzos, para que los estudiantes afronten de manera más adecuada los incesantes cambios en la comunidad y el conocimiento. En efecto, el área fomenta el desarrollo de competencias que contribuyan a que los estudiantes se sientan bien consigo mismos y con la naturaleza, desplieguen su potencial y afirmen su autonomía para una completa realización

personal, en armonía con su entorno. (I.EE San Francisco - Institución Educativa Pública "San Francisco", 2018)

Por otro lado, considerando las circunstancias actuales por las que atraviesa la comunidad, desde el área curricular de **Ciencia, Tecnología y Ambiente**, se busca preparar a los estudiantes para enfrentar y dar soluciones o juzgar alternativas de solución a los problemas ambientales de la comunidad, tales como: la contaminación ambiental, el cambio climático, el deterioro de los ecosistemas, la explotación irracional de los recursos naturales, las enfermedades, las epidemias, entre otros. En ese sentido, a través de esta área curricular se fomenta que los estudiantes desarrollen competencias relacionadas a explicar el mundo físico de su comunidad basado en conocimiento científicos, a diseñar y producir prototipos tecnológicos que resuelven problemas de su propio entorno y que construyan una posición crítica sobre la ciencia y tecnología en la sociedad. (I.EE San Francisco - Institución Educativa Pública "San Francisco", 2018)

Así mismo, las recientes crisis económicas internacionales han puesto de manifiesto la necesidad de fortalecer las competencias económicas y financieras de la población para que puedan tomar decisiones informadas frente situaciones adversas. Bajo ese contexto, el área curricular de **Historia, Geografía y Economía**, fomenta las competencias de los estudiantes que están relacionadas a actuar responsablemente respecto a los recursos económicos, en ese sentido, se encuentra interrelacionada con la educación económica y financiera de los estudiantes, pues es una forma de promover el bienestar y la estabilidad económica de las personas y las familias de la comunidad. Por otro lado, también a través de esta área curricular se fomenta las competencias de las estudiantes relacionadas a actuar responsablemente en el ambiente.

Ahora bien, el aprendizaje que se orienta desde la escuela a que los estudiantes desarrollen competencias para convivir respetándose a sí mismo y a los demás. Es decir, convivir en armonía con los demás miembros de la comunidad, supone el reconocimiento irrestricto de la dignidad y libertad de hombres y mujeres, la vigencia plena de los derechos humanos, y la participación en los asuntos que afectan la vida en sociedad. En ese sentido, el área curricular de **formación ciudadana y cívica** para el logro de este aprendizaje, toma en cuenta la necesidad de desarrollar capacidades para

que los estudiantes comiencen a interesarse y actuar de manera proactiva en los espacios públicos de la comunidad. Así mismo, la de reflexionar críticamente sobre las acciones y decisiones humanas sobre el medio ambiente, y la interiorización de principios de libertad, justicia social, igualdad y equidad. Otro aspecto relevante de esta área curricular, es que se promueve la capacidad de análisis crítico, la comprensión del contexto y la argumentación razonada. (II.EE San Francisco - Institución Educativa Pública "San Francisco", 2018)

- *La estructura formal de la escuela y su relación con el desarrollo sostenible*
 La Escuela de San Francisco se encuentra organizada formalmente a través de una serie de áreas e instancias que constituyen su estructura organizacional formal. (II.EE - Institución Educativa San Francisco, 2018a). Para cumplir con sus fines y objetivos, la escuela a través de su reglamento interno se encuentra organizada por órganos debidamente establecidos en el organigrama funcional y estructural de la institución tal como se aprecia en la siguiente figura.

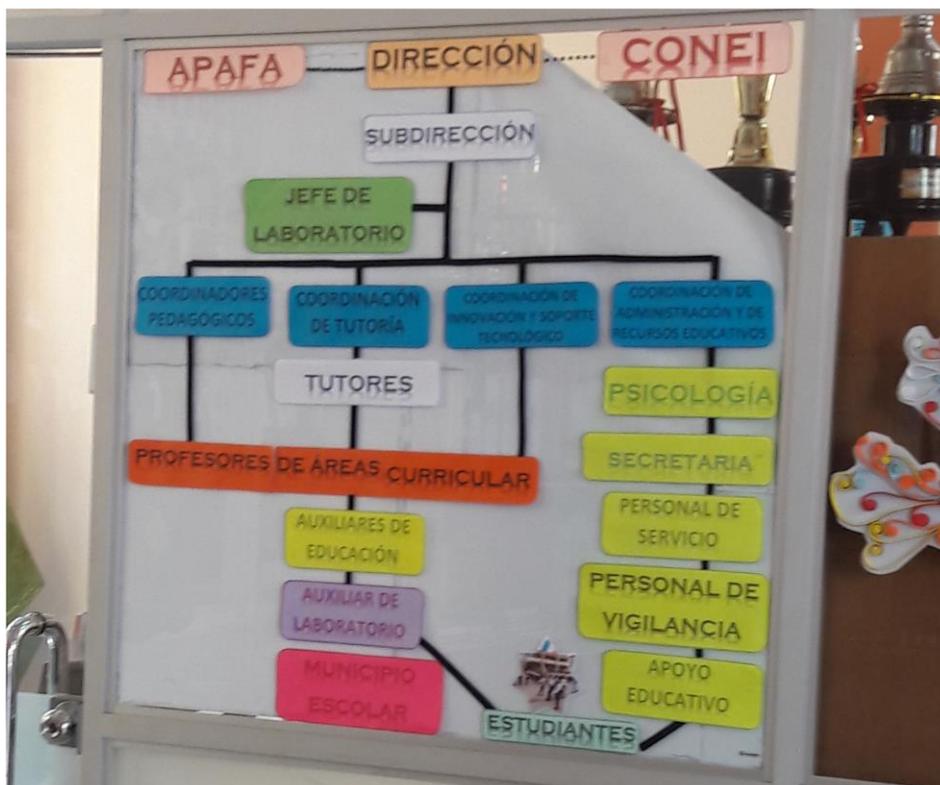


Figura 78. La estructura formal de la Escuela de San Francisco.
 Fuente: Propia (2018).

Uno de los órganos claves en la estructura formal de la Escuela de San Francisco, es el Consejo Educativo Institucional (CONEI). A través de este espacio y mecanismo se busca integrar o vincular la estructura formal de la escuela con la comunidad. A través de este espacio se integra a diversos actores de la escuela y la comunidad como directivos, personal administrativo, docentes, padres y madres de familia, estudiantes y otros miembros de la comunidad con la finalidad de mejorar los servicios que se brinda en la escuela. Según el MINEDU (2017) el CONEI es un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana para la gestión escolar transparente, ética y democrática en los procesos y objetivos educativos. Por tanto, estos actores que representan a la escuela y la comunidad participan en el diseño y ejecución del Proyecto Educativo de la escuela en la parte que les corresponda. En ese sentido, el CONEI es reconocido formalmente como un espacio auténtico de articulación o colaboración en las relaciones entre la escuela y la comunidad, en la medida que también son parte de sus funciones cooperar con otros espacios más amplios que existen en la comunidad como es el caso del Consejo Participativo Local de Educación del distrito al que pertenece la escuela. (I.I.EE - Institución Educativa San Francisco, 2018a). Sin embargo, desde la vivencia y experiencia de trabajo con docentes y padres de familia, el CONEI, es un espacio que aún es percibido para actos protocolares en la gestión escolar, o sólo de cumplimiento normativo o administrativo. En ese sentido, se percibe como una instancia con poco protagonismo y liderazgo en la política escolar y los procesos educativos que se traduce en un modo de relacionarse con la comunidad limitados a acciones transaccionales de intercambio de bienes y servicios entre los actores y no de carácter transformacional sustentada en una estrategia asociativa entre la escuela y la comunidad orientada hacia la sostenibilidad de la comunidad. (Prado, 2017; Lizana, 2018; Cáceres, 2018). Al respecto, la literatura revela diversos factores para mejorar la relación escuela-comunidad; sin embargo, ha encontrado que el papel del liderazgo escolar y comunitario es determinante en el éxito de las alianzas escuela-comunidad (Miller 1998; Combs y Bailey 1992, citado por Johns, et. Al (1999, p.7).

- *La edificación escolar y su relación con el desarrollo sostenible*

La Escuela Pública de Secundaria de San Francisco posee instalaciones de un edificio escolar adecuadamente cómodo con una infraestructura moderna y recientemente ampliada y mejorada. Así mismo se puede apreciar que como parte de su política escolar ha llevado a cabo las instalaciones de áreas verdes y jardines que reflejan estéticamente un ambiente educativo sensible al cuidado de la naturaleza.



Figura 79. El edificio escolar de San Francisco.
Fuente: Propia (2018).

Así mismo, durante el recorrido en las instalaciones de la escuela, también se ha podido apreciar que algunas de las áreas interiores de sus instalaciones de la escuela, han sido ambientadas con la utilización de materiales reciclables y mensajes educativos relacionados al cuidado del medio de ambiente, incluso como parte del desarrollo de las actividades con los estudiantes. Por otro lado, la escuela ha implementado en sus instalaciones de su patio posterior un pequeño centro experimental de Biohuerto Escolar, donde los estudiantes han llevado a cabo prácticas en el manejo agronómico de algunas hortalizas.



Figura 80. Jardines y ambientación de la Escuela de San Francisco.
Fuente: Propia



Figura 81. El Biohuerto de la Escuela de San Francisco.
Fuente: Propia

*** Construyendo relaciones sostenibles con la comunidad desde la propuesta escolar co-curricular**

En base a las entrevistas con docentes, directivos y estudiantes de la escuela de secundaria se logró confrontar las perspectivas, opiniones y diferencias de los actores claves en relación a algunas experiencias de aprendizaje que pueden constituirse como la base para sólidas propuestas co-curriculares que fortalezcan las relaciones entre la escuela y la comunidad y re direccionen sus resultados de mediano y largo plazo hacia la sostenibilidad de la comunidad de San Francisco.

Como resultado de estas reuniones se sistematizó los principales encuentros y desencuentros que se señalaron en algunas de las dimensiones de sostenibilidad donde se producen las interacciones entre la escuela y la comunidad a partir de cuatro experiencias co-curriculares que fueron señalados por los entrevistados. En base a estos testimonios recogidos, todos ellos coinciden en destacar algunas iniciativas escolares que surgen a partir de una experiencia emergente positiva desde el seno de las interacciones entre la escuela, las familias y la comunidad. (Lizana, 2018; Cáceres, 2018; Cárdenas, 2017)

En ese sentido, para Lizana (2018), señala que *“algunas actividades de aprendizaje co-curricular que podrían estar relacionados al desarrollo sostenible, no solo podrían ser referidos a la producción de frutales, se deben diseñar proyectos que solucionen los demás problemas sociales y económicos.”*

- Iniciativa de microemprendimiento escolar de Eco negocios de néctares

Esta iniciativa surge desde la propuesta co-curricular de la escuela y se perfila en la dimensión de la sostenibilidad económica de la comunidad. La experiencia recogida durante entrevistas con docentes describen una conexión positiva que se refleja en el esfuerzo conjunto entre los profesores, padres de familias, estudiantes y posteriormente el apoyo de algunas instituciones públicas de la comunidad (como el caso DEVIDA y la Dirección Regional de Educación de Ayacucho) para la gestión de un pequeño emprendimiento escolar como medio demostrativo de aprendizaje de los estudiantes en la elaboración de jugos de néctares naturales a pequeña escala a partir de la producción de frutales como la cocona, piña y carambola que disponen los padres de familia en sus pequeñas fincas agrícolas. (Cáceres, 2018; Morote,2018)

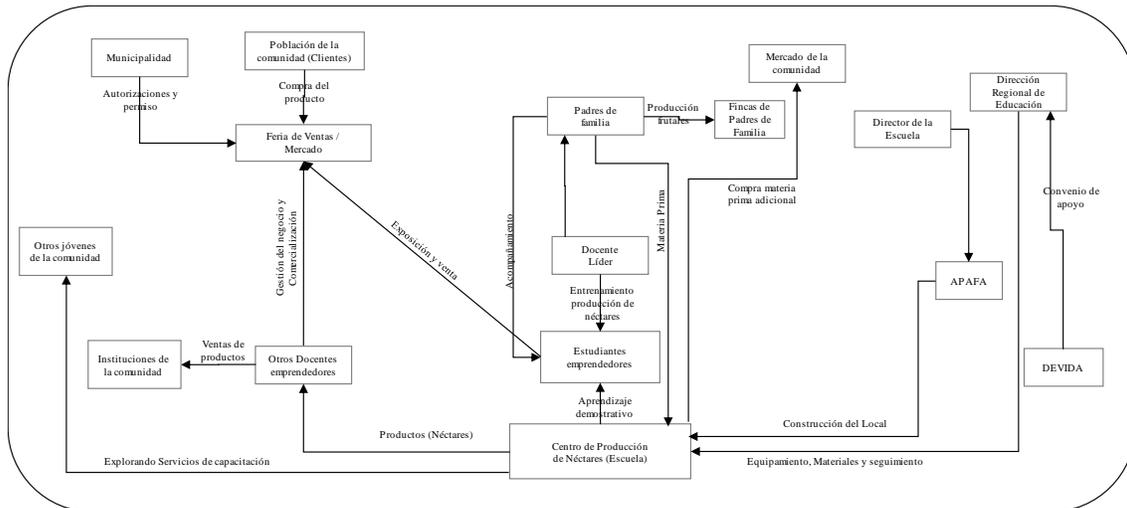


Figura 82. Iniciativa co-curricular de eco negocio escolar de néctares de la Escuela.

Fuente: Cáceres, 2018; Morote, 2018, Lizana, 2018; Lizana, 2017; Cárdenas, 2017

Se señala que el inicio de esta experiencia se remonta a tres años atrás y surge a partir del interés, motivación, movilización y liderazgo que se atribuye a dos profesores de la escuela de San Francisco y que un principio fue un desafío asumido de manera personal. En ese sentido, el Profesor Demetrio Morote, es reconocido por otros docentes como un referente de una buena práctica de emprendimiento escolar de néctares. (Cáceres, 2018; Cárdenas, 2017; Lizana, 2018). Cáceres (2018) menciona que *“el profesor Demetrio ha tenido una iniciativa que hoy en día es reconocido ese trabajo a nivel nacional, porque el colegio ha tenido participación en congresos internacionales, y la bandera del colegio es la elaboración de néctares”*. Cárdenas (2017), manifiesta que la iniciativa de eco negocio escolar *“el año pasado incluso han tenido un buen reconocimiento a nivel de región han tenido premios y todo, pero ahí queda, lo único que se ha podido llevar un poquito más, que se ha difundido que se ha mejorado, es los néctares”*.

Por su parte, el profesor Morote mediante testimonio señala que cuando era joven a él se le dió la oportunidad de capacitarse en la elaboración de néctares gracias al apoyo de una ONG y en su experiencia actual como profesor asumió el reto de transferir a sus estudiantes lo aprendido (Morote, 2018). En ese sentido, la idea de esta iniciativa tomó forma debido a que el docente principal tenía habilidades para la preparación de este tipo de producto, como resultado de capacitaciones que había recibido anteriormente.

Es de esta manera, que el docente con el apoyo de los padres de familia, decidieron iniciar la experiencia de enseñar a un grupo de estudiantes en dicha preparación, actualmente ya han capacitado a más de 50 estudiantes.

Sin embargo, el docente también señala que: *“primero era yo solo haciendo los néctares, después con los estudiantes y con algo de apoyo de los padres, luego se sumó DEVIDA, y después algunos profesores, después en una reunión se determinó que este proyecto es institucional, deben ya participar otros profesores emprendedores, empezar a dar el apoyo, de ahí logramos la adquisición de equipos, inicialmente yo traje mis propios equipos”*. (Morote, 2018)

De esta experiencia se destaca el liderazgo de los profesores para conectar el aprendizaje co-curricular con las necesidades de los estudiantes considerando el problema del entorno en el que viven. Así como despertar el interés de algunos padres de familia (en su mayoría agricultores y obreros) que fueron tomando conciencia acerca del grado de vulnerabilidad en el que se encuentra sus hijos al estar expuestos a un entorno hostil donde crecen y viven marcado por los problemas sociales y económicos (p. ej. incremento del consumo de alcohol en adolescentes y jóvenes, incremento de las practicas productivas de cultivos de coca con fines de producción y tráfico ilícito de drogas, pocas oportunidades de empleo lícito en la comunidad, incremento de la tasa de embarazo adolescente, entre otros). En base a los testimonios recogidos, se tiene conocimiento que el interés y preocupación que se despertó de los padres fue bien acogido por estos docentes de la escuela, sin embargo, dada las limitaciones logísticas y de recursos de la escuela en primera instancia no se concretizó algún tipo de iniciativa que se pueda desarrollar desde la escuela. (Moreno, Almirón & Quispe, 2018).

El profesor Morote nació y vive toda su vida en la comunidad y está muy sensibilizado con la problemática del estudiante y las preocupaciones de los padres de familia. En ese sentido, propuso a la escuela y grupo de padres de familia desarrollar una actividad co-curricular como parte de las jornadas escolar completa con el fin de despertar nuevas habilidades de un grupo de escolares de secundaria y de alguna manera para comenzar a interesarlos en nuevos aprendizajes a través del desarrollo de pequeños emprendimientos escolares. En ese sentido, Lizana (2017), señala que *“si hay interés de parte de los alumnos en interesarse en emprendimientos, promovemos y elaboramos*

néctares y mermeladas, les enseñamos a los alumnos, a dedicarse a eso, pero el mercado aún es limitado”

Bajo esa perspectiva, la propuesta del docente fue enseñar a los estudiantes en la elaboración de jugos de néctares a pequeña escala a partir de la producción de frutales que disponían los padres de familia en sus pequeñas fincas. Cardenas (2017) señala que *“los padres tienen sus terrenos, sus chacritas y ahí se produce la materia prima, los insumos sacan de sus chacras, ellos mismos cuentan con eso, si contamos con el apoyo del padre, cuando hacemos las exposiciones que se hace en la plaza principal para toda la comunidad, venden sus productos.”*

Aquí se observa que los padres de familia y el profesor se enfrentaron a una serie de desafíos para materializar la iniciativa, dada las limitaciones de recursos y condiciones logísticas. Sin embargo, encontraron las formas para superarlas. Los docentes entrevistados también refieren que la iniciativa tuvo acogida por la dirección de la escuela, y fue ampliada a otros grupos de estudiantes de secundaria y con el apoyo de otros docentes, los escolares no solo aprendieron a hacer negocios, sino que además tomaron conciencia sobre el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales.

Por otro lado, a través de esta iniciativa se cuenta con un taller de néctares que ha iniciado su funcionamiento hace cuatro o cinco años. Se trata de un local dentro de las instalaciones de la escuela denominando “Centro de Producción de Néctares”, que opera casi manualmente, y cuenta con un equipamiento básico, como despulpadora, licuadora industrial, la balanza, mostrador. El Centro de producción de néctares, es un pequeño local de la escuela que anteriormente era un depósito con piso de tierra, pero con apoyo de la dirección de la escuela y la APAFA se ha logrado construir este espacio. (Morote, 2018).



Figura 83. Iniciativa co-curricular “Centro de producción de néctares” de la escuela.
Fuente: Propia.

Al transcurrir el primer año de experiencia, la iniciativa fue tomando forma y la escuela gestionó el apoyo ante una agencia gubernamental, de la cual ha recibido apoyo en la promoción de los productos preparados por los estudiantes y el financiamiento de los materiales y equipamiento para transformación de los frutales en néctares, y capacitaciones a los padres, docentes y estudiantes. (Morote, 2018).

La comunidad de San Francisco tiene conocimiento que la escuela es un referente con esta experiencia de emprendimiento escolar. En ese sentido, la escuela viene explorando con la Municipalidad, la posibilidad de expandir sus servicios de formación y capacitación en elaboración de néctares con otros jóvenes de la comunidad. (Cáceres, 2018).

- *Iniciativa de Promoción de Fiscales escolares para la defensa de los derechos los estudiantes*

Esta iniciativa surge desde la propuesta co-curricular de la escuela y se perfila en la dimensión de la sostenibilidad social y política-institucional de la comunidad. Las experiencias recogidas durante entrevistas con docentes describen una conexión positiva que se refleja en el esfuerzo conjunto entre los profesores, padres de familias, estudiantes y el apoyo de algunas instituciones públicas de la comunidad como la

Fiscalía de San Francisco para el desarrollo de capacidades de fiscales escolares que promueven y defienden los derechos de los estudiantes de la escuela. (Cáceres, 2018; Lizana, 2017; Cárdenas, 2017)

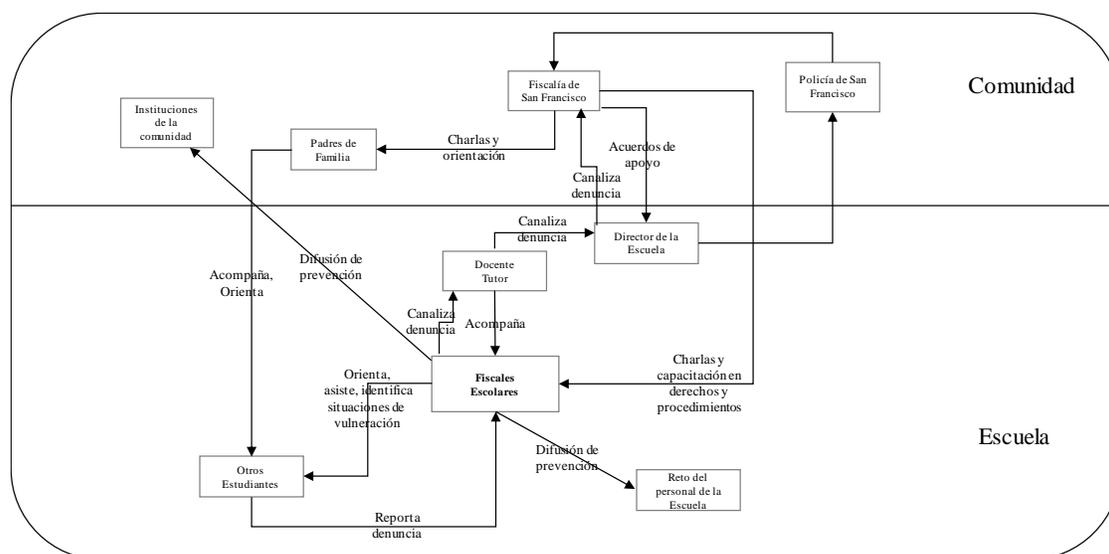


Figura 84. Iniciativa co-curricular de fiscales escolares de la Escuela.

Fuente: Cáceres, 2018; Lizana, 2017; Cárdenas, 2017, estudiante 5, 2018

Según el Ministerio Público (s.f), lo que se promueve con esta iniciativa es la formación de fiscales escolares en derechos y deberes con la participación activa de agentes educativos como profesores y padres de familia. A través de esta iniciativa se llevan a cabo actividades formativas orientadas a los estudiantes para prevenir y reducir conductas ilícitas, como prevención del consumo de drogas, pornografía infantil, maltrato infantil, bullying, abuso sexual, violencia familiar, prevención del pandillaje, deberes y derechos de los niños, entre otros. En ese sentido, se busca que el fiscal escolar pueda orientar a sus pares frente a conductas ilícitas o riesgo de ellas.



Figura 85. Fiscales escolares de la escuela de San Francisco.

Esta iniciativa ha empezado a promoverse en la escuela de San Francisco desde hace dos o tres años atrás. Sin embargo, en el presente año no se está llevando a cabo las actividades formativas por parte de la Fiscalía, al parecer por restricciones presupuestales de la Fiscalía. (Cáceres, 2018).

El fiscal escolar es un estudiante de nivel secundario que no ejerce ningún cargo en la escuela. Es elegido por sus características de ser estudiante responsable, disciplinado y con influencia positiva en sus pares, con capacidades de comunicación y de liderazgo. Se encarga de difundir contenidos de normas y orientar al resto de estudiantes en la prevención de conductas ilícitas, mediante diálogo en horas libres, recreo y salida, campañas de acercamiento, entre otros medios de comunicación, El fiscal designado para la escuela orienta y capacita a los fiscales escolares y agentes educativos de la escuela, quienes también diseñan y llevan a cabo actividades de difusión y orientación en el resto de la población escolar. (Ministerio Público, s.f). El testimonio que se recoge de un estudiante de la escuela refiere que *“los fiscales vienen y dan charlas de cómo deben ser funciones de tal puesto, que medida deben tomar, como reaccionar en cada*

suceso, digamos un estudiante se desmaya o se atora en caso de salud que medidas debería reaccionar”³⁵

Cáceres (2018) señala que *“dos o tres años hemos venido trabajando, he sido responsable en algunos años de eso y se les brindaba charlas, los estudiantes sabían, entonces cuando había cierta situación, ellos de inmediato se ponían en contacto de repente con acá en la institución tenemos defensoría escolar del niño (DESNA), tenemos tutoría, tenemos psicólogos, aparte ellos se ponían con los de la fiscalía, este caso ha llegado, ya ellos intervenían de inmediato, se activaba una red de protección de derechos.”*

Así mismo, Cárdenas (2017), señala que *“el fiscal encargado de lo que es relaciones, el año pasado trajo al fiscal de prevención contra el delito dio una charla, trajo a la fiscal ambiental, eran charlas, tenemos fiscales escolares a ellos les capacitan, el año pasado fueron 20 alumnos”*. Por su parte, Lizana (2017) corrobora que en la escuela de San Francisco se han conformado fiscales escolares y fiscales ambientales. Así mismo, Cárdenas (2017) complementa que *“la fiscalía viene a la institución a hacer charlas tanto a los estudiantes como a los padres de familia, nos apoyan, ellos vienen con temas específicos. Tenemos un grupo de fiscales escolares un alumno de cada salón es un fiscal escolar. A ellos los capacitan para que sepan temas específicos de cómo se hace denuncias, a que se le puede llamar abuso, a diferencias en cómo es un abuso netamente que se puede denunciar o simplemente solo algo más pequeño. Temas enfocados a denuncias, maltratos, abusos.*

Por su parte Cáceres (2018) precisa la importancia de la iniciativa de los fiscales escolares pues señala que son *“quienes ayudaban a cumplir que se respeten los derechos, este año no hay ya los fiscales, un solo fiscal, este no está fortalecido su trabajo. Antes la fiscalía venía daba charlas a los fiscales escolares de cómo debería afrontar estas situaciones. La función del fiscal escolar era básicamente hacer prevalecer los derechos de los estudiantes, cualquier tipo de derecho, y ellos estaban capacitados para hacer las denuncias, poder con el alumno agraviado, poder apoyarlo y enviarle por el canal correcto hacia el proceso que corresponde, porque hay abusos*

³⁵ Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

en algunos casos hay abusos por parte de los profesores hacia los alumnos, los fiscales orientaban y canalizaban hacia las instituciones”.

La fiscalía, lleva a cabo sesiones formativas, que incluyen entre otros aspectos desarrollar capacidades para que los escolares seleccionados interioricen y pongan en práctica sus funciones como fiscales escolares, en temas de defensoría de derechos y de cuidado del medio ambiente. A través del testimonio de un estudiante se recoge su comprensión sobre las funciones de los fiscales escolares en su escuela. Al respecto manifiesta *“en lo que es ambiental, se basa en lo que es las plantas, en la naturaleza y lo que es defensoría, es defensor del estudiante, si hay cualquier tipo de problema, accidente o bullying, se acercan al estudiante y el estudiante toma medidas, con lo cual sería primero a su delegado del salón, si no es a él, a su tutor, del tutor se pasa a la Dirección, con lo cual toman medidas drásticas y ayudan al estudiante y tratan de solucionar el problema”*³⁶

- Iniciativa de Participación de los estudiantes a través del Municipio escolar

Esta iniciativa surge desde la propuesta formal del Ministerio de Educación del Perú que mediante RVM N° 0067-2011-ED dispone aprobar las normas y orientaciones para la organización, implementación y funcionamiento de los Municipios Escolares. Esta iniciativa se alinea a la dimensión de sostenibilidad social y política-institucional.

Al respecto, se pudo constatar que, durante la realización del estudio, la Escuela de San Francisco vienen impulsando esta iniciativa de Municipio Escolar desde hace años atrás. Según el MINEDU (2014, p.3) esta iniciativa se concibe como una estructura sostenible, participativa, flexible y descentralizada, vinculada a la escuela, y donde se promueve la participación estudiantil desde un espacio permanente de participación, opinión y organización estudiantil que propicia el desarrollo de valores, ciudadanía y democracia de los estudiantes. El Municipio Escolar, *“es una organización que representa a los estudiantes de la institución educativa. Es elegida en forma democrática por voto universal y secreto. Constituye un espacio formativo que promueve en los estudiantes el ejercicio de sus derechos y responsabilidades.”* (MINEDU, 2011, p.3)

³⁶ Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

El Municipio escolar, está conformado por el Consejo Escolar, el cual está constituido por la Directiva, los delegados de aulas y las comisiones de trabajo. La estructura de la Directiva del Municipio escolar está conformada por: Alcalde (sa), Teniente Alcalde(sa), Regidor(a) de, Educación, Cultura, Deporte y Recreación, Regidor(a) de Salud y Ambiente, Regidor(a) de Emprendimiento y Actividades Productivas, Regidor(a) de Derechos del Niño, Niña, y Adolescente, Regidor(a) de Comunicación y Tecnologías de la Información.

En el marco del Municipio escolar, se formula un plan de trabajo anual, el cual es aprobado por el Consejo Escolar y debe articularse con los objetivos de las diversas organizaciones estudiantiles de la Escuela. (MINEDU, 2011, p.7)

En el marco del Municipio Escolar se llevan a cabo en coordinación con el docente tutor y director una serie de acciones y que algunas de ellas involucran no solo la participación de los actores de la escuela sino también de la comunidad y están referidas a:

- *Implementación de acciones culturales, recreativas y deportivas.
- * Promoción de acciones de prevención de situaciones de riesgo relacionadas al uso de tecnología de la información y comunicaciones (pornografía infantil, trata de personas, etc).
- *Campañas que favorezcan la salud y el cuidado del ambiente dentro y en los alrededores de la escuela con apoyo de líderes institucionales de la comunidad.
- *Accione de prevención de situaciones que pongan en riesgo a los estudiantes.
- *Implementación de proyectos productivos y de servicio con apoyo de instituciones públicas y privadas de la comunidad.
- *Promoción de la participación de los estudiantes en la Defensorías Escolares como promotores defensores.
- *Acciones de promoción y protección de los derechos de los estudiantes con apoyo de la Defensoría Municipal del Niño y Adolescente (DEMUNA) y otras entidades vinculadas.

Aquí se recoge el testimonio de un estudiante cuando refiere que *“Yo soy del municipio escolar, y nosotros miramos que la institución mejore y nosotros buscamos apoyo a diferentes instituciones. Buscamos apoyo en las boticas para*

medicamentos para implementar el tópico, organizamos campeonatos trimestrales, y APAFA nos apoyó”³⁷

- *Iniciativa de puesta en valor de la identidad cultural de los estudiantes y sus familias.*

Esta iniciativa surge desde la propuesta co-curricular de la escuela y se perfila en la dimensión de la sostenibilidad social de la comunidad. Las experiencias recogidas durante entrevistas con docentes describen una conexión positiva que se refleja en el esfuerzo conjunto entre los estudiantes, profesores y padres de familias, y el apoyo de algunas instituciones públicas de la comunidad como DEVIDA para el desarrollo de capacidades. (Cáceres, 2018)

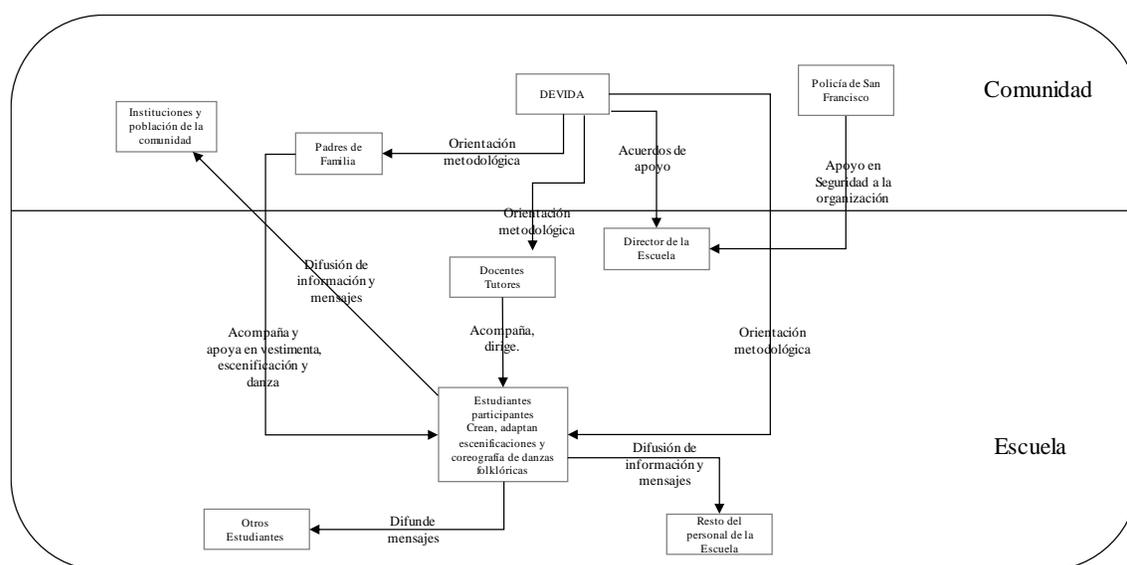


Figura 86. Iniciativa co-curricular sociocultural de danza folklórica de estudiantes.

Fuente: Cáceres, 2018; DEVIDA, 208

Como ya se señaló anteriormente, esta experiencia surge desde el año 2018, y para Cáceres (2018), es una experiencia positiva que ha dado buenos resultados para la escuela, pues ha permitido despertar el involucramiento y el trabajo conjunto entre los estudiantes, padres de familia, profesores, directivos de la escuela y DEVIDA. Esta iniciativa comprende el impulso de este proyecto sociocultural para fomentar el buen

³⁷ Testimonio de “Dai”, menor de 17 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

uso de tiempo libre de los estudiantes a través del concurso de danzas folklóricas para padres, estudiantes y docentes de la escuela.

Esta iniciativa surgida entre DEVIDA y la escuela representa una forma de puesta en valor de las expresiones, costumbres y tradiciones de la cultura de sus estudiantes, familias y comunidad. A través de esta iniciativa, se ha podido observar el esmero y esfuerzo de la organización de los padres y sus hijos con el apoyo de los docentes de la escuela para elaborar sus coloridas vestimentas y recrear divertidas coreografías, escenografías y utilización de mensajes. Así mismo, la entrega y dedicación de los padres, estudiantes y docentes danzantes en el escenario de las instalaciones de la escuela. (Cáceres, 2018; Moreno, Almirón & Quispe, 2018).



Figura 87. Danzas folklóricas de los estudiantes de la Escuela.
Fuente: DEVIDA (2018).

Para DEVIDA (2018), esta iniciativa complementariamente comprende el desarrollo de coloridos pasacalles y carteles costumbristas con mensajes relacionados al rechazo del narcotráfico en la comunidad. Así mismo, esta iniciativa través de las danzas folklóricas permite a los estudiantes, padres de familia y docentes informar a las instituciones y el resto de la población de la comunidad sobre los efectos sociales, ambientales y penales de la cadena delictiva de las drogas. Esta primera experiencia, ha involucrado a 20 elencos participantes conformados por estudiantes, padres y

docentes que escenificaron presentaciones relacionadas a los efectos y riesgos de la producción, procesamiento, transporte y consumo de drogas en la comunidad.

En esta iniciativa participan, algunos líderes de instituciones que tienen presencia en la comunidad como la Red de Salud, la Unidad de Gestión Educativa Local-UGEL, la Policía de San Francisco, la Sub prefectura, la Gerencia de Desarrollo Social de la Municipalidad y DEVIDA. (DEVIDA, 2018)

- *Analizando las propuestas co-curriculares y su relación con el desarrollo sustentable*

A partir de las cuatro experiencias co-curriculares descritas anteriormente, podemos señalar que se desprenden dos temas centrales de análisis, como es la educación y el desarrollo comunitario sustentable. En ese sentido, nos permite analizar estas experiencias a partir de la conexión o relacionamiento positivo que existe entre los dos temas, así como desde las variables de análisis específicas que pueden explicar dicho relacionamiento.

Recordemos a Gadott (2006), cuando señala que la educación para el desarrollo sustentable, *“es un capítulo de educación para la vida, una educación para la ciudadanía y para los derechos humanos, para la vida cívica, es decir es una educación para la construcción de otro mundo posible (...) es un llamado a la vida, es un movimiento también la educación, que debería empezar por una transformación radical de nuestros sistemas educativos que han formado tanta gente no para la sustentabilidad del planeta si no para su destrucción (...) desgraciadamente nuestros sistemas educativos son muy verticales, muy centrados en la competitividad sin solidaridad son también instrumentos de insustentabilidad”*. Por lo que, una educación para el desarrollo sostenible *“debe proporcionar a la gente las habilidades prácticas que les permitirán seguir aprendiendo después de que terminen la escuela, ganarse la vida de una manera sustentable, y llevar una vida sustentable”*. (Mckeown, 2010, p.23)

En ese sentido, un primer aspecto que se desprende del desarrollo comunitario sustentable, es que en los cuatros casos anteriormente vistos, se describen iniciativas que emergen desde adentro de la comunidad de San Francisco como respuesta al contexto vulnerable que presenta el territorio, por tanto hacemos referencia a lo que Garofoli (1995) define al desarrollo endógeno como *“la capacidad para transformar*

el sistema socio-económico; la habilidad para reaccionar a los desafíos externos, la promoción del aprendizaje social (...) en otras palabras, la habilidad para innovar a nivel local”.

En adición a lo anterior, Carvajal (2011), propone de manera alternativa, que la movilización social y el uso de los recursos locales disponibles para el desarrollo, son elementos claves de un desarrollo endógeno. Podemos también observar que de cierta manera los casos presentan una resiliencia que va desde la individual hacia lo comunitario. En ese sentido, Ungar, (2008, citado en Marzana, Marta, & Mercuri, 2013) define resiliencia *“como la capacidad de los individuos para orientar los recursos psicológicos, sociales, culturales y físicos que permiten respaldar su propio bienestar, así como la capacidad individual y colectiva para negociar los recursos necesarios que permiten experimentar una modalidad de vida culturalmente significativa”*

Por todo ello, Marzana (2013) nos explica también que la resiliencia puede comprenderse más como un proceso en evolución continua y que también se construye desde la relación y se extiende hacia el contexto y a los procesos interactivos, es decir en las relaciones que pueden surgir entre un pequeño grupo personas, o con las personas de la comunidad y que generan efectos en la niñez. Esta premisa nos lleva al concepto de resiliencia de comunidad, que concierne a cualquier situación donde los problemas se enfrentan mediante recursos colectivos y compartidos, es decir en sinergia entre las personas, movidas por objetivos comunes.

Otro aspecto clave que se desprende de las iniciativas co-curriculares, es que, al existir movilización social, evidentemente surgen dos conceptos estrechamente asociados como la acción social y la gestión comunitaria. Para Hernández (2006), la acción social es *“el resultado de un trabajo en común en el que van a estar implicados la Administración, los profesionales y la población en su conjunto, son los componentes fundamentales de la acción social”* (p.9).

Mientras que la gestión comunitaria, es entendida como *“un conjunto interdependiente de actores individuales o colectivos, naturales e institucionales, que compiten unos con otros tanto por la definición de los problemas a cuya solución hay que (pueden)*

contribuir como por la elaboración de las soluciones que se darán a esos problemas" (Friedberg, Erhard, 1993, p.301, citado por Ixtacuy, 2000, p.1).

Ahora bien, si revisamos las cuatro experiencias co-curriculares, podemos destacar aquellos factores comunes que desencadenaron su desarrollo.

**Movilización social desencadenante del desarrollo endógeno comunitario:* Un aspecto clave que llama la atención en estas iniciativas, justamente es la motivación del grupo de docentes y padres de familias, el cual se constituye en el punto de origen que los lleva a movilizar su preocupación ante el resto de directivos, docentes, otros padres de familia de la escuela con la finalidad de plantear sus inquietudes. En estas iniciativas se observan un claro ejemplo de involucramiento escuela, familiar, comunidad en el proceso educativo, como una forma de participación comunitaria. Durston (1998) señala que la evidencia nos demuestra que cuando *"la escuela hace un esfuerzo real de entendimiento y respuesta a las inquietudes de la comunidad, los padres responden favorablemente"*

Es importante notar que la motivación, preocupación y movilización complementaria de los padres son las circunstancias claves con la cual ha comenzado a germinar las iniciativas. En ese sentido emerge desde el seno de las motivaciones y necesidades de la escuela y la comunidad. Al respecto, podemos resaltar que estas experiencias presentan algunos rasgos característicos de ser una iniciativa endógena comunitaria, pues vemos como a partir de la motivación de los docentes y padres frente a un contexto vulnerable los lleva a generar apoyo de la escuela, a transformarla de alguna manera en una movilización social y a utilizar los recursos locales disponibles para el desarrollo, siendo estos elementos claves del desarrollo endógeno como así los refiere Carvajal (2011).

**Resiliencia y Educación para superar los problemas:* Nótese que estas experiencias describen la preocupación de los docentes y padres por el contexto vulnerable en el que viven los estudiantes y la necesidad de hacer algo para prevenir o mejorar esta situación. Por otro lado, describe los desafíos que enfrentaron los padres y los profesores para emprender estas iniciativas.

Al respecto, este comportamiento observado desde la cotidianidad comunitaria entre el espacio familiar y educativo, nos da una buena comprensión de resiliencia comunitaria como efecto movilizador de las capacidades solidarias en relación a la manera cómo afronta la escuela y los padres los problemas y los superan (Melillo, s.f)

Por otro lado, a luz de lo que señala Melillo, Rubbo & Morato (2004, citado en Melillo, s.f), se interpreta que, en este caso, la educación se vuelve fundamental en cuanto a la posibilidad de estimular la resiliencia de los estudiantes, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social de la manera más favorable en la comunidad.

**Organización de la iniciativa para aprovechar oportunidades*

Claramente estas experiencias nos demuestran que un pequeño grupo de personas ha sido capaz de utilizar y combinar sus recursos propios apelando a su creatividad en la organización, gestión, planificación y desarrollo de las iniciativas como lo señala Marchioni (1987) en su obra Planificación social y organización de la comunidad. Pese a no tener recursos económicos para desarrollar las iniciativas, las capacidades de los docentes, el local de la escuela que fue utilizado para funcionar como taller de preparación de néctares, para la realización de las danzas folklóricas o la capacitación de los fiscales escolares, el apoyo de los estudiantes y padres de familia para acondicionar el pequeño local “Centro de Producción de Néctar” y los insumos de frutas que proporcionaron, son sin duda una muestra de que pequeños grupos de personas pueden concretar grandes objetivos.

Estas experiencias, son un claro ejemplo de lo que Hernández (2006) hace referencia “a la apuesta por una educación para la ciudadanía participativa, donde los actores sociales, mediante su organización consigan el cambio social”

**Gestión comunitaria de la iniciativa para el apoyo Institucional:* Por otro lado, se identifica que actores de la escuela y comunidad alentaron las iniciativas, generaron la sinergia, integración y participación que fueron factores claves del fortalecimiento de la gestión comunitaria de esta iniciativa, así mismo gestionaron los desafíos que enfrentaron, transformándolas en buenas prácticas.

A luz de lo que señala Ixtacuy (s.f), podemos interpretar desde la práctica, que la gestión comunitaria realizada por la escuela con el apoyo de los padres, les ha exigido

lidar, alcanzar consensos, coordinar objetivos e intereses con la demás instituciones y organizaciones sociales que tienen presencia en la zona (p.3)

**Madurez de las iniciativas comunitarias:* Como ya se indicó, estas experiencias co-curriculares nos conducen a valorarlas como iniciativas de desarrollo comunitario sustentable, que ha ido evolucionando, desarrollándose y madurando al transcurrir el tiempo. Fundamentalmente, se observa que estas iniciativas surgen desde las propias necesidades de los docentes y padres, para que luego encuentre respuesta en el seno de la gestión comunitaria de directivos de la escuela y partir de allí se busca fortalecerla con el apoyo institucional. Por otro lado, la decisión de los padres por enfrentar problemas que afecta la situación de sus hijos (toma de conciencia) y su compromiso de participación activa, sumada a la experiencia adquirida de los docentes y el apoyo de la escuela y una entidad pública, son síntomas o elementos claves de una madurez comunitaria conforme lo señala Marchioni (2004), cuando señala que la madurez comunitaria se ve reflejada principalmente en la toma de conciencia y la participación de la comunidad.

**Buenas prácticas de desarrollo comunitario sustentable:* Si realizamos una evaluación rápida de las iniciativas co-curriculares desde la gestión comunitaria se pueden identificar seis buenas prácticas a saber:

Apertura a la construcción de soluciones emergentes frente a oportunidades o amenazas del entorno: La sinergia, el compromiso, la participación, la voluntad, la sensibilización, la resiliencia, y la respuesta oportuna de los actores claves de la comunidad educativa (docentes, padres y estudiantes) son los ingredientes claves que sustentan e hicieron viable a estas iniciativas. El docente líder o tutor de cada iniciativa fue clave para articular las necesidades de los padres y los estudiantes y aprovechar las oportunidades con los recursos disponibles. El compromiso y los resultados demostrados les sirvieron para apalancar nuevos recursos y logros compromisos de apoyo de la Escuela e instituciones del Estado Peruano.

Mejora de la conexión entre la escuela y el desarrollo comunitario: Estas iniciativas tuvieron capacidad integradora dado que fueron sumando el apoyo de nuevos actores e incluso implementó arreglos institucionales de apoyo. Fomentaron el involucramiento de otros docentes, directivos de la escuela, el apoyo de otros padres e

incluso de entidades públicas. En ese sentido, han promovido a menor escala la participación comunitaria y han sido capaz de generar compromisos de apoyo, lo cual es clave para su sostenibilidad. Evidentemente en estos casos se observa un esfuerzo para mejorar la conexión entre la escuela y el desarrollo comunitario al que hacía referencia Boethel (2000).

Apuesta por una iniciativa endógena como germen del desarrollo comunitario sostenible: Aunque estas iniciativas empezaron de manera informal, la visión desde un principio fue clara pues nacen de una demanda legítima del seno de la comunidad y que progresivamente fue desarrollando algunas prácticas de planificación, organización y ampliando sus objetivos de corto plazo a mediano plazo. En ese sentido marca una ruta del desarrollo comunitario sustentable que apunta a formar una nueva generación de personas con un estilo de vida sostenible como lo señala la UNESCO (2016).

Condiciones potenciales de replicabilidad y sostenibilidad: Estas experiencias tienen resultados concretos y buenas prácticas que pueden servir de base para fortalecer un programa que incorpore innovaciones o mejoras metodológicas de aprendizaje y promoción de competencias sostenibles de los estudiantes. Así mismo estas iniciativas reúnen condiciones favorables de ser replicable a comunidades educativas de otros lugares del Valle. Es decir, pueden ser replicadas a otros grupos de estudiantes del valle, donde quizás se pueda identificar o adaptar estas iniciativas co-curriculares contextualizándolas a su territorio.

Estas iniciativas tienen muchos elementos por el cual podemos señalar que son sustentables. En primer orden por que apunta a cambiar la trayectoria de vida de los estudiantes que viven en un entorno marcado por los cultivos ilícitos, enseñándolos desde temprana edad a ser responsables social, económica y ambientalmente con su comunidad. De esta manera, como lo señala Aznar (2009) esta iniciativa contribuye al desarrollo humano sostenible de los estudiantes, pues a partir de un proyecto educativo no solo se fomenta el emprendedurismo lícito si no también promueve en ellos una visión más amplia del desarrollo humano sostenible de su comunidad. Por ello, se destacan estas buenas prácticas educativas no solo por el uso sostenible de los recursos naturales sino también por haber fomentado la ciudadanía, los derechos de los niños,

educación para la paz y participación de los estudiantes en los procesos de desarrollo comunitario sostenible.

Buenas bases para ampliar y sostener las iniciativas: Estas experiencias que nacen en el seno de la comunidad educativa ubicada en la localidad de San Francisco se constituyen en un germen que podría sentar o fortalecer las bases sociales, económicas y ambientales de una estrategia educativa con participación de la comunidad que contribuye a la sostenibilidad del desarrollo de la comunidad. Y como lo señala Naciones Unidas (2016) en la agenda 21 como un desafío de reorientar la educación hacia la sostenibilidad y de promover la participación de la infancia y la juventud en el desarrollo sostenible.

En esa misma línea, desde la perspectiva de la educación y desarrollo comunitario, como señala Marchoni (2004, citado en Hernández, 2006) estas experiencias co-curriculares son un claro ejemplo de acción social en la comunidad pues lo que se observa es el resultado de un trabajo en común en el que están implicados población, escuela, e instituciones de apoyo.

**Lecciones aprendidas*

Evidentemente existen buenas prácticas en relación a una educación orientada al desarrollo humano sustentable que se destacan en estas iniciativas, sin embargo, a la luz de lo que nos refiere Maia (1995, citado en Durston, 1998), se requiere de una escuela participativa que pueda servir de base de organización de la comunidad. Es decir, no una escuela pasiva o que reaccione ante las preocupaciones de algún agente educativo o de los padres, sino más bien una escuela pro activa que asuma un rol protagónico.

Teniendo en cuenta lo que propone Sánchez (2010), “*potenciar una cultura de derechos humanos en general, integral y que acentúe la dimensión pre-violadora desde donde se construyen-destruyen y articulan-desarticulan porque, en realidad, somos todos los seres humanos ahí donde nos movemos, quienes, utilizando o no utilizando la vía jurídica, participamos en los procesos de construcción o destrucción de derechos humanos, seamos o no seamos juristas*” (p.8), la escuela se convierte en el espacio ideal para promover ciudadanía, derechos humanos y acciones para la vida cívica como hacía referencia Gadott (2006).

En este sentido, el trabajo conjunto de padres, maestros y estudiantes en el diseño de proyectos conjuntos de la escuela y la comunidad son fundamentales para que la comunidad asuma la responsabilidad de su propio desarrollo (Lockheed 1991, citato en Durston, 1998).

Quizás uno de los aspectos por mejorar es comprender que el uso potencial de la escuela es mucho más que la sumatoria de actividades y actores para aprovechar la capacidad instalada. Es, sobre todo, fomentar la organización integrada de la escuela con el resto de la comunidad (Durston, 1998)

Desde una mirada integradora de las experiencias presentadas, podemos señalar que quizás lo más relevante es lo que nos recuerda Maritza (2014), cuando señala acerca de la importancia de ubicar condiciones para dar respuesta a partir de las comunidades de la manera más adecuada a un desarrollo socialmente deseable, que admita la toma decisiones, en armonía con el desarrollo sostenible iniciado con el desarrollo endógeno (p.18)

Las experiencias co-curriculares nos dejan una clara lección, de conexión entre educación y desarrollo sustentable quizás se puede apreciar más con la iniciativa de la dimensión económica, por la forma de emprendimiento escolar que tuvo la iniciativa. Sin embargo, podría mejorarse y potenciarse esta iniciativa para que se conecte de mejor manera con otras dimensiones de sostenibilidad, como la dimensión ambiental, es decir buscando que los estudiantes aprendan a valorar y preservar los recursos naturales de su entorno o con la dimensión social para que los estudiantes adquieran habilidades sociales para que puedan reproducir mejores estilos de vida y hagan pleno ejercicio de sus derechos. Sobre todo, valores y conocimientos de que existen otras formas de realizar actividades económicas diferentes a la producción del cultivo ilícitos de coca.

En todos los casos, el líder docente de la escuela que está a cargo de dicha iniciativa ha sido fundamental para conectar o conducir a los padres, los estudiantes y sumar esfuerzos de apoyo institucional. En el caso de la iniciativa de los néctares se cuenta con un pequeño negocio escolar dirigido por los estudiantes que expenden productos elaborados con néctares de frutas. En ese sentido, el objetivo de fomentar el aprendizaje de emprendimiento de los estudiantes se vió fortalecido pues permite enseñar también

a utilizar los recursos sociales, económicos, culturales y naturales de la zona en una forma sostenible y conservando el medio ambiente.

En el caso de la iniciativa co-curricular de la dimensión económica, como ya se describió anteriormente, la escuela podría hacer uso de un programa que les permita consolidarse no sólo como unidad educativa sino también como una unidad económica que sea capaz de gerenciar de manera sostenible sus propios emprendimientos de transformación y comercialización de productos derivados de la biodiversidad (ej. artesanías, cacao, café, etc.). A través de este programa, los profesores y estudiantes se capacitarían, entrenarían, en diversos aspectos del negocio (producción, gestión empresarial y comercialización). Esta escuela estaría en condiciones de gestionar emprendimientos referidos a la cadena de valor de productos derivados de la biodiversidad en la comunidad. En lo que respecta a comercialización, se podría poner énfasis a la gestión de acuerdos comerciales con supermercados nacionales, ferias regionales o nacionales donde se puedan promover establecimientos de promoción de néctares a base de frutas, artesanías, mermeladas, dulces de coco, pasteles, entre otros. Además, se podría mostrar una gran variedad de artesanías elaboradas a base de recursos naturales de la zona.

El programa educativo de fortalecimiento de micro emprendimientos escolares tendría que ampliar su intervención en la post-escuela, pues se acompañaría y haría seguimiento a los estudiantes beneficiarios que egresen de la escuela, a fin que tengan mejores condiciones sociales, económicas y ambientales para generar sus propios emprendimientos sostenibles y se incorporen a economías lícitas, mejorando sus ingresos y calidad de vida de ellos y la de sus familias.

En consecuencia, fortaleciendo y ampliando la experiencia de los néctares, los estudiantes podrían ofrecer a la población de la comunidad y otros lugares una diversidad de productos naturales en el que añadan un valor agregado. Así mismo la escuela podría expandir sus servicios empresariales de formación y capacitación a otros jóvenes de la comunidad.

***El desarrollo sostenible desde la conexión escuela-comunidad**

*** La correlación entre la conexión escuela-comunidad y la sostenibilidad**

El coeficiente de Pearson arrojó un valor de 0.305 entre la relación de las variables de investigación. Lo que significa - considerando la escala del coeficiente Pearson-un grado bajo o imperfecto de correlación positiva, entre el nivel de madurez que ha alcanzado la conexión escuela-comunidad (variable independiente) y el nivel de sostenibilidad explicado a través de las competencias de los estudiantes (variable dependiente). Es decir, esto significa un bajo nivel de incidencia o un inadecuado aprovechamiento de la actual manera como se viene asociando o relacionando la escuela y la comunidad.

En el espacio escuela-comunidad, se evidencia una multiplicidad de relaciones sociales, económicas y políticas, sin embargo, su contribución es poco robusta a la sostenibilidad de la comunidad. La relación entre la escuela y la comunidad con frecuencia se presenta como una construcción simple, transaccional y desestructurada.

Tabla 57. Coeficiente de correlación entre conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.

Variables		Nivel de Sostenibilidad a través de las competencias	Nivel de Madurez Conexión Escuela-Comunidad
Nivel de Sostenibilidad a través de las competencias	Correlación de Pearson	1	,305**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	233	233
Nivel de Madurez Conexión Escuela-Comunidad	Correlación de Pearson	,305**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	233	233

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Otro aspecto de interés tiene la interpretación de este coeficiente de correlación obtenido en términos de proporción de variabilidad compartida o explicada, donde se puede apreciar una idea más cercana de la magnitud de la relación entre las variables de investigación. Nos referimos al coeficiente de determinación que, para nuestro caso, si la correlación entre el “nivel de madurez de la conexión escuela-comunidad” y “nivel

de sostenibilidad de las competencias” es de 0.305, significa que $0.305^2 = 0.09$ es la proporción de varianza compartida entre ambas variables. Es decir, puede interpretarse que el 9% del nivel de sostenibilidad es debido a la madurez de la conexión-comunidad -variabilidad explicada o siendo más rigurosos, que la conexión escuela-comunidad y sostenibilidad comparten un 9% de elementos, o lo que es lo mismo, tanto la conexión escuela-comunidad como la sostenibilidad ponen en juego un 9% de factores comunes. Bajo estas circunstancias, el “nivel de conexión escuela-comunidad” es la variable predictora o explicativa, y que dicha variable da cuenta de un 9% de la variabilidad en la “sostenibilidad de las competencias de los estudiantes”. Queda, por ello, $1 - 0.09 = 0.91$, un 91% de la sostenibilidad que queda sin explicar. A este valor (0.91) se le denomina coeficiente de no determinación o proporción de variabilidad no explicada.

Ahora bien, si incrementásemos el número de variables explicativas con otras variables como factores individuales de los estudiantes (motivación o personalidad) u otros factores contextuales (comunidad) influyentes probablemente se logre aumentar la proporción de variabilidad explicada en sostenibilidad, obteniendo, un mayor control en la variable a predecir.

Por otro lado, la correlación positiva baja (0.305) o la escasa correlación obtenida entre las variables de investigación, se debe principalmente a que los factores que intervienen en la variable independiente “Nivel de madurez de la conexión escuela-comunidad” particularmente los vinculados a la dimensión ambiental (0.234) y económica (0.234) presentan los valores más bajos de correlación positiva con la variable dependiente “Nivel de sostenibilidad a través de competencias”, tal como se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla 58. Correlación entre dimensiones de conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.

Variables	Dimensiones	Dependiente: Nivel de Sostenibilidad a través de las competencias	
		Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Independiente: Nivel de Madurez Conexión Escuela- comunidad	Ambiental	,234**	.000
	Económica	,234**	.000
	Social	,276**	.000

	Político-Institucional	,325**	.000
--	------------------------	--------	------

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En los fenómenos humanos o sociales, con una carga fuerte de componentes aleatorios como es el caso de la presente investigación, no suelen ser posible establecer relaciones funcionales exactas entre las variables de investigación. Es decir, como en el siguiente gráfico de dispersión se observa que para un cierto valor en la variable independiente “nivel de madurez de la conexión-comunidad” no se encuentra uno y solo un único valor en la variable dependiente “nivel de sostenibilidad”.

También se aprecia que la relación entre las variables de investigación, tiene la forma de esfera con una ligera tendencia de los puntos (casos individuales) hacia la derecha lo que se presume una pendiente positiva y un cierto grado de dispersión.

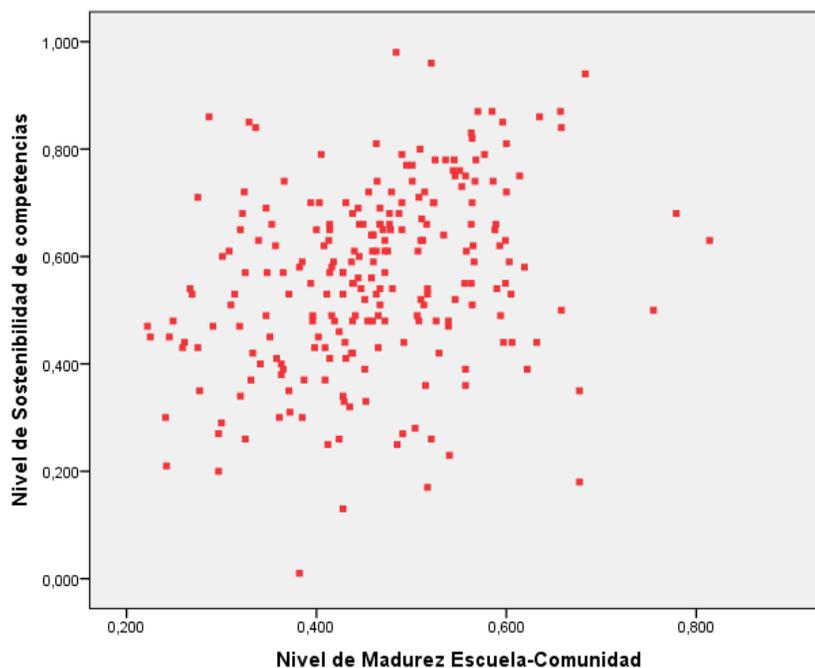


Figura 88. Dispersión de las variables de investigación.

Por otro lado, en la Tabla 59 se observa que pese a que el 13% (color rojo) de los estudiantes entrevistados que perciben mayores niveles de madurez en la escala de desarrollo sostenible (crítico, inestable y estable) en la conexión escuela-comunidad, presentan bajos niveles de sostenibilidad de sus competencias (colapso, crítico, inestable). Mientras que el 43% de los estudiantes que perciben menores niveles de

madurez en la conexión escuela-comunidad (crítico, inestable y estable), presentan mayores niveles de sostenibilidad de sus competencias (estable y óptimo).

Tabla 59. Porcentaje de estudiantes según la escala de desarrollo sostenible en la que se encuentran en la relación de la variable independiente y la variable dependiente

Variable Independiente	Variable Dependiente					Total
	Colapso	Critico	Inestable	Estable	Óptimo	
Colapso	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Critico	1%	7%	12%	5%	1%	27%
Inestable	1%	7%	25%	30%	4%	66%
Estable	0%	1%	3%	1%	2%	7%
Optimo	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	2%	15%	40%	36%	7%	100%

Ahora bien, en la figura siguiente se puede observar que las estudiantes mujeres que perciben mayor madurez en la conexión de la escuela-comunidad son las que presentan mejores niveles de sostenibilidad en sus competencias en comparación a los hombres. Esto se corrobora cuando se observa que la correlación entre las variables de investigación es más alta (0.313) cuando son estudiantes mujeres en comparación de estudiantes hombres (0.307).

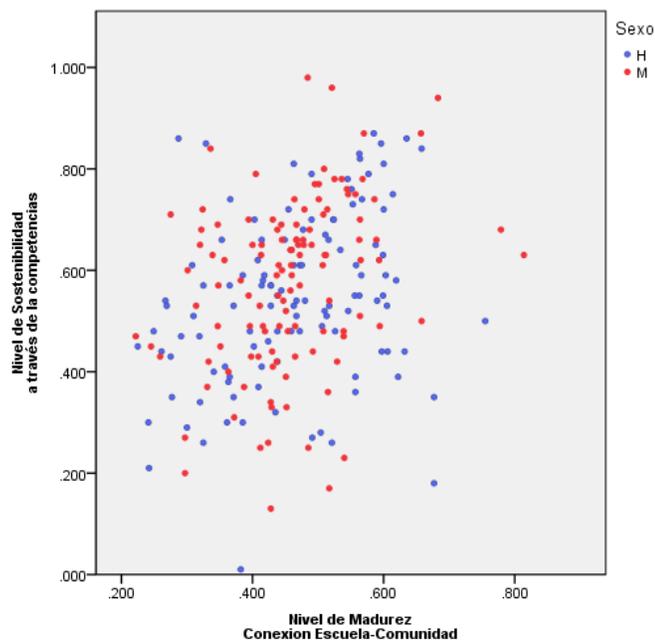


Figura 89. Dispersión de las variables de investigación según sexo.

De otro modo, en la figura siguiente se puede observar que los estudiantes de 15 a 16 años que perciben mayor madurez en la conexión de la escuela-comunidad son las que presentan mejores niveles de sostenibilidad en sus competencias en comparación al resto de estudiantes de otros grupos de edades. Esto se corrobora cuando se observa que la correlación entre las variables de investigación es más alta (0.445) cuando se trata de estudiantes de 15 a 16 años en comparación de estudiantes de las edades de 12 a 14 años (0.257).

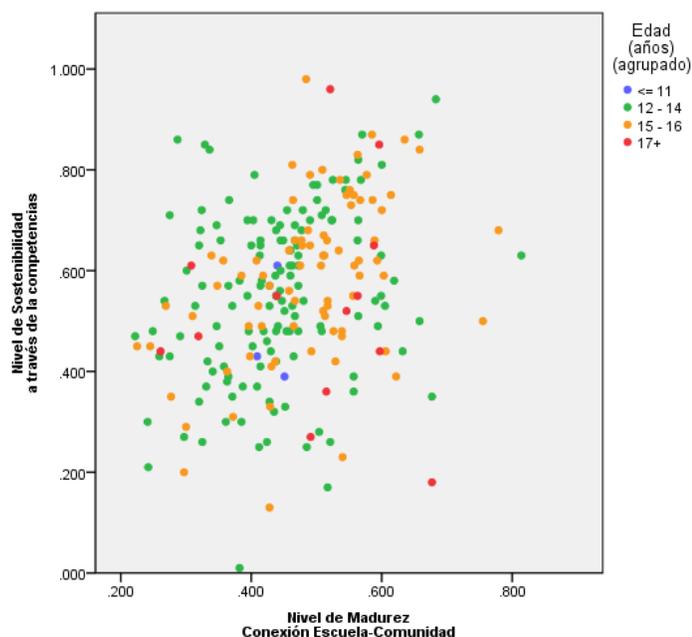


Figura 90. Dispersión de las variables de investigación según grupo de edades.

Como se pudo observar anteriormente, el nivel “inestable” de sostenibilidad a partir de las competencias de los estudiantes se corrobora de cierta manera con el nivel bajo-moderado que presenta actualmente la madurez de la asociación o conexión existente entre la escuela y la comunidad. Nivel de madurez que se constituye en el entorno más inmediato y como se ha podido observar ha tenido una baja contribución e influencia que se ve reflejada en la construcción actual de las competencias de los estudiantes adolescentes de secundaria de la Escuela de San Francisco.

Como ya se indicó, este nivel “inestable” de sostenibilidad observada se explica de cierta manera con el nivel bajo-moderado de madurez que presenta actualmente la conexión o asociación existente entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, como

se ha podido observar en la tabla 53, la madurez alcanzada de la conexión escuela-comunidad (entorno influyente) tienen una muy baja correlación positiva en la construcción actual de las competencias de los estudiantes hombres y mujeres que están orientadas al desarrollo sostenible de la comunidad (entorno resultante).

Quizás esta baja correlación entre las variables de investigación se ve percibida por la escuela de San Francisco, cuando en el diagnóstico situacional de su proyecto educativo institucional del año 2018, reconoce que los actores de la comunidad vienen otorgando su apoyo a la institución. Sin embargo, señala que *“todos esos apoyos y oportunidades no se relacionan con el crecimiento sostenible de los aprendizajes, de acuerdo con las características de los estudiantes”* (I.EE San Francisco-Institución Educativa de San Francisco, 2018, pág. 11)

Al respecto Lizana (2018), explica que la conexión entre la escuela y la comunidad va a repercutir en el desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco. Sin embargo, si la red de relación escuela-comunidad se encuentra debilitada o endeble, es decir en la medida que no hay buena coordinación, la sostenibilidad se verá afectada y no será lograda.

Por su parte Cáceres (2018), intenta explicar que la escuela y la comunidad actualmente no han desarrollado o consolidado un modelo colaborativo formal que incida en el desarrollo sostenible de la comunidad. Quizás esto advierte al referirse que *“cuando hay una alianza estratégica formal va a influir bastante, cuando hablamos de un desarrollo sostenible, significa que en todos los aspectos la escuela marcha muy bien, en todos los aspectos”*

Al respecto, como se ha podido observar, diversos autores señalan que los vínculos entre educación y desarrollo sostenible debe ser comprendida a partir de las conexiones, interacciones, o colaboración existente entre la escuela y los actores de la comunidad, es decir desde una perspectiva de relación bi-direccional o de interdependencia entre la escuela y la comunidad como lo señala Dobles (1983), considerando que el principal sujeto de esas interacciones son los propios adolescentes. A la luz la teoría ecológica del desarrollo humano y la teoría de redes sociales, se ha podido observar un conjunto de factores contextuales en las diferentes dimensiones que influyen en la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad de análisis donde

se encuentra establecida la escuela de secundaria que ha sido de interés para el presente estudio.

Corrección de la curva

En la figura siguiente se ha determinado la curva con el comportamiento de los valores óptimos de la variable independiente (conexión escuela-comunidad) y sobre ello se puede presumir que para alcanzar comportamiento de la curva se debe implementar mejoras en todos los factores de conexión escuela-comunidad asociados a cada dimensión de la sostenibilidad de las competencias de los estudiantes.

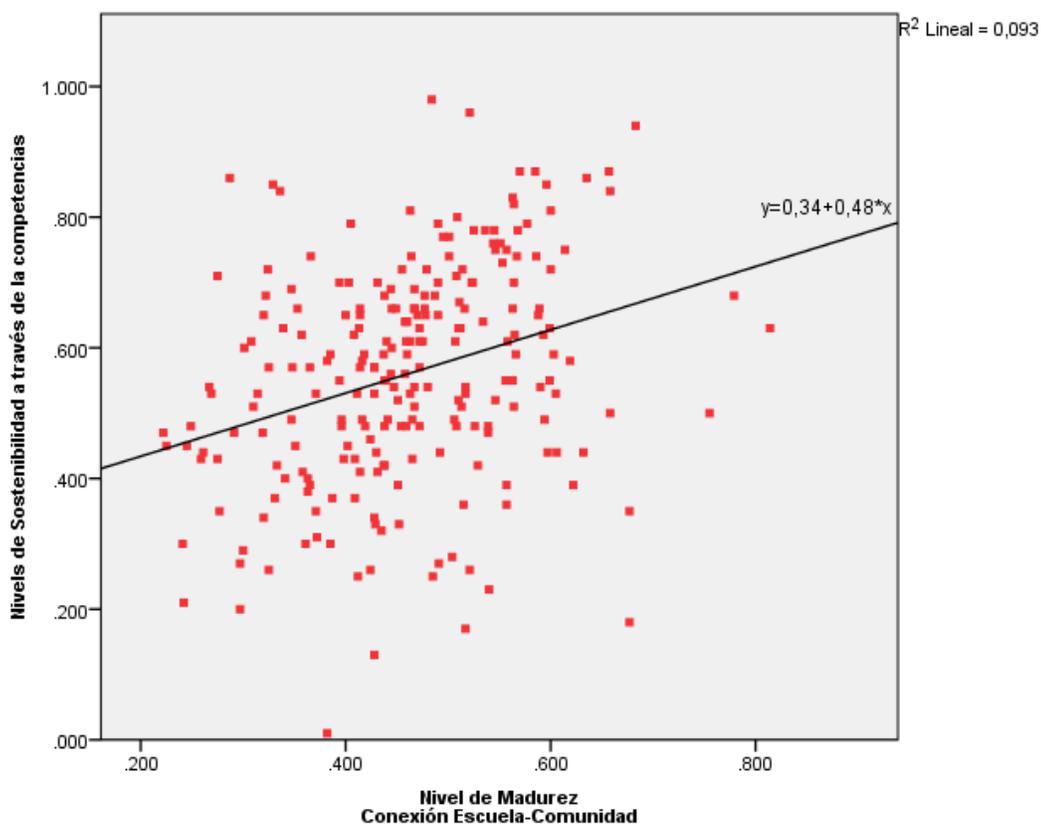


Figura 91. Corrección de la curva de las variables de investigación.

* La correlación en las dimensiones de sostenibilidad

Tabla 60. Correlación entre dimensiones de conexión escuela-comunidad y dimensiones de sostenibilidad.

Variable	Dimensiones	Dependiente: Nivel de Sostenibilidad a través de las competencias			
		Ambiental	Económica	Social	Político-Institucional
Independiente: Nivel de Madurez Conexión Escuela- comunidad	Ambiental	,229**	,236**	,194**	,163*
	Económica	,227**	,200**	,217**	,176**
	Social	,250**	,254**	,250**	,231**
	Político-Institucional	,275**	,323**	,300**	,252**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

- Correlación de las variables de investigación en la Dimensión Ambiental

El coeficiente de Pearson arrojó un valor de 0.229 entre las variables de investigación en la dimensión ambiental. Lo que significa - considerando la escala del coeficiente Pearson-un grado bajo o imperfecto de correlación positiva, entre la madurez que ha alcanzado la conexión escuela-comunidad (variable independiente) y el nivel de sostenibilidad explicado a través de las competencias de los estudiantes (variable dependiente) en la dimensión ambiental. Es decir, esto significa un bajo nivel de incidencia y no hay un buen aprovechamiento de la actual manera como se viene asociando o relacionando la escuela y la comunidad en la dimensión ambiental.

Tabla 61. D. Ambiental: Correlación de la conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.

		Nivel de Madurez Escuela-comunidad-Dimensión Ambiental	Nivel de Sostenibilidad competencias Dimensión Ambiental
Nivel de Madurez Escuela-comunidad-Dimensión Ambiental	Correlación de Pearson	1	,229**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	233	233
Sostenibilidad competencias Dimensión Ambiental	Correlación de Pearson	,229**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	233	233

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La correlación positiva baja (0.229) obtenida de la relación entre las variables de investigación en la dimensión ambiental, se debe principalmente a que los factores que intervienen en esta dimensión de la variable independiente como es el caso de “adecuación del currículo” y “utilización de recursos de la comunidad” son los que presentan los valores más bajos de correlación positiva con la variable dependiente “Nivel de sostenibilidad a través de competencias en la dimensión ambiental”, tal como se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla 62. D. Ambiental: Correlación entre factores de conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.

Variable Independiente / Factores de la Dimensión Ambiental	Dependiente: Nivel de Sostenibilidad a través de las competencias Dimensión Ambiental	
	Coefficiente Correlación	Sig. (bilateral)
Adecuación del Curricular	.092	.162
Apertura con adultos	.180**	.006
Integración y conducción	.170**	.009
Participación en la comunidad	.151*	.021
Utilización de recursos	.093	.158

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la siguiente figura se muestra que la relación entre las variables de investigación tiene forma de una esfera con un menor grado de dispersión y con una ligera tendencia de los puntos (casos individuales) orientados hacia la derecha, lo que se presume una pendiente positiva.

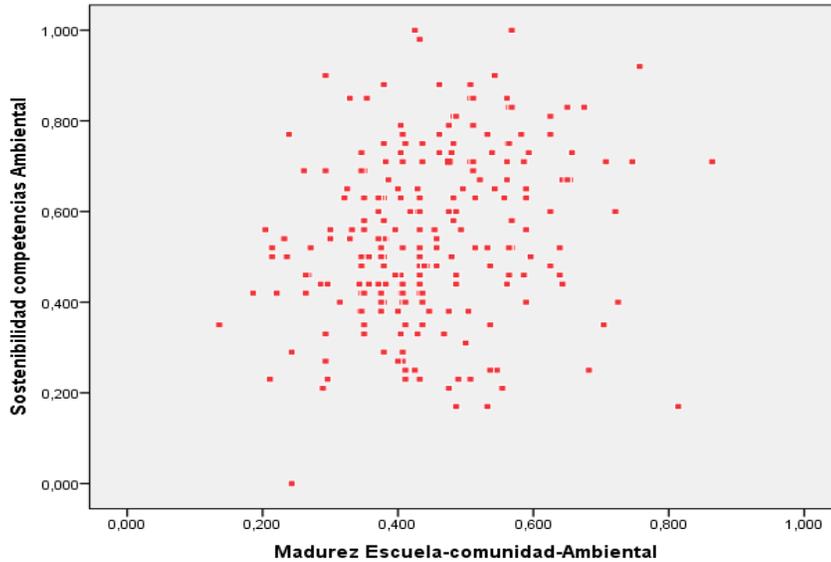


Figura 92. Dispersión de las variables de investigación en la dimensión ambiental. En la figura siguiente se puede observar que las estudiantes mujeres que perciben mayor madurez en la conexión de la escuela-comunidad son las que presentan mejores niveles de sostenibilidad en sus competencias en comparación a los hombres. Esto se corrobora cuando se observa que la correlación entre las variables de investigación es más alta (0.294) cuando se trata de estudiantes mujeres en comparación a estudiantes hombres (0.186).

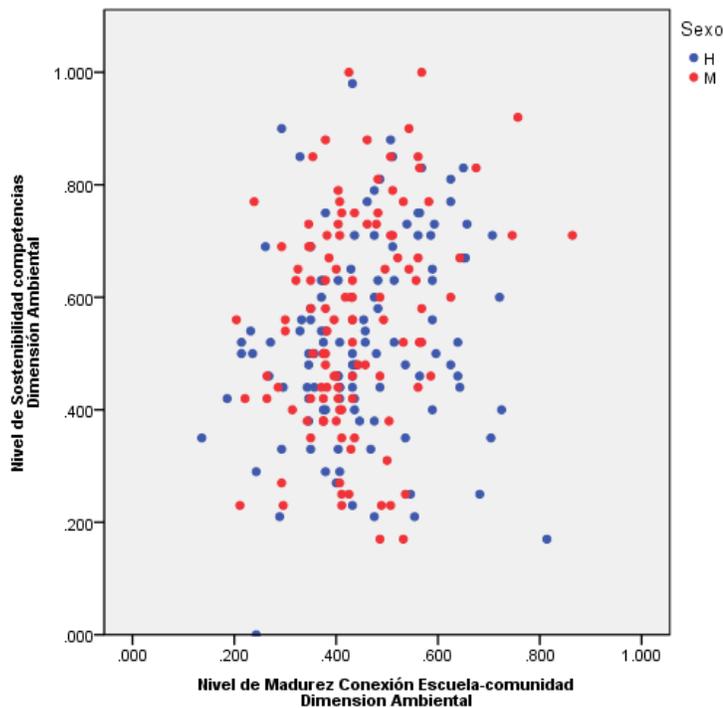


Figura 93. Dispersión de las variables en la dimensión ambiental según sexo.

De otro modo, en la figura siguiente se puede observar que los estudiantes de 15 a 16 años que perciben mayor madurez en la conexión de la escuela-comunidad son las que presentan mejores niveles de sostenibilidad en sus competencias en comparación al resto de estudiantes de otros grupos de edades. Esto se corrobora cuando se observa que la correlación entre las variables de investigación es más alta (0.448) cuando se trata de estudiantes de 15 a 16 años en comparación de estudiantes de las edades de 12 a 14 años (0.192).

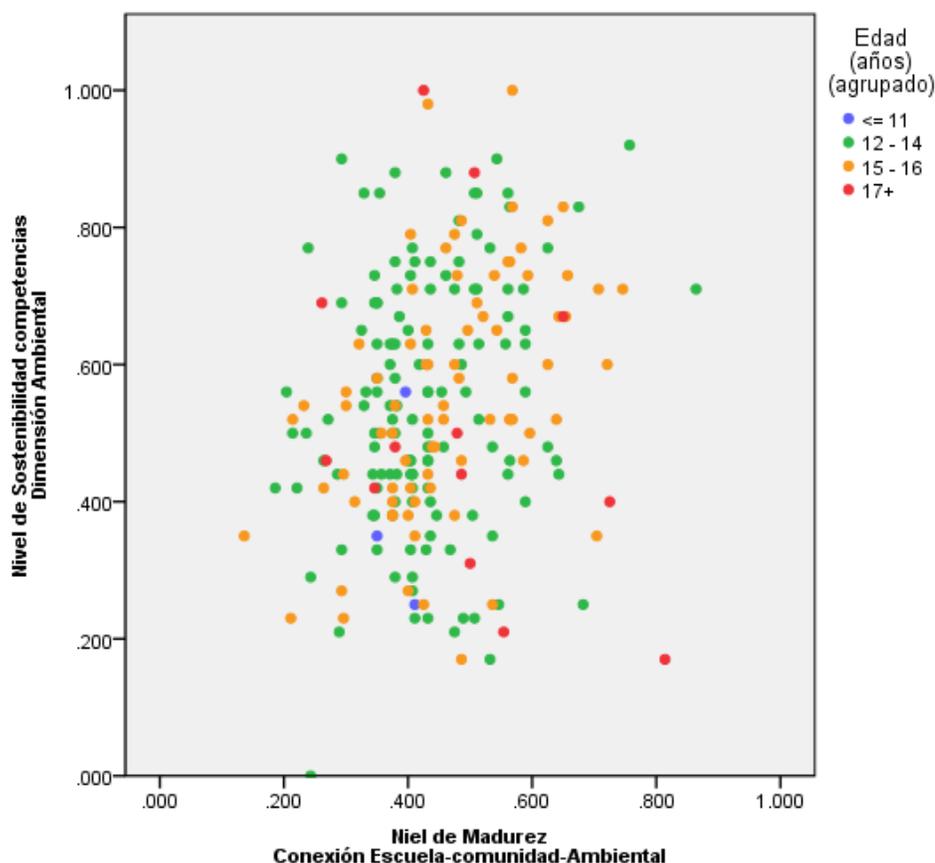


Figura 94. Dispersión de las variables en la dimensión ambiental según grupo de edad.

- *Correlación de las variables de investigación en la Dimensión Económica*

El coeficiente de Pearson arrojó un valor de 0.200 entre las variables de investigación en la dimensión económica. Lo que significa - considerando la escala del coeficiente Pearson-un grado bajo o imperfecto de correlación positiva, entre la madurez que ha alcanzado la conexión escuela-comunidad (variable independiente) y el nivel de

sostenibilidad explicado a través de las competencias de los estudiantes (variable dependiente) en la dimensión económica. Es decir, esto significa un bajo nivel de incidencia y no hay un buen aprovechamiento de la actual manera como se viene asociando o relacionando la escuela y la comunidad en la dimensión económica.

Tabla 63. D. Económica: Correlación de la conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.

		Nivel de Madurez Escuela-Comunidad-Dimensión Económica	Nivel de Sostenibilidad competencias Dimensión Económica
Nivel de Madurez Escuela-comunidad-Dimensión Económica	Correlación de Pearson	1	.200**
	Sig. (bilateral)		.002
	N	233	233
Nivel de Sostenibilidad competencias Dimensión Económica	Correlación de Pearson	.200**	1
	Sig. (bilateral)	.002	
	N	233	233

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La correlación positiva baja (0.200) obtenida de la relación entre las variables de investigación en la dimensión económica, se debe principalmente a que los factores que intervienen en esta dimensión de la variable independiente como es el caso de “apertura con adultos” y “utilización de recursos de la comunidad” son los que presentan los valores más bajos de correlación positiva con la variable dependiente “Nivel de sostenibilidad a través de competencias en la dimensión económica”, tal como se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla 64. D. Económica: Correlación entre factores de conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.

Variable Independiente / Factores en la Dimensión Económica	Variable Dependiente: Nivel de Sostenibilidad a través de las competencias Dimensión Económica	
	Coefficiente Correlación	Sig. (bilateral)
Adecuación del Curricular	.127	.053
Apertura con adultos	.117	.075
Integración y conducción	.136*	.038
Participación en la comunidad	.148*	.023
Utilización de recursos	.109	.097

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la siguiente figura se muestra que la relación entre las variables de investigación tiene forma de una esfera con un mayor grado de dispersión y con una ligera tendencia de los puntos (casos individuales) orientado hacia la derecha, lo que se presume una pendiente positiva.

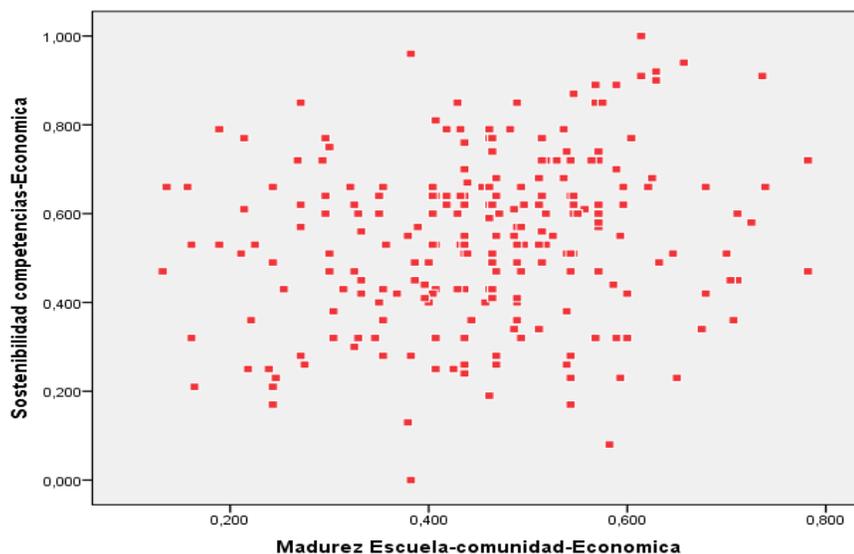


Figura 95. Dispersión de las variables de investigación en la dimensión económica.

Ahora bien, en la figura siguiente puede observar que las estudiantes mujeres que perciben mayor madurez en la conexión de la escuela-comunidad son las que presentan mejores niveles de sostenibilidad en sus competencias en comparación a los hombres. Esto se corrobora cuando se observa que la correlación entre las variables de investigación es más alta (0.204) cuando se trata de estudiantes mujeres en comparación a estudiantes hombres (0.197).

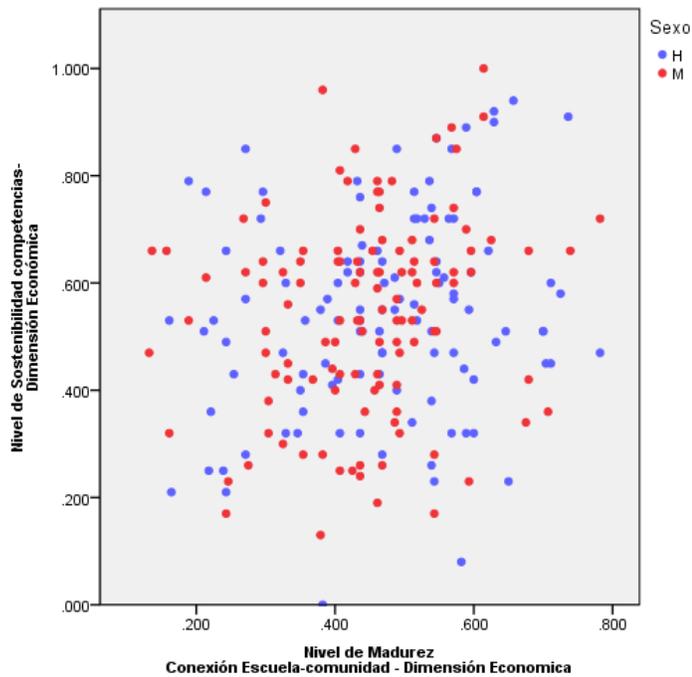


Figura 96. Dispersión de las variables en la dimensión económica según sexo.

De otro modo, en la figura siguiente se puede observar que los estudiantes de 15 a 16 años que perciben mayor madurez en la conexión de la escuela-comunidad son las que presentan mejores niveles de sostenibilidad en sus competencias en comparación al resto de estudiantes de otros grupos de edades. Esto se corrobora cuando se observa que la correlación entre las variables de investigación es más alta (0.268) cuando se trata de estudiantes de 15 a 16 años en comparación de estudiantes de las edades de 12 a 14 años (0.168).

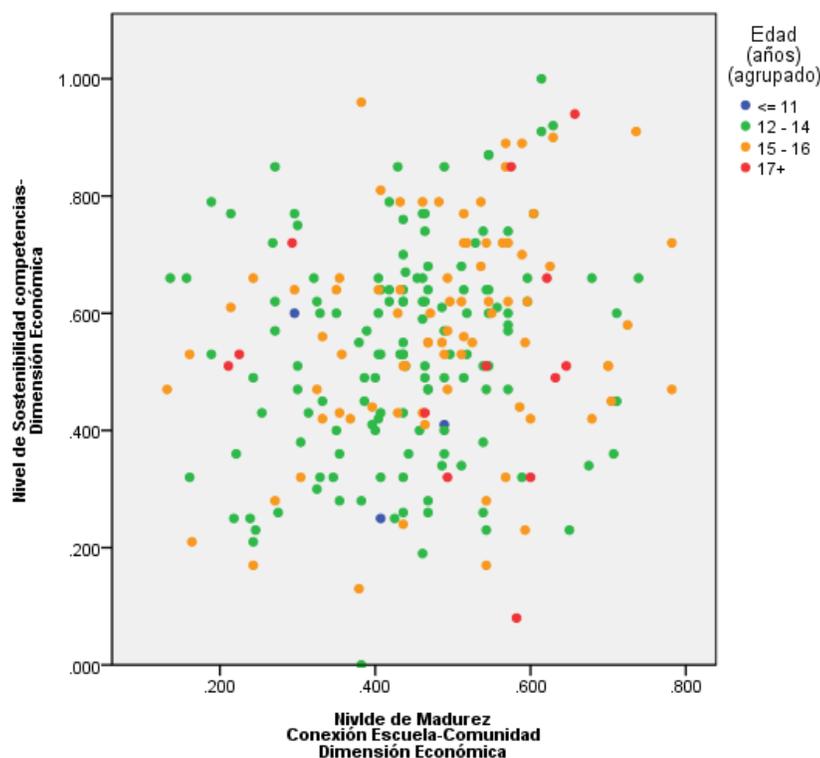


Figura 97. Dispersión de las variables en la dimensión económica según grupo de edades.

- *Correlación de las variables de investigación en la Dimensión Social*

El valor obtenido del coeficiente de Pearson arrojó 0.250 entre las variables de investigación en la dimensión social. Lo que significa - considerando la escala del coeficiente Pearson-un grado bajo o imperfecto de correlación positiva, entre la madurez que ha alcanzado la conexión escuela-comunidad (variable independiente) y el nivel de sostenibilidad explicado a través de las competencias de los estudiantes (variable dependiente) en la dimensión económica. Es decir, esto significa un bajo nivel de incidencia y no hay un buen aprovechamiento de la actual manera como se viene asociando o relacionando la escuela y la comunidad en la dimensión económica.

Tabla 65. D. Social: Correlación de la conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.

		Nivel de Madurez Escuela-Comunidad-Dimensión Social	Nivel de Sostenibilidad competencias Dimensión Social
Nivel de Madurez Escuela-Comunidad-Dimensión Social	Correlación de Pearson	1	.250**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	233	233
Nivel de Sostenibilidad competencias Dimensión Social	Correlación de Pearson	.250**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	233	233

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La correlación positiva baja (0.250) obtenida de la relación entre las variables de investigación en la dimensión social, se debe principalmente a que los factores que intervienen en esta dimensión de la variable independiente como es el caso de “participación en la comunidad” y “utilización de recursos de la comunidad” son los que presentan los valores más bajos de correlación positiva con la variable dependiente “Nivel de sostenibilidad a través de competencias en la dimensión social”, tal como se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla 66. D. Social: Correlación entre factores de conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.

Variable Independiente / Factores en la Dimensión Social	Variable Dependiente: Nivel de Sostenibilidad a través de las competencias Dimensión Social	
	Coefficiente Correlación	Sig. (bilateral)
Adecuación del Curricular	.140*	.033
Apertura con adultos	.155*	.018
Integración y conducción	.251**	.000
Participación en la comunidad	.115	.079
Utilización de recursos	.112	.087

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la siguiente figura se muestra que la relación entre las variables de investigación en esta dimensión tiene forma de una esfera con un menor grado de dispersión y con una leve tendencia de los puntos (casos individuales) hacia la derecha lo que se presume una pendiente positiva.

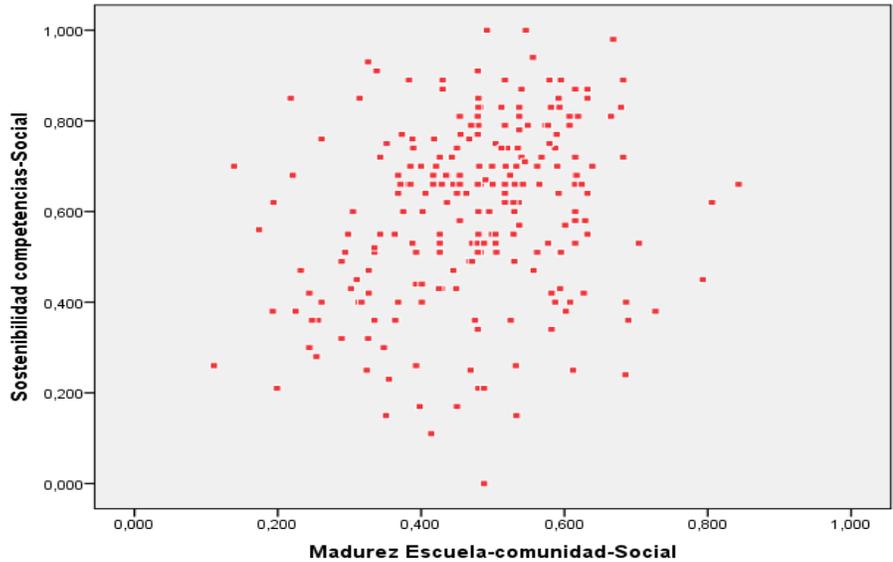


Figura 98. Dispersión de las variables de investigación en la dimensión social.

En la figura siguiente se puede observar que las estudiantes hombre que perciben mayor madurez en la conexión de la escuela-comunidad son las que presentan mejores niveles de sostenibilidad en sus competencias en comparación a las mujeres. Esto se corrobora cuando se observa que la correlación entre las variables de investigación es más alta (0.278) cuando se trata de estudiantes hombres en comparación a estudiantes mujeres (0.211).

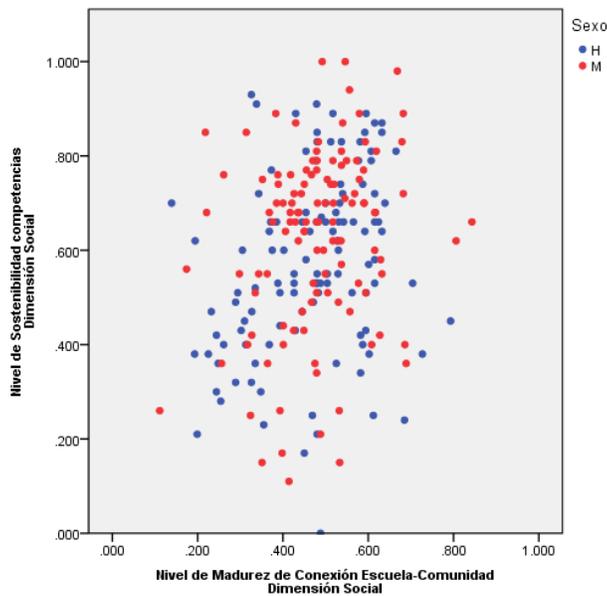


Figura 99. Dispersión de las variables en la dimensión social según sexo.

De otro modo, en la figura siguiente se puede observar que los estudiantes de 15 a 16 años que perciben mayor madurez en la conexión de la escuela-comunidad son las que presentan mejores niveles de sostenibilidad en sus competencias en comparación al resto de estudiantes de otros grupos de edades. Esto se corrobora cuando se observa que la correlación entre las variables de investigación es más alta (0.302) cuando se trata de estudiantes de 15 a 16 años en comparación de estudiantes de las edades de 12 a 14 años (0.199).

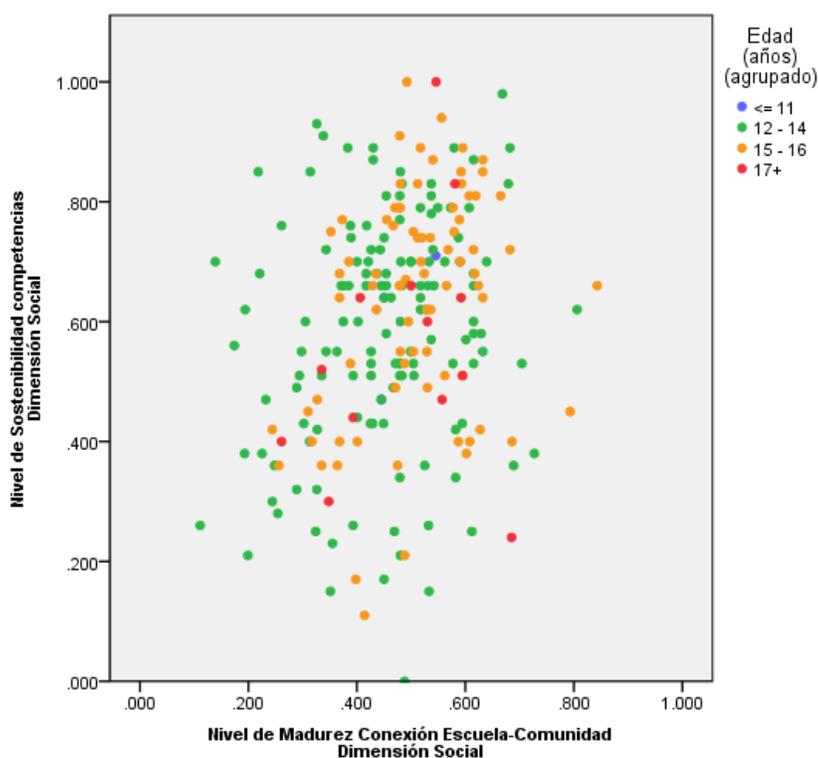


Figura 100. Dispersión de las variables en la dimensión social según grupo de edad.

- *Correlación de las variables de investigación en la Dimensión Política-Institucional*

El coeficiente de Pearson arrojó un valor de 0.252 entre las variables de investigación en la dimensión política-institucional. Lo que significa - considerando la escala del coeficiente Pearson-un grado bajo o imperfecto de correlación positiva, entre la madurez que ha alcanzado la conexión escuela-comunidad (variable independiente) y el nivel de sostenibilidad explicado a través de las competencias de los estudiantes (variable dependiente) en la dimensión política-institucional. Es decir, esto significa un

bajo nivel de incidencia y no hay un buen aprovechamiento de la actual manera como se viene asociando o relacionando la escuela y la comunidad en esta dimensión.

Tabla 67. D. Política: Correlación de la conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.

		Nivel de Madurez Escuela-comunidad-Dimensión Político-Institucional	Nivel de Sostenibilidad competencias-Dimensión Político-Institucional
Nivel de Madurez Escuela-comunidad-Dimensión Político-Institucional	Correlación de Pearson	1	,252**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	233	233
Nivel de Sostenibilidad competencias-Dimensión Político-Institucional	Correlación de Pearson	,252**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	233	233

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La correlación positiva baja (0.252) o escasa correlación entre las variables de investigación en la dimensión política-institucional, se debe principalmente a que los factores que intervienen en esta dimensión de la variable independiente como es el caso de “apertura con adultos” y “utilización de recursos” son los que presentan los valores más bajos de correlación positiva con la variable dependiente “Nivel de sostenibilidad a través de competencias en la dimensión social”, tal como se aprecia en la tabla siguiente.

Tabla 68. D. Política: Correlación entre factores de conexión escuela-comunidad y sostenibilidad.

Variable Independiente / Factores en la Dimensión Político-Institucional	Variable Dependiente: Nivel de Sostenibilidad a través de las competencias Dimensión Político-Institucional	
	Coefficiente Correlación	Sig. (bilateral)
Adecuación del Curricular	.222**	.001
Apertura con adultos	.119	.070
Integración y conducción	.249**	.000
Participación en la comunidad	.106	.106
Utilización de recursos	.123	.061

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la siguiente figura se muestra que la relación entre las variables de investigación en esta dimensión tiene forma de una esfera con un menor grado de dispersión y con una

leve tendencia de los puntos (casos individuales) orientados hacia la derecha, lo que se presume una pendiente positiva.

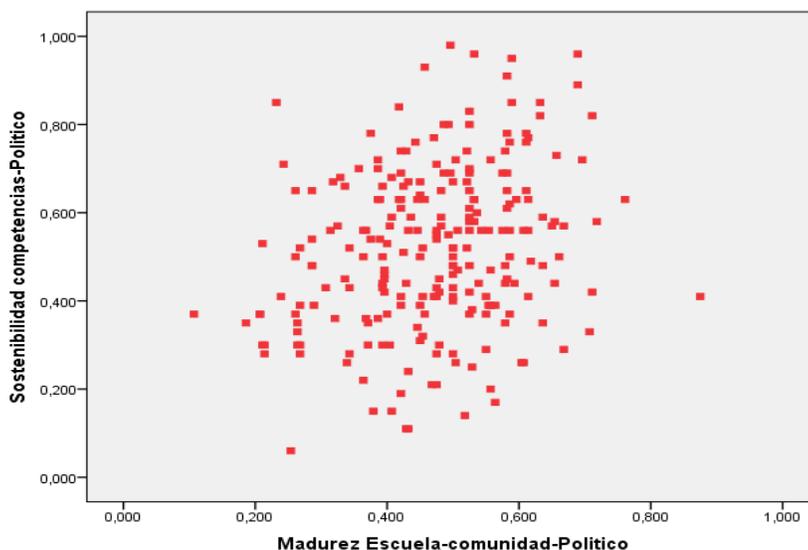


Figura 101. Dispersión de las variables de investigación en la dimensión política.

En la figura siguiente se puede observar que los estudiantes hombres que perciben mayor madurez en la conexión de la escuela-comunidad son los que presentan mejores niveles de sostenibilidad en sus competencias en comparación a las mujeres. Esto se corrobora cuando se observa que la correlación entre las variables de investigación es más alta (0.310) cuando se trata de estudiantes hombres en comparación a estudiantes mujeres (0.191).

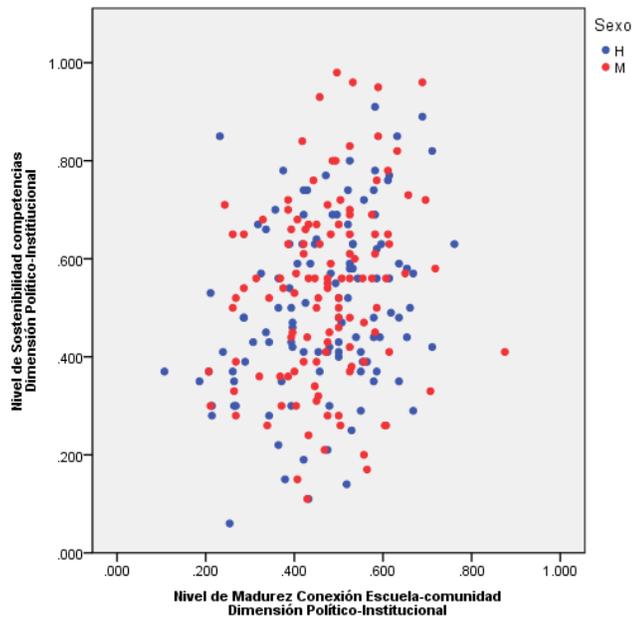


Figura 102 .Dispersión de las variables en la dimensión política según sexo.

De otro modo, en la figura siguiente se puede observar que los estudiantes de 15 a 16 años que perciben mayor madurez en la conexión de la escuela-comunidad son las que presentan mejores niveles de sostenibilidad en sus competencias en comparación al resto de estudiantes de otros grupos de edades. Esto se corrobora cuando se observa que la correlación entre las variables de investigación es más alta (0.413) cuando se trata de estudiantes de 15 a 16 años en comparación de estudiantes de las edades de 12 a 14 años (0.164).

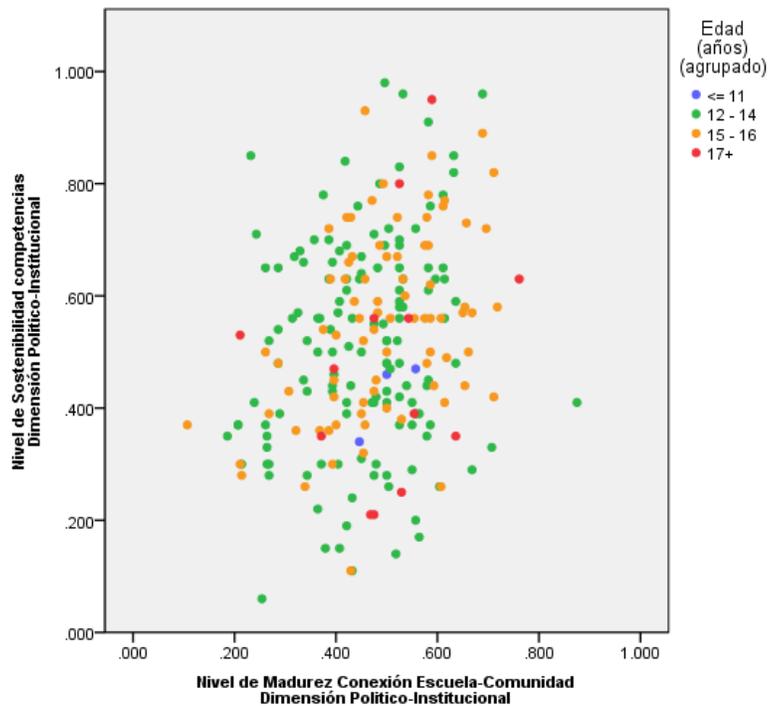


Figura 103. Dispersión de las variables en la dimensión política según grupo de edad.

* Prueba de Hipótesis

Para la prueba de hipótesis, se procede a desarrollar los siguientes pasos:

Primer Paso

Ho : $r = 0$

H1 : $r \neq 0$

Ho : “Las conexiones entre la escuela y comunidad de San Francisco que se vienen llevando cabo, no contribuyen a la sostenibilidad de los medios de vida en entornos de cultivos ilícitos de coca”

Segundo Paso

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Tercer Paso

$$Z = \frac{1.1513 \log_{10} \left(\frac{1+r}{1-r} \right) - 0}{\frac{1}{\sqrt{n-3}}}$$

Figura 104. Ecuación de la prueba de hipótesis (prueba Z).
Tomado de Sharma (2014).

Se utiliza la fórmula indicada en la Figura 102 y se determina el valor de Z. Para ello, se reemplaza los datos siguientes en la respectiva ecuación.

Datos:

$$r = 0.305$$

$$n = 233$$

y se obtiene : $Z = 4.78$

Cuarto Paso

Se expresa gráficamente el valor “Z” de la tabla:

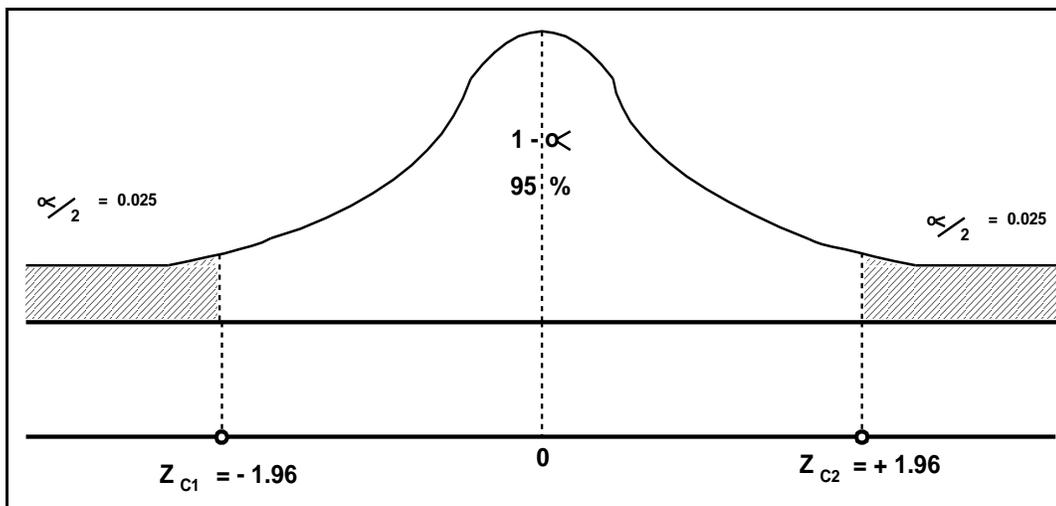


Figura 105. Distribución bajo la curva normal.
Fuente: Elaboración propia

Reglas de Decisión

a. Regla de Aceptación H_0 : Si $Z_{c1} \leq Z \leq Z_{c2}$

$$-1.96 \leq Z \leq +1.96$$

b. Regla de Rechazo H_0 : Si $Z < -1.96$ o $Z > +1.96$

Quinto Paso: Toma de decisión

Siendo que las Hipótesis de Investigación son:

Nula

Las conexiones entre la escuela y comunidad de San Francisco que se vienen llevando cabo, no contribuyen a la sostenibilidad de los medios de vida en entornos de cultivos ilícitos de coca

Alternativa

Dado que, se lleva a cabo conexiones entre la escuela y comunidad de San Francisco; es probable que estas, puedan contribuir a la sostenibilidad de los medios de vida en entornos de cultivos ilícitos de coca.

Se demuestra que se rechaza la hipótesis nula y existe evidencia suficiente como para aceptar la hipótesis alternativa.

Capítulo V: La propuesta

***Hacia una estrategia de educación para el desarrollo sostenible**

Considerando el proceso histórico por lo que ha atravesado la comunidad de San Francisco donde está establecida la escuela, los problemas de desarrollo que actualmente afectan a la comunidad y los procesos de desarrollo que se vienen gestando en ella, emerge claramente la respuesta que debe anticiparse desde la educación y la comunidad en relación a los estudiantes de la escuela de San Francisco que viven en este tipo de entorno de cultivos de coca con fines ilícitos. Esta respuesta debe ser comprendida como una estrategia específica o punto de inflexión de cara a un escenario futuro y debe ser recogida no solo como parte de la política de educación en la comunidad, sino también como parte de la política pública integral de desarrollo sostenible orientada a romper el ciclo de reproducción de economías basada en cultivos ilícitos en esta parte del Perú.

En ese sentido, el planeamiento estratégico basado en la prospectiva ha facilitado elaborar las bases para una propuesta de estrategia que sustenta de manera ordenada y sistemática, las decisiones estratégicas referidas al ámbito de competencia de la escuela y la comunidad de San Francisco en búsqueda de una situación potencial en el largo plazo como contribución a la sostenibilidad de sus medios de vida. Esta propuesta busca alcanzar una capacidad de anticipación estratégica que permita responder, con eficiencia y de manera oportuna, a los retos que enfrenta la escuela y la comunidad de San Francisco en una realidad compleja y en constante cambio.

*** La participación de la escuela y la comunidad en la propuesta**

Para la construcción social de la propuesta de estrategia de educación para el desarrollo sostenible en la comunidad de San Francisco contextualizada a un entorno de economías ilícitas, se ha tomado en cuenta los hallazgos más relevantes y los resultados principales de los cuatro objetivos de investigación. Así mismo, se ha tomado muy en cuenta las opiniones y aportes realizados por diversos líderes de la comunidad de San Francisco a través de las consultas, encuestas y el taller comunitario que fue realizado con docentes, estudiantes, padres y principales líderes de la comunidad.

Al respecto, se ha recogido la pluralidad de las opiniones y propuestas de un grupo de actores más cercanos a la problemática de la escuela y que proceden de diferentes sectores de la comunidad de San Francisco.



Figura 106. Consulta a padres, docentes y líderes de la escuela y comunidad.

Alrededor de 29.9% de los líderes comunitarios que fueron consultados proceden de organizaciones del sector educación y salud de la comunidad, 7.5% de las organizaciones de padres de familias y 20.9% de los líderes proceden de organizaciones productivas y de comercio existentes en la comunidad.

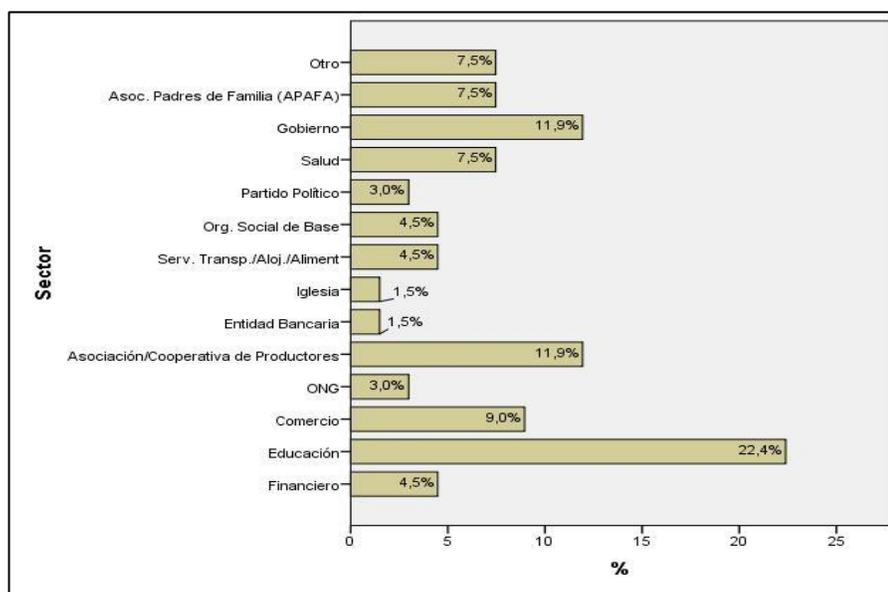


Figura 107. Sector de procedencia de los líderes consultados en la comunidad.



Figura 108. Taller con profesores, padres de familias y estudiantes de la Escuela.

*** La prospectiva de la propuesta**

*** Principales tendencias que afectan las variables**

La relevancia de identificar las principales tendencias se concentra en la posibilidad que presenta de afectar positiva o negativamente nuestro objeto de estudio. En ese sentido, el diagnóstico ha revelado una situación crítica por lo que atraviesa la sostenibilidad de la comunidad de San Francisco. Se ha podido observar claramente que las actividades económicas, sociales, ambientales y políticas de la comunidad se conducen de manera desarticulada al proceso educativo que es la base para el desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco.

Es por ello que, a partir de los resultados del primer objetivo de esta investigación, en esta sección se ha podido observar claramente las principales fuerzas del entorno que tienen el potencial de influir en el desarrollo sostenible de la comunidad. De esta forma podemos comprender cómo podría evolucionar el contexto en el que se desarrolla, a partir de las tendencias que se sustentan en juicios de pertinencia y evidencia.

Al respecto las tendencias principales que los participantes coinciden que presentar la más alta pertinencia, giran en torno a la expansión de tráfico ilícito de drogas (tendencia 1) y la persistencia de rezagos del terrorismo en áreas focalizadas (tendencia 2). El narcotráfico demanda mayores volúmenes de producción de hoja de coca y cada vez en menor tiempo, en tanto existe un incremento de la demanda internacional de la droga sobre todo en nuevas zonas geográficas en Europa, Asia y América Latina. Situación que incide en la producción del cultivo de coca. En la comunidad se registran más de 200 hectáreas de cultivos de coca y más de 3 mil hectáreas en el entorno cercano a la comunidad (UNODC, 2015). Una mayor expansión, evidentemente implica una mayor pérdida de la biodiversidad en la comunidad (tendencia 3), la deforestación de los bosques, depredación de la flora y fauna, al menos 227 hectáreas de pérdida de bosque se tienen registrados en la Comunidad.

*** Principales variables estratégicas**

A partir del análisis realizado en los objetivos de investigación, se identificaron un total de 29 variables endógenas y exógenas, para lo cual también se recurrió al enfoque conceptual utilizado en la investigación. Al respecto, el procedimiento que se siguió fue obtener el listado completo de variables empleados en cada objetivo de investigación, clasificándolas por dimensiones de sostenibilidad y tres niveles de variables: contextuales, relacionales e individuales.

Tabla 69. Identificación de variables para la prospectiva.

Dimensión	Nivel	Código	Variables
Social	Contextual	SC1	Entorno socioeducativo
	Contextual	SC2	Participación Infantil
	Contextual	SC3	Paz e Igualdad
	Contextual	SC4	Seguridad, Justicia y Derechos
	Individual	SI1	Opina, Expresa y gestiona
	Individual	SI2	Convive y se relaciona adecuadamente
Ambiental	Contextual	AC1	Ecosistema natural
	Contextual	AC2	Estabilidad riesgos naturales
	Contextual	AC3	Salud Ambiental
	Contextual	AC4	Seguridad alimentaria
	Individual	AI1	Gestiona iniciativas ambientales
	Individual	AI2	Uso sostenible de recursos naturales
Económica	Contextual	EC1	Competitividad Económica
	Contextual	EC2	Diversificación Económica
	Contextual	EC3	Economía Familiar
	Contextual	EC4	Economía Familiar Lícita
	Individual	EI1	Gestiona emprendimientos económicos
	Individual	EI2	Gestiona responsablemente los recursos económicos

Dimensión	Nivel	Código	Variables
Político-Institucional	Contextual	PC1	Confianza Institucional
	Contextual	PC2	Inclusión y Participación
	Contextual	PC3	Políticas de Desarrollo Sostenible
	Contextual	PC4	Red Institucional
	Individual	PI1	Ejerce sus derechos y deberes ciudadanos
	Individual	PI2	Participa en políticas públicas
Multidimensional	Relacional	R1	Adecuación del currículo
	Relacional	R2	Apertura con adultos
	Relacional	R3	Integración y conducción
	Relacional	R4	Participación en la comunidad
	Relacional	R5	Utilización de recursos

Ahora bien, para seleccionar las variables estratégicas más relevantes que intervienen en la presente propuesta, se aplicó la matriz de análisis estructural, utilizando los criterios de influencia y dependencia, lo que permitió analizar la ‘motricidad’ de dichas variables. La matriz con las valoraciones individuales y comparadas se presenta a continuación:

Tabla 70. Matriz de análisis estructural de variables.

		Entorno socioeducativo	Participación Infantil	Paz e Igualdad	Seguridad, Justicia y Derechos	Ecosistema natural	Estabilidad riesgos naturales	Salud Ambiental	Seguridad alimentaria	Competitividad Económica	Diversificación Económica	Economía Familiar	Economía Familiar Lícita	Confianza Institucional	Inclusión y Participación	Políticas de Desarrollo Sostenible	Red Institucional	Adecuación del currículo	Apertura con adultos	Integración y conducción	Participación en la comunidad	Utilización de recursos	Opina, Expresa y gestiona adecuadamente	Convive y se relaciona adecuadamente	Gestiona iniciativas ambientales	Uso sostenible de recursos naturales	Gestiona emprendimientos económicos	Gestiona responsablemente los recursos económicos	Ejerce sus derechos y deberes ciudadanos	Participa en políticas públicas	
		SC1	SC2	SC3	SC4	AC1	AC2	AC3	AC4	EC1	EC2	EC3	EC4	PC1	PC2	PC3	PC4	SR1	SR2	SR3	SR4	SR5	SI1	SI2	AI1	AI2	EI1	EI2	PI1	PI2	
Entorno socioeducativo	SC1	3	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	2	3	2	2	2	3	3	3		
Participación Infantil	SC2	2	1	2	2	0	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	0	0	1	0	3	2	2	2	2	2	2	2		
Paz e Igualdad	SC3	3	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	2	0	0	1	0	2	3	0	0	1	1	1	3		
Seguridad, Justicia y Derechos	SC4	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2		
Ecosistema natural	AC1	0	0	0	0	3	2	3	2	2	2	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	3	2	2	0	1		
Estabilidad riesgos naturales	AC2	0	0	0	2	2	2	2	1	2	2	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0		
Salud Ambiental	AC3	0	0	0	3	2	0	1	1	2	2	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	1		
Seguridad alimentaria	AC4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0		
Competitividad Económica	EC1	0	0	2	0	2	1	2	0	3	3	1	2	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	
Diversificación Económica	EC2	0	0	1	1	2	0	0	3	3	2	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	3	0	1		
Economía Familiar	EC3	1	0	1	2	2	0	1	3	2	2	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	2	
Economía Familiar Lícita	EC4	1	0	3	3	2	1	3	3	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	2	0	0	
Confianza Institucional	PC1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	2	2	
Inclusión y Participación	PC2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	
Políticas de Desarrollo Sostenible	PC3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2	
Red Institucional	PC4	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	
Adecuación del currículo	R1	3	2	2	3	2	3	1	2	3	2	2	1	2	3	2	2	2	1	1	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	
Apertura con adultos	R2	3	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	0	0	1	1	2	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	1	1	
Integración y conducción	R3	2	1	1	1	2	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1
Participación en la comunidad	R4	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	1	1	1
Utilización de recursos	R5	2	1	1	2	3	1	1	0	2	3	1	1	0	0	0	2	3	1	0	0	0	3	3	2	2	3	1	2	1	
Opina, Expresa y gestiona	SI1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	
Convive y se relaciona adecuadamente	SI2	3	1	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	1	1	2	2
Gestiona iniciativas ambientales	AI1	0	0	0	0	3	2	3	1	2	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	0	2
Uso sostenible de recursos naturales	AI2	0	0	0	0	3	3	2	3	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	2	0	2	
Gestiona emprendimientos económicos	EI1	0	0	0	0	2	1	2	2	2	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	0	0	2	
Gestiona responsablemente los recursos económicos	EI2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	
Ejerce sus derechos y deberes ciudadanos	PI1	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Participa en políticas públicas	PI2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	2	2	

El análisis con la matriz de análisis estructural se realizó considerando la escala mostrada en el Tabla 71. Esto permitió evaluar el nivel de influencia de una variable ubicada de manera vertical, sobre las demás ubicadas de manera horizontal. De esta

manera se determinó aquellas variables que ejercen mayor influencia sobre otras y cuáles son más influenciadas por otras.

Tabla 71. Escala empleada para la evaluación de la influencia de las variables.

Valor	Grado de influencia de variables
0	Nulo
1	Débil
2	Moderado
3	Fuerte

Tomado de Metodología MICMAC.

Como se observa en la figura 108, los resultados obtenidos a través de la matriz de análisis estructural señalan una gran concentración de las variables dentro del cuadrante denominado ‘dependientes’ (variables con baja motricidad y alta dependencia, ubicadas en el cuadrante inferior derecho). Así mismo, se destaca tres variables en el cuadrante independiente referidos a tres factores de conexión que debe incidirse en la relación escuela y comunidad: 1) adecuación del currículo, 2) apertura con adultos y 3) utilización de recursos.

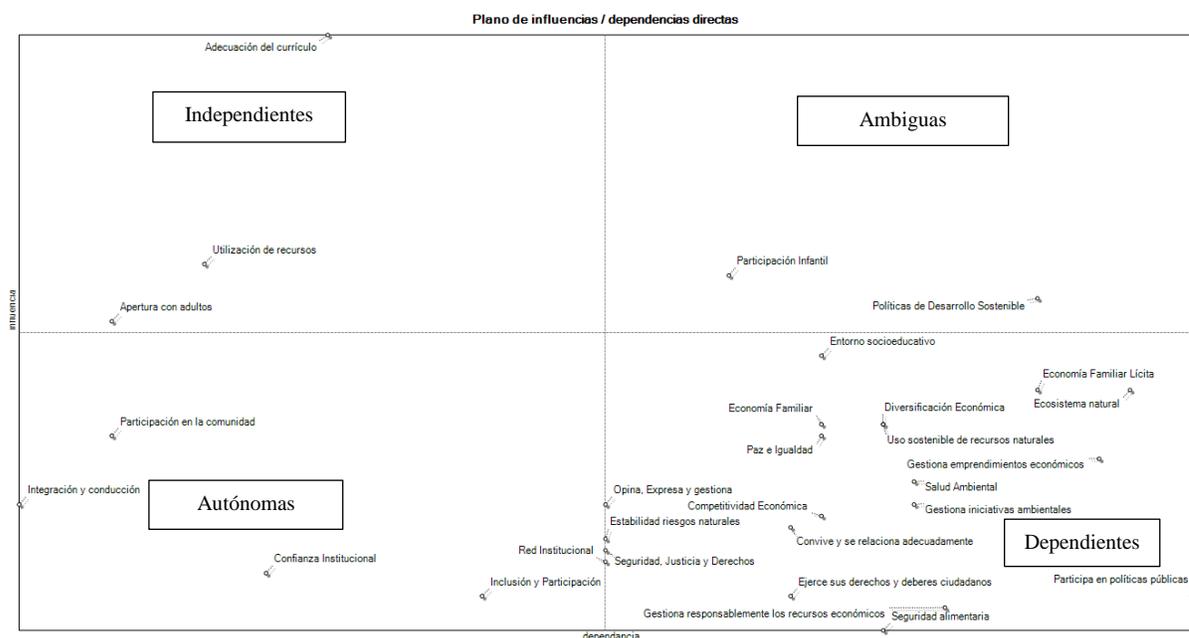


Figura 109. Plano de Influencias / Dependencias directas de las variables.

Luego del análisis efectuado se revisaron aquellas variables que ejercen influencia directa y tienen influencias más importantes tal como se aprecia en la siguiente figura.

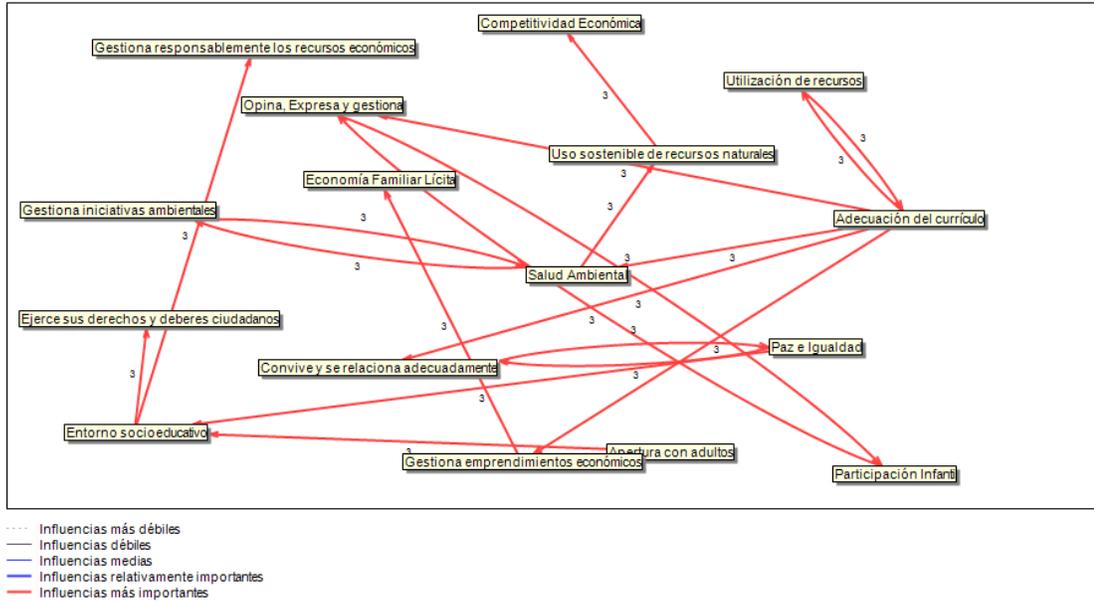


Figura 110. Variables con influencias directas más importantes.

Tomando en consideración la figura anterior, se seleccionaron de esta manera 16 variables estratégicas que conforman un sistema coherente e interactivo. De las cuales seis (6) son variables contextuales, tres (3) son variables relacionales y siete (7) son variables individuales. Siendo estas las variables que se utilizaron para la construcción de los escenarios.

Tabla 72. Situación de las variables estratégicas priorizadas.

Dimensión	Variables	Situación
Social	Entorno socioeducativo	Los estudiantes esta expuestos a un entorno social familiar y comunitario desfavorable. Es decir, los estudiantes proceden de hogares disfuncionales con un contexto socioeducativo desfavorable y están expuesto a riesgo sociales en su comunidad como trata con fines explotación sexual comercial y consumo de drogas legales e ilegales.
	Paz e igualdad	Los estudiantes están expuestos a un entorno comunitario afectado por la violencia. Proceden de hogares expuestos a agresión o violencia familiar.
	Participación Infantil	La niños y jóvenes de la comunidad no ejercen ciudadanía mediante mecanismos de participación organizada en la comunidad. En la comunidad existe una crisis general de la estructura de la organización juvenil.
Ambiental	Ecosistema natural	Los estudiantes están expuestos a un ecosistema natural degradado por prácticas ilícitas. Crecen en un entorno donde las familias y sus vecinos carecen de conciencia ambiental y reproducen una cultura de malas prácticas sobre sus recursos naturales.
	Salud Ambiental	Lo estudiantes están expuestos a riesgos de salud ambiental en sus hogares y comunidad principalmente por el mal uso y disposición de productos químicos, la mala disposición de los desechos de residuos sólidos y la contaminación del agua contaminada. Crecen en un entorno donde las familias y sus vecinos carecen de conciencia ambiental y reproducen una cultura de malas prácticas ambientales.
	Seguridad Alimentaria	Como consecuencia de una economía basada en cultivos de coca con fines ilícitos que afecta a la comunidad y un entorno familiar con una economía precaria, los estudiantes son vulnerables a la inseguridad alimentaria en sus hogares y fincas, por la indisponibilidad de otros alimentos, los malos hábitos

Dimensión	Variables	Situación
		alimentarios, lo que finalmente impacta en la desnutrición y como consecuencia un déficit en el rendimiento de los estudiantes.
Económica	Competitividad Económica	Los estudiantes viven en un entorno con pocas o nulas experiencias de emprendimiento económicos competitivos. Existen algunas iniciativas agroindustriales con buenas prácticas.
	Economía familiar Lícita	Los estudiantes crecen en una comunidad que centra su economía principalmente en la agricultura con una alta dependencia a las actividades ilegales, lo que implica pocas oportunidades económicas lícitas para su desarrollo.
Multidimensional	Adecuación del currículo	La escuela complementa con el desarrollo de actividades co-curriculares los aprendizajes escolares. Sin embargo, son iniciativas temporales, aisladas, asistemáticas y no estructurada que no responde a logro de resultados.
	Apertura con adultos	La escuela despliega sus esfuerzos con los padres de familia, sin embargo, hay un débil o nulo involucramiento de los mismos en los procesos educativos. Es incipiente, la manera como la Escuela sostiene relaciones con otros adultos de la comunidad como vecinos y líderes. La escuela integra débilmente a los adultos de la comunidad a los procesos educativos
	Utilización de recursos	La escuela emplea de manera aislada y no estructurada los recursos de la comunidad, sin embargo, es débil su integración a los contenidos programáticos de los aprendizajes escolares.
Social	Opina, Expresa y gestiona	De acuerdo a los resultados y el diagnóstico de la investigación, aquellas competencias de los estudiantes que se vinculan al desarrollo sostenible, se muestran inestables para mejorar las condiciones de sus medios de vida en su comunidad. Es decir, la inestabilidad, implica que no están consolidadas y que en su vida adulta podrían perderse o desaparecer.
	Convive y se relaciona adecuadamente	
Ambiental	Gestiona iniciativas ambientales	De acuerdo a los resultados y el diagnóstico de la investigación, aquellas competencias de los estudiantes que se vinculan al desarrollo sostenible, se muestran inestables para mejorar las condiciones de sus medios de vida en su comunidad. Es decir, la inestabilidad, implica que no están consolidadas y que en su vida adulta podrían perderse o desaparecer.
	Uso sostenible de recursos naturales	
Económica	Gestiona emprendimientos económicos	De acuerdo a los resultados y el diagnóstico de la investigación, aquellas competencias de los estudiantes que se vinculan al desarrollo sostenible, se muestran inestables para mejorar las condiciones de sus medios de vida en su comunidad. Es decir, la inestabilidad, implica que no están consolidadas y que en su vida adulta podrían perderse o desaparecer.
	Gestiona responsablemente los recursos económicos	
Político-Institucional	Ejerce sus derechos y deberes ciudadanos	De acuerdo a los resultados y el diagnóstico de la investigación, aquellas competencias de los estudiantes que se vinculan al desarrollo sostenible, se muestran inestables para mejorar las condiciones de sus medios de vida en su comunidad. Es decir, la inestabilidad, implica que no están consolidadas y que en su vida adulta podrían perderse o desaparecer.
	Participa en políticas públicas	

A partir de los resultados del primer objetivo de investigación se ha podido observar que las seis (6) variables contextuales seleccionadas inciden en el estado crítico en cada una de las dimensiones de la sostenibilidad de la comunidad. Dichas variables comprenden aquellos factores de carácter general relativos a la estructura de la sociedad que contribuyen a crear un clima en el que se inhibe el desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco.

Ahora bien, considerando los resultados de los 16 factores contextuales (variables del entorno), los principales líderes de la escuela y la comunidad durante las consultas y el taller comunitario de diseño de esta propuesta, priorizaron estas seis variables más relevantes (estratégicas) del entorno (comunidad) que afectan el desarrollo de aquellas competencias de los estudiantes que son estratégicas en el desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco.

Por otro lado, las variables estratégicas relacionales entre la escuela-comunidad, se sustentan en aquellos factores que exploran los contextos comunitarios en los que se desarrollan las relaciones sociales, como la escuela, las familias, las instituciones, el vecindario, y se intenta identificar las características de estos ámbitos que alienta o inhiben los comportamientos (competencias) de los estudiantes frente al desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco. El diagnóstico ha revelado una situación inestable por lo que atraviesa la madurez de las conexiones que vienen llevando a cabo la escuela y la comunidad de San Francisco. Se ha podido observar claramente que las relaciones entre la escuela y la comunidad se conducen de manera desarticulada al proceso de desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco y con una baja correlación con aquellas competencias de los estudiantes de la escuela de secundaria que son estratégicas en el desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco.

Así mismos, las variables estratégicas individuales (competencias de los estudiantes), se sustentan en las competencias sostenibles de los estudiantes. El diagnóstico ha revelado una situación inestable por lo que atraviesa la sostenibilidad de las competencias los estudiantes. Se ha podido observar claramente que las competencias de los estudiantes se conducen de manera desarticulada y se comportan de manera inestable al proceso de desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco.

Aquí también es importante destacar que los líderes de la comunidad fueron consultados (líderes de entidad públicas, líderes educativos, líderes de familia, funcionarios, productores, líderes estudiantiles, entre otros) acerca de aquellas competencias sostenibles (conjuntos de capacidades) más relevantes que esperan que los estudiantes hombres y mujeres de secundaria de la escuela de San Francisco deben haber desarrollado cuando egresen de la escuela para hacer frente a la vida en la comunidad.

Al respecto, dichos líderes de la escuela y comunidad de San Francisco señalan que, de las 8 competencias sostenibles consultadas, las tres más prioritarias o indispensables que deben poseer los estudiantes cuando terminen la secundaria en la escuela están referidas a la dimensión social y político-institucional, tal como se aprecia en la siguiente figura:

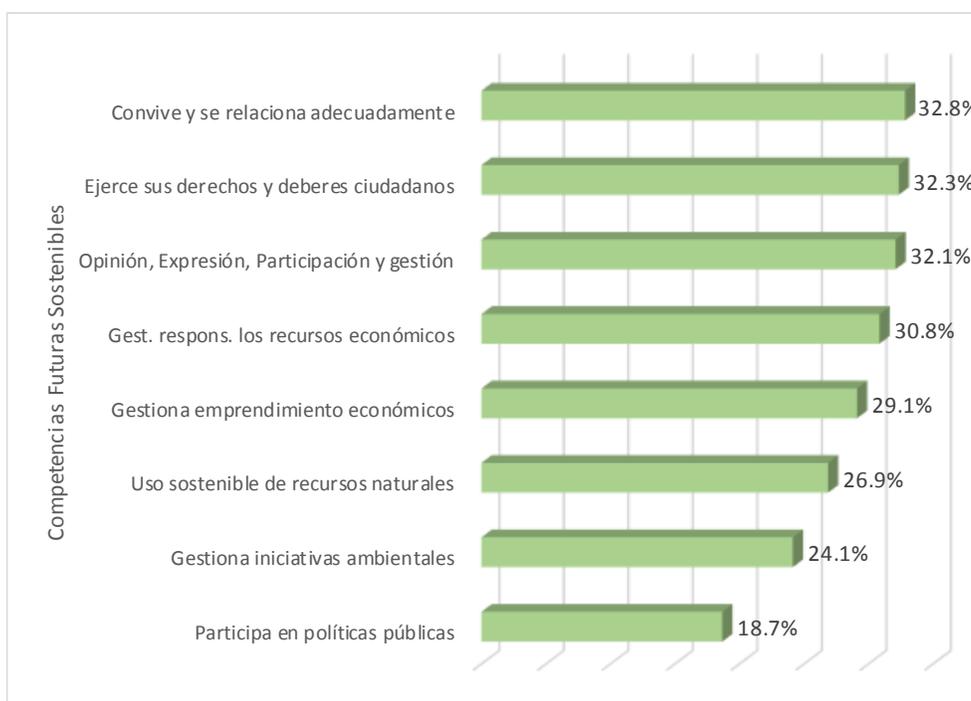


Figura 111. Competencias Sostenibles priorizadas por la escuela y comunidad.

- Competencia Sostenible N°1: Que los estudiantes tengan la capacidad para convivir y relacionarse adecuadamente en sus hogares y comunidad, poniendo en práctica una vida socialmente sostenible. Cárdenas (2017), señala que lo que se busca es que los estudiantes tengan un mejor enfoque de vida que la de sus padres y que sean mejores personas. Es decir, estudiantes con capacidades

de replicar un mejor estilo de vida, que egresen de la escuela planteando o generando su proyecto de vida. Aquí algunas opiniones recogidas de los propios estudiantes:

*“Las competencias más importantes que los estudiantes deben tener, primeramente, lo más principal sería que sea una persona decidido, una persona bien responsable, si él se compromete lo va a lograr, una persona con respeto, más que nada los estudiantes debemos tener los valores, cuando lo tenemos valores en la mente, vamos a ser unas personas que vamos a tener respeto por lo demás, una buena comunicación, saber hablar, dialogar. Pero si se van, mejoran, no vuelven a su pueblo nunca va a crecer. Si todos tuviéramos valores, la personas viviríamos distinto, pero las personas no tenemos valores, no tenemos respeto, a nuestros profesores hacia nuestras madres, pero si no lo tenemos como pensamos que vamos a buscar un mejoramiento en nuestra comunidad, lo principal sería eso, buen respeto, tener todos los valores, el respeto, la responsabilidad, puntualidad, compromiso y bien decidida”.*³⁸

*“Esta competencias apoyarían que va a ser un pueblo que va a tener un buen desarrollo con personas bien decididas y personas que siempre van a velar por su pueblo, a pesar que los problemas que van a tener, esa sociedad, la comunidad de san francisco, ya no va a tener personas o habitantes sin respeto sin valores, si no todas las personas van a ser educadas con valores, donde sea va haber amistad, no va haber egoísmos, no va haber desunión, si todas las personas tuvieran los valores, tendría una buena comunicación y convivencia con las personas, eso apoyaría más al desarrollo sostenible.”*³⁹

“saliendo de la escuela, los estudiantes deben tener respeto a los demás, con los bosques no talar los árboles, en los ríos no deben contaminar, deben ser cuidadosos con la naturaleza, deben llevarse bien, siempre va haber una persona que va a guiarte mal, va hacer algo que a ti te va a incomodar, a pesar

³⁸ Testimonio de “Dai”, menor de 17 años estudiante de secundaria en la comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAE).

³⁹ Idem anterior

de eso tú tienes que llevarte bien con esa persona, y saber sobresalir de los problemas de los vecinos, llevarte bien.”⁴⁰

- Competencia Sostenible N°02: Que los estudiantes puedan ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos. Es sumamente importante que los estudiantes que egresen tengan claramente identificado sus derechos y sobre todo tengan la capacidad de hacerlos exigibles en los diferentes espacios de la comunidad y ponerlos en práctica.
- Competencias Sostenible N°03: Que los estudiantes tengan una capacidad crítica para opinar, expresarse y participar en el desarrollo de su comunidad. Cárdenas (2017), manifiesta que se espera estudiantes líderes con capacidades de argumentar, opinar, que sean bien formados y capaces de comunicar adecuadamente. Cardenas (2017), precisa que se espera *“alumnos formados con una buena expresión, opinión, que no tengan miedo de dar a conocer sus opiniones, sus ideas, enfocado a eso, ya con eso conseguiríamos que cada uno se pueda desenvolver en el área que quiera.”*

La información generada a partir de estas consultas, marcan una clara tendencia del futuro sostenible de la comunidad, y de lo que la comunidad requiere de su capital humano representado por las futuras generaciones. Así mismo, lo que ha expresado la comunidad, sientan las bases para fortalecer y reorientar el programa escolar de la escuela y su relación con la comunidad. En ese sentido, Lizana (2018), señala que *“sería bueno que se tomara en cuenta las propias iniciativas de la comunidad y la escuela, es decir de abajo, todo viene de arriba”*

Sin embargo, aquellas competencias que se orientan al desarrollo sostenible y que deben haber desarrollado los estudiantes cuando egresen la escuela no son debatidas y priorizadas de manera concertada entre los docentes y directivos de la escuela, las familias, los líderes más cercanos de la comunidad y los propios estudiantes. Tampoco se integra y fomenta estos temas en los espacios de concertación y priorización de una política de desarrollo sostenible de la comunidad que se oriente a desarrollar competencias sostenibles de los estudiantes. Muy por el contrario, las competencias ya

⁴⁰ Testimonio de “Lu”, menor de 19 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

están definidas o establecidas por el Ministerio de Educación, solo se puede contextualizar algunas actividades co-curriculares que se vayan a desarrollar. (Lizana, 2018)



Figura 112. Estudiantes de secundaria en los ambientes de la Escuela de San Francisco.

Pérez (2018), manifiesta que los padres tienen expectativas sobre el futuro de sus hijos, enfatiza que logren ser profesionales no solo en actividades agroindustriales, señala que *“nos falta contadores, nos falta asesores legales, nos falta economistas para ayudarnos a colocar nuestros productos, otros industriales para mejorar la calidad de nuestros productos, otros derrepente para sacar otras variedades de bebidas tanto de café, cacao, y eso sería nuestra aspiración de que nuestros hijos tengan esas capacidades a futuro”*.

*** Actores para las variables estratégicas priorizadas**

Considerando los resultados del segundo objetivo específico de investigación, los participantes durante la realización del taller, identificaron a aquellos actores de la escuela y comunidad de San Francisco que se encuentran actualmente relacionados con las variables estratégicas. Todo ello con la finalidad de determinar con quienes se deberá trabajar para lograr los objetivos estratégicos y sobre quienes se reflejarán los resultados.

Tabla 73. Actores influyentes de las variables estratégica

Dimensión	Actores influyentes	Influencias de Variables estratégicas priorizadas	Actores influenciados
Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ APAFA ▪ Municipio Escolar ▪ CONEI ▪ DEMUNA ▪ DEVIDA ▪ Fiscalía ▪ Policía 	<ul style="list-style-type: none"> *Entorno socioeducativo *Opina, Expresa y gestiona *Participación infantil *Adecuación del currículo *Utilización de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes de secundaria ▪ Docentes ▪ Padres de Familia
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ MIMP-Centro de Emergencia Mujer ▪ Juntas Vecinales 	<ul style="list-style-type: none"> *Paz e igualdad *Convive y se relaciona adecuadamente *Adecuación del currículo *Utilización de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Padres de Familia ▪ Estudiantes
Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DEVIDA ▪ Municipalidad Distrital de Ayna ▪ Dirección Regional de Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> *Ecosistema natural *Uso sostenible de recursos naturales *Adecuación del currículo *Utilización de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes ▪ Líderes de la comunidad ▪ Vecinos de la comunidad
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Municipalidad Distrital de Ayna ▪ DEVIDA ▪ Fiscalía Ambiental ▪ Hospital de San Francisco 	<ul style="list-style-type: none"> *Salud Ambiental *Gestiona iniciativas ambientales *Adecuación del currículo *Utilización de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes ▪ Padres de Familia ▪ Vecinos de la comunidad
Económica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DEVIDA ▪ Agencia Agraria ▪ Asociación de Productores de Cacao y Café 	<ul style="list-style-type: none"> *Economía familiar Lícita *Competitividad Económica *Gestiona emprendimientos económicos *Gestiona responsablemente los recursos económicos *Adecuación del currículo *Utilización de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes ▪ Padres de familia ▪ Docentes
Político-Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DEMUNA ▪ Fiscales Escolares ▪ Municipalidad Distrital de Ayna. ▪ Fiscalía 	<ul style="list-style-type: none"> *Ejerce sus derechos y deberes ciudadanos *Adecuación del currículo *Utilización de recursos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes ▪ Vecinos ▪ Padres ▪ Líderes y autoridades

Nota. Elaborado a partir de los resultados del segundo objetivo de investigación y los aportes durante las consultas y la realización del taller comunitario.

*** Construcción de escenarios**

La construcción participativa de escenarios con los líderes de la comunidad de San Francisco ha significado un proceso dinámico para identificar situaciones futuras alternativas para fortalecer o redireccionar las conexiones entre la escuela y la comunidad hacia la sostenibilidad de los medios de vida. Los escenarios fueron valorados por los participantes tomando como base el conjunto de variables estratégicas que fueron priorizadas previamente, de las cuales se identificaron

comportamientos futuros, de acuerdo a los valores que se les otorgaron por cada tipo de escenario. Para la presente propuesta, se identificaron dos tipos de escenarios, adicionales al escenario actual: escenario óptimo y escenario tendencial.

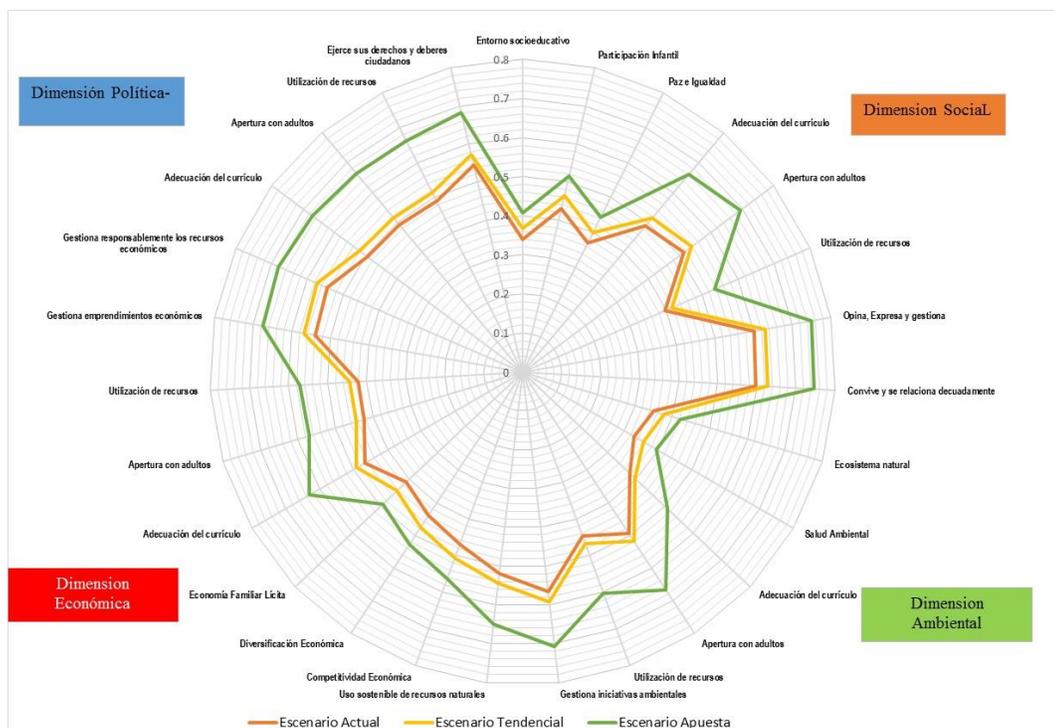


Figura 113. Estado de las variables estratégicas en los escenarios actual y tendencial

- *Escenario actual*

Considerando la medición del índice que se ha obtenido de las variables contextuales, relacionales e individuales en cada una de las dimensiones de sostenibilidad durante los objetivos de investigación se ha determinado el escenario actual. El mismo que ha servido de base para que durante las consultas a los participantes de la escuela y la comunidad de San Francisco valoren el escenario tendencial y el escenario apuesta, tal como se aprecia en la Figura 113.

- *Escenario óptimo*

Tal como se aprecia en la figura 113, está referido al mejor estado posible de futuro de cada variable estratégica en la máxima escala de desarrollo sostenible (valor 1.0) frente al cual puede compararse cualquier situación pasada, presente o futura. El estado óptimo de las 16 variables responde al valor máximo de la escala del desarrollo sostenible, y los valores asignados a cada variable es un índice ponderado siendo el

valor óptimo equivalente a 1.0 según la metodología de índice integrado de desarrollo sostenible señalado en el marco teórico.

- *Escenario Tendencial*

A partir del escenario actual, y en base a la experiencia y juicio de pertinencia de los participantes líderes de la escuela y la comunidad valoraron el posible comportamiento a futuro de cada una de las variables estratégicas priorizadas, considerando su patrón histórico de cada una de ellas en la comunidad.

- *Escenario apuesta*

Una vez realizado el planteamiento de los posibles escenarios futuros, los participantes reflexionaron sobre un escenario apuesta que aporta a la fase estratégica de la presente propuesta. Este escenario apuesta incluye las amenazas y oportunidades que han permitido identificar el estado al que se pretende llegar en los próximos 10 años.

Los participantes de las consultas y del taller comunitario, identificaron una imagen de futuro posible de ser alcanzada, con la cual se comprometen la escuela y la comunidad de San Francisco. Este escenario se constituye en la base para la visión de la comunidad de análisis. Por lo tanto, el escenario apuesta es el escenario que los actores de la escuela y la comunidad, deciden construir a futuro.

Es por ello, que, en este escenario, las relaciones asociativas entre la escuela y la comunidad se encuentran fortalecidas en su proceso de planificación y redireccionamiento hacia metas comunes educativas, con participación de docentes líderes y padres e instituciones públicas y privadas de la comunidad. Las cuales se orientan a solucionar los problemas enfocándose en una educación para el desarrollo sostenible. Se observan impactos favorables en la comunidad que se han logrado a partir de la puesta en marcha de una estrategia de educación para el desarrollo sostenible con participación comunitaria.

Aquí se recoge la opinión de un estudiante cuando señala que el *“desarrollo sería algo que crece, cuando estoy pensando en desarrollo es que mi comunidad crece, sostenible sería que se sostenga, que a pesar de los problemas que tiene que supere. Alcanzaría siempre y cuando el estado más se preocupe y buscaría estrategias para poder cambiar, dependería del estado, unos diez a quince años en el desarrollo acá en San Francisco”*

Tabla 74. Escenarios apuesta por cada dimensión de las variables

Dimensión	Variables estratégicas	Redacción del escenario apuesta
Social	<ul style="list-style-type: none"> *Entorno socioeducativo *Participación infantil *Paz e igualdad *Opina, Expresa y gestiona *Convive y se relaciona adecuadamente *Adecuación del currículo *Utilización de recursos 	Al 2029 la asociación escuela y comunidad ejercen liderazgo incidiendo en una nueva generación de estudiantes que sostienen una buena de práctica de valores y viven en democracia y en armonía con su familia, amigos y vecinos de su comunidad.
Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> *Ecosistema natural *Salud Ambiental *Uso sostenible de recursos naturales *Adecuación del currículo *Utilización de recursos 	Al 2029, la asociación escuela y la comunidad ejercen liderazgo incidiendo en nueva generación estudiantes que sostiene una buena práctica amigable de cuidado del ambiente y haciendo uso sostenible de los recursos naturales de su comunidad.
Económica	<ul style="list-style-type: none"> *Economía familiar Lícita *Competitividad Económica *Gestiona emprendimientos económicos *Gestiona responsablemente los recursos económicos *Adecuación del currículo *Utilización de recursos 	Al 2029, la asociación escuela y comunidad ejercen liderazgo incidiendo en una nueva generación de estudiantes que se encuentran mejor preparadas para llevar cabo sus propios emprendimientos económicos lícitos social y ambientalmente sostenibles.
Político-Institucional	<ul style="list-style-type: none"> *Ejerce sus derechos y deberes ciudadanos *Adecuación del currículo *Utilización de recursos 	Al 2029, la asociación escuela y comunidad ejercen liderazgo incidiendo en una nueva generación de estudiantes ciudadanos que pongan en práctica su participación en la defensa de sus derechos y en las políticas de desarrollo de la comunidad.

Aquí recogemos la opinión de un estudiante que señala que la escuela y la comunidad *“busquen nuevas estrategias para que hagan a las personas cambiar, tienen que tener un tiempo, a las personas no las podemos cambiar de la noche a la mañana, si vemos que resulta aplicarla más, si no vemos que no resulta, buscar otra estrategia hasta que*

la gente tenga conciencia de tener estos valores, los estudiantes más que nada, lo principal somos los estudiantes.”⁴¹

* Análisis estratégico de la propuesta

* Visión priorizada de la escuela y comunidad

Considerando el escenario apuesta, durante el taller comunitario, los actores participantes priorizaron la siguiente visión a ser alcanzada en un horizonte de 10 años

Visión compartida al año 2029

“Una comunidad educativa líder, con buena práctica de valores que viven en armonía y democracia, con espíritu empresarial y viviendo amigablemente con la naturaleza en cooperación con todos los actores de la comunidad de San Francisco”

Nota. Elaborado durante el Taller Comunitario (2018)

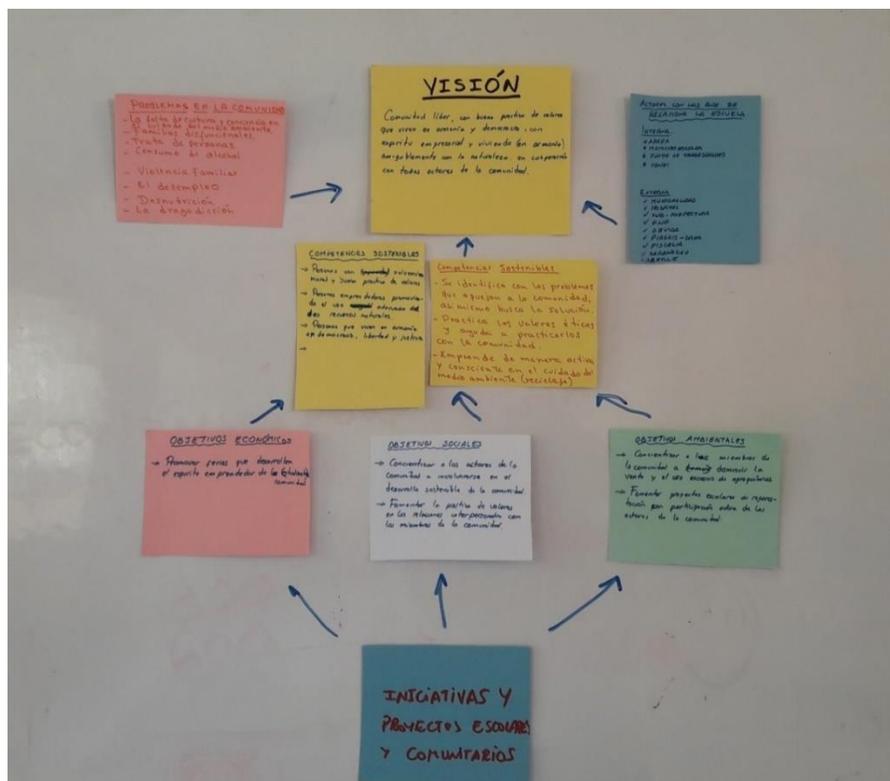


Figura 114. Visión de futuro Escuela de San Francisco y Comunidad

⁴¹ Testimonio de “Dai”, menor de 17 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

Los estudiantes y padres opinan que *“el desarrollo sostenible desde mi visión depende de toda la comunidad, usualmente si la escuela y la comunidad deciden dar un golpe mi visión puede ser posible, si es que dan un golpe de cambio hacia las personas, pero si seguimos con el conformismo, tomando una vida fácil en esta comunidad, mi visión es solamente un sueño.”*⁴²

Por otro lado, Lizana (2018), resalta que *“la visión de futuro, sería la participación más activa de la escuela, que la comunidad, juventud y los estudiantes den ese soporte, que la comunidad se alinea a la educación.”*

*** Orientación de la estrategia**

Considerando la visión priorizada por los participantes, la propuesta de estrategia educativa debe ser comprendida como parte de la política de desarrollo sustentable en la comunidad. Así mismo, debe resignificarse como un mecanismo para fortalecer la red de relaciones de la escuela y la comunidad que promueva la transformación de los comportamientos sostenibles de los estudiantes y contribuya a un cambio generacional de personas en la comunidad como punto de inflexión para romper el círculo vicioso de las economías ilícitas. En ese sentido, la estrategia es una posible contribución a la solución, que se orienta a formar una nueva generación de personas en la comunidad, dotada de una mayor conciencia, fortalecida con las actitudes y capacidades necesarias para involucrarse en actividad económicas lícitas y en la mejora de los medios de vida y la gestión del desarrollo sostenible de su entorno, tomando en consideración la necesidad y obligación de preservar los recursos naturales como base para el desarrollo de las actividades económicas, sociales y ambientales.

La estrategia propone articularse o conectarse coherentemente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de secundaria de San Francisco en esta comunidad. Por ello, se propone integrarse al plan de estudios escolar a través de actividades extracurriculares enfocadas en la sostenibilidad, abordando las legítimas inquietudes ambientales, sociales y económicas de la escuela y la comunidad. La estrategia se enmarca en la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad y

⁴² Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

refleja la necesidad real por que se sustenta a partir de la construcción social de los propios estudiantes, docentes, padres de familia y otros agentes claves de la escuela y la comunidad.

La estrategia propone integrar a este grupo objetivo como sujetos de derechos y actores protagónicos en el marco de los procesos de desarrollo comunitario sustentable, pues a partir de ahí se concibe que las interacciones o conexiones que se produzcan entre la escuela y comunidad tendrían un mayor impacto o efectividad en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes acorde a las prácticas sociales, económicas y ambientalmente sostenibles en su comunidad, lo que se constituyen en predictores de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad.

En ese sentido, la propuesta bajo el enfoque del desarrollo sostenible, se orienta como una estrategia preventiva de largo plazo que contribuye a romper el círculo de reproducción de la pobreza y de economías ilícitas en la comunidad, así como evitar los efectos negativos colaterales que impactan o vulneran en los derechos de los estudiantes. La estrategia educativa con participación comunitaria promueve el desarrollo de las competencias de los estudiantes, interesándolos hacia una cultura de desarrollo sostenible en su comunidad.

Desde esa perspectiva, la estrategia se enmarca particularmente en lo que respecta al crecimiento inclusivo y sostenible para el desarrollo humano, con especial énfasis en la niñez y adolescencia. Como ya se indicó, se enfoca desde la educación participativa comunitaria de los estudiantes que viven en entornos de economías ilícitas, integrándolos a los procesos de desarrollo comunitario y desarrollando sus habilidades sostenibles en su comunidad. La estrategia es integral y abarca áreas de la escuela-comunidad que contribuyen a la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad, como, por ejemplo: participación de los estudiantes, participación de la escuela en actividades de la comunidad, problemas de la vida real de la comunidad, los espacios de la comunidad como fuente de aprendizaje, políticas escolares, currículo escolar y actividades co-curriculares.

Para Lizana (2018) *“se debería promover un espacio multisectorial para elaborar el proyecto educativo institucional que involucre no solo a la escuela, sino a toda la*

comunidad, ahí se definirían los objetivos, ahí se definirían los objetivos educativos de desarrollo sostenible.”

Para los estudiantes se deben tomar medidas “desde lo que es director, o desde la comunidad, o del municipio, que tomen ciertas medidas, para que los estudiantes y las demás instituciones propongan un cambio en los estudiantes y en la comunidad, que cambie de mentalidad del estudiante, un cambio que haga cambiar el punto de vista de una persona, que una sola persona hace cambiar a muchos.”⁴³

* Objetivos Estratégicos

Tomando en cuenta, el escenario apuesta anteriormente identificado, los participantes identificaron los cambios que la escuela y comunidad quieren alcanzar para mejorar las competencias más relevantes de los estudiantes a fin de contribuir a la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad.

Tabla 75. Construcción de Objetivos Estratégicos (cambios) a partir de escenario apuesta

Dimensión de Sostenibilidad	Variables estratégicas	Situación en el escenario apuesta	Objetivo Estratégico
Social	<ul style="list-style-type: none"> *Entorno socioeducativo *Participación infantil *Paz e igualdad *Opina, Expresa y gestiona *Convive y se relaciona adecuadamente 	Al 2029 la asociación escuela y comunidad ejercen liderazgo incidiendo en una nueva generación de estudiantes que sostienen una buena de práctica de valores y viven en democracia y en armonía con su familia, amigos y vecinos de su comunidad.	Fomentar la práctica de valores en las relaciones interpersonales con las familias y otros miembros de la comunidad.
Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> *Ecosistema natural *Salud Ambiental 	Al 2029, la asociación escuela y la comunidad ejercen liderazgo incidiendo en nueva generación estudiantes	Concientizar a los actores de la comunidad para que se involucren el desarrollo sostenible de la comunidad

⁴³ Testimonio de “Jho”, menor de 16 años estudiante de secundaria en la Comunidad de San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho (VRAEM).

Dimensión de Sostenibilidad	VARIABLES estratégicas	Situación en el escenario apuesta	Objetivo Estratégico
	*Uso sostenible de recursos naturales	que sostiene una buena práctica amigable de cuidado del ambiente y haciendo uso sostenible de los recursos naturales de su comunidad.	Concientizar a los miembros de la comunidad a disminuir la venta y el uso excesivo de agroquímicos. Fomentar iniciativas escolares de reforestación con participación de la comunidad
Económica	*Economía familiar Lícita *Competitividad Económica *Gestiona emprendimientos económicos *Gestiona responsablemente los recursos económicos	Al 2029, la asociación escuela y comunidad ejercen liderazgo incidiendo en una nueva generación de estudiantes que se encuentran mejor preparados para llevar cabo sus propios emprendimientos económicos lícitos social y ambientalmente sostenibles.	Promover el espíritu emprendedor de los estudiantes en la gestión de negocios económicos que sean social y ambientalmente sostenibles en la comunidad.
Político-Institucional	*Ejerce sus derechos y deberes ciudadanos	Al 2029, la asociación escuela y comunidad ejercen liderazgo incidiendo en una nueva generación de estudiantes ciudadanos que ponen en práctica su participación en la defensa de sus derechos y en las políticas de desarrollo de la comunidad	Mejorar las prácticas de participación de los estudiantes y los miembros de la comunidad en la promoción y defensa de sus derechos y en las políticas de desarrollo sostenible de la comunidad.

Tabla 76. Objetivos Estratégicos de la propuesta

Dimensión de Sostenibilidad	Código de Objetivo	Objetivo Estratégico
Social	OE.01	Fomentar la práctica de valores en las relaciones interpersonales de los estudiantes, los padres de familia y otros miembros de la comunidad
	OE.02	Concientizar a los actores de la comunidad para que se involucren el desarrollo sostenible de la comunidad
Ambiental	OE.03	Concientizar a los miembros de la comunidad a disminuir la venta y el uso excesivo de agroquímicos.
	OE.04	Fomentar iniciativas escolares de reforestación con participación de la comunidad
Económica	OE.05	Promover el espíritu emprendedor de los estudiantes en la gestión de negocios económicos que sean social y ambientalmente sostenibles en la comunidad.
Político-Institucional	OE.06	Mejorar las prácticas de participación de los estudiantes y los miembros de la comunidad en la promoción y defensa de sus derechos y en las políticas de desarrollo sostenible de la comunidad.

Tabla 77. Objetivo Estratégico en la Dimensión Social

Objetivo Estratégico 1	Fomentar la práctica de valores en las relaciones interpersonales de los estudiantes, los padres de familia y otros miembros de la comunidad
<p>El impacto que se busca con este objetivo de cambio es dotar a los medios de vida de la comunidad con una nueva generación de capital humano de estudiantes que han egresado de la escuela y que sostienen una cultura de paz a través de una buena de práctica de valores y sana convivencia en democracia y en armonía con su familia, amigos y vecinos de su comunidad. En ese sentido, la escuela de San Francisco y la comunidad deben incidir en una educación por la paz, contribuyendo a fomentar entornos de aprendizaje de calidad en el hogar y la comunidad, contextualizados a las necesidades de los estudiantes. Si la comunidad de San Francisco desea acercarse a un estado de paz en un futuro debe articular esfuerzos con la escuela para contar con nuevas generaciones de</p>	

personas que reproduzcan una cultura de paz en sus hogares, barrios, trabajos u otros espacios de convivencia.

Principales propuestas de iniciativas de la escuela y comunidad

1. Fortalecer iniciativas escolares y comunitarias que promuevan espacios de convivencia pacífica basados en una cultura de paz a través de práctica valores y estilos de vida sin violencia.

- Implementar un proyecto para promotores escolares comunitarios de la paz.

Se busca formar capacidades en estudiantes a fin que sean promotores de una cultura de paz o de no violencia en los ambientes educativos y otros entornos de aprendizaje como el barrio cercano a la escuela, los hogares de los estudiantes y las instituciones de la comunidad. A través de este proyecto bajo un enfoque de educación para la paz se pondría en práctica un conjunto de valores asociados a las buenas relaciones interpersonales de convivencia en los diferentes entornos de aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido ser promotores escolares de una educación por la paz fomenta entornos de aprendizaje de calidad para los estudiantes, los hogares y otros miembros de la comunidad. A través del proyecto se busca transmitir mensajes y aprendizajes a los estudiantes de unión y convivencia de manera pacífica, tranquila y armoniosa con sus pares, padres de familia y otras personas, logrando beneficios compartidos. Este proyecto se trabajaría con el apoyo de la APAFA, los padres de familia, docentes y líderes de la Juntas Vecinales de la comunidad.

- Fortalecer la acción de la escuela de padres con la participación de la iglesia de la comunidad en la orientación y consejería para los padres de familia y estudiantes fomentado la práctica de valores y la convivencia pacífica.

Con esta iniciativa, se busca fortalecer el estilo de vida de las familias, para ello se pueden llevar a cabo un programa de orientación, acompañamiento y seguimiento a los padres de familia y estudiantes en buenas prácticas de crianza y de relaciones intrafamiliares, incidiendo en la mejora de la calidad de las relaciones de los estudiantes y su entorno familiar. Se busca incidir en la realidad de las relaciones personales más cercanas de los estudiantes, fomentando

entornos familiares más saludables, y brindado ayuda profesional y apoyo a las familias disfuncionales de los estudiantes. También a través de esta iniciativa la iglesia llevaría a cabo un programa de formación de liderazgo juvenil basado en acciones de ayuda comunitaria.

- Implementar iniciativas de orientación y escucha entre pares de estudiantes
Sin embargo, los estudiantes suelen tener inquietudes que no desean discutir con sus padres o docentes, pero para abordar estas inquietudes se necesita contar con información y ayuda a fin de poder tomar decisiones que pueden mejorar su bienestar. En ese sentido, es indispensable el apoyo de algunas instituciones de la comunidad para fortalecer un programa de orientación, escucha abierta y foros de conversación en la escuela. A través del programa los estudiantes pueden hacer consultas o pedir orientación, así como entre ellos también expresarse abiertamente sobre temas que son de su preocupación. En este programa se pueden fortalecer las charlas y orientación sobre aquellos factores de riesgos sociales que afectan a los estudiantes como el abuso físico y mental, alcoholismo, drogadicción, las relaciones sexuales prematrimoniales, tráfico ilegal de drogas, embarazo adolescente, enfermedades transmisión sexual VIH-Sida, entre otros. Estos programas apoyan a los estudiantes a incorporar más conocimientos sobre los múltiples riesgos sociales y de salud a los que están expuestos, y de esta manera puedan tomar decisiones mejor informadas para su vida.

2. Fortalecer las capacidades de opinión y expresión cultural de los estudiantes a través de la práctica de valores y convivencia en iniciativas socioculturales.

- Implementar proyectos escolares de expresión de cultural y danza folklórica con participación de los padres de familia, docentes y líderes de la comunidad.
Comprende el desarrollo de iniciativas de participación en actividades socioculturales a través de danzas que representan la cultura propia del lugar de los estudiantes y de sus familias. Estas iniciativas buscan promover la organización de ceremonias de intercambio cultural de familias donde los estudiantes representan mediante expresiones, dibujos, vestimentas, música y danzas folklóricas propias de lugar frente a visitantes de la comunidad.

Por otro lado, también los estudiantes desarrollan sus capacidades para crear representaciones culturales a través de pequeñas obras musicales y teatrales con mensajes reflexivos asociados a la problemática que afectan a la sostenibilidad de la comunidad. El teatro, la poesía, la música, y la danza pueden ser herramienta para desarrollar habilidades que no forman parte del plan escolar formal, pero a través de su enfoque pueda estar vinculado con la sostenibilidad. A través de estas danzas y teatros, los estudiantes pueden escribir y actuar en representaciones que reflejen las prácticas sostenibles y no sostenibles de la comunidad de San Francisco o redactar la letra de canciones que recuerden a miembros de la comunidad acerca de las buenas prácticas de cuidar el agua, los bosques, la fauna, etc. Los estudiantes pueden realizar estas representaciones artísticas de manera que los mensajes sobre sostenibilidad sean transmitidos a la escuela y la comunidad.

<p>Objetivo Estratégico 2</p>	<p>Concientizar a los actores de la comunidad para que se involucren el desarrollo sostenible de la comunidad.</p>
<p>La comunidad está expuesta a desequilibrios en su entorno social, económico y ambiental, por tanto, mayor es el riesgo al que están expuestos tanto la población actual como las futuras generaciones de la comunidad de San Francisco. El impacto que se busca con este objetivo de cambio es una nueva generación de capital humano de estudiantes que al egresar de la escuela posean una visión del desarrollo sostenible de su comunidad que se involucra en actividades lícitas. En ese sentido, la escuela de San Francisco y la comunidad debe incidir para que los padres de familia, los vecinos y los líderes de la comunidad tengan una mayor conciencia por el desarrollo sostenible de su comunidad. En la medida que las acciones que llevan cabo los actores en la comunidad se constituyen en una fuente de aprendizaje para los estudiantes, es sumamente importante que los actores de la comunidad no solo se involucren en la gestión del desarrollo sostenible del entorno donde interactúan los estudiantes, si no también que sus propias acciones complementen y sean consecuentes con el aprendizaje de los estudiantes.</p>	

Principales propuestas de iniciativas de la escuela y la comunidad.

1. Incidir para que la acción educadora de familias y líderes de la comunidad complementen los aprendizajes escolares y la formación de competencias de los estudiantes en materia de desarrollo sostenible.

- Fortalecer el proyecto escolar-comunitario de reciclaje y concientización sobre basuras

Considerando que la escuela ha tenido algo de experiencia en este tema, se busca cambiar el comportamiento a largo plazo no solo de los estudiantes si no también incidir en que los principales líderes involucrados en la gestión de residuos sólidos de la comunidad den el buen ejemplo con buenas prácticas complementarias para buscar soluciones a la problemática de las basuras.

A través de este proyecto escolar-comunitario se puede mejorar el esquema de reciclaje escolar y reducción de la cantidad de basuras producidas en la escuela e incluso garantizando que el esfuerzo que hace la escuela por segregar la producción de los residuos se sostenga hasta su disposición final. Esta iniciativa escolar-comunitaria puede concientizar a los líderes y población en general sobre el impacto de las basuras en el medio ambiente de la comunidad. Complementariamente se pueden hacer visitas a centros de acopio de basuras de otras localidades para que los estudiantes entiendan el funcionamiento de un sistema eficiente y sostenible de residuos. También se puede realizar acciones comunitarias con apoyo de la Municipalidad para visitar y llevar a cabo acciones de limpieza con participación de los padres de familia y juntas vecinales en áreas en donde exista acumulación de basuras como quebradas, ríos, terrenos o lotes abandonados, caminos, entre otros.

A través de este proyecto también se pueden organizar con la Municipalidad concursos sobre buenas prácticas de gestión de residuos sólidos y reciclaje en la comunidad a fin que sirva de buenos ejemplos o entornos de aprendizaje complementario para los estudiantes, los vecinos y las familias.

- Fortalecer los promotores escolares ambientales para la conservación de la biodiversidad de la comunidad.

A través de este proyecto escolar se trata de fomentar o despertar el interés de los estudiantes, padres de familia y vecinos por la conservación de especies de flora y fauna de la comunidad de San Francisco amenazadas por la caza ilegal. Los estudiantes desarrollan sus capacidades de investigación y refuerzan los conceptos y aprendizajes sobre la biodiversidad de la comunidad. Se realizan visitas guiadas en los alrededores de la escuela para aprender acerca de las plantas y pequeña fauna (mariposas, insectos, batracios, mamíferos, entre otros) , desarrollando formas de proteger y recuperar la pérdida de la biodiversidad. Con apoyo de la Municipalidad, DEVIDA y de los padres de familias se puede mejorar el espacio escolar para acondicionar un jardín escolar comunitario con pequeños módulos demostrativos escolares para el manejo de especies de flora y fauna dentro o cerca de las instalaciones de la escuela. A través de este jardín escolar comunitario los estudiantes desarrollan sus proyectos escolares de investigación y sus propuestas de conservación y recuperación de la biodiversidad.

2. Incidir en la acción educadora para promover hogares sostenibles y protegidos que complementen los aprendizajes y las competencias sostenibles de los estudiantes.

- Impulsar el proyecto escolar de hogares con alimentación responsable

Aprovechando que la escuela ha realizado concursos gastronómicos, esto puede servir como punto de partida para adecuar un proyecto que apunte a incentivar a la comunidad de la escuela a mejorar sus hábitos alimenticios y emprender acciones que protejan al medio ambiente y soporten al desarrollo sustentable de la comunidad. Se pueden crear vídeos, carteles, exposiciones, etc. con participación de los estudiantes en donde se expongan los mejores hábitos alimenticios y los problemas con las comidas más populares.

3. Fomentar líderes de opinión escolar con una visión positiva y crítica del desarrollo sostenible de su escuela y comunidad.

- Implementar un programa para la formación de capacidades de los estudiantes para periodistas o comunicadores escolares del desarrollo sostenible.

Comprende la formación de líderes estudiantiles como referentes de opinión, comunicación e investigación sobre la problemática asociada al desarrollo

sostenible en su escuela y comunidad. Con apoyo de un medio de comunicación local, de una entidad pública como DEVIDA, de la Universidad Local y de auspiciadores privados locales o nacionales, se podría implementar un espacio en un medio radial y de Televisión local, a fin que los periodistas o comunicadores y gestores escolares que lleven a cabo programa de entrevistas de debate y reflexión con líderes estudiantiles, docentes, líderes de asociaciones e instituciones de expertos de la comunidad acerca de la problemática social, ambiental y económica en la comunidad y posibles soluciones. Así mismo, en este espacio se difundiría a la población acerca de la importancia de abordar la problemática.

- Implementar un programa de auditores escolares del desarrollo sostenible
Esta iniciativa comprende desarrollar capacidades en los estudiantes y dotar de herramientas metodológicas como auditores escolares que verifican, analizan, comparan y comunican el estado en el que se encuentra la escuela y la comunidad en su progreso hacia una educación para el desarrollo sostenible, considerando parámetros comparativos en cada dimensión de la sostenibilidad. Este mecanismo es participativo y los diferentes agentes educativos, así como los padres de familia y líderes se involucran en los procesos de auditoría escolar de sostenibilidad. Los resultados deben ser tomados en cuenta para la mejora de la estrategia de educación para el desarrollo sostenible.

Los estudiantes, apoyados por los docentes y los miembros de la comunidad, pueden trabajar juntos para auditar y evaluar críticamente los problemas y conflictos que enfrenta su comunidad como por ejemplo la erosión de los suelos, la calidad del agua, el tráfico vehicular, la basura, entre otros problemas, y luego diseñan y ponen en práctica actividades y proyectos co-curriculares para gestionar algunos de estos problemas con el apoyo del Consejo Educativo Institucional de la Escuela de San Francisco (CONEI).

Tabla 78. Objetivo Estratégico en la Dimensión Ambiental

<p>Objetivo Estratégico 3</p>	<p>Concientizar a los miembros de la comunidad a disminuir la venta y el uso excesivo de agroquímicos.</p>
<p>En el contexto donde se establece la escuela, las familias que se dedican a la agricultura no perciben el uso de agroquímico como un problema ya que su uso es común, por lo que es percibido como una solución para ser económicamente más productivos en la agricultura, sobre todo en la economía ilícita de la coca. Sin embargo, el uso inadecuado de agroquímicos y sus efectos sobre la salud y el ambiente es un tema identificado como crítico por algunos docentes y líderes de la escuela y la comunidad y en algunos documentos de la escuela, pero en la práctica educativa no es abordada. Por otro lado, la enseñanza en el área curricular de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA) de la Escuela de San Francisco, esta reducida a los contenidos que ofrecen las guías de texto, guías desactualizadas y descontextualizadas, situación que abre una brecha más grande entre los aprendizajes escolares y el contexto. En ese sentido, el impacto que se busca con este objetivo de cambio es una nueva generación de capital humano de estudiantes que egresen de la escuela, que pongan en práctica comportamientos más sostenibles con el medio ambiente y responsables con la salud ambiental de la comunidad, aplicando con buenas prácticas ambientales con una agricultura sostenible. Para ello, se necesita que los padres de familia, los vecinos y los líderes de la comunidad tengan una mayor conciencia por los efectos, impactos y daños sobre el uso indiscriminado de los agroquímicos en la comunidad.</p>	
<p>Principales iniciativas de la escuela y la comunidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mejorar la acción pedagógica y de los líderes de la comunidad frente a las problemáticas ambientales (agua, aire, suelo y salud) asociadas al uso de agroquímicos presentes en el entorno de la Escuela de San Francisco, para contribuir a los procesos de formación de competencias y liderazgo de los estudiantes en la gestión de iniciativas ambientales. <ul style="list-style-type: none"> • Implementar mecanismos de seguimiento y evaluación a los estudiantes que están expuestos al uso de agroquímicos con participación del área de tutoría de la escuela, el Hospital de Salud y los padres de familia. 	

- Impulsar programas de orientación, información, comunicación y capacitación dirigidos a padres de familias agricultores, empresarios, trabajadores de la comunidad y autoridades, donde se aborden aspectos técnicos y científicos sobre el manejo seguro de plaguicidas y los efectos tóxicos de los mismos. De similar manera, se requieren programas de educación permanente dirigidos al personal de salud de la comunidad, de manera que se desarrollen capacidades locales para un adecuado diagnóstico y tratamiento de accidentes tóxicos por agroquímicos y otros insumos químicos empleados en la producción de drogas cocaínicas.
2. Adecuar los textos y materiales pedagógicos escolares en relación a salud ambiental.
- Desarrollar la actualización de las guías de texto escolar contextualizadas a las problemáticas ambientales asociadas a los agroquímicos y sus efectos en los estudiantes, familias y vecinos de la comunidad.

Objetivo Estratégico 4	Fomentar iniciativas escolares de reforestación con participación de la comunidad
<p>La comunidad ha sido afectada por una creciente deforestación de los bosques como resultado de las practicas productivas de cultivos de coca con fines ilícito. En ese sentido, el impacto que se busca con este objetivo de cambio es una nueva generación de estudiantes dotada de una mayor conciencia ambiental por la sostenibilidad del ecosistema natural de la comunidad. Fortalecida con las actitudes, capacidades y habilidades necesarias para involucrarse en la recuperación de los suelos degradados por la deforestación y uso intensivo de agroquímicos mediante la reforestación de sus bosques, tomando en consideración la necesidad y obligación de preservar los recursos naturales como base de la sostenibilidad de las actividades económicas, sociales y ambientales.</p>	
<p>Principales propuestas de iniciativas de la escuela y comunidad</p> <p>1. Mejorar las capacidades de los estudiantes en la recuperación y conservación de áreas degradadas en su propias fincas y comunidad mediante acciones de reforestación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa escolares y comunitarias de reforestación en la comunidad. 	

Comprende la ejecución de acciones escolares de reforestación con apoyo de docentes, padres de familia y miembros de la comunidad en zonas degradadas de la comunidad con el propósito de contribuir a reducir riesgos ambientales como en ríos, las partes altas de la comunidad y en algunas fincas de las familias. Para ellos se formarán brigadas escolares encargadas de la implementación del vivero escolar, la producción de plántones y las acciones de plantación en las zonas seleccionadas y priorizadas en la comunidad. A través de esta iniciativa se busca que los estudiantes revaloren su cultura ambiental de conservación y protección de su entorno natural. Alentando y llamando a la reflexión de los adultos de la comunidad, acerca de la importancia de transmitir una mejor comunidad posible a las futuras generaciones. A través de este proyecto se busca consolidar valores de convivencia entre estudiantes, docentes, padres de familia y miembros de la comunidad. Comprende la implementación del vivero escolar y la formación a los estudiantes para la producción de plántones y la responsabilidad de operación y mantenimiento del vivero escolar. En coordinación con la Municipalidad y algunas instituciones públicas como la Agencia Agraria y DEVIDA, se pueden complementar estas acciones escolares con más plántones de especies forestales procedentes de otros viveros forestales. El seguimiento de este proyecto debe estar a cargo de los nuevos estudiantes en coordinación con la escuela y las instituciones de apoyo de la comunidad.

- Iniciativas de charlas y socio dramas, donde se aborden problemáticas ambientales como la contaminación del suelo, el agua, el daño del ecosistema forestal por malas prácticas que se realizan en la comunidad.

Tabla 79. Objetivo Estratégico en la Dimensión Económica

Objetivo Estratégico 5	Promover el espíritu emprendedor de los estudiantes en la gestión de negocios económicos que sean social y ambientalmente sostenibles en la comunidad.
En la comunidad hay pocas oportunidades económicas sostenibles lícitas que son referentes de buenas prácticas productivas para los jóvenes, pues como ya se reveló anteriormente, la comunidad está afectada por un entorno marcado por la economía	

ilícita de la coca. En ese sentido, el impacto que se busca con este objetivo de cambio es tener una nueva generación de estudiantes que, al egresar de la escuela de San Francisco, tengan mejores oportunidades en su vida adulta para generar sus propios emprendimientos sostenibles y se incorporen a economías lícitas, mejorando sus ingresos y calidad de vida de ellos y la de sus familias. Rompiendo de esta manera el ciclo de reproducción vicioso de la economía ilícita en la comunidad, dinamizando la economía lícita, movilizand o mano de obra calificada y no calificada y haciendo uso sostenible de sus recursos naturales. Para ello, la escuela de San Francisco y la comunidad debe incidir para lograr una nueva generación de personas mejor preparadas y con una mejor calidad de vida que tengan mejores oportunidades y probabilidades de insertarse a una economía productiva o de servicios lícitos en su vida adulta.

Principales propuestas de iniciativas de la escuela y comunidad

1. Ampliar las capacidades emprendedoras de los estudiantes en el desarrollo de nuevas iniciativas económicas y sostenibles de productos y servicios derivados de la biodiversidad.

Se impulsaría principalmente tres nuevos eco-negocios escolares basados en los servicios de eco-turismo, artesanías y productos hidrobiológicos que demanda el mercado local, regional o nacional. Considerando que la escuela ganado experiencia a través del proyecto de eco-negocios escolar en néctares, con este proyecto se buscaría la diversificación de aprendizajes de los estudiantes.

- Formación de promotores escolares de eco-turismo en la comunidad.

Este proyecto escolar consistiría en desarrollar capacidades de los estudiantes a fin que promuevan el turismo sostenible en su comunidad, o se conviertan en potenciales guías u operadores acreditados de turismo en la comunidad de San Francisco. Lo que implicaría que los estudiantes desarrollen visitas guiadas en un corredor turístico explicando a los visitantes locales, nacionales e internacionales su cultura, su biodiversidad, sus potencialidades productivas en gastronomía, artesanía, agricultura, y productos agroindustriales como el café, néctares, entre otros. Este proyecto escolar tiene el propósito que los estudiantes den a conocer al mundo lo positivo o la otra cara de su comunidad, las propias potencialidades de su comunidad. Mostrando a los visitantes locales o

internacionales las particularidades propias de su ecosistema natural. Así mismo, a través de esta propuesta co-curricular se constituye en una fuente de aprendizaje de los estudiantes porque interactúan con diferentes entornos relacionados a su ecosistema humano y natural. A través de este proyecto escolar los estudiantes fortalecen y alinean sus capacidades en diferentes dimensiones que están orientadas hacia el desarrollo sostenible de su comunidad. Se podría promocionar el proyecto de eco-turismo escolar, a través de alianzas del empresariado con líneas aéreas, compañías de transportes, y otros auspiciadores.

- Implementar el proyecto de eco-negocio escolar de productos de acuicultura en la comunidad.

Este proyecto escolar consistiría en desarrollar capacidades en los estudiantes de secundaria de 4° y 5° grado de secundaria incorporando el aprendizaje en el manejo de la cadena productiva de la piscicultura sostenible (principalmente de peces que tienen mayor demanda en el mercado) a escala demostrativa. Comprendería aprendizajes en el cultivo, nutrición, manejo post-cosecha, procesamiento, comercialización y marketing. Implicaría la implementación de un estanque en el terreno disponible de la escuela. Los excedentes de producción pueden ser organizados con la APAFA para la venta de pescado ahumado a la comunidad, constituyéndose en una fuente potencial de ingresos para la escuela.

2. Ampliar las capacidades emprendedoras de los estudiantes a través de los aprendizajes contextualizados con organizaciones de productores de cacao y café que han tenido buenas prácticas sostenibles en la comunidad y otros territorios.

Se busca que los estudiantes comprendan los procesos económico-productivos en la comunidad u otros lugares. Se puede desarrollar a través de capacitaciones en la escuela y visitas guiadas a las instalaciones de empresas, cooperativas o asociaciones que han tenido buenas prácticas sostenibles en la comunidad y en otros mercados, con la finalidad que los estudiantes tengan acercamientos de aprendizaje escolar con cadenas productivas (producción, transformación y comercialización) de organizaciones de productores de cacao, café, u otros productos y derivados. Así

mismo, comprende que los estudiantes realicen pasantías a organizaciones de pequeños y medianos productores agropecuarios exitosos como referente de actividades lícitas.

3. Incorporar nuevos aprendizajes escolares contextualizados a una educación financiera de los estudiantes.

Se busca articular alianzas formales con organizaciones financieras de la existente en la comunidad, sobre el uso y manejo de los servicios financieros y la gestión responsable del uso eficiente del dinero. A través de esta iniciativa se transmiten valores y principios éticos en administración de los recursos financieros.

4. Fortalecer la escuela como un centro de formación y desarrollo de capacidades productivas de eco negocios para jóvenes de la comunidad.

Esta iniciativa comprende fortalecer a la escuela como un centro comunitario de apoyo en la formación de emprendimientos juveniles, poniendo en práctica todo su potencial para desarrollar servicios de capacitación y asistencia técnica a jóvenes que requieren de la comunidad desarrollarse en emprendimiento de eco-negocios de néctares. La escuela ha tenido demanda de servicios para la formación y desarrollo de capacidades productivas y empresariales para jóvenes en la comunidad. Esta iniciativa podría llevarse a cabo con apoyo de la Municipalidad Distrital de Ayna y la Dirección Regional de Educación de Ayacucho.

Tabla 80. Objetivo Estratégico en la Dimensión Política-Institucional

Objetivo Estratégico 6	Mejorar las prácticas de participación de los estudiantes y los miembros de la comunidad en la promoción y defensa de sus derechos y en las políticas de desarrollo sostenible de la comunidad.
El imaginario comunidad se caracteriza por una visión adultocentrista que imposibilita reconocer que los estudiantes son actores competentes en su propio desarrollo y que tienen el potencial de tener un rol constructivo en el desarrollo de su comunidad. Por otro lado, existe muchas veces una inacción por parte de las familias, la comunidad y en general del tejido social para realizar acciones humanas orientadas a la prevención y atención que les permita actuar como una red de vigilancia antes y después de que se	

vulneren los derechos de los estudiantes. En ese sentido, los propios estudiantes, los vecinos, las familias, el barrio, la escuela tienen un papel fundamental en la protección y seguridad de los estudiantes, por ello resulta sumamente importante visibilizar las situaciones de riesgo y las graves consecuencias que de ella devienen.

El impacto que se busca con este objetivo de cambio es una nueva generación de estudiantes dotada de una mayor participación en los asuntos públicos de la escuela y la comunidad en los que ejercen y reclaman sus derechos de manera articulada con los padres de familias, instituciones, docentes y líderes de la comunidad. Así mismo, implica una participación efectiva de los estudiantes de forma organizada ejerciendo influencia en los procesos de toma de decisiones políticas que afectan el desarrollo sostenible de la comunidad. Así mismo se busca alcanzar que los estudiantes tomen decisiones directamente sobre los asuntos que afectan sus vidas. En ese sentido, la escuela y la comunidad deben incidir en la construcción de ciudadanía a través de la efectivización del ejercicio de poder de los estudiantes para posibilitar que sus opiniones sean tomadas en cuenta por los adultos de la comunidad, y para que puedan asumir responsablemente decisiones compartidas con sus pares, docentes, vecinos y líderes de la comunidad en los asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad.

Propuesta de iniciativas de la escuela y comunidad

1. Implementar un programa de mejora de las capacidades de los estudiantes en la participación de la defensa de sus derechos.
 - Fortalecer el proyecto escolar de fiscales escolares en la promoción y protección de los derechos de los estudiantes.
 - Fortalecimiento de la red comunitaria de promoción y protección de los derechos de los estudiantes.
2. Implementar un programa de desarrollo de las capacidades de los estudiantes en la participación de los asuntos públicos de la comunidad.
 - Fomentar la participación de los estudiantes en el desarrollo comunitario sostenible.
 - Fomentar en la participación de los estudiantes en espacios de concertación de la comunidad

*** Acciones Estratégicas**

El establecimiento de acciones estratégicas permite señalar el curso de acción requerido para el logro de los objetivos estratégicos, y es el puente articulador entre las actividades principales para una posterior elaboración del plan operativo.

Tabla 81. Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N°1

Objetivo Estratégico 1:	Fomentar la práctica de valores en las relaciones interpersonales con los padres de familia y otros miembros de la comunidad		
Acciones Estratégicas	Indicadores	Actividades (Ruta Estratégica)	Responsable Participantes /
1.1. Fortalecer iniciativas escolares y comunitarias que promuevan espacios de convivencia pacífica basados en una cultura de paz a través de práctica valores y estilos de vida sin violencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Número estudiantes con buenas prácticas de valores 	1.1.1. Implementar un proyecto para promotores escolares comunitarios de la paz.	*DEVIDA. *Padres, *Estudiantes *Profesores. *APAFA. *Municipalidad Distrital de Ayna.
		1.1.2. Fortalecer la acción de la escuela de padres con la participación de la iglesia de la comunidad en la orientación y consejería para los padres de familia y estudiantes fomentado la práctica de valores y la convivencia pacífica.	*Iglesia *Padres de familia *Área de Tutoría de la Escuela.
		1.1.3. Implementar iniciativas de orientación y escucha entre pares de estudiantes	*Padres de familia *Estudiantes *Centro de Emergencia Mujer *DEVIDA
1.2. Fortalecer las capacidades de opinión y expresión cultural de los estudiantes a través de la práctica de valores y convivencia en iniciativas socioculturales.	<ul style="list-style-type: none"> • Número estudiantes 	1.2.1. Implementar proyectos escolares de expresión de cultural y danza folklórica con participación de los padres de familia, docentes y líderes de la comunidad	*DEVIDA. *Juntas Vecinales *APAFA *Padres de Familia *Docentes.

Tabla 82. Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N° 2

Objetivo Estratégico 2:	Concientizar a los actores de la comunidad para que se involucren el desarrollo sostenible de la comunidad		
Acciones Estratégicas	Indicadores	Actividades (Ruta Estratégica)	Responsable / Participantes
<p>2.1. Incidir para que la acción educadora de familias y líderes de la comunidad complementen los aprendizajes escolares y la formación de competencias de los estudiantes en materia de desarrollo sostenible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • N° promotores escolares ambientales 	<p>2.1.1. Fortalecer el proyecto escolar-comunitario de reciclaje y concientización sobre basuras</p>	<ul style="list-style-type: none"> *DEVIDA *Municipalidad Distrital *Docentes *Juntas Vecinales * Vecinos * Padres de familia
		<p>2.1.2. Fortalecer los promotores escolares ambientales para la conservación de la biodiversidad de la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Líderes de la comunidad *Docentes *DEVIDA * Dirección Regional de Educación *Fiscalía Ambiental *Municipalidad Distrital
<p>2.2. Incidir en la acción educadora para promover hogares sostenibles y protegidos que complementen los aprendizajes y las competencias sostenibles de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • N° Hogares con prácticas sostenibles 	<p>2.2.1. Impulsar el proyecto escolar de hogares con alimentación responsable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *APAFA *Escuela de padres *Padres de Familia *Docentes
<p>2.3. Fomentar líderes de opinión escolar con una visión positiva y crítica del desarrollo sostenible de su escuela y comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • N° estudiantes periodistas /comunicadores 	<p>2.3.1. Implementar un programa para la formación de capacidades de los estudiantes para periodistas o comunicadores escolares del desarrollo sostenible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Municipalidad Distrital *DEVIDA *APAFA *Medio Radial y TV local

Tabla 83. Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N° 3

Objetivo Estratégico 3:	Concientizar a los miembros de la comunidad a disminuir la venta y el uso excesivo de agroquímicos.		
Acciones Estratégicas	Indicadores	Actividades (Ruta Estratégica)	Responsable / Participantes
2.1 Desarrollar programas de mejora de la acción pedagógica y de los líderes de la comunidad frente a las problemáticas ambientales (agua, aire, suelo y salud) asociadas al uso de agroquímicos presentes en el entorno de la Escuela de San Francisco	• N° Líderes previenen riesgos de exposición de los agroquímicos	2.1.1 Implementar mecanismos de seguimiento y evaluación a los estudiantes que están expuestos al uso de agroquímicos.	*Área de tutoría de la escuela. *Hospital de Salud *Padres de familia.
		2.1.2 Desarrollar programas de información, difusión y prevención de riesgos de exposición del uso de agroquímicos	*Responsable del Área de Ciencia, Tecnología y Ambiente de la Escuela. *DEVIDA *Agencias Agraria-SENASA *Docentes. *Líderes de la Comunidad *Estudiantes
2.2 Adecuación de los textos y materiales pedagógicos escolares en relación a salud ambiental.	• N° Textos	2.2.1 Desarrollar la actualización de las guías de texto escolar contextualizadas a las problemáticas ambientales asociadas a los agroquímicos	*Responsable del Área de Ciencia, Tecnología y Ambiente de la Escuela. *Dirección Regional de Educación.

Tabla 84. Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N° 4

Objetivo Estratégico 4:	Fomentar iniciativas escolares de reforestación con participación de la comunidad		
Acciones Estratégicas	Indicadores	Actividades (Ruta Estratégica)	Responsable / Participantes
4.1 Desarrollar programas de mejora de las capacidades de los estudiantes	• N° estudiantes con buenas prácticas ambientales	4.1.1 Iniciativa escolares y comunitarias de reforestación en la comunidad.	*DEVIDA *Agencia Agraria *Docentes *Municipalidad Distrital de Ayna *Juntas Vecinales.

Objetivo Estratégico 4:	Fomentar iniciativas escolares de reforestación con participación de la comunidad		
Acciones Estratégicas	Indicadores	Actividades (Ruta Estratégica)	Responsable / Participantes
en la recuperación y conservación de áreas degradadas en su propias fincas y comunidad mediante acciones de reforestación.	sobre su entorno	4.1.2 Iniciativas de charlas y socio dramas, donde se aborden problemáticas ambientales como la contaminación del suelo, el agua, el daño del ecosistema forestal por malas prácticas que se realizan en la comunidad.	*DEVIDA *Docentes *Municipalidad Distrital de Ayna *Juntas Vecinales.

Tabla 85. Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N° 5

Objetivo Estratégico 5:	Promover el espíritu emprendedor de los estudiantes en la gestión de negocios económicos que sean social y ambientalmente sostenibles en la comunidad.		
Acciones Estratégicas	Indicadores	Actividades (Ruta Estratégica)	Responsable / Participantes
5.1 Ampliar las capacidades emprendedoras de los estudiantes en el desarrollo de nuevas iniciativas económicas y sostenibles de productos y servicios derivados de la biodiversidad.	• N° estudiantes promotores de eco-turismo	5.1.1 Formación de promotores escolares de eco-turismo comunitario	*DEVIDA, *Municipalidad *PROMPERU *DIRECTUR de Ayacucho *Operadores Aéreos y Terrestres *Medios de comunicación (TC, Radio)
		5.1.2 Implementar el proyecto de eco-negocio escolar de productos de acuicultura en la comunidad.	*Dirección Regional de Educación. *DEVIDA, *Docentes *APAFA *Padres de Familia *Municipalidad

Objetivo Estratégico 5:	Promover el espíritu emprendedor de los estudiantes en la gestión de negocios económicos que sean social y ambientalmente sostenibles en la comunidad.		
Acciones Estratégicas	Indicadores	Actividades (Ruta Estratégica)	Responsable / Participantes
5.2 Ampliar las capacidades emprendedoras de los estudiantes a través de los aprendizajes contextualizados con organizaciones de productores de cacao y café que han tenido buenas prácticas sostenibles en la comunidad y otros territorios.	• N° estudiantes con aprendizajes sobre cadena productivas licitas y sostenibles.	5.2.1 Implementar programa de capacitación y asistencia técnica para la formación de estudiantes	*Organización de Productores de Café. Caco, otros. * Docentes. *Municipalidad Distrital
		5.2.2 Implementar programa de pasantías a organizaciones de pequeños y medianos productores agropecuarios exitosos como referente de actividades licitas	* Docentes. *APAFA *DEVIDA *Municipalidad Distrital
5.3 Incorporar nuevos aprendizajes escolares contextualizados a una educación financiera de los estudiantes.	• N° estudiantes con aprendizajes sobre educación financiera.	5.3.1 Implementar programa de orientación y capacitación para estudiantes sobre educación financiera	*Entidades Financieras *Universidad *Estudiantes
		5.3.2 Desarrollar guías de texto escolar contextualizadas a los servicios financieros y a importancia y gestión responsables de los recursos financieros.	*Dirección Regional de Educación. *DEVIDA. *Docentes.
5.4 Fortalecer la escuela como un centro de formación y desarrollo de capacidades productivas de eco negocios para jóvenes de la comunidad.	• N° adolescentes y jóvenes de la comunidad con aprendizajes sobre eco negocios en néctares.	5.4.1 Implementar servicios de capacitación en la escuela dirigido a jóvenes de la comunidad	*Dirección Regional de Educación. *DEVIDA. *Docentes. *Municipalidad Distrital

Tabla 86. Acciones Estratégicas del Objetivo Estratégico N° 6

Objetivo Estratégico 6:	Mejorar las prácticas de participación de los estudiantes y los miembros de la comunidad en la promoción y defensa de sus derechos y en las políticas de desarrollo sostenible de la comunidad.		
Acciones Estratégicas	Indicadores	Actividades (Ruta Estratégica)	Responsable / Participantes
6.1 Implementar un programa de mejora de las capacidades de los estudiantes en la participación de la defensa de sus derechos.	• N° estudiantes como fiscales de derechos	6.1.1 Fortalecer el proyecto escolar de fiscales escolares en la promoción y protección de los derechos de los estudiantes.	*Docentes *Defensoría Escolar *Fiscalía Distrital
		6.1.2 Fortalecimiento de la red comunitaria de promoción y protección de los derechos de los estudiantes.	*Docentes *Fiscales Escolares *Defensoría Escolar *Defensoría Municipal del Niño y el Adolescente. *Fiscalía Distrital *Policía.
6.2 Implementar un programa de desarrollo de las capacidades de los estudiantes en la participación de los asuntos públicos de la comunidad.	• N° estudiantes organizados	6.2.1 Fomentar la participación los estudiantes en el desarrollo comunitario sostenible.	*Municipalidad Distrital de Ayna * CONEI *Líderes de la comunidad
		6.2.2 Fomentar en la participación de los estudiantes en espacios de concertación de la comunidad.	*Municipio Escolar *Juntas Vecinales *Municipalidad Distrital de Ayna

*** Ruta Estratégica**

La estrategia sostiene una intervención en un horizonte de 10 años⁴⁴ y plantea objetivos de cambio (impactos) que contribuyen a las diferentes dimensiones de sostenibilidad del territorio: ambiental, económica, social y política-institucional. La estrategia

⁴⁴ El horizonte de 10 años de ejecución de la estrategia de educación participativa comunitaria responde no solo a la determinación de la ruta crítica de las acciones estratégicas (proyectos y actividades), sino también este plazo es adecuado y coherente con una estrategia de cambio generacional que se monta a partir de la educación básica regular (Secundaria) en la comunidad de San Francisco.

considera para su diseño seis (6) ejes estratégicos orientados a consolidar las competencias de los estudiantes acercándolas a las prácticas sostenibles de los medios de vida de la comunidad. Para ello se plantea un conjunto de acciones estratégicas que deben ser implementadas a lo largo del horizonte de ejecución de 10 años de la estrategia, para lo cual se requiere de USD\$ 1.34 millones de dólares americanos. El ciclo de la estrategia de educación para el desarrollo sostenible tiene tres grandes fases y en cada una se identifican las siguientes actividades principales:

Fase 1: Diseño de la Estrategia

- ✓ Preparación y Planificación del trabajo
- ✓ Diagnóstico y Prospectiva Estratégica
- ✓ Divulgación e Información sobre el proceso
- ✓ Elaboración de la propuesta de Estrategia

Fase 2: Implementación de la Estrategia

- ✓ Concertación con actores claves y grupos de interés.
- ✓ Aprobación de la Estrategia
- ✓ Incorporación de propuestas factibles (acciones)
- ✓ Negociaciones, Asociaciones y Arreglos institucionales con grupos de interés
- ✓ Ejecución de acciones estratégicas (actividades)
- ✓ Acuerdos sobre cambios (Gestión del cambio)

Fase 3: Evaluación de la Estrategia

- ✓ Seguimiento y Monitoreo
- ✓ Evaluación de Resultados de la estrategia
- ✓ Rendición de cuentas de la implementación de la Estrategia

Gestión estratégica de Educación para el Desarrollo Sostenible

- ✓ Gestión y Dirección de la Estrategia
- ✓ Gestión comunicacional
- ✓ Gestión de riesgos de amenazas y oportunidades

Tabla 87. Cronograma y Presupuesto de la propuesta

Objetivo	Acciones Estratégicas	Indicadores	Actividades (Ruta Estratégica)	Unidad Medida	Meta Física	Duración (años)	USD \$	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9	Año 10		
Objetivo Estratégico 1	1.1. Fortalecer iniciativas escolares y comunitarias que promuevan espacios de convivencia pacífica basados en una cultura de paz a través de práctica valores y estilos de vida sin violencia.	☐ Número de estudiantes con buenas prácticas de valores	1.1.1. Implementar un proyecto para promotores escolares comunitarios de la paz.	Estudiante	45	3	20,454.5												
			1.1.2. Fortalecer la acción de la escuela de padres con la participación de la iglesia de la comunidad en la orientación y consejería para los padres de familia y estudiantes fomentado la práctica de valores y la convivencia pacífica.	Padres de familia	220	3	80,000.0												
			1.1.3. Implementar iniciativas de orientación y escucha entre pares de estudiantes	Estudiante	300	4	127,272.7												
	1.2. Fortalecer las capacidades de opinión y expresión cultural de los estudiantes a través de la práctica de valores y convivencia en iniciativas socioculturales.	☐ Número de estudiantes	1.2.1. Implementar proyectos escolares de expresión de cultural y danza folklórica con participación de los padres de familia, docentes y líderes de la comunidad	Estudiante	60	3	16,363.6												
Objetivo Estratégico 2	2.1. Incidir para que la acción educadora de familias y líderes de la comunidad complementen los aprendizajes escolares y la formación de competencias de los estudiantes en materia de desarrollo sostenible.	☐ N° promotores escolares ambientales	2.1.1. Fortalecer el proyecto escolar-comunitario de reciclaje y concientización sobre basuras	Estudiante	100	3	40,909.1												
			2.1.2. Fortalecer los promotores escolares ambientales para la conservación de la biodiversidad de la comunidad.	Estudiante	25	5	18,939.4												
	2.2. Incidir en la acción educadora para promover hogares sostenibles y protegidos que complementen los aprendizajes y las competencias sostenibles de los estudiantes.	☐ N° Hogares con prácticas sostenibles	2.2.1. Impulsar el proyecto escolar de hogares con alimentación responsable.	Hogar	250	3	90,909.1												
			2.3. Fomentar líderes de opinión escolar con una visión positiva y crítica del desarrollo sostenible de su escuela y comunidad.	☐ N° estudiantes periodistas /comunicadores	2.3.1. Implementar un programa para la formación de capacidades de los estudiantes para periodistas o comunicadores escolares del desarrollo sostenible.	Estudiante	15	5	22,727.3										
3.1 Desarrollar programas de mejora de la acción pedagógica y de los	☐ N° Líderes	3.1.1 Implementar mecanismos de seguimiento y evaluación a los	Estudiante	200	5	106,060.6													

Objetivo	Acciones Estratégicas	Indicadores	Actividades (Ruta Estratégica)	Unidad Medida	Meta Física	Duración (años)	USD \$	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9	Año 10	
Objetivo Estratégico 3	líderes de la comunidad frente a las problemáticas ambientales (agua, aire, suelo y salud) asociadas al uso de agroquímicos presentes en el entorno de la Escuela de San Francisco	previenen riesgos de exposición de los agroquímicos	estudiantes que están expuestos al uso de agroquímicos.															
			3.1.2 Desarrollar programas de información, difusión y prevención de riesgos de exposición del uso de agroquímicos	Líder comunidad	400	4	121,212.1											
	3.2 Adecuación de los textos y materiales pedagógicos escolares en relación a salud ambiental.	<input type="checkbox"/> N° Textos	3.2.1 Desarrollar la actualización de las guías de texto escolar contextualizadas a las problemáticas ambientales asociadas a los agroquímicos	Guía escolar	500	2	45,454.5											
Objetivo Estratégico 4	4.1 Desarrollar programas de mejora de las capacidades de los estudiantes en la recuperación y conservación de áreas degradadas en su propias fincas y comunidad mediante acciones de reforestación.	<input type="checkbox"/> N° estudiantes con buenas prácticas ambientales sobre su entorno	4.1.1 Iniciativa escolares y comunitarias de reforestación en la comunidad.	Estudiante	100	7	95,454.5											
			4.1.2 Iniciativas de charlas y socio dramas, donde se aborden problemáticas ambientales como la contaminación del suelo, el agua, el daño del ecosistema forestal por malas prácticas que se realizan en la comunidad.	Estudiante	150	3	68,181.8											
Objetivo Estratégico 5	5.1 Ampliar las capacidades emprendedoras de los estudiantes en el desarrollo de nuevas iniciativas económicas y sostenibles de productos y servicios derivados de la biodiversidad.	<input type="checkbox"/> N° estudiantes promotores de eco-turismo	5.1.1 Formación de promotores escolares de eco-turismo comunitario	Estudiante	150	5	90,909.1											
			5.1.2 Implementar el proyecto de eco-negocio escolar de productos de acuicultura en la comunidad.	Estudiante	60	4	50,909.1											
	5.2 Ampliar las capacidades emprendedoras de los estudiantes a través de los aprendizajes contextualizados con organizaciones de productores de cacao y café que han tenido buenas prácticas sostenibles en la comunidad y otros territorios.	<input type="checkbox"/> N° estudiantes con aprendizajes sobre cadena productivas licitas y sostenibles.	5.2.1 Implementar programa de capacitación y asistencia técnica para la formación de estudiantes	Estudiante	35	7	31,181.8											
			5.2.2 Implementar programa de pasantías a organizaciones de pequeños y medianos productores agropecuarios exitosos como referente de actividades licitas	Estudiante	35	3	15,909.1											
	5.3 Incorporar nuevos aprendizajes escolares contextualizados a una educación financiera de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> N° estudiantes con aprendizajes sobre	5.3.1 Implementar programa de orientación y capacitación para estudiantes sobre educación financiera	Estudiante	50	5	30,303.0											

Objetivo	Acciones Estratégicas	Indicadores	Actividades (Ruta Estratégica)	Unidad Medida	Meta Física	Duración (años)	USD \$	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9	Año 10	
		educación financiera.	5.3.2 Desarrollar guías de texto escolar contextualizadas a los servicios financieros y a importancia y gestión responsables de los recursos financieros.	Guía escolar	500	2	45,454.5											
	5.4 Fortalecer la escuela como un centro de formación y desarrollo de capacidades productivas de eco negocios para jóvenes de la comunidad.	<input type="checkbox"/> N° adolescentes y jóvenes de la comunidad con aprendizajes sobre eco negocios en néctares.	5.4.1 Implementar servicios de capacitación en la escuela dirigido a jóvenes de la comunidad	Joven	200	7	148,484.8											
Objetivo Estratégico 6	6.1 Implementar un programa de mejora de las capacidades de los estudiantes en la participación de la defensa de sus derechos.	<input type="checkbox"/> N° estudiantes como fiscales de derechos	5.1.1 Fortalecer el proyecto escolar de fiscales escolares en la promoción y protección de los derechos de los estudiantes.	Estudiante	35	7	23,757.6											
			5.1.2 Fortalecimiento de la red comunitaria de promoción y protección de los derechos de los estudiantes.	Lideres	50	8	33,939.4											
	6.2 Implementar un programa de desarrollo de las capacidades de los estudiantes en la participación de los asuntos públicos de la comunidad.	<input type="checkbox"/> N° estudiantes organizados	5.2.1 Fomentar la participación los estudiantes en el desarrollo comunitario sostenible.	Estudiante	15	7	15,909.1											
			5.2.2 Fomentar en la participación de los estudiantes en espacios de concertación de la comunidad.	Estudiante	15	6	10,909.1											
Costo Total USD\$ de la Estrategia							1,340,697											

Capítulo VI: Las conclusiones y recomendaciones

***Conclusiones**

El estudio revela que las conexiones entre la escuela y la comunidad orientadas a la construcción de competencias sostenibles de los estudiantes demuestra su influencia potencial en la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. Los resultados denotan claramente que existen esfuerzos e iniciativas que se han venido llevando a cabo entre la escuela de secundaria y la comunidad de San Francisco. Sin embargo, estas todavía se conducen de manera inadecuada en el proceso de desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco. Al respecto los resultados muestran una baja correlación entre el nivel de madurez que ha alcanzado las conexiones escuela-comunidad (variable independiente) con aquellas competencias de los estudiantes de la escuela de secundaria que son estratégicas para la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad de San Francisco (variable dependiente). El coeficiente de Pearson arrojó un valor de 0.305 entre la relación de las variables de investigación. Lo que significa - considerando la escala del coeficiente Pearson- un grado bajo o imperfecto de correlación positiva, entre el nivel de madurez que ha alcanzado la conexión escuela-comunidad (variable independiente) y el nivel de sostenibilidad explicado a través de las competencias de los estudiantes (variable dependiente). Es decir, esto significa un bajo nivel de incidencia o un inadecuado aprovechamiento de la actual manera como se viene asociando o relacionando la escuela y la comunidad. Un hallazgo que también se observa es que el factor de conexión-comunidad referido a la utilización de los recursos de la comunidad es el que presenta el valor más bajo de correlación con la variable dependiente en lo que se refiere a la dimensión ambiental, económica y social. Por otro lado, la baja correlación entre la conexión escuela-comunidad y la sostenibilidad se debe a que no viene siendo efectiva la manera en que se sostienen las relaciones asociativas entre la escuela y la comunidad. Por lo que es percibida en una etapa de proceso de construcción de relaciones. Sin embargo, también se concluye que las mismas no se viene desarrollando en el marco de una estrategia o modelo de educación para el desarrollo sostenible de la comunidad.

*Contexto de vulnerabilidad y los medios de vida de la comunidad (objetivo 1)

El entorno (factores observados del contexto) de la comunidad gira principalmente sobre la base de la producción de cultivos de coca con fines ilícitos. Es un territorio donde se perpetra un estado de violencia estructural y cultural como señala Galtung (1969). Se observa un sistema económico dominado por el narcotráfico que impacta en las vidas de la población estudiantil que posteriormente se constituirán como la futura población adulta de la comunidad de San Francisco. En ese sentido, los factores contextuales se constituyen en factores de riesgo que pueden cambiar desfavorablemente la orientación de las vidas de los estudiantes, sus actitudes y acciones económicas, sociales y ambientales afectando consecuentemente el desarrollo sostenible de su comunidad. Aquí recordamos a Lizarralde (2012) cuando señala que de esta manera se viene configurando la reproducción de una cultura ilícita, las misma que no armoniza con la sostenibilidad de los recursos naturales, sociales y económicos de la comunidad, constituyéndose de esta manera en los factores críticos que inhiben las posibilidades de su desarrollo.

Los resultados observados a través de los participantes del estudio, revelan que la comunidad de San Francisco donde se encuentra establecida la escuela de secundaria presenta un índice global de desarrollo sostenible (dimensión social, ambiental, económica y política-institucional) de 0.395. Este valor determina un nivel “crítico” de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad de San Francisco. Se ha podido observar que la comunidad presenta menores índices de desarrollo sostenible en la dimensión económica (0.403) y la dimensión ambiental (0.364). Así mismo, se observa que siete (7) de los 16 factores contextuales son los que tienen mayor incidencia o afectan la vulnerabilidad de los medios de vida de la comunidad. Estos factores críticos están relacionados con 1) el entorno socioeducativo, 2) la paz e igualdad (Dimensión social), 3) el ecosistema natural y 4) la estabilidad de riesgos naturales y 5) la salud ambiental (Dimensión Ambiental), 6) la economía familiar (Dimensión Económica) y 7) las políticas de desarrollo sostenible (Dimensión Política-Institucional).

*Sostenibilidad a través de las competencias de los estudiantes (objetivo 2) Los resultados observados en la muestra de participantes del estudio, revelan que el grado de sostenibilidad global (dimensión social, ambiental, económica y política-institucional) alcanzado en

términos de ocho (8) competencias que han desarrollado los estudiantes de secundaria para hacer uso sostenible de los medios de vida de su comunidad es de 0.560. Este valor determina un nivel “inestable” de las competencias de los estudiantes en la escala de desarrollo sostenible, razón por lo que los comportamientos sostenibles que fueron analizados en su conjunto aún no se encuentran plenamente consolidados en los estudiantes. Al respecto, los participantes del estudio presentan los menores grados de sostenibilidad relacionadas con las competencias de la dimensión ambiental (0.542) y dimensión política-institucional (0.520). También los resultados reflejan que las 4 competencias de los estudiantes que presentan un grado más bajo de sostenibilidad en comparación con el resto de competencias están relacionadas con 1) el uso sostenible de los recursos naturales (dimensión ambiental), 2) la gestión de emprendimientos económicos (dimensión económica), 3) el ejercicio de derechos y deberes ciudadanos y 4) la participación en políticas públicas (dimensión política-institucional).

*La red de relaciones escuela-comunidad (acorde al objetivo 3)

Los resultados observados en la red social de la escuela y la comunidad reflejan una red de baja densidad (30%) compuesta de 20 nodos o actores procedentes de la escuela y la comunidad. Con el 21% de los actores de la comunidad, la escuela sostiene relaciones de influencia fuerte (Centro de Emergencia Mujer-CEM, Hospital de Salud y los estudiantes), con el 37% sostiene relaciones de influencia moderada (Municipalidad, DEVIDA, UGEL, Fiscalía, Comisaria, Profesores, Municipio Escolar), mientras que con el 21% sostiene relaciones de influencia débil (Seguro Social de Salud – EsSALUD, Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (DEMUNA), Padres de familia/ Asociación de Padres de Familia – APAFA y la Iglesia).

Las relaciones entre los actores de la comunidad son improvisadas, no planificadas y mayormente informales. La red de relaciones entre la escuela y la comunidad no se conducen sobre la base de una alianza estratégica con una planificación integral del trabajo, con resultados definidos que se quieren lograr y en los tiempos en que se proponer alcanzar. Los participantes del estudio como docentes, padres de familia, estudiantes y líderes de la comunidad perciben que los esfuerzos que ha venido desplegando la escuela y la comunidad es insuficiente y de carácter transaccional y no transformacional.

El tejido de las relaciones entre la escuela y la comunidad presentan un índice de madurez de conexión escuela-comunidad de 0.460, valor que refleja un nivel de relaciones moderadamente madura. Así mismo, esta situación determina un comportamiento “inestable” en la escala de desarrollo sostenible por lo que atraviesa la madurez de las conexiones que vienen llevando a cabo la escuela y la comunidad de San Francisco. Siendo en la dimensión económica (0.456) y ambiental (0.445) donde se observan los menores índices de madurez. Al respecto, se ha podido observar que cuatro (4) de los cinco (5) factores que caracterizan la relación entre la escuela y la comunidad y que a su vez explican el estado de la madurez en cada una de las dimensiones de la sostenibilidad son los que presentan un estado más crítico en la escala de desarrollo sostenible. Estos factores críticos están referidos a la adecuación del currículo que particularmente en la dimensión ambiental arroja un valor de 0.377, mientras que el factor referido a la utilización de recursos arroja un valor de 0.396 en la dimensión social, el factor de Integración y conducción arroja un valor de 0.369 en la dimensión ambiental y el factor de participación en la comunidad arroja un valor de 0.384 en la dimensión económica.

Los hallazgos encontrados a partir de las interacciones que se ha producido entre la escuela y la comunidad demuestran que ha existido una mayor dinámica en la dimensión social y la dimensión político-institucional. Sin embargo, la investigación revela un trabajo desarticulado de la de red de instituciones de la escuela-comunidad en la promoción y protección de derechos de los estudiantes (dimensión político-institucional), así como el limitado involucramiento de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (dimensión social).

*La política escolar, la estructura formal, programa curricular y la sostenibilidad (acorde al objetivo 4)

Los factores más relevantes del accionar de las prácticas educativas curriculares y co-curriculares de la Escuela de Secundaria que inciden sobre el desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco son la política escolar, la estructura organizacional y el currículo escolar. En ese sentido, se ha podido observar que de alguna manera la administración de la escuela de San Francisco refleja su idea o intención de acercarse hacia una educación para la sostenibilidad particularmente cuando se trata de su política escolar, su estructura de

organización escolar y el currículo escolar que viene llevando a cabo. Aunque en base a las opiniones recogidas de los directivos y docentes, el accionar de la escuela a través de una evaluación de estos de estos factores podría considerarse en una etapa inicial de integración hacia una educación para el desarrollo sostenible de la comunidad. Esta situación se debe fundamentalmente a la situación particular en la que se encuentra cada factor de análisis.

Con relación al factor referido a la estructura formal de la escuela, se ha observado que uno de los órganos claves en la estructura formal de la Escuela de San Francisco, es el Consejo Educativo Institucional (CONEI). A través de este espacio se busca integrar o vincular la estructura formal de la escuela con la comunidad. El espacio tiene como propósito integrar a diversos actores como directivos, personal administrativo, docentes, padres y madres de familia, estudiantes y otros miembros de la comunidad con la finalidad de mejorar los servicios que se brinda en la escuela. Sin embargo, desde la vivencia y experiencia de trabajo con docentes y padres de familia, el CONEI, es un espacio que sólo es percibido para actos protocolares en la gestión escolar, o de cumplimiento normativo o administrativo. En ese sentido, los participantes del estudio, la califican como una instancia con poco protagonismo y liderazgo en la política escolar y en los procesos educativos. Que se limita a relacionarse con la comunidad a través de acciones transaccionales de intercambio de bienes y servicios entre los actores. Carece de un enfoque de carácter transformacional dado que no sustenta una estrategia asociativa entre la escuela y la comunidad orientada hacia la sostenibilidad de la comunidad. Con relación al factor currículo escolar se ha determinado que son doce (12) áreas curriculares establecidas en el programa curricular de la escuela, de las cuales según los participantes del estudio consideran que en (4) áreas curriculares se han integrado o vinculado con mayor énfasis aspectos relacionados con la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad de San Francisco como son el caso del Área curricular de Ciencia Tecnología y Ambiente, Historia, Geografía y Economía, el Área curricular de formación ciudadana y cívica y Personal, Familia y Relaciones Humanas.

*La propuesta de la Estrategia de Educación para el Desarrollo Sostenible (acorde al objetivo 5)

La construcción participativa de escenarios con los líderes de la escuela y comunidad de San Francisco ha significado un proceso dinámico para identificar situaciones futuras alternativas

para fortalecer o redireccionar las conexiones entre la escuela y la comunidad hacia la sostenibilidad de los medios de vida en cada una de sus dimensiones. En ese sentido, la propuesta de la estrategia refleja el consenso de los líderes, padres, docentes y estudiantes de la escuela y comunidad en su búsqueda de una solución potencial en el largo plazo como contribución a la sostenibilidad de los medios de vida de la Comunidad de San Francisco en cada una de sus dimensiones.

Tomando en cuenta el escenario actual representando por el conjunto de factores estratégicos que fueron priorizados, los participantes del estudio identificaron tres tipos de escenarios de futuro: escenario óptimo, escenario tendencial y escenario apuesta. Siguiendo la metodología de prospectiva, los participantes plantearon que el escenario apuesta que orienta la planeación estratégica de la propuesta en los próximos 10 años es: *“Al 2029 la asociación escuela y comunidad ejercen liderazgo incidiendo en una nueva generación de estudiantes que sostienen una buena práctica de valores y viven en democracia y en armonía con su familia, amigos y vecinos de su comunidad. De esta manera ejercen ciudadanía y ponen práctica su participación en la defensa de sus derechos y en las políticas de desarrollo de la comunidad. Así mismo, sostienen una buena práctica amigable de cuidado del ambiente y hacen uso sostenible de los recursos naturales de su comunidad, de esta manera también se encuentran mejor preparadas para llevar cabo sus propios emprendimientos económicos lícitos social y ambientalmente sostenibles”*.

Ahora bien, considerando el escenario apuesta, los participantes priorizaron la siguiente visión compartida a ser alcanzada al 2029: *“Una comunidad educativa líder, con buena práctica de valores que viven en armonía y democracia, con espíritu empresarial y viviendo amigablemente con la naturaleza en cooperación con todos los actores de la comunidad de San Francisco”*. En ese sentido, el planeamiento estratégico basado en la prospectiva ha facilitado elaborar una propuesta de estrategia que se sustenta en seis (6) objetivos estratégicos a ser alcanzados en los próximos 10 años con un costo total de inversión de USD\$ 1.3 millones de dólares americanos. Estos objetivos propuestos se deben implementar a través de 14 acciones estratégicas de manera ordenada y sistemática, las mismas que deben ser apoyadas por las decisiones estratégicas que recaigan en el ámbito de competencia de las instancias de mayor nivel de la escuela y la comunidad de San Francisco. A través de la propuesta se busca mejorar la capacidad de anticipación estratégica de la escuela y la

comunidad de manera que les permita en los próximos 10 años responder, con eficiencia y de manera oportuna a los retos que enfrenta la escuela y la comunidad de San Francisco en una realidad compleja y en constante cambio.

***Recomendaciones**

Los principales resultados y hallazgos que la investigación ha revelado, facilitan la formulación de un conjunto de lineamientos que pueden servir para los diferentes actores involucrados de la escuela y la comunidad en el marco del diseño, implementación y evaluación de la estrategia de educación para el desarrollo sostenible de la Escuela de Secundaria y la Comunidad de San Francisco.

En ese sentido, está claro que, para mejorar la situación de la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad de San Francisco, no solo depende de un factor, se requiere de una intervención integral. Sin embargo, es significativa la contribución que se puede emprender desde el factor educación y niñez como elementos centrales del desarrollo sostenible. De este modo, para potenciar el impacto de las conexiones de la escuela-comunidad sobre las competencias sostenibles de los estudiantes y su contribución a la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad, es necesario plantear acciones que incrementen o mejoren la calidad de las interacciones de la escuela y la comunidad, por esta razón se recomienda:

*A los líderes de la comunidad de San Francisco

*A medida que el estudio fue elaborado, ha resultado evidente que la comunidad de San Francisco aún no ha desarrollado metas de sostenibilidad o un plan de acción en los cuales se pueda basar su cambio educativo a través de las conexiones escuela-comunidad. En ese sentido, los líderes de la comunidad deben desarrollar sus metas de sostenibilidad, a fin que la escuela y la comunidad pueda modificar o mejorar su programa educativo actual para reforzar o contribuir a dichas metas.

*Repensar la relación entre la escuela y la comunidad hacia la contribución de las metas de sostenibilidad de la comunidad, de manera que reemplace los comportamientos insostenibles de las futuras generaciones y los procesos de desigualdad, exclusión y marginación.

*Es sumamente fundamental que los actores de la escuela y la comunidad reflexionen y evalúen periódicamente las conexiones que se vienen produciendo entre la escuela y comunidad a fin de implementar mecanismos de monitoreo y evaluación para potenciar o

redireccionar la practica educativa hacia el desarrollo de aquellas competencias que les permitan a los estudiantes en su vida adulta mejorar sus medios de vida sostenible en su comunidad.

*Existe evidencia suficiente de los factores de vulnerabilidad a los que están expuestos los medios de vida de la comunidad de San Francisco. Esta situación genera condiciones de riesgo para los estudiantes de la Escuela de Secundaria. En ese sentido, las instituciones de la comunidad son una fuente de educación no formal, por tanto, deben complementar la acción educativa y pedagógica de la escuela a través de factores de protección orientados a disminuir, reducir o mitigar los riesgos contextuales.

* Los resultados de la investigación y la propuesta planteada consideran la problemática de la comunidad, en ese sentido son legítimas para ser tomadas en cuenta en la construcción de políticas públicas de desarrollo comunitario sostenible, así como para las políticas públicas específicas de educación para el desarrollo sostenible de la comunidad de San Francisco.

*A los líderes Educativos y docentes

* En el marco de sus competencias, los líderes y expertos técnicos de las entidades públicas relacionadas al Sector Educación deben trabajar en coordinación con los principales líderes de la escuela y la comunidad de San Francisco la adecuación del currículo escolar, así como en la promoción y fortalecimiento de iniciativas co-curriculares. Sobre todo, en la dimensión ambiental y económica que presenta mayores dificultades para desarrollar competencias sostenibles en los estudiantes. Así mismo, el programa educativo debe contextualizarse a la problemática del entorno con mayor énfasis en lo ambiental y social, que es donde presenta mayores desequilibrios y vulnerabilidad los medios de vida de la comunidad.

*Fortalecer la gestión estratégica del Consejo Educativo Institucional (CONEI). A partir de este espacio, los líderes de la escuela y la comunidad se debe concertar con todos los actores claves y grupos de interés para la aprobación de la estrategia y la incorporación de propuestas factibles (acciones). Así mismo se debe garantizar la formalización de una alianza asociativa con todos los arreglos institucionales que se requieran con los miembros y socios de la red de la escuela y comunidad.

*Potenciar y promover la institucionalización de las cuatro iniciativas escolares co-curriculares que la escuela ha venido emprendiendo y que tienen reconocimiento de los

propios actores de la escuela y comunidad como experiencias emergente positivas desde el seno de las interacciones entre la escuela, las familias y la comunidad. En ese sentido, los directivos de la Escuela de San Francisco deben sostener mayor compromiso en el fortalecimiento de dichas iniciativas.

* Fortalecer la participación de la escuela en el abordaje de los problemas de la comunidad, con mayor énfasis en la dimensión económica. Aquí es importante destacar que la escuela con la experiencia que ha ganado con las iniciativas de eco negocios escolares puede tener mayor incidencia con los padres de familia, vecinos u otros jóvenes del entorno cercano de la escuela a fin de orientarlos en sus actividades económicas.

* A partir de la iniciativa de micro emprendimiento escolar de néctares llevada a cabo por la escuela, los docentes, padres de familia y líderes de la comunidad se debe fortalecer el programa educativo de micro emprendimientos escolares, particularmente ampliando su cobertura en la etapa de post-escuela. Es decir, implementar un programa de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes beneficiarios que han egresado de la escuela, a fin que tengan mejores condiciones sociales, económicas y ambientales para generar sus propios emprendimientos sostenibles y se incorporen a economías lícitas, mejorando sus ingresos y calidad de vida de ellos y la de sus familias.

*Los docentes deben planificar el desarrollo de aprendizajes a través de iniciativas co-curriculares que refuercen los conocimientos aprendidos en las aulas sobre desarrollo sostenible. Para ello a través de las áreas curriculares, se pueden realizar viajes y visitas a pequeñas fábricas, fincas, centros de acopio, mercados, entidades financieras, plantas de tratamiento de agua, ferias, bosques, ríos, áreas deforestadas, entre otros espacios de la comunidad que son fuente de aprendizaje para los estudiantes en materia de desarrollo sostenible.

*Adecuar las sesiones de aprendizajes en función a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes tomando en cuenta sus saberes previos, saberes locales. Así mismo contextualizar los contenidos de las sesiones de aprendizaje con las oportunidades, fortalezas y problemáticas de la comunidad; es decir, con su realidad ambiental, social, y económica.

*A los Líderes gubernamentales y académicos

* Durante los procesos de diseño y evaluación de la política pública de desarrollo sostenible, la política drogas en el Perú y las estrategias para su implementación, se deben tomar en

cuenta las particularidades de la problemática y las propuestas de políticas que surgen desde el seno de las relaciones entre la escuela y la comunidad de San Francisco, considerando que se trata de un territorio afectado por cultivos de coca con fines ilícitos.

*A la luz de los resultados de la investigación, la academia debe complementar con otras investigaciones la problematización de la relación entre las escuelas y las comunidades en los espacios rurales a través del análisis de la intersección de las políticas educativas, de niñez y adolescencia y de desarrollo comunitario sustentable.

*A los padres de familia

*Aumentar la calidad de las interacciones en el entorno familiar de los estudiantes, para reforzar los aprendizajes escolares y alentar el desarrollo de comportamientos sostenibles de los estudiantes.

*Involucrarse con mayor dedicación en las iniciativas co-curriculares que lleva a cabo la escuela y los estudiantes en la comunidad.

*A los estudiantes

* Promover acciones comunitarias con apoyo de la Municipalidad y otras instituciones con la finalidad que lo estudiantes planifiquen, organicen y lleven a cabo acciones de mejoramiento de la comunidad.

*Promover y apoyar la participación estudiantil a través del fortalecimiento de los espacios de participación democrática de los estudiantes, así como el Municipio Escolar, juegos deportivos, eventos artísticos y eventos culturales.

Referencias Bibliográficas

Aladysheva, A., Brück, T., Esenaliev, D., Karabaeva, J., Leung, W., y Nillesen, E. (2017). Impact Evaluation of the Peacebuilding Educational Programme "Livingsidebyside" ® en Kirguistán. Recuperado el 10 de diciembre del 2017 y disponible en: http://www.3ieimpact.org/media/filer_public/2017/08/22/gfr-pw213-kyrgyzstan-peace-building-web.pdf

Álvarez Suárez, P., Vega Marcote, P., & De la Fuente Solana, E. I. (2006). Hacia el desarrollo sostenible en el tercer milenio: Análisis de una estrategia educativa para la concienciación y la estimulación de conductas sostenibles. *Paradigma*, 27(2), 55-72.

Acle Tomasini, G. (2003). Ecología de la educación en Temoaya. *Nueva antropología*, 19(62), 29-53. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v19n62/v19n62a3.pdf>

Agencia Agraria Valle Río Apurímac - Oficina de Información Agraria (AAVRA-OIA). (2016). Estadísticas de Áreas de Cultivo (ha). Ayna, San Francisco.

Agencia Peruana de Noticias- ANDINA (2017). Vraem: Policía decomisa más de tres toneladas de hoja de coca ilegal. Obtenido de <https://andina.pe/agencia/noticia-vraem-policia-decomisa-mas-tres-toneladas-hoja-coca-ilegal-705475.aspx>

Arbuthnott, K. D. (2009). Education for sustainable development beyond attitude change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10(2), 152-163. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/14676370910945954>

Arnau, L., & Montane, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8(22), 1283-1302. Recuperado el 12 de diciembre del 2017 y disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000016.pdf>

Armstrong, T. A., Armstrong, G. S., & Katz, C. M. (2015). Testing the influence of community characteristics on school misconduct. *Justice Quarterly*, 32(5), 792-817. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07418825.2013.807349>

Aznar M., (2009). La escuela y el desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local. Recuperado el 03 de octubre del 2016 y disponible en: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71956/1/La_escuela_y_el_desarrollo_humano_sosten.pdf

Barber, B. K., & Schluterman, J. M. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health, 43*(3), 209-216. Recuperado el 20 de enero del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.012>

Borja, M. (2005). La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza. *Revista Eureka, (3)*. Recuperado el 20 de enero del 2017 y disponible en: https://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/4/articulos/monica_borja.htm

Bauch, P. A. (2001). School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody Journal of Education, 76*(2), 204-221. Disponible en: https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_9

Boethel, M. (2003). Diversidad: Conexiones entre la escuela, la familia y la comunidad. Síntesis anual 2003. *Centro Nacional de Conexiones Familiares y Comunitarias con las Escuelas*. Recuperado el 10 de noviembre del 2017 y disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536950.pdf>

Boethel, M (2000). *Prosperando Juntos: La conexión entre el mejoramiento de la escuela rural y el desarrollo comunitario*.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación, 339*(2006), 119-146. Recuperado el 01 de noviembre del 2017 y disponible en: <https://www.forofamilia.org/documentos/FAMILIA%20-%20Familia%20y%20escuela.%20Dos%20mundos%20llamados%20a%20trabajar%20en%20comun..pdf>

Bedriñana, D. (29 de Noviembre de 2018). Comunicación Personal. Sostenibilidad y Conexión Escuela y Comunidad. (A. Becerra, Entrevistador) San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho, Perú.

Brocklesby, M. A., & Fisher, E. (2003). Community development in sustainable livelihoods approaches—an introduction. *Community development journal, 38*(3), 185-198. <https://doi.org/10.1093/cdj/38.3.185>

Brombacher D., Del Pozo J., Ponce W. y Vargas S (2012). Evaluación de medios de vida en poblaciones productoras de hoja de coca en el Valle de los ríos Apurímac y Ene (VRAE). Madrid/Eschborn. Recuperado el 15 de agosto del 2016 y disponible en: http://sisco.copolad.eu/web/uploads/documentos/Evaluacion_Medios_Vida_VRAE.pdf

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Ediciones Paidós 1era. Edición 1987. Traducción de Alejandra Devoto. Disponible en: <http://psicopedagogosrioiv.com.ar/wordpress%20colegio/wp-content/uploads/2017/07/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf>

Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & development*, 90(4), 408-420. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>

Butler, LM, & Mazur, RE (2007). Principios y procesos para mejorar los medios de vida rurales sostenibles: aprendizaje colaborativo en Uganda. *Revista Internacional de Desarrollo Sostenible y Ecología Mundial*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13504500709469758>

Cáceres, N. C. (27 de Noviembre de 2018). Sostenibilidad y Conexión Escuela-Comunidad. (A. Becerra, Entrevistador) San Francisco, Ayna, La Mar, Ayacucho, Perú.

Cárdenas, C. R. (16 de Mayo de 2017). Comunicación Personal. Sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. (A. Becerra, Entrevistador) Ayna, San Francisco, La Mar, Ayacucho, Perú.

Campos, J. F. (1996). Redes y el trabajo social. *Taula: quaderns de pensament*, 25, 29-38. Recuperado el 05 de setiembre del 2017 y disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Taula/article/download/70969/89931>

Carr, K. (2016). Liderando la sostenibilidad en las escuelas. *Management in Education*, 30 (3), 126-130. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1177/0892020616653177>

Carvajal, A. (2011). Desarrollo local. Manual básico para agentes de desarrollo local y otros actores. Málaga España.

Casto, HG, Sipple, JW y McCabe, LA (2016). Una tipología de las relaciones entre la escuela y la comunidad: política de colaboración y prekindergarten universal. *Política educativa*, 30 (5), 659-687. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1177/0895904814557770>

Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas, CEDRO (2002). Proyecto Alternativas Laborales y Ocupacionales para el Desarrollo de los y las Jóvenes del Valle del Río Apurímac-Ene (VRAE) y el Valle del Río Huallaga Central y Bajo Mayo (HCBM)

Chambers, R., & Conway, G. (1992). *Sustainable rural livelihoods: practical concepts for the 21st century*. Institute of Development Studies (UK). Recuperado el 10 noviembre del 2016 y disponible en <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/775/Dp296.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32–38. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0013189X016006032>

Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas-DEVIDA (2012). Estrategia Nacional de Lucha contra las Drogas 2012-2016.

Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas- DEVIDA (2016). Informe de Evaluación del Programa de Desarrollo Alternativo Integral y Sostenible – PIRDAIS 2014. Lima, Perú. Disponible en: https://www.devida.gob.pe/documents/20182/96576/Inf_Eval_Resul_PIRDAIS_2014.pdf/a c88294e-4371-48f2-89fe-d170dd84e4bb

Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas – DEVIDA. (s.f.).

Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas – DEVIDA. (2016). Informe de Evaluación del Programa de Desarrollo Alternativo Integral y Sostenible – 2014. Lima. Miraflores: DEVIDA.

Comisión de la Verdad y Reconciliación- CVR. (2003). Informe Final. Lima.

Conroy, MM, y Berke, PR (2004). ¿Qué hace un buen plan de desarrollo sostenible? Un análisis de los factores que influyen en los principios del desarrollo sostenible. *Medio ambiente y planificación A*, 36 (8), 1381-1396. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1068/a367>

Creswell, JW, y Garrett, AL (2008). *El “movimiento” de la investigación de métodos mixtos y el papel de los educadores. Revista sudafricana de educación*, 28 (3), 321-333.

Cuervo, H. (2015). Problematizando la relación entre las escuelas pequeñas rurales y las comunidades: Implicaciones para la vida de los jóvenes. *Alberta Journal of Educational Research*, 60 (4), 643-655. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <http://ajer.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/1435/pdf>

DEVIDA. (2018a). Escolares y docentes del VRAEM piden cuidar los bosques con colorido pasacalle. Recuperado el 10 de Diciembre de 2018, de Niños, niñas y adolescentes desfilaron en Ayna e informaron sobre los principales problemas que perjudican el ecosistema: <http://www.devida.gob.pe/-/escolares-y-docentes-del-vraem-piden-cuidar-los-bosques-con-colorido-pasacalle>

DEVIDA. (2018b). Noticias. Recuperado el 2018, de Más de 100 escolares promueven iniciativas innovadoras de econegocios en el VRAEM: <https://www.devida.gob.pe/-/vraem-mas-de-100-escolares-promueven-iniciativas-innovadoras-de-econegocios>

Díaz J. & Civís M. (2011) Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia, *Cultura y Educación*, 23:3, 415-429, <https://doi.org/10.1174/113564011797330270>

Dobles, R. R. (1983). *Escuela y comunidad*. EUNED. Disponible en: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=rnCw0AMK6HAC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Dobles+\(1983\)&ots=Mu-SyxgESU&sig=9A1etyW75z5vKCzN-q2iXWQG6WE#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=rnCw0AMK6HAC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Dobles+(1983)&ots=Mu-SyxgESU&sig=9A1etyW75z5vKCzN-q2iXWQG6WE#v=onepage&q&f=false)

Durston, J. (1998). *La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural*. Ministerio de Educación, División de Educación General. Recuperado el 05 de setiembre del 2016 y disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/La%20Participaci%C3%B3n%20Comunitariaen%20la%20gesti%C3%B3n%20d%20e%20la%20escuela%20rural.pdf>

Department for International Development, DFID (1999). Hojas orientativas sobre los medios de vida sostenibles. Recuperado el 20 de Febrero del 2016 y disponible en: <http://community.eldis.org/.59c21877/SP-GS1.pdf>

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/232571966_School_and_Community_Influences_on_Human_Development

EcuRed. (2019). EcuRed:Enciclopedia cubana. Obtenido de Coca (planta): [https://www.ecured.cu/Coca_\(planta\)](https://www.ecured.cu/Coca_(planta))

Edwards, M., & Onyx, J. (2007). Social capital and sustainability in a community under threat. *Local Environment*, 12(1), 17-30. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13549830601098206>

Epstein, J. L.; Sanders, M. G.; Simon, B.S.; Salinas, K.C; Jansorn, N.R & Van Voorhis, F.L (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Hutchins, D. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press. Fourth Edition https://books.google.com.pe/books?id=cYhIDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Espinar, Á. (2003). El ejercicio del poder compartido. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales. *Lima, Perú: Save the Children Suecia*. Disponible en: <http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/El%20Ejercicio%20del%20Poder%20Compartido.pdf>

Fletcher, A. C., & Shaw, R. A. (2000). Sex differences in associations between parental behaviors and characteristics and adolescent social integration. *Social Development*, 9(2), 133-148. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00116>

Foster, CE, Horwitz, A., Thomas, A., Opperman, K., Gipson, P., Burnside, A., y King, CA (2017). Conectividad con la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad en adolescentes socialmente vulnerables. *Children and Youth Services Review*, 81, 321-331. Recuperado el 10 de noviembre del 2018 y disponible en <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.011>

Foster, CE, Horwitz, A., Thomas, A., Opperman, K., Gipson, P., Burnside, A., y King, CA (2017). Conectividad con la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad en adolescentes socialmente vulnerables. *Children and Youth Services Review*, 81, 321-331. Recuperado el 10 de noviembre del 2018 y disponible en <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.011>

Franklin, A., & Marsden, T. (2015). (Dis) connected communities and sustainable place-making. *Local Environment*, 20(8), 940-956. <https://doi.org/10.1080/13549839.2013.879852>

Freire, P. (1978). La educación como práctica de la libertad. Siglo xxi. Consultado el 15 de enero del 2017 y disponible en: https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=6V-K4XonzQoC&oi=fnd&pg=PA7&dq=La+educaci%C3%B3n+como+pr%C3%A1ctica+de+la+libertad&ots=L0MsmlsZj1&sig=tYwl_ma9MrtE1FlgtovYwqcv_N4#v=onepage&q&f=false

Frederico, M., y Whiteside, M. (2016). Construir asociaciones escolares, familiares y comunitarias: desarrollar un marco teórico. *Australian Social Work*, 69 (1), 51-66. Recuperado el 02 de noviembre del 2017 y disponible en: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2015.1042488>

Gadott [Earth Charter International]. (2009, julio 28). Entrevista pregunta: ¿Qué es Educación para el Desarrollo Sostenible?. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=MGwB9eKVqEU>. Consultado el 20 de octubre 2016

Gamonal, P. (15 de Mayo de 2017). Comunicación personal. Sostenibilidad de los medios de vida de la Comunidad. (A. Becerra, Entrevistador) Ayna, San Francisco, La Mar, Ayacucho. Perú.

Grupo de Adolescentes. (Octubre de 2018). Sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. Entrevista con grupo de adolescentes estudiantes. (A. Becerra, Entrevistador) Ayna, San Francisco, La Mar, Ayacucho, Perú.

Goel, S., & Sivam, A. (2015). Social dimensions in the sustainability debate: the impact of social behaviour in choosing sustainable practices in daily life. *International Journal of*

Urban Sustainable Development, 7(1), 61-71. Recuperado el 10 de enero del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1080/19463138.2014.953537>

Günther, N. (2012). El análisis de los medios de vida y desarrollo alternativo. Disponible en: <http://www.repositorio.cedro.org.pe/bitstream/CEDRO/119/1/3366-DR.pdf>

Hermoza, Y. G. (1 de Noviembre de 2017). Comunicación Personal. Sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad. (A. Becerra, Entrevistador) Ayna, San Francisco, La Mar, Ayacucho, Perú.

Hernández Sampieri, R., y Mendoza, CP (2008). El matrimonio cuantitativo- cualitativo: el paradigma mixto. En *JL Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.*

Hernández Correa, P. J. (2006). Educación y desarrollo comunitario: Dialogando con Marco Marchioni.

Hodge, T. (1997). Toward a conceptual framework for assessing progress toward sustainability. *Social indicators research*, 40(1-2), 5-98.

Huamán, M., Novak, F., García-Corrochan, L., & Namihás, S. (2011). Niños, niñas y adolescentes en las zonas cocaleras del VRAE y el Alto Huallaga. Recuperado el 15 de Marzo del 2016 y disponible en http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/39942/ni%F1os_ni%F1as_adolescentes.pdf?sequence=1

II.EE - Institución Educativa San Francisco. (2018a). Reglamento Interno 2018. San Francisco, Ayna.

II.EE San Francisco - Institución Educativa Pública "San Francisco". (2018b). Proyecto Curricular Institucional - PCI 2018. Ayna, San Francisco, La Mar, Ayacucho, Perú.

INEI. (2017). Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Recuperado el 1 de Diciembre de 2018, de Directorio Nacional de Centros Poblados: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digiales/Est/Lib1541/index.htm

INEI-Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2010). Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2009. Lima.

INEI (2012), IV Censo Nacional Agropecuario 2012. Perú

Inforegión-Agencia de Prensa Ambiental. (2011). Medio Ambiente. Recuperado el Noviembre de 2018, de Reforestan riberas del río Sanquirhuato en San Francisco, VRAE: <http://www.inforegion.pe/122776/reforestan-riberas-del-rio-sanquirhuato-en-san-francisco-vrae/>

Inforegión. (2015). Medio Ambiente. Obtenido de Realizan feria de econegocios en el Vraem: <http://www.inforegion.pe/212480/realizan-feria-de-econegocios-en-el-vraem/>

Inforegión. (2015). Medio Ambiente. Recuperado el 12 de Noviembre de 2018, de Promueven econegocios en instituciones educativas del Vraem: <http://www.inforegion.pe/211902/promueven-econegocios-en-instituciones-educativas-del-vraem/>

Ixtacuy, O. (2000). Estrategias de la gestión comunitaria. Editorial CIDE. México.

Jara, C. J. (2005). *Calidad social y desarrollo sostenible de los territorios rurales: ¿por qué la sociabilidad tiene que ser capitalizada?* (No. 34). IICA. Disponible en: <http://repiica.iica.int/docs/B0230e/B0230e.pdf>

Jehl, J., Blank, M., y McCloud, B. (2001). *Educación y construcción de la comunidad: conectando dos mundos*. Instituto para el Liderazgo Educativo, 1001 Connecticut Avenue NW, Suite 310, Washington, DC 20036. Recuperado el 05 de mayo del 2017. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458700.pdf>

Johansson-Fua, S., Manu, S., & Takapautolo, T. (2007). Sustainable livelihood and education in the Pacific: Tonga pilot report. Disponible en: http://repository.usp.ac.fj/5383/1/SLEP_TO_Jan_07.pdf

Johns, S., Kilpatrick, S., Falk, I., y Mulford, B. (1999). *Contribución de la escuela a las comunidades rurales: cuestiones de liderazgo*. Centro de Investigación y Aprendizaje en la Región de Australia. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Sue_Kilpatrick/publication/228817139_School_contribution_to_rural_communities_Leadership_issues/links/0c9605243226c7593a000000/School-contribution-to-rural-communities-Leadership-issues.pdf

Johnson, G. M. (1994). An ecological framework for conceptualizing educational risk. *Urban Education*, 29(1), 34-49. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1177/0042085994029001004>

Johnston, P, Everard, M, Santillo, D. & Robèrt KH. (2007). Reclaiming the Definition of Sustainability (7 pp). *Environmental Science and Pollution Research-International*, 14(1), 60-66. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1065/espr2007.01.375>

Jordan, C., Orozco, E., y Averett, A. (2002). Problemas emergentes en conexiones escolares, familiares y comunitarias. Síntesis anual, 2001. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464411.pdf>

Kates, RW, Parris, TM y Leiserowitz, AA (2005). ¿Qué es el desarrollo sostenible? Metas, indicadores, valores y práctica. *Medio ambiente (Washington DC)* , 47 (3), 8-21. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <https://scihub.la/https://doi.org/10.1080/00139157.2005.10524444>

Kajikawa, Y. *Sustain Sci* (2008) 3: 215. <https://doi.org/10.1007/s11625-008-0053-1>

Kerr, K., Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2016). Conceptualising school-community relations in disadvantaged neighbourhoods: mapping the literature. *Educational Research*, 58(3), 265-282.

Recuperado el 12 de noviembre del 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1207872>

Keyes, M. C., & Gregg, S. (2001). School-Community Connections: A Literature Review. Recuperado el 10 de enero del 2018 y disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459047.pdf>

Kilpatrick, S., Johns, S., & Mulford, B. (2003). Maturing school-community partnerships: Developing learning communities in rural Australia. In *AARE 2003: Educational research, risks, & dilemmas* (pp. 1-1). Australian Association for Research in Education. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/242181518_Maturing_school-community_partnerships_Developing_learning_communities_in_rural_Australia/download

Kinash, S., & Hoffman, M. (2009). Pedagogical sustainability of a rural school and its relationship with community. *Rural society*, 19(3), 229-240. Disponible en: <https://doi.org/10.5172/rsj.19.3.229>

Larrauri, R. C. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 2-9. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28291767_Ecosistema_educativo_y_fracaso_escolar/download

Lane, B., y Dorfman, D. (1997). Fortalecimiento de las redes comunitarias: las bases para la renovación comunitaria sostenible. Informe del programa. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444777.pdf>

Lee, SW, Ma, SC, y Lee, N. (2016). Practicar la integración de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) en el currículo escolar: la experiencia de Hong Kong. *Revista Internacional de Educación Comparada y Desarrollo* , 18 (4), 219-245. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJCED-07-2016-0015>

Lewin, K. (1936). *A dynamic theory of personality*. Nueva York: McGraw-Hill. (Trad. Cast.: *Dinámica de la personalidad*, Madrid, Morata).

Linares, E. T., Vilariño, C. S., Villas, M. A., Álvarez-Dardet, S. M., & López, M. J. L. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 18(1), 45-59. Disponible en: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/28601/27681>

Lizana, H. G. (12 de Mayo de 2017). Sostenibilidad de los medios de vida. (A. Becerra, Entrevistador) Ayna, San Francisco, La Mar, Ayacucho, Perú.

Lizarralde, M. J. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista colombiana de educación*, (62), 21-39. Recuperado el 12 de febrero del 2016 y disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a02.pdf>

Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15). Recuperado el 10 de diciembre del 2017 y disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135012674011.pdf>

Lozano Pérez, S. (2008). Procesos sociales y desarrollo sostenible: un ámbito de aplicación para el análisis de redes sociales complejas. Disponible en: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7077/lozano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers: revista de sociologia*, (48), 103-126. Recuperado el 12 de diciembre del 2016 y disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/viewFile/25386/58613>

Marchioni, M. (1987). Planificación social y organización de la comunidad: alternativas avanzadas a la crisis.

Marchioni, M. (2004). La acción social en y con la comunidad. Zaragoza: Certeza.

Martínez, J. G. (2013). Ecología humana y acción pro-ambiental: alteridades recíprocas aula-escuela-comunidad para el manejo sustentable de residuos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 449-459. Recuperado el 15 de setiembre del 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80529820010.pdf>

Marzana, D., Marta, E., & Mercuri, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 11-32.

Matarrita-Cascante, D., & Brennan, M. A. (2012). Conceptualizing community development in the twenty-first century. *Community Development*, 43(3), 293-305. Recuperado el 20 de mayo del 2016 y disponible en: <https://doi.org/10.1080/15575330.2011.593267>

Mattessich, P. W., & Monsey, B. R. (1992). *Collaboration: what makes it work. A review of research literature on factors influencing successful collaboration*. Amherst H. Wilder Foundation, 919 Lafond, St. Paul, MN 55104..Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390758.pdf>

Mckeown R, (2002). Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible. Recuperado el 20 de octubre del 2017 y disponible en: <http://www.iiap.org.pe/Upload/Publicacion/PUBL454.pdf>

McMichael, A.J., Butler, C.D., Folke, C., (2003). New visions for addressing sustainability. *Science* 302, 1919–1920. Recuperado el 12 de enero del 2018 y disponible en: <https://iuccommonsproject.wikispaces.com/file/view/New+visions+for+addressing+sustainability.pdf>

Melgar, J., & Gamonal, P. (12 de mayo de 2017). Comunicación personal. Sostenibilidad de medios de vida. (A. Becerra, Entrevistador) Ayna, San Francisco, La Mar, Ayacucho, Perú.

Méndez, M. (2010). Drogas, pobreza y derechos humanos: el impacto social del narcotráfico. Pontificia Universidad Católica del Perú. Instituto de Estudios Internacionales. Recuperado el 10 de febrero del 2016 y disponible en: http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/39937/Drogas_pobreza_derechos%20humanos.pdf?sequence=1

Mendoza W. & Leyva J. (2016). La Economía del VRAEM. Diagnóstico y opciones de política. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, USAID. Consorcio de Investigación Económica y Social, CIES. Disponible en: <http://files.pucp.edu.pe/departamento/economia/WM-JL-VRAEM-VFF-abril-20171.pdf>

Merçon, J. (2011). Desarrollo comunitario sustentable: sus distintos aspectos y el rol de la acción educativa en contextos urbanos. In *Ciudad de México: Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_03/2483.pdf

Melillo, A. (2008). Resiliencia y educación. In *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (pp. 123-144). Paidós.

Meza L. (2012). San Francisco de Apurímac – VRAEM – Ayacucho 1964-2011

Middlemiss, L. (2011). The effects of community-based action for sustainability on participants' lifestyles. *Local Environment*, 16(3), 265-280. Recuperado el 11 de enero del 2018 y disponible: <https://doi.org/10.1080/13549839.2011.566850>

Miller, B. (1995), The role of rural schools in community development: Policy issues

and implications. *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 11, No. 3, 1995, pp. 163-172. Recuperado el 12 de setiembre del 2016 y disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393617.pdf> o http://jrre.vhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/11-3_3.pdf

Ministerio de Educación (2015). *Escale. Mapas interactivos Perú*.

Ministerio de Educación (MINEDU). (2016). *Estadística de Calidad Educativa, Escala. Servicios Educativos. Ficha de Datos 2016-Matricula según grado y periodo 2004-2016* Disponible en: http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=1162445&anexo=0

Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento. (2006). *Plan de Desarrollo Urbano San Francisco 2006-2015*. Ayna.

Ministerio del Ambiente. (2017). *GeoBosques*. Recuperado el 1 de Abril de 2018, de Bosque y Pérdida de Bosque: <http://geobosques.minam.gob.pe/geobosque/view/perdida.php#>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), otros (2012) *Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia (PNAIA) 2012–2021*. Disponible en: https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/Documento_PNAIA.pdf

Ministerio de Educación (MINEDU), (2016). *Estadística de Calidad Educativa, Escala. Servicios Educativos. Ficha de Datos 2016-Matricula según grado y periodo 2004-2016* Disponible en: http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=1162445&anexo=0

Ministerio de Educación del Perú-MINEDU (2014). *Manual de Municipios Escolares*.

Ministerio de Educación del Perú-MINEDU (2011). *RVM N° 0067-2011-ED. Normas y orientaciones para la organización, implementación y funcionamiento de los Municipios Escolares*.

Mochizuki, Y., & Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 391-403. Disponible en <https://doi.org/10.1108/14676371011077603>

Moliner, O., Sales, A., y Sanahuja, A. (2017). Mapeo social en el contexto de un día de construcción comunitaria: estrategia para fortalecer los vínculos con la comunidad en una escuela rural pequeña. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 305-310. Recuperado el 05 de enero del 2018 y disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817300836>

Moser, CO (1998). El marco de vulnerabilidad de los activos: reevaluación de las estrategias de reducción de la pobreza urbana. *Desarrollo mundial*, 26 (1), 1-19. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(97\)10015-8](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)10015-8)

Murga-Menoyo, M. Á. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, (19), 55-83. Recuperado el 02 de febrero del 2018 y disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5153352>

Murga-Menoyo, M. Á. & Novo Villaverde, M. (2014). Sostenibilizar el currículum: la Carta de la Tierra como marco teórico. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas* (46), 163-179. Disponible en: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/166/141>

Municipalidad Distrital de Ayna. (2015). Plan de Desarrollo Concertado de Ayna-San Francisco 2013-2023. Documento, Ayna, San Francisco.

Municipalidad Distrital de Ayna-San Francisco. (2006). Plan de Desarrollo Concertado del Distrito de Ayna San Francisco 2006-2015. Ayna, San Francisco.

Naciones Unidas (2016). Departamento de Asuntos Económicos y Sociales - División del Desarrollo Sostenible. Programa 21, Capítulos 25 y 36. Recuperado el 02 de noviembre de: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21spchapter25.htm>

Niemi, H., Multisilta, J., Lipponen, L., & Vivitsou, M. (Eds.). (2014). Finnish innovations and technologies in Schools: A guide towards new ecosystems of learning. Springer. Disponible en: https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=SvebBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=Finnish+innovations+and+technologies+in+Schools:+A+guide+towards+new+ecosystems+of+learning.+Springer&ots=yjXQs-vrZn&sig=CBQlssi5OHKqEKQG2_orlqrgceY#v=onepage&q&f=false

Olsson, D., Gericke, N., & Chang Rundgren, S. N. (2016). The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools—assessing pupils' sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, 22(2), 176-202. Recuperado el 07 de enero del 2008 y disponible en: <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1005057>

ONU (Naciones Unidas) (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo [recurso en línea]. Consultado el 9 de noviembre de 2017 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

Palomino, J. V. (15 de Mayo de 2017). Comunicación Personal. Sostenibilidad de los medios de vida. (A. Becerra, Entrevistador) Ayna, San Francisco, La Mar, Ayacucho, Perú.

Palma, L. 2010. Socioeconomía, Informe temático. Proyecto Mesozonificación Ecológica y Económica para el Desarrollo Sostenible del Valle del Río Apurímac - RA. Iquitos – Perú

Parra, E. M. (2014). Desarrollo alternativo en el Perú: treinta años de aciertos y desaciertos. *Perspectivas Rurales Nueva Época*, (23), 85-104. Recuperado el 21 de setiembre del 2016 y disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales/article/view/5599/5477>

Pérez, E. (2006). Agricultura, cultivos ilícitos y desarrollo rural en Colombia. *Debate Agrario*, 41, 229-45. Recuperado el 12 de noviembre del 2017 y disponible en: <http://www.cepes.org.pe/cendoc/eventos/Libro-Foro-Reforma-Agraria-2007/13-%20perez-colombia.pdf>

Pascual, T. J. (2008) (2008). La insostenibilidad como punto de partida del desarrollo sostenible. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 4(11), 81-94. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v4n11/v4n11a06.pdf>

Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). Recuperado el 15 de junio del 2017 y disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110110.pdf>

Percy-Smith, B., & Burns, D. (2013). Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development. *Local Environment*, 18(3), 323-339. Recuperado el 15 de enero del 2016 y disponible en: <https://doi.org/10.1080/13549839.2012.729565>

Poole, N., Alvarez, F., Penagos, N., y Vázquez, R. (2013). Educación para todos y para qué? Habilidades para la vida y medios de vida en comunidades rurales. *Revista de agronegocios en economías en desarrollo y emergentes*, 3(1), 64-78. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1108/20440831311321656>

PNUD. (10 de Enero de 2018). INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 2013. Recuperado el 10 de Enero de 2018, de Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2013. Cambio climático y territorio: Desafíos y respuestas para un futuro sostenible: <http://www.pe.undp.org/content/peru/es/home/library/poverty/Informesobredesarrollohumano2013/IDHPeru2013.html>

Prado, G. B. (14 de Mayo de 2017). Comunicación Personal. Sostenibilidad de los medios de vida de la Comunidad. (A. Becerra, Entrevistador) Ayna, San Francisco, La Mar, Ayacucho, Perú.

Radcliffe-Brown, A. R. (1972). *Estructura y función en la sociedad primitiva* (No. 04; GN490, R3.). Disponible en: <http://lib1.org/ads/109898AF9F94ABF58B5C4BE71F8D0502>

Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34-45. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2015.1132000>

Red de Salud de San Francisco. (10 de Diciembre de 2016). Estadísticas de Morbilidad y Mortalidad 2016. Reportes Estadísticos, Hospital de San Francisco, San Francisco.

Requena, F. (1989). El concepto de red social. *Reis*, 137-152. Recuperado el 10 de diciembre del 2017 y disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=249260>

Real Academia Española. (s. f.). Conexión. En Diccionario de la lengua española (avance de la 23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Rodríguez Guerra, Luisa Cecilia, and Leonardo Alberto Ríos-Osorio. "Evaluación de sostenibilidad con metodología GRI." *Dimensión empresarial* 14.2 (2016): 73-89. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/diem/v14n2/v14n2a06.pdf>

Rouse, E., & Ware, V. A. (2017). Community development in schools—building connections with and for families. *International journal of educational research*, 84, 24-31. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.05.001>

Rowe, F., Stewart, D., y Patterson, C. (2007). Promover la conexión escolar a través de enfoques escolares completos. *Educación para la salud*, 107 (6), 524-542. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1108/09654280710827920>

Rydin, Y., & Holman, N. (2004). Re-evaluating the contribution of social capital in achieving sustainable development. *Local Environment*, 9(2), 117-133. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1354983042000199561>

Sagredo F. J. (2017). Nurturing Sustainable Change. The Doi Tung Case 1988-2017. The Mae Fah Luang Foundation under Royal Patronage. Disponible en: http://www.maefahluang.org/wp-content/uploads/2018/05/Nurturing-Book-%E0%B8%89%E0%B8%9A%E0%B8%B1%E0%B8%9A%E0%B9%80%E0%B8%95%E0%B9%87%E0%B8%A1-Final_page.pdf

Salmón, E. Gobernabilidad en Democracia y Derechos Humanos en América. *Derecho & Sociedad*, (22), 227-234. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechosociedad/article/viewFile/16835/17147>

Sanders, MG (1998). Los efectos del apoyo de la escuela, la familia y la comunidad en el logro académico de los adolescentes afroamericanos. *Educación urbana*, 33 (3), 385-409. Recuperado el 08 de agosto del 2017 y disponible en: <https://doi.org/10.1177/0042085998033003005>

Sánchez, D. (2010). Contra una cultura estática de derechos humanos. *Crítica Jurídica. Revista Latinoamericana de Política, Filosofía y Derecho*, (29).

Sanabria, A. M., & Rodríguez, A. F. U. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 6(2), 257-274.

Schmuck, P., y Schultz, WP (Eds.). (2012). *Psicología del desarrollo sostenible*. Springer Science & Business Media. Disponible en: https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=VJnbBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=psychology+of+sustainability&ots=x3VNg2trx_&sig=4fx6-sbqEoLeiyLKs2MkJ9xQPQ#v=onepage&q&f=false

Scott, W. (2013). Developing the sustainable school: Thinking the issues through. *Curriculum Journal*, 24(2), 181-205. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.781375>

Sepúlveda, S. (2008A). *Gestión del desarrollo sostenible en territorios rurales en Brasil*. Disponibles en: <http://repiica.iica.int/DOCS/B2220E/B2220E.PDF>

Sepúlveda, S. (2008B). *Metodología para estimar el nivel de desarrollo sostenible de territorios: biograma 2008*. IICA. Disponible en: <http://repiica.iica.int/docs/B0664e/B0664e.pdf>

Sepúlveda, S. (2003). *El enfoque territorial del desarrollo rural*. IICA. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1tOB3FIFHUgC&oi=fnd&pg=PR10&dq=EL+ENFOQUE+TERRITORIAL+DEL+DESARROLLO+RURAL&ots=B67LDF_R4_&sig=Bdb9_ygtkHi8wUG8ICeAaCEpzyY#v=onepage&q&f=false

Sepúlveda, S. (2003). *El enfoque territorial del desarrollo rural*. Iica. Disponible en: <https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=1tOB3FIFHUgC&oi=fnd&pg=PR10&dq=EL+enfoque+territorial+del+desarrollo+rural.+lica.&ots=B67LEL1S1-&sig=yuyEq5dkTIGmVBPMivuqQ8BHpv0#v=onepage&q&f=false>

Stephens, S. (1994). Niños y medio ambiente: mundos locales y conexiones globales. *Infancia*, 2 (1-2), 1-21. Recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1177/090756829400200101>

Subirats, J. (2002): “Educación y territorio, el factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas”, en Subirats, J. (coord.): *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel, pp.13-22. https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69345/1/El_factor_territorial_en_la_politica_edu.pdf

Solís, M. Á. U. (2014). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluriversidad*, 14(3), 46-58. <https://search.proquest.com/openview/3622c1d31f6d8bf8105bf7b85f121f90/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1806347>

Thomas, M., Rowe, F., & Harris, N. (2010). Understanding the factors that characterise school-community partnerships: The case of the Logan Healthy Schools Project. *Health Education, 110*(6), 427-444. Recuperado el 10 de marzo del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1108/09654281011087242>

Tilbury, D. (Ed.). (2002). *Educación y sostenibilidad: respondiendo al desafío global*. UICN. recuperado el 10 de febrero del 2018 y disponible en <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/arqs/educandsust.pdf>

UNESCO (2012). Buenas prácticas de educación para el desarrollo sostenible en la primera infancia. Buenas prácticas N°4 – 2012 - Sector de Educación de la UNESCO. Recuperado el 15 de agosto del 2017 y disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002174/217413s.pdf>

UNESCO (2016). Educación para el Desarrollo Sostenible. Recuperado el 24 de octubre del 2016 del sitio web: <http://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible>.

UNESCO (2016). Educación para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <http://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible> el 24 de octubre del 2016.

UNICEF. (2013). El desarrollo sostenible empieza con unos niños seguros, sanos y bien instruidos.

UNODC (2009). El Modelo de Desarrollo Alternativo de la Región San Martín. Un estudio de caso de Desarrollo Económico Local. Recuperado el 15 de setiembre del 2016 y disponible en: https://www.unodc.org/documents/alternative-development/San_Martin.pdf

UNODC, (2015). Informe Mundial sobre las drogas 2015. Recuperado el 12 de setiembre del 2016 y disponible en: https://www.unodc.org/documents/wdr2015/WDR15_ExSum_S.pdf

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development, 1*(2), 191-198. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

UNODC - Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2018). Perú: Monitoreo de Cultivos de Coca 2017. Lima. Obtenido de https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Peru/Peru_Monitoreo_de_Cultivos_de_Coca_2017_web.pdf

Vargas A. (2007). Conexión entre la escuela y otras instituciones de la comunidad. *Revista Electrónica Educare, 11*(2), 105-118. Recuperado el 05 de octubre del 2017. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194119273008.pdf>

Velázquez, O. A., Aguilar, G., & Gallegos, N. (2005). Manual introductorio al análisis de redes sociales. Medidas de centralidad. Ejemplos prácticos con UCINET 6.85 y NetDraw 1.48. *Revista redes*.

Venkataraman, B. (2009). Education for sustainable development. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 51(2), 8-10. Disponible en: <https://doi.org/10.3200/ENVT.51.2.08-10>

Warner, B. P., & Elser, M. (2015). How do sustainable schools integrate sustainability education? An assessment of certified sustainable K–12 schools in the United States. *The Journal of Environmental Education*, 46(1), 1-22. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00958964.2014.953020>

Wiesenfeld, E. (2003). La psicología ambiental y el desarrollo sostenible. ¿Cuál psicología ambiental? ¿Cuál desarrollo sostenible. *Estudios de Psicología*, 8(2), 253-261. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v8n2/19041.pdf>

White, MA (2013). Sostenibilidad: lo sé cuando lo veo. *Ecological Economics*, 86, 213-217. Recuperado el 05 de enero del 2018 y disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2012.12.020>

Wheeler, L., Guevara, J. R., & Smith, J. A. (2018). School–community learning partnerships for sustainability: Recommended best practice and reality. *International Review of Education*, 64(3), 313-337. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9717-y>

World Commission on Environment and Development, (WCED) (1987). Naciones Unidas. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Disponible en: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Yeckting, F. V. (2017). Situación de riesgo y salud de los adolescentes en el valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro en Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 34, 273-279.

Zapata, W. A. S., & Osorio, L. A. R. (2013). Ciencia de la sostenibilidad, sus características metodológicas y alcances en procesos de toma de decisiones. *RIAA*, 4(1), 101-111. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5344994>

Anexos

Lista de Anexos

Anexo 1. Matriz de Operacionalización de las variables de investigación	353
Anexo 2. Instrumento para encuesta a Líderes de la Comunidad	355
Anexo 3. Instrumento para entrevista a Líderes de la Comunidad	357
Anexo 4. Instrumento para encuesta de estudiantes de secundaria (sostenibilidad)	360
Anexo 5. Instrumento para encuesta de estudiantes de secundaria (conexión escuela-comunidad)	364
Anexo 6. Instrumento para entrevista con profesores y líderes educativos	367
Anexo 7. Instrumento para entrevista individual con profesores y padres de familia	370
Anexo 8. Instrumento para encuesta a líderes de la comunidad (sostenibilidad futura).....	372
Anexo 9. Instrumento para Taller Comunitario	376
Anexo 10. Relación de participantes del estudio	379

Anexo 1. Matriz de Operacionalización de las variables de investigación

Objetivo General: Analizar la correlación y conexiones entre la escuela de secundaria y la comunidad de San Francisco considerando la sostenibilidad de los medios de vida promovidos por la política de desarrollo alternativo para entornos de cultivos ilícitos de coca.								
Objetivo Específicos	Hipótesis	Variable	Definición Operacional	Sub-Variable	Dimensiones	Indicadores	Item	Instrumento
1. Determinar el <u>contexto de vulnerabilidad</u> y los <u>medios de vida</u> de la comunidad donde está establecida la escuela de San Francisco.	Dado que, se lleva a cabo conexiones entre la escuela y comunidad de San Francisco; es probable que estas, puedan contribuir a la sostenibilidad de los medios de vida en entornos de cultivos ilícitos de coca.	Variable Dependiente: Sostenibilidad de los medios de vida	El comportamiento de esta variable fue evaluado a partir de dos niveles de observación y análisis, el primero enfocado desde el estado de situación del desarrollo sostenible de la comunidad, el cual se logró mediante la aplicación de un cuestionario con 32 ítem organizados a través de una escala de Likert que fue consultado a líderes escolares, de instituciones y de organizaciones comunitarias de la comunidad de San Francisco. Mientras que el segundo enfocado desde el estado de situación de las competencias que se orientan hacia el desarrollo sostenible de la comunidad, el cual se logró mediante la aplicación de un cuestionario con 48 ítem organizados a través de una escala de Likert que fue consultado a estudiantes de secundaria del 1° al 5° grado de secundaria de la escuela de San Francisco. Así mismo para explicar el comportamiento de esta variable se realizaron revisiones documentales y la aplicación de guías de entrevistas individuales y grupales con estudiantes, padres de familia, profesores y líderes de la comunidad.	Nivel de sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad	Social	Entorno Socioeducativo	2 ítem	* Ficha de Información Bibliográfica * Cuestionario * Guía de Observación * Guía de Entrevista
						Paz e Igualdad	4 ítem	
						Seguridad y Justicia	1 ítem	
						Participación Infantil	1 ítem	
					Ambiental	Ecosistema Natural	3 ítem	
						Salud Ambiental	3 ítem	
						Estabilidad de Riesgos naturales	1 ítem	
					Económica	Seguridad alimentaria	1 ítem	
						Economía Familiar	1 ítem	
						Diversificación económica	2 ítem	
						Competitividad Económica	3 ítem	
					Política-Institucional	Economía Familia Lícita	2 ítem	
Inclusión y Participación	4 ítem							
Red Institucional	2 ítem							
Confianza institucional	1 ítem							
3. Analizar el grado de sostenibilidad que ha aportado la escuela y la comunidad a partir de las habilidades, valores y conocimientos que han adquirido los alumnos en cada dimensión de sostenibilidad de los medios de vida.				Nivel de sostenibilidad en las competencias de los estudiantes	Social	Opinión y Expresión	6 ítem	* Cuestionario * Ficha de Información Bibliográfica * Guía de Entrevista
						Convivencia y relaciones humanas	6 ítem	
					Ambiental	Gestión ambiental	6 ítem	
						Uso sostenible de los recursos	6 ítem	
					Económica	Gestión de Emprendimiento económicos	6 ítem	
						Gestión responsable de recursos económicos	6 ítem	
					Política-Institucional	Ejercicio de derechos	6 ítem	
						Participación en políticas públicas	6 ítem	
2. Explicar el tejido de los actores sociales de la comunidad de San Francisco y su nivel de involucramiento y participación de los mismos en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Escuela de Secundaria.		Variable Independiente: Conexión escuela-comunidad	El comportamiento de la variable fue analizado mediante la aplicación de un cuestionario con 22 ítem organizados a través de una escala de Likert que fue consultado a estudiantes de secundaria del 1° al 5° grado de secundaria de la escuela de San Francisco. Así mismo para explicar el comportamiento de esta variable se realizaron revisiones	Nivel de madurez de la conexión escuela-comunidad asociada al desarrollo sostenible	Social	Apertura con adultos	2 ítem	* Cuestionario * Ficha de Información Bibliográfica * Guía de Entrevista
						Adecuación del currículo	2 ítem	
						Utilización de recursos	2 ítem	
						Participación en la comunidad	2 ítem	
					Ambiental	Integración y conducción	2 ítem	
						Apertura con adultos	2 ítem	
						Adecuación del currículo	2 ítem	
						Utilización de recursos	2 ítem	

Objetivo General: Analizar la correlación y conexiones entre la escuela de secundaria y la comunidad de San Francisco considerando la sostenibilidad de los medios de vida promovidos por la política de desarrollo alternativo para entornos de cultivos ilícitos de coca.								
Objetivo Específicos	Hipótesis	Variable	Definición Operacional	Sub-Variable	Dimensiones	Indicadores	Item	Instrumento
			documentales y la aplicación de guías de entrevistas individuales y grupales con estudiantes, profesores, padres de familia y líderes de la comunidad.			Particip. en la comunidad	2 ítem	
						Integración y conducción	2 ítem	
					Económica	Apertura con adultos	2 ítem	
						Adecuación del currículo	2 ítem	
						Utilización de recursos	2 ítem	
						Participación en la comunidad	2 ítem	
						Integración y conducción	2 ítem	
					Política-Institucional	Apertura con adultos	2 ítem	
						Adecuación del currículo	2 ítem	
						Utilización de recursos	2 ítem	
						Particip. en la comunidad	2 ítem	
						Integración y conducción	2 ítem	
4. Analizar el programa curricular y la estructura formal de la escuela y sus vínculos con la estrategia participativa comunitaria y la posible propuesta co-curricular en el marco de las dimensiones de sostenibilidad.								
5. Proponer <u>escenarios de futuro</u> de desarrollo educativo que oriente el diseño de una <u>estrategia educativa con participación comunitaria</u> que se enmarca en la sostenibilidad de los medios de vida de la comunidad a partir de la construcción social de los alumnos y los actores claves de la escuela y la comunidad.				Propuesta de estrategia de educación para el desarrollo sostenible	Escenario de futuro	* Prospectiva - Visión compartida		*Cuestionario *Guía de Taller Comunitario
							* Competencias futuras de sostenibilidad	
						Estrategia propuesta	*Planificación estratégica concertada de la propuesta de estrategia	

Anexo 2. Instrumento para encuesta a Líderes de la Comunidad

ENCUESTA DE SOSTENIBILIDAD DE LA COMUNIDAD						
<i>A continuación, encontrarás una pequeña encuesta anónima, que busca conocer información básica sobre la problemática de la sostenibilidad de la comunidad. ¡Agradecemos nos brindes tu opinión!</i>						
control 01. Número de <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>						<i>No llenar</i>
I. DATOS DEL ENTREVISTADO						
02. Tipo de entrevistado (Marcar con una X)				03. Sexo		
Estudiante	<input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>	Profesor	<input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>	(H=Hombre /M=Mujer)		
Padre de Familia	<input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>	Líder Comunitario/Institucional	<input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>		
				04. Edad (años) <input style="width: 60px; height: 20px;" type="text"/>		
II. OPINIÓN DEL ENTREVISTADO (Encierre con círculo su respuesta)						
Item	En una escala de 1 a 5, ¿en qué nivel concuerda o no con cada situación de desarrollo de la comunidad?	Totalmente de Acuerdo	De Acuerdo	Indeciso	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
05	Las familias han experimentado hechos de violencia por terrorismo y/o narcotráfico.	5	4	3	2	1
06	La tala abusiva de los bosques ocasiona la pérdida de nuestra naturaleza.	5	4	3	2	1
07	Los ingresos de los hogares no son suficientes para afrontar el costo de vida.	5	4	3	2	1
08	Los líderes institucionales y comunitarios participan en la agenda de desarrollo de la comunidad.	5	4	3	2	1
09	Uno de los problemas en los hogares, es la violencia o agresión familiar.	5	4	3	2	1
10	Los suelos de las chacras tienen poco potencial para la producción.	5	4	3	2	1
11	La principal actividad de los hogares es la agricultura y en menor proporción el comercio y servicios.	5	4	3	2	1
12	Las familias carecen de una red de protección social que atienda sus problemas.	5	4	3	2	1
13	Los padres presentan bajo nivel educativo y poco interés en la educación de sus hijos.	5	4	3	2	1
14	Se viene dando la desaparición de algunas especies de flora y fauna de la comunidad	5	4	3	2	1
15	Los emprendimientos productivos de la comunidad son poco competitivos y sostenibles.	5	4	3	2	1
16	La población participa en la priorización y rendición del presupuesto de la comunidad.	5	4	3	2	1
17	Los adolescentes están expuestos a las drogas, violencia sexual y otros problemas.	5	4	3	2	1
18	La salud de las personas está en riesgo el mal uso y disposición de productos químicos.	5	4	3	2	1
19	Escasas oportunidades económicas lícitas que tienen las familias.	5	4	3	2	1
20	Los ciudadanos tienen confianza en las instituciones públicas de la comunidad.	5	4	3	2	1

21	Los hombres tienen mayor poder en relación a las mujeres.	5	4	3	2	1
22	Los suelos, ríos, parques, calles y otros espacios están expuestos a basura y desperdicios.	5	4	3	2	1
23	La mayoría de familias obtienen sus ingresos de los cultivos de coca con fines ilícitos.	5	4	3	2	1
24	Poca participación de las familias en la solución de problemas de la comunidad.	5	4	3	2	1
25	La comunidad es segura con acceso a la justicia y ejercicio de derechos.	5	4	3	2	1
26	El agua para consumo humano está expuesta a contaminación.	5	4	3	2	1
27	Mayor demanda de jóvenes y adolescentes como mano de obra en actividades ilegales.	5	4	3	2	1
28	En la comunidad se lleva cabo proceso de desarrollo inclusivos y con participación efectiva.	5	4	3	2	1
29	Existe delincuencia, las autoridades son corruptas, la población vive asustada.	5	4	3	2	1
30	En la comunidad se observan sequías, inundaciones o deslizamiento de tierras/huaycos.	5	4	3	2	1
31	Los créditos y asistencia técnica son inadecuados para los pequeños productores o empresarios.	5	4	3	2	1
32	Las políticas de la comunidad no establecen metas claras para el desarrollo sostenible.	5	4	3	2	1
33	Los niños y jóvenes cuentan con espacios y apoyo para la toma de decisiones	5	4	3	2	1
34	Tenemos problemas con la disponibilidad de algunos alimentos y materias primas en la comunidad.	5	4	3	2	1
35	Hay algunas experiencias exitosas de empresas productivas o de servicios innovadores.	5	4	3	2	1
36	Las instituciones están trabajando en la solución de los principales problemas de la comunidad	5	4	3	2	1

Adaptado de DFID (1999); Sepúlveda (2008a); Sepúlveda (2008b); Mendoza & Leyva (2016); UNICEF (2013)

Anexo 3. Instrumento para entrevista a Líderes de la Comunidad

Datos del Entrevistado: _____

Edad _____ Cargo: _____

_____ Fecha _____

Años en la comunidad _____

Se explora aquellos factores que están presentes en el entorno con los que interacciona la escuela y que a través de ellos se describe y explica la situación de vulnerabilidad que afecta a los medios de vida de la comunidad.

Generales

- ¿Cómo es actualmente la comunidad donde está establecida la escuela?
- ¿Cómo ha cambiado a lo largo del tiempo la comunidad donde está establecida la escuela?
¿Cuál cree que ha sido las causas de tales cambios?
- ¿Cómo ha cambiado a lo largo del tiempo las condiciones de vida de los hogares?
- ¿Cuáles son los principales problemas que afectan el desarrollo de la comunidad donde está establecida la escuela?⁴⁵ ¿Cuáles de esos problemas son los que afectan a la escuela, los hogares y los estudiantes? ¿Cómo les afecta?
- En la comunidad, ¿se cultiva coca?, ¿desde cuándo lo hacen? ¿en la actualidad lo hacen?
¿Por qué piensa que lo hacían o lo hacen?
- ¿Qué beneficios tuvo o tiene cultivar coca para los agricultores? ¿Qué perjuicios trae cultivar coca para los agricultores o la comunidad? ¿Por qué? ¿Considera que esta situación se mantiene?
- ¿Cree que el cultivo de coca se debe cambiar poco a poco, eliminarla de una vez o mantenerla? ¿Por qué?

Sociales

¿Cuáles son los problemas sociales más urgentes a los que se enfrenta la comunidad donde está establecida la escuela?

- ¿Cuáles son los problemas sociales de los hogares y de la comunidad con los que interactúa o debe enfrentar la escuela?
- ¿Cuáles son los problemas sociales⁴⁶ que afectan a los adolescentes de la comunidad?
- ¿La población ha crecido o ha disminuido en los últimos cinco años? ¿Esto se ha convertido en un problema?
- ¿Cómo afecta el narcotráfico o las actividades ilícitas a las familias, a los estudiantes y a la comunidad en general?
- ¿Los niños y adolescentes participan en las actividades ilícitas? ¿Cómo participan en la cadena productiva de las drogas?

⁴⁵ Ejm. narcotráfico, violencia, demográficos, cultivos ilícitos, pobreza, contaminación, deforestación, etc

⁴⁶ Riesgos a la salud, explotación sexual comercial infantil, abuso sexual, embarazo adolescente, consumo de drogas, etc.

- ¿Qué problemas de seguridad⁴⁷ aqueja a la comunidad? ¿Qué originó estos problemas de seguridad? ¿Cómo le afecta estos problemas de seguridad en los hogares y a sus actividades productivas o negocios?
- ¿Cuáles son aquellas situaciones de la comunidad que influyen o condicionan el rumbo de la actuación de la escuela?
- ¿Los hogares cuentan con organizaciones sociales formales e informales de apoyo a sus problemas sociales?
- ¿Qué opina sobre la convivencia y conflictos entre los vecinos de la comunidad? ¿Se construyen relaciones positivas? ¿Por qué?

Factores ambientales del entorno

- ¿Cuáles son los problemas ambientales más urgentes a los que se enfrenta la comunidad?
- ¿Cuáles de esos problemas ambientales afectan con mayor severidad a los adolescentes de la comunidad? ¿Existe una diferencia para adolescentes mujeres?
- ¿Cuáles son los principales riesgos ambientales a los que están expuestos las familias y los estudiantes adolescentes?
- ¿Ha notado cambios con respecto a algún recurso natural (bosques, plantas, animales, ríos, suelos, aire) de la comunidad? ¿Qué cambios? ¿A qué se debe el cambio/amenaza?, Indagar si son naturales o inducidas por alguien. ¿Cómo afecta ese cambio a las familias o la comunidad? ¿Por qué?
- ¿La comunidad ha experimentado desastres naturales? ¿Cuáles desastres? ¿han causado la pérdida de vidas, daños y contaminación?
- ¿Cuáles son las fuentes de contaminación ambiental en la comunidad?
- ¿Han existido problemas en torno al manejo de estos recursos? ¿Desde cuándo? ¿Por qué?
- ¿Actualmente hay zonas deforestadas? ¿Por qué que fueron deforestadas esas zonas?
- ¿En su opinión los bosques de la comunidad están siendo bien manejados? ¿Por qué?
- ¿Existe algún problema en torno a los recursos hídricos de la comunidad? ¿desde cuándo? ¿Por qué? ¿Cree Usted que los recursos hídricos de la comunidad están siendo bien empleados? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los problemas que enfrentan las familias en relación a la basura y desperdicio en la comunidad? ¿Dónde se botan los desechos?
- ¿Cuáles son los problemas que enfrentan las familias en relación a las aguas servidas? ¿dónde las vierten?

Factores económicos del entorno

- ¿Cuál es la actividad económica más importante en la comunidad donde está la escuela?⁴⁸ ¿Por qué considera que la actividad que mencionó es la actividad más importante en su comunidad?
- ¿Cuáles son las distintas actividades económicas de las que se valen los hogares de la comunidad para ayudar a sus medios de vida? ¿En qué trabaja la mayoría de personas de la Comunidad?
- ¿Qué opina de los ingresos de los hogares? ¿cree que ha mejorado o ha empeorado? ¿a qué se debe?
- ¿Cuáles son los problemas y oportunidad de empleo en la comunidad? ¿Cómo es la mano de obra no calificada en las actividades ilegales? ¿incluye a jóvenes y adolescentes?.
- ¿Existen diferencias de poder económico entre hombres y mujeres de la comunidad?
- ¿Cuáles son los problemas económicos más urgentes a los que se enfrenta su comunidad

⁴⁷ Delincuencia, terrorismo, extorsiones, etc.

⁴⁸ Ejm. agricultura, comercio, transporte, servicios, artesanía, etc

- ¿Cuáles son los problemas, oportunidades y prácticas exitosas en relación a los servicios financieros y no financieros en la comunidad?
- ¿Qué opina sobre las oportunidades económicas lícitas que tienen las familias en la comunidad?
- ¿Los productores cuentan con organizaciones formales de apoyo a sus problemas económicos?
- Los emprendimientos de bienes o servicios que surgen en la comunidad ¿son competitivos y sostenible? ¿Por qué?
- ¿Con qué empresas y negocios cuenta la comunidad? ¿Cómo ha cambiado la situación de las empresas o negocios en la comunidad? ¿Qué cambios?
- ¿Existen iniciativas de emprendimientos económicos exitosos o notables en la comunidad? ¿cuáles? ¿a qué debe estas experiencias exitosas empresas o negocios productivos o de servicios?

Factores Político/Institucional

- ¿Qué reglas, normas y costumbres hay en el lugar? ¿A quiénes afectan éstas y cómo?
- ¿Qué políticas y planes de desarrollo hay en el lugar? ¿Las políticas establecen metas claras para el desarrollo sostenible de la comunidad? ¿Qué opina? ¿se ven resultados?
- ¿Las instituciones trabajan en la solución de los principales problemas de la comunidad?
- ¿Las familias participan en la solución de los problemas de desarrollo de la comunidad? ¿Qué mecanismos existen?
- ¿Qué opina sobre la situación de los derechos humanos de las personas de la comunidad? ¿Qué situaciones vulneran los derechos de la niñez y adolescencia?
- ¿Qué cambios se perciben en la forma en que los miembros de la comunidad toman decisiones?
- ¿Cómo demuestran los líderes comunitarios que merecen el respeto y la confianza de sus vecinos?
- ¿Qué opina sobre la confianza de los vecinos con las instituciones y autoridades de la comunidad? ¿Se construyen relaciones de confianza? ¿Por qué?

Anexo 4. Instrumento para encuesta de estudiantes de secundaria (sostenibilidad)

ENCUESTA PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA					
<i>A continuación, encontrarás una pequeña encuesta anónima, que busca conocer información básica de alumnos de secundaria, así como de las capacidades que han adquirido actualmente como resultado de lo aprendido en su hogar, escuela y comunidad. ¡Agradecemos nos brindes tu opinión!</i>			01. Número de control <input style="width: 50px;" type="text"/> No llenar		
I. DATOS GENERALES					
02. Grado del Alumno (° Grado) <input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>	03. Edad (años) <input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	04. Sexo <table border="1" style="width: 60px; height: 20px; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30px;">H</td> <td style="width: 30px;">M</td> </tr> </table>	H	M	05. ¿En que sector vives? <input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>
H	M				
06. Marque con (X) el o los idioma que hablas Quechua <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Aymara <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Castellano <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Otro: _____ <i>Especificar</i>	07. En casa, ¿Quién te ayuda más con tus tareas? (Marque con una X sólo una opción) Nadie <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Mamá <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Papá <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Hermano mayor <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Hermana mayor <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Otro adulto: _____ <i>Especificar</i>				
08. Generalmente ¿cómo vas al colegio? (Marque con X una opción) Caminando <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> En un animal <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> En canoa, bote (por río) <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Bicicleta o motocicleta <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Mototaxi o colectivo <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Auto o movilidad <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Otros: _____ <i>Especificar</i>	09. ¿Cuánto tiempo te demoras en llegar de tu casa al colegio? <i>Marque con X una sólo opción</i> Menos de 30 minutos <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> De 30 minutos a 1 hora <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/> Más de 1 hora <input style="width: 15px; height: 15px;" type="checkbox"/>				
10. ¿Qué tipo de trabajos realizas fuera del colegio? (Marque con una X una o varias opciones)					
Ninguno, solo me dedico a mis tareas escolares	<input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>				
Trabajar en mi chacra o cuidar ganado	<input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>				
Trabajar en la chacra de otras personas	<input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>				
Trabajar en la calle (vender golosinas, chupetes, lustrar zapatos, cuidar carros, etc)	<input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>				
Trabajar en un negocio familiar (ayudar en el puesto del mercado, atender la bodega, hacer artesanías, etc)	<input style="width: 40px; height: 20px;" type="checkbox"/>				

Trabajar en un negocio no familiar (restaurant, bodega, mercado, etc)	<input type="checkbox"/>
Trabajar en un hogar particular como empleada/o	<input type="checkbox"/>
Ayudar en las actividades de la casa (cocinar, limpiar, cuidar a los hermanos, darles de comer, ayudarlos con las tareas, etc)	<input type="checkbox"/>
Otro: (Especificar): _____	<input type="checkbox"/>

11. ¿A qué labor principal se dedican tus padres? (Marque con una X una sola opción)

trabaja en la chacra	<input type="checkbox"/>	<i>Si marca esta opción, pase a la preg. 12.</i>
trabaja en el mercado	<input type="checkbox"/>	<i>Si marca esta opción, pase a la sección II de la encuesta</i>
trabaja en una oficina	<input type="checkbox"/>	<i>Si marca esta opción, pase a la sección II de la encuesta</i>
trabaja en el comercio	<input type="checkbox"/>	<i>Si marca esta opción, pase a la sección II de la encuesta</i>

12. ¿Qué cultivos siembra tus padres?

Marque con una X una o varias opciones

café	<input type="checkbox"/>
cacao	<input type="checkbox"/>
frutales	<input type="checkbox"/>
otros: _____	<input type="checkbox"/>

otros: _____
Especificar

II. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS (Marque con una X)

En una escala de 1 a 5, ¿cómo te valorarías a ti mismo en cada una de las siguientes expresiones, es decir, en qué medida crees que las has desarrollado?

5 = Mucho; 4 = Suficiente; 3 = Ni mucho ni poco; 2 = Poco; 1 = Nada

Marque con una X una sola opción

N°	Capacidades	5=Mucho	4=Suficiente	3=Ni mucho ni poco	2=Poco	1=Nada
13	Planteo mis inquietudes y opiniones en mi hogar y escuela sobre situaciones que a mí me afectan o a mis compañeros					
14	Pido ayuda a mi familia y escuela cuando la necesito para el desarrollo de mis objetivos					
15	Identifico los problemas ambientales de mi comunidad y escuela y busco la manera de darles solución.					
16	Aplico buenas prácticas de protección, conservación y manejo racional del agua en mi vida diaria					
17	Participo aportando con mi trabajo físico, con mis ideas y lo que aprendí de la escuela en la toma de decisiones de la actividad productiva familiar					
18	Participo en la toma de decisiones económicas y financieras en el presupuesto familiares o negocios familiares					
19	Rechazo posiciones que promuevan la violencia o la vulneración de mis derechos.					
20	Demuestro interés por participar en las políticas y prácticas institucionales encargadas de promover y proteger los derechos del niño en mi comunidad.					
21	Me considero que soy capaz de expresar mi opinión cuando observo que algo está mal dentro de mi comunidad y familia					
22	Puedo darme cuenta que actividades son ilícitas que están relacionadas a mi familia y a mi comunidad					
23	Identifico aquellas prácticas productivas de mi familia y del resto de mi comunidad que ocasionan daños al suelo, agua y aire.					
24	Realizo acciones de conservación y protección de los recursos de flora y fauna que se encuentran en mi comunidad.					
25	Propongo iniciativas creativas que generan mejoras en las actividades productivas de mi familia					
26	Trabajo, apporto y participo en la toma de decisiones económicas de mi familia y recibo una remuneración económica equitativa					
27	Participo activamente en actividades que promuevan y defiendan los derechos humanos y la justicia					
28	Demuestro interés como se maneja o se orienta el presupuesto para mi comunidad.					
29	Tengo la capacidad de influir positivamente en otras personas de mi comunidad y familia cuando promuevo mis ideas que digo.					
30	Construyo y asumo acuerdos y normas en mi hogar, escuela y comunidad					
31	Pongo en práctica un plan que contribuye a mejorar el medio de ambiente de mi comunidad y mi escuela					
32	Me involucro con acciones de recolección de basura para fomentar el reciclaje y evitar más desechos.					
33	Tengo conocimiento de cómo funciona los negocios en mi comunidad, los aplico, y utilizo herramientas de información y comunicación					
34	Comprendo la importancia del uso responsable de los recursos económicos en el bienestar de las familias.					
35	Realizo denuncias cuando considero que mis derechos o de mis amigos han sido vulnerados					
36	Participo de las acciones cívicas de las instituciones del estado en mi comunidad que promuevan los derechos del niño					
37	Puedo expresar mis opiniones con libertad.					
38	Manejo conflictos de manera constructiva dentro de mi hogar y escuela					
39	Participo de acciones para crear conciencia en la comunidad estudiantil del cuidado del medio ambiente.					
40	Planteo iniciativas desde mi escuela para que las personas de mi comunidad tomen conciencia sobre el uso sostenible de los recursos naturales.					
41	Analizo las consecuencias de mi iniciativa emprendedora, y formulo estrategias que permitan que mi proyecto se sostenga en el tiempo.					

		<i>Marque con una X una sola opción</i>				
N°	Capacidad	5=Mucho	4=Suficiente	3=Ni mucho ni poco	2=Poco	1=Nada
42	Elaboro presupuestos personales y familiares considerando mi proyecto de vida y diversos aspectos económicos.					
43	Defiendo mis derechos dando a conocer a los demás cuál es mi punto de vista					
44	Asumo compromisos en la organización y ejecución de acciones colectivas institucionales que promuevan mis derechos y deberes frente a situaciones que afectan a los niños, niñas y adolescentes de la comunidad.					
45	Antes de tomar decisiones busco informarme acerca de las consecuencias y aspectos relacionados a mi decisión					
46	Construyo relaciones positivas con mis amigos, mi familia y los vecinos con respeto y cuidando del otro					
47	Participo de las acciones que promueve mi escuela y comunidad para realizar plantaciones forestales en chacras que han sido deforestadas					
48	Desarrollo acciones concretas para manejar responsablemente los productos que me ofrece la naturaleza.					
49	Trabajo cooperativamente para lograr objetivos y metas del proyecto de emprendimiento					
50	Planifico para que mis gastos estén orientados a los planes y sueños que tengo para mi vida					
51	Llevo a cabo acciones de manera cooperativa para promover la defensa de mis derechos y el cumplimiento de mis deberes como miembro de la comunidad.					
52	Considero que participar de las elecciones para elegir a nuestras autoridades escolares es una pérdida de tiempo					
53	Investigo, resuelvo problemas o aplico lo que he aprendido en mi vida diaria					
54	Aprendo a trabajar en equipo reforzando vínculos con amigos y compañeros para resolver problemas de mi comunidad					
55	Critico todas aquellas personas que desarrollan actividades económicas y financieras ilícitas que deterioran el medio ambiente y afectan la salud de las personas					
56	Comprendo que mis acciones negativas en el uso inadecuado de los recursos naturales de mi comunidad deterioran la naturaleza y limitan nuestras condiciones de vida.					
57	Busco información importante que me permita tener mayores ingresos económicos a partir de las actividades económicas de mi familia.					
58	Ahorrar e invertir es una de las mejores estrategias que utilizo constantemente en mi vida					
59	Recurso a las instituciones que promueven y protegen mis derechos cuando estos han sido vulnerados.					
60	Critico sobre asuntos públicos y apporto a la construcción de consensos en asuntos escolares y de mi comunidad.					

Adaptado de MINEDU (2016).

Anexo 5. Instrumento para encuesta de estudiantes de secundaria (conexión escuela-comunidad)

ENCUESTA: CONEXIÓN ESCUELA-COMUNIDAD ASOCIADA A LA SOSTENIBILIDAD						
<i>Buenos días/tardes, la presente encuesta tiene por objeto averiguar los factores de la relación escuela y comunidad que afectan a tu comunidad</i>						
01. Número de control						No llenar
I. DATOS DEL ENTREVISTADO						
02. Tipo entrevistado			03. Sexo			
Estudiante	<input type="text"/>	Profesor	<input type="text"/>	(H=Hombre / M=Mujer)		
Padre de Familia	<input type="text"/>	Líder comunidad	<input type="text"/>	<input type="text" value="H"/>	<input type="text" value="M"/>	
04. Grado del Alumno (° Grado)			05. Edad (años)			
<input type="text"/>			<input type="text"/>			
06. ¿Quiénes son las personas que te dan apoyo? (Marque con X una o más opciones)						
Padre	<input type="text"/>	Amigos de la escuela	<input type="text"/>			
Madre	<input type="text"/>	Pareja/Enamorado(a)	<input type="text"/>			
Abuelos	<input type="text"/>	Amigos del barrio/comunidad	<input type="text"/>			
Hermanos	<input type="text"/>	Amigos Adultos Detalle (_____)	<input type="text"/>			
Otros familiares Detalle (_____)	<input type="text"/>	Profesor	<input type="text"/>			
II. OPINIÓN DEL ENTREVISTADO (Encierre con un círculo su respuesta)						
Ítem	En una escala de 1 a 5, ¿en qué frecuencia crees que se desarrolla la relación escuela y comunidad?	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
07	Orienta a los padres para que desarrollen buenas prácticas de crianza y convivencia.	5	4	3	2	1
08	Aporta en el diagnóstico ambiental y construcción de políticas de desarrollo sostenible.	5	4	3	2	1
09	Orienta a los padres en el uso responsable del dinero en el hogar y negocio.	5	4	3	2	1

10	Construye aprendizaje a partir de problemas sociales de la comunidad.	5	4	3	2	1
11	Orienta a líderes y profesionales de la comunidad en políticas de educación para el desarrollo sostenible.	5	4	3	2	1
12	Utiliza la iglesia y otras organizaciones sociales para mejorar las habilidades sociales de los estudiantes.	5	4	3	2	1
13	Orienta a los padres y vecinos en el uso sostenible del agua, bosques, tierras y animales.	5	4	3	2	1
14	Utiliza materiales reciclables de la comunidad.	5	4	3	2	1
15	Orienta a los padres de familia en el manejo adecuado de los desechos.	5	4	3	2	1
16	Utiliza materiales o productos de la naturaleza para desarrollar pequeños negocios escolares.	5	4	3	2	1
17	Emplea la red de instituciones sociales para la protección de los derechos de los estudiantes.	5	4	3	2	1
18	Ofrece servicios consejería a los vecinos en buenas relaciones de convivencia	5	4	3	2	1
19	Con la comisaría y otras entidades orienta a los estudiantes y padres sobre las consecuencias de las actividades ilegales.	5	4	3	2	1
20	Usa las fuentes de agua de la comunidad para explicar los conceptos revisados en el aula.	5	4	3	2	1
21	Orienta a los padres de familia y vecinos en la gestión de pequeños negocios empresariales.	5	4	3	2	1
22	Utiliza los propios negocios de empresarios exitosos y agencias financieras para aprendizaje de los estudiantes.	5	4	3	2	1
23	Aprovecha espacios de concertación en la comunidad para promover la participación de los estudiantes.	5	4	3	2	1
24	Construye aprendizaje en base a los problemas ambientales de la comunidad.	5	4	3	2	1
25	Orienta a los padres y líderes en derechos del niño, ciudadanía y participación infantil.	5	4	3	2	1
26	Participa activamente en la búsqueda de soluciones de los problemas sociales de la comunidad.	5	4	3	2	1
27	Articula a otros espacios de aprendizaje en la promoción y protección de derechos del niño.	5	4	3	2	1
28	El currículo escolar incorpora las necesidades de los estudiantes.	5	4	3	2	1

Item	En una escala de 1 a 5, ¿en qué frecuencia crees que se desarrolla la relación escuela y comunidad?	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
29	El currículo desarrolla temas relacionados a derechos del niño, participación infantil y ciudadanía.	5	4	3	2	1
30	Participa en las decisiones relacionadas con la vida en la comunidad.	5	4	3	2	1
31	La escuela y el municipio involucra a los estudiantes en la reforestación de algunas zonas de la comunidad.	5	4	3	2	1
32	Construye aprendizaje a partir de las oportunidades y limitaciones económicas de la comunidad.	5	4	3	2	1
33	La escuela apoya a la comunidad para el desarrollo de iniciativas económicas sostenibles.	5	4	3	2	1
34	Participa en los espacios de concertación de desarrollo de la comunidad.	5	4	3	2	1
35	Articula a los otros espacios de aprendizaje de los estudiantes para fortalecer los hábitos de vida sostenible.	5	4	3	2	1
36	El currículo desarrolla temas sobre uso sostenible de los recursos naturales y cuidado del medio ambiente.	5	4	3	2	1
37	Participa en la búsqueda de soluciones para la recuperación de flora y fauna.	5	4	3	2	1
38	La escuela apoya y orienta a los jóvenes emprendedores que no son estudiantes de la comunidad.	5	4	3	2	1
39	El currículo desarrolla temas relacionados a negocios escolares sostenibles y uso responsable del dinero.	5	4	3	2	1
40	Aporta en el diagnóstico económico y construcción de políticas de desarrollo sostenible.	5	4	3	2	1
41	Construye aprendizaje a partir de las políticas de desarrollo y de la institucionalidad en la comunidad.	5	4	3	2	1
42	Participa activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que vulneran los derechos del niño.	5	4	3	2	1
43	Aporta en el diagnóstico social y construcción de políticas de desarrollo sostenible.	5	4	3	2	1
44	Íntegra a otros espacios de aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de conductas responsables con el medio ambiente.	5	4	3	2	1
45	Orienta a otros espacios de aprendizaje integrándolas a conductas emprendedoras responsables.	5	4	3	2	1
46	Aporta en el diagnóstico institucional y construcción de políticas de desarrollo sostenible.	5	4	3	2	1

Adaptados de Dobles (1983)

Anexo 6. Instrumento para entrevista con profesores y líderes educativos

Datos del Entrevistado: _____

Edad _____ Cargo: _____

_____ Fecha _____

Años en la comunidad _____

Se explora los factores claves que explican las relaciones que se producen entre la escuela de San Francisco y la comunidad en cada una de las dimensiones de sostenibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de secundaria

Estructura de la red

- Identifique cuales son las organizaciones e instituciones que están presentes en la comunidad.
- ¿Cree que existen o no relaciones entre la escuela y la comunidad? ¿Puede referir, qué tipo de relaciones se han venido dando?
- ¿Cuáles son las instituciones/organizaciones internan y externas de la comunidad que se relacionan con la escuela? ¿Cómo son esas relaciones con la escuela y como son la relación entre cada uno de ellos? ¿Y en qué temas se relaciona?
- Si pudieras imaginarte una telaraña de conexiones en donde sus alumnos están en el centro, puede decirme ¿qué instituciones, asociaciones y organizaciones están más cercanas y cuáles más lejanas? ¿Cómo es que están relacionados con la escuela? ¿Ellos los buscan o es al contrario?
- ¿Cómo la escuela, los padres, y los grupos de la comunidad trabajan para conectar su comunidad escolar?
- ¿Piense cómo la escuela, los padres, y los grupos de la comunidad trabajan para participar del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cuál es el nivel de involucramiento de cada uno de los actores de la comunidad (bajo, moderado, alto) con la escuela?
- ¿Cree que ha alcanzado la madurez la red asociativa entre la escuela y comunidad? ¿Por qué?
- ¿Existen políticas y estrategias claras que orientan la colaboración y relación entre la escuela y la comunidad?
- ¿Cuáles considera que son los factores de éxito y fracaso en la relación entre la escuela y comunidad? ¿Cuáles de esos factores son los más relevantes que afectan positiva o negativamente a la sostenibilidad de la comunidad?
- ¿Qué instituciones estatales ha brindado (o se encuentra brindando) algún tipo de apoyo a la escuela? ¿En qué consistió (consiste) esta ayuda (programas, capacitaciones, materiales)? ¿Les sirvió (sirve)? ¿Por qué?
- ¿Hay presencia de ONGs en la zona que hayan hecho proyectos vinculados al tema educativo? ¿En qué consisten esos proyectos?
- ¿Tienen algún convenio de apoyo con alguna empresa privada que opere en la zona? ¿Hace cuánto tiempo? ¿En qué consiste?

- Puede decir ¿Qué prácticas sociales, económicas y ambientales identifica de las familias y la comunidad ha facilitado u obstaculizado en la formación de competencias sostenibles⁴⁹ de los estudiantes?
- ¿Qué organizaciones/instituciones (empresas, municipio, institución pública, etc) internas y externas de la comunidad han desarrollado iniciativas con la escuela sobre prácticas sostenibles social, económica y ambientalmente en la comunidad? ¿En qué consisten esas iniciativas? ¿Con que frecuencia se dan esas iniciativas? ¿Qué resultados esperan de estas relaciones? ¿Qué otras iniciativas se han desarrollado?
- ¿Existe un grupo de líderes de la escuela y comunidad comprometidos que ofrecen apoyo para alcanzar las metas y expectativas?
- En lo social, ambiental y económico ¿Identifica alguna inconsistencia entre lo que viene haciendo la escuela y la comunidad y los resultados que se esperan conseguir? ¿Se están omitiendo alguna relación que ayudarían a la escuela y la comunidad a alcanzar su propósito?

Apertura con adultos

- ¿Cómo se relaciona la escuela con los padres de familia y vecinos de la comunidad?
- ¿En qué consisten los servicios (orientación, capacitación, asistencia u otra actividad) o apoyo que brinda la escuela en asuntos sociales, económicos o ambientales a los padres de familia y vecinos de la comunidad como entorno de apoyo de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿El plan de estudios, promueve relaciones fuertes con la familia y con los actores de la comunidad? Explique

Utilización de recursos

- ¿Qué materiales o recursos naturales utiliza de la comunidad para el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo y para que los utiliza?
- ¿Cuáles experiencias positivas o negativas de la comunidad utilizan como fuente de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Explique las experiencias en las que la escuela emplea a las instituciones, iglesias, organizaciones, espacios inter-institucionales o de concertación y grupos de pares adolescentes como entorno de apoyo de aprendizaje? ¿Para que los utiliza?
- ¿Se centran los recursos de aprendizaje disponibles en entornos de la escuela, familia y territorio de la comunidad para la promoción de competencias sostenibles?
- ¿De qué manera se utilizan los recursos disponibles de la comunidad para promover en los estudiantes competencias⁵⁰ orientadas a la sostenibilidad?
- Identifique ejemplos de formas en las que el uso sostenible de los recursos naturales, económicos, sociales e institucionales de la comunidad puede integrarse en la enseñanza de las diferentes asignaturas escolares.
- ¿Cómo contribuyen los recursos disponibles contextualmente a promover los contenidos del plan estudio curricular y co-curricular? ¿De qué manera se utiliza para el aprendizaje basado en la indagación y la investigación?

Adecuación del currículo

- Explique si la escuela promueve aprendizaje a partir de los problemas sociales, ambientales y económicos de la comunidad.

⁴⁹ buenos ciudadanos, mejores vecinos, tengan una buena convivencia con sus familias, conservación y uso sostenible de los recursos naturales, gestión de emprendimientos económicos, etc.

⁵⁰ Uso sostenible de recursos naturales, gestión ambiental, gestión de emprendimientos, participación y ciudadanía.

- Explique si las familias, vecinos y líderes de la comunidad proponen los temas sociales, económicos y ambientales que se introducen en el currículo.
- Explique si los contenidos del currículo escolar contienen los impactos de las actividades humanas en la naturaleza y sociedad.
- ¿Cuáles son las áreas o materias de aprendizaje que más se relacionan con el desarrollo sostenible?
- ¿Refleja el tratamiento de los temas sobre desarrollo sostenible en los recursos de aprendizaje?
- ¿Cómo es aprovechado los espacios de las instituciones, mercados, gobierno local, empresas, asociaciones, bosques, espacios sociales y políticos entre otros que están disponibles en la comunidad, como fuentes de aprendizaje?
- ¿Se vinculan los recursos de aprendizaje disponibles con el contexto?
- Identifique los temas escolares curriculares o co-curriculares en los que piensa que los estudiantes de secundaria han aprendido acerca de los temas relacionados a la sostenibilidad.
- ¿Se ha incorporado de manera expresa la sostenibilidad en el plan de estudios?
- ¿fue elaborado a partir de los problemas de desarrollo que afectan a los estudiantes y sus entornos en la comunidad?
- Identifique un ejemplo para ilustrar cómo las habilidades y actitudes, tan importantes en el aprendizaje para un futuro sostenible, fueron incluidas en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.
- ¿Qué otras experiencias de aprendizaje podrían haber sido integradas para mejorar el aprendizaje y las competencias sostenibles de los estudiantes?
- Identifique ejemplos de formas en las que pequeños emprendimientos sociales, ambientales y económicos puede integrarse en la enseñanza de las diferentes asignaturas escolares.
- ¿Cree Ud. que el plan de estudios de la escuela ayuda a mejorar las vidas de sus estudiantes con sus familias y comunidad?
- Describa cualquier otra iniciativa de cualquier tipo que desarrollan los estudiantes de secundaria.
- ¿Considera que esas esas iniciativas aportan aprendizaje a los adolescentes o jóvenes?

Participación en la comunidad

- Explique si la escuela realiza acciones sociales, económicas y ambientales que contribuyen en la mejora de la comunidad.
- Explique si la escuela participa en la agenda de desarrollo y decisiones que toma la comunidad.

Integración y conducción

- Si el objetivo de la escuela es lograr que los estudiantes mejoren, ¿cómo es que las instituciones de la comunidad se esfuerzan en conjunto con la escuela? ¿Considera que comparte los mismos objetivos? Explique
- Explique si la escuela orienta y conduce las fuentes de aprendizaje no formal de la comunidad con los que interacciona los estudiantes de secundaria.
- Explique si la escuela aporta en el diagnóstico y construcción de políticas públicas de educación para la sostenibilidad de la comunidad.
- Explique si la escuela involucra, conduce e integra a los actores de la comunidad en el diseño e implementación del plan de educación para el desarrollo sostenible de la comunidad.

Anexo 7. Instrumento para entrevista individual con profesores y padres de familia

Datos del Entrevistado: _____

Edad _____ Cargo: _____

_____ Fecha _____

Años en la comunidad _____

Se explora como se ha incorporado la problemática de la sostenibilidad de la comunidad en el programa curricular y co-curricular en particular en las materias más relevantes que se imparten por la escuela de análisis. Es decir, se busca comprender como están integradas las preocupaciones del desarrollo sostenible en las materias o áreas de aprendizaje del plan de estudio de la escuela a partir de las percepciones de los maestros, padres y los alumnos.

- ¿Cuál es la estructura formal y las políticas de la escuela? ¿Cómo se relaciona con el desarrollo sostenible?
- ¿Cómo el currículo se relaciona con el desarrollo sostenible?
- ¿Cómo las edificaciones de la escuela se relacionan con el desarrollo sostenible?
- ¿Cuáles áreas curriculares se relacionan con el desarrollo sostenible? Explique su relación de cada una.
- ¿Explíquenos sobre el plan de estudios de la escuela? ¿fue elaborado participativamente? ¿fue elaborado a partir de los problemas de desarrollo que afectan a los estudiantes y sus entornos en la comunidad?
- ¿Se ha incorporado de manera expresa la sostenibilidad en el plan de estudios?
- ¿La escuela, cuenta con documentos, planes o programas de estudios pertinentes a la sostenibilidad?
- ¿Cuáles son las áreas o materias de aprendizaje que más se relacionan con el desarrollo sostenible?
- ¿Refleja el tratamiento de los temas sobre desarrollo sostenible en los recursos de aprendizaje?
- ¿Cómo es aprovechado los espacios de las instituciones, mercados, gobierno local, empresas, asociaciones, bosques, espacios sociales y políticos entre otros que están disponibles en la comunidad, como fuentes de aprendizaje?
- ¿Se vinculan los recursos de aprendizaje disponibles con el contexto?
- Identifique los temas escolares curriculares o co-curriculares en los que piensa que los estudiantes de secundaria han aprendido acerca de los temas relacionados a la sostenibilidad.
- ¿Cree ud. que el plan de estudios de la escuela ayuda a mejorar las vidas de sus estudiantes con sus familias y comunidad?
- Identifique un ejemplo para ilustrar cómo las habilidades y actitudes, tan importantes en el aprendizaje para un futuro sostenible, fueron incluidas en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Propuesta Co-Curricular

- Identifique tres áreas temáticas de aprendizaje de los estudiantes que guardan relación con un futuro sostenible en la comunidad. Para cada uno, mencione al menos tres experiencias de aprendizaje que podrían desarrollarse para construir aprendizaje para un futuro sostenible.
- Enumere los pasos que seguiría en la construcción de apoyo con la comunidad para una decisión sobre la política escolar para un futuro sostenible de la comunidad.
- Identifique una actividad de aprendizaje que los estudiantes han emprendido (o podrían emprender) en cada uno de estos cuatro tipos de áreas: áreas de la escuela, barrio, centro urbano y área rural.
- Identifique una actividad de aprendizaje que los estudiantes han emprendido (o podrían emprender) en cada uno de estos cuatro tipos de áreas: áreas de la escuela, barrio, centro urbano y área rural.

Anexo 8. Instrumento para encuesta a líderes de la comunidad (sostenibilidad futura)

ENCUESTA FUTURO SOSTENIBLE DE LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA

Buenos días/tardes Señor o Señora, estoy realizando una encuesta que es anónima, donde se quiere conocer la importancia de las competencias que los alumnos de secundaria de la comunidad deben haber desarrollado cuando terminen la escuela.

A. DATOS DEL ENCUESTADO

01. Edad	<input style="width: 90%;" type="text"/>	02. Sexo (H/M)	<input style="width: 90%;" type="text"/>	03. Años en la zona	<input style="width: 90%;" type="text"/>
-----------------	--	-----------------------	--	----------------------------	--

04. Sector social del que procede (marque con una "X" una sólo opción)

Financiera	<input type="checkbox"/>	Asociación/ Cooperativa Productores	<input type="checkbox"/>	Org. Social de Base	<input type="checkbox"/>
Educación	<input type="checkbox"/>	Entidad Bancaria	<input type="checkbox"/>	Partido Político	<input type="checkbox"/>
Comercio	<input type="checkbox"/>	Iglesia	<input type="checkbox"/>	Saud	<input type="checkbox"/>
ONG	<input type="checkbox"/>	Transporte/Aloj./Alimen	<input type="checkbox"/>	Otro: _____	<input type="checkbox"/>

05. Ocupación (marque con una "X" una sólo opción)

Profesor	<input type="checkbox"/>	Funcionario	<input type="checkbox"/>	Policía	<input type="checkbox"/>
Productor	<input type="checkbox"/>	Autoridad	<input type="checkbox"/>	Militar	<input type="checkbox"/>
Comerciante	<input type="checkbox"/>	A su Casa	<input type="checkbox"/>	Empleado	<input type="checkbox"/>
Otro: _____	<input type="checkbox"/>	Médico	<input type="checkbox"/>	Parroco / Pastor	<input type="checkbox"/>

B. COMPETENCIAS FUTURAS DE LOS ALUMNOS

Pensando en el futuro de los adolescentes ¿Qué quiere que los alumnos de secundaria de hoy sepan, hagan y valoren cuando culminen la escuela de secundaria?

Asigne la importancia que crees que tendrá cada una de estas competencias en la vida y trabajo de los alumnos

5 = Indispensable 4 = Sumamente importante 3 = Medianamente importante 2 = Poco importante 1 = Nada importante

Id.	Competencia	Marque con una X				
		5	4	3	2	1
06	<i>Capacidad para plantear inquietudes y opiniones en su hogar y comunidad sobre situaciones que les afectan.</i>					
07	<i>Capacidad para pedir ayuda para el desarrollo de sus objetivos.</i>					
08	<i>Capacidad para identificar los problemas ambientales de la comunidad y buscar la manera de darles solución.</i>					

09	<i>Capacidad para aplicar buenas prácticas de protección, conservación y manejo racional del agua en su vida diaria.</i>					
10	<i>Capacidad para participar aportando con su trabajo físico, con sus ideas y lo que aprendió de la escuela en la toma de decisiones de la actividad productiva familiar.</i>					
11	<i>Capacidad para participar en la toma de decisiones económicas y financieras en el presupuesto familiar o negocios familiares.</i>					
12	<i>Capacidad para rechazar posiciones que promuevan la violencia o la vulneración de sus derechos o de los derechos de los demás</i>					
13	<i>Capacidad para participar en las políticas y prácticas institucionales encargadas de promover y proteger los derechos del niño en su comunidad.</i>					
14	<i>Capacidad de expresar opinión cuando se observa que algo está mal dentro de la comunidad y familia.</i>					
15	<i>Capacidad para darse cuenta que actividades son ilícitas que están relacionadas con su familia y su comunidad</i>					
16	<i>Capacidad para identificar aquellas prácticas productivas de su familia y del resto de la comunidad que ocasionan daños al suelo, agua y aire.</i>					
17	<i>Capacidad para realizar acciones de conservación y protección de los recursos de flora y fauna que se encuentran en la comunidad.</i>					
18	<i>Capacidad para proponer iniciativas creativas que generan mejoras en las actividades productivas de su familia.</i>					
19	<i>Capacidad para trabajar, aportar y participar en la toma de decisiones económicas de su familia.</i>					
20	<i>Capacidad para participar activamente en actividades que promuevan y defiendan los derechos humanos y la justicia.</i>					
21	<i>Interés por comprender y vigilar como se maneja o se orienta el presupuesto para la comunidad.</i>					
22	<i>Capacidad de influir positivamente en otras personas de su comunidad y familia.</i>					
23	<i>Capacidad para construir y asumir acuerdos y normas en su hogar y comunidad</i>					
24	<i>Capacidad para poner en práctica un plan que contribuye a mejorar el medio de ambiente de la comunidad.</i>					
25	<i>Capacidad para involucrarse en acciones de recolección de basura para fomentar el reciclaje y evitar más desechos.</i>					

5 = Indispensable 4 = Sumamente importante 3 = Medianamente importante 2 = Poco importante 1 = Nada importante

Id.	Competencia	Marque con una X				
		5	4	3	2	1
26	Capacidad para comprender cómo funcionan los negocios en la comunidad, su aplicación, y uso de herramientas de información y comunicación.					
27	Capacidad para el uso responsable de los recursos económicos en el bienestar de las familias.					
28	Capacidad para denunciar cuando los derechos de las personas han sido vulnerados.					
29	Capacidad para participar de las acciones cívicas de las instituciones del estado en la comunidad que promuevan los derechos de las personas.					
30	Capacidad para expresar sus opiniones con libertad.					
31	Capacidad para manejar conflictos de manera constructiva dentro de su hogar y comunidad.					
32	Capacidad para participar de acciones para crear conciencia en la comunidad sobre cuidado del medio ambiente.					
33	Capacidad para plantear iniciativas para que las personas de la comunidad tomen conciencia sobre el uso sostenible de los recursos naturales.					
34	Capacidad para analizar las consecuencias de sus iniciativas emprendedoras, y formular estrategias que permitan que sus proyectos se sostengan en el tiempo.					
35	Capacidad para elaborar presupuestos personales y familiares considerando su proyecto de vida y diversos aspectos económicos.					
36	Capacidad para defender sus derechos dando a conocer a los demás cuál es su punto de vista					
37	Capacidad para asumir compromisos en organizaciones y ejecución de acciones colectivas institucionales que promuevan los derechos y deberes frente a situaciones que afectan a las personas de la comunidad.					
38	Capacidad para que antes de tomar decisiones, busquen información acerca de las consecuencias y aspectos relacionados a su decisión.					
39	Capacidad de construir relaciones positivas con sus amigos, su familia y los vecinos con respeto y cuidando del otro					
40	Capacidad para participar de las acciones que promueven realizar plantaciones forestales en chacras que han sido deforestadas.					
41	Capacidad para desarrollar acciones concretas para manejar responsablemente los productos que les ofrece la naturaleza.					
42	Capacidad para trabajar cooperativamente para lograr objetivos y metas del proyecto de emprendimiento.					

43	<i>Capacidad para planificar sus gastos y que estén orientados a sus planes de vida.</i>					
44	<i>Capacidad para llevar a cabo acciones de manera cooperativa para promover la defensa de los derechos y el cumplimiento de deberes como miembro de la comunidad.</i>					
45	<i>Capacidad para comprender que participar de las elecciones para elegir a autoridades escolares no es una pérdida de tiempo.</i>					
46	<i>Capacidad para investigar, resolver problemas o aplicar lo que ha aprendido.</i>					
47	<i>Capacidad para aprender a trabajar en equipo reforzando vínculos con amigos y compañeros para resolver problemas de su comunidad.</i>					
48	<i>Capacidad para criticar todas aquellas personas que desarrollan actividades económicas y financieras ilícitas que deterioran el medio ambiente y afectan la salud de las personas.</i>					
49	<i>Capacidad para comprender que sus acciones negativas en el uso inadecuado de los recursos naturales de su comunidad deterioran la naturaleza y limitan las condiciones de vida.</i>					
50	<i>Capacidad para buscar información importante que les permita tener mayores ingresos económicos a partir de las actividades económicas de su familia.</i>					
51	<i>Capacidad para ahorrar e invertir.</i>					
52	<i>Capacidad para recurrir a las instituciones que promueven y protegen los derechos cuando estos han sido vulnerados.</i>					
53	<i>Capacidad crítica sobre asuntos públicos y de aportar a la construcción de consensos en asuntos de la escuela y la comunidad.</i>					

Anexo 9. Instrumento para Taller Comunitario
(Profesores, estudiantes, padres y algunos líderes comunitarios más cercanos a la escuela)

Parte1: Desarrollo de visiones

Se explora las visiones de futuro sostenible de la comunidad desde el colectivo de actores de la escuela-comunidad.

¿Cuáles son las visiones para el futuro sostenible de la comunidad?

¿Qué visión prefieren y por qué?

¿Cuáles son las alternativas desde las relaciones entre la escuela y la comunidad que contribuirían a alcanzarla?

Parte 2: Desarrollo de Competencias sostenibles futuras

Se explora los escenarios de futuro a partir de las competencias/capacidades que la comunidad demanda que los estudiantes deben de tener por cada dimensión de sostenibilidad cuando egresen de la escuela.

¿Qué competencias (capacidades) esperan que los estudiantes tengan o hayan desarrollado cuando terminen la escuela? (Se indaga por cada dimensión de sostenibilidad)

--

Parte 3: Planificación la estrategia

Tomando como referencia la visión y competencias sostenibles prioritarias por la comunidad, se diseña participativamente una estrategia que fortalezca las conexiones entre la escuela y los actores de la comunidad.

¿Qué cambios (objetivos) desde la escuela y comunidad acercarán la situación a sus visiones de un futuro sostenible?

--

¿Qué obstáculos hay que superar para permitir que se produzcan estos cambios?

--

Enumere los pasos o acciones estratégicas y actividades más relevantes que deben realizarse para lograr los cambios.

1.
2.
3.
4.
5.

6.

Otros

¿Cómo se puede evaluar la estrategia?

Parte 4: Tomando acciones

¿Cómo se puede trabajar juntos escuela, padres y comunidad para hacer que la alianza sea efectiva y alcanzar las competencias sostenibles y la visión de futuro sostenible?

¿Cómo resolverán las acciones planificadas el problema?

¿Cuál es el papel de los estudiantes en decidir sobre estas acciones?

Anexo 10. Relación de participantes del estudio

Líderes de la comunidad e instituciones

	Nombre y Apellidos	Edad	Cargo	Fecha Entrevista
01	Víctor Pérez Robles	65	Productor de café/ empresario / Ex líder de Asociación de Productores “Chunchito”	15 mayo 2017
02	Beto Prado Gómez	32	Antropólogo Social- Especialista en políticas públicas y políticas sociales. Especialista de Programa de prevención del consumo drogas de la Municipalidad Distrital de Ayna	14 mayo 2017
03	Percy Gamonal	55	Especialista Técnico de DEVIDA	15 mayo 2017
04	Jhon Palomino Villantoyo	49	Especialista Productivo de DEVIDA	15 mayo 2017
05	Guido Cisneros	44	Especialista Productivo de DEVIDA	01 noviembre 2017
06	Carlos oré / Yuri Hermoza Gamarra	55	Directivos de la Agencia Agraria VRA	01 noviembre 2017
07	Vilma Gutierrez Yucra	46	Responsable de la Defensoría del Niño y Adolescente. DEMUNA	27 noviembre 2018
08	Rolando Perez	42	Programa de Vaso de Leche – Municipalidad	27 noviembre 2018
09	Sub Oficial Beker Mauraten Jines	40	Sub Oficial de la Policía Nacional del Perú – Comisaría de San Francisco	28 noviembre 2018
10	Daniel Bedriñana	48	Responsable del Proyecto de Reforestación de la Municipalidad Distrital de Ayna.	29 noviembre 2018

Profesores

N°	Nombre y Apellidos	Edad	Cargo	Fecha Entrevista
01	Roxana Cardenas Córdor	38	Psicóloga de la Institución Educativa de Secundaria de San Francisco	16 mayo 2017 03 setiembre 2017
02	Gaudencio Lizana Huamán	56	Director de la Institución Educativa de Secundaria de San Francisco	12 mayo 2017. 13 de mayo 2017 26 noviembre 2018
03	Lisbhet Soledad Huamán Meza	42	Profesora de la Institución Educativa de Secundaria de	26 noviembre 2018

			San Francisco-Coordinadora de Municipio Escolar	
04	Carlos A. Cáceres Núñez	43	Profesor de Ciencia y Tecnología de la Institución Educativa de Secundaria	27 noviembre 2018
05	Demetrio Meza Morote	48	Profesor de Ciencia y Tecnología de la Institución Educativa de Secundaria	27 noviembre 2018
06	Yaqueline Palomino Vargas	39	Profesora Personal, Familia y Relaciones Humanas de la Institución Educativa de Secundaria	28 noviembre 2018

Estudiantes

N°	Nombre y Apellidos	Edad	Cargo	Fecha Entrevista
01	Isabel Nuñez, Emely Cárdenas, Roldan Quispe, Brenda Rivera, Ruan, Andy Quispe, Liz Rojas y Jean Piere.	14-17 años	Estudiantes de Secundaria del IE San Francisco	Octubre 2018
02	Luz Clarita Aguirre Quispe	19 años	Estudiante de 4° grado de secundaria	30 noviembre 2018
03	Denilson Quispe Sosa	15 años	Estudiante de 4° grado de secundaria – Movimiento Estudiantil	30 noviembre 2018
04	Davis Huallpa Quispe	17 años	Estudiante de 4° grado de secundaria – Movimiento Estudiantil	30 noviembre 2018
05	Jhon Palomino Taboada	16 años	Estudiante de 4° grado de secundaria – Movimiento Estudiantil	30 noviembre 2018

Padres de Familia

Nombre y Apellidos	Edad	Cargo	Fecha Entrevista
Elizabeth Moreno	49 años	Madre de familia	26 noviembre 2018
Percy Almirón	47 años	Padre de Familia	26 noviembre 2018
Jesús Aybar	49 años	Padre de Familia	26 noviembre 2018
Anatolia Quispe	50 años	Madre de Familia	27 noviembre 2018
Julia Arce	51 años	Madre de Familia	27 noviembre 2018