

La educación popular en las comunidades para el desarrollo de Chalatenango*

(1992-2003)

Parte II

*María del Carmen Cruz***

Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas"

El Salvador

Resumen

En las páginas siguientes se presenta la experiencia educativa de las comunidades de Chalatenango, desde 1992 al 2003, en cuanto al diseño, el desarrollo y la evaluación de una innovación surgida del propio sentir y vivir comunitario. En su momento, participó del proceso de concertación educativa con el Ministerio de Educación, junto a otras organizaciones no gubernamentales y otros departamentos del país. El propósito era cubrir aquellos lugares abandonados por el Ministerio, otorgar una plaza oficial a los maestros y las maestras populares en las escuelas, y rescatar los valores de la experiencia de educación popular para enriquecer el sistema educativo formal.

* Segunda parte de tres artículos sobre el desarrollo de la Educación Popular en Chalatenango.

** Catedrática e investigadora del Departamento de Educación de la UCA. La autora agradece la colaboración de Armando Salazar por el apoyo brindado en el tratamiento estadístico de los datos y por su análisis crítico permanente.

Introducción

La vida en las repoblaciones de Chalatenango adquirió un nuevo contexto después de los Acuerdos de Paz de 1992. Desaparecieron los retenes militares, los operativos y los bombardeos. La población intentó poner condiciones para reiniciar sus actividades diarias, en un medio en el que, poco a poco, se restablecieron el transporte, la comunicación y el comercio. En este contexto de postguerra, en el cual las causas del conflicto armado siguen sin resolverse, los pobladores decidieron denominar a las comunidades repobladas, surgidas en medio de la guerra, "Comunidades rurales de Chalatenango". Luego, las identificaron como "Comunidades para el desarrollo de Chalatenango".

Las organizaciones no gubernamentales que apoyaron el proceso también adaptaron su nombre a la nueva situación. Así, la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango pasó a denominarse, en un primer momento, Coordinadora de Comunidades Rurales en Desarrollo de Chalatenango y luego, Asociación de Comunidades para el Desarrollo de Chalatenango, manteniendo sus siglas iniciales Coordinadora de Comunidad y Repoblaciones. En el ámbito educativo, esta instancia coordinó el proceso de búsqueda de cobertura y calidad educativas. En educación popular, el aporte de las comunidades es fundamental, así como el perfil de maestro o la maestra.

En las páginas siguientes se presenta la experiencia educativa de estas comunidades en el diseño, el desarrollo y la evaluación de una innovación, surgida del propio sentir y vivir comunitario. En su momento, participó del proceso de concertación educativa con el Ministerio de Educación, junto a otras organizaciones no gubernamentales y otros departamentos del país. El propósito era cubrir aquellos lugares abandonados por el Ministerio, otorgar una plaza oficial a los maestros y maestras populares en las escuelas y rescatar los valores de la experiencia de educación popular para enriquecer el sistema educativo formal.

1. El sistema de Educación Popular

La Educación Popular en Chalatenango surge del desarrollo organizativo de las comunidades y se consolidó como sistema educativo durante los

años de la guerra civil. No se habla sólo de escuelas populares, sino de un "sistema de escuelas", tal como lo confirma un estudio de la UCA.

Son una red de núcleos educativos en vínculo directo con el proyecto de desarrollo de las comunidades respectivas. Las escuelas están vinculadas entre sí por medio de un tejido: el tejido organizacional de comunidades cristalizado en las asambleas de la Coordinadora de Comunidad y Repoblaciones y el tejido organizacional de maestros populares cristalizado en la asamblea zonal de maestros. Entre estos espacios amplios y los procesos que ocurren en el salón de clases hay una serie de niveles intermedios de coordinación, capacitación, evaluación y decisión. El sistema de escuelas presenta diversos espacios de debate, consulta y decisión desde la base del sistema hasta el nivel de conducción...

El sistema de escuelas populares de Chalatenango es un conjunto de componentes (actores, grupos de trabajo, procesos, etc.), coordinados por una red organizacional escolar y comunal, un currículo relativamente compartido, un modo colectivo de programación y evaluación, cuyo fin es proveer una educación relevante a niños y adultos en comunidades de campesinos...!

Este sistema constituyó un aporte innovador a la educación rural en El Salvador, que tuvo sus inicios en medio del conflicto armado. En el momento actual de concertación y legalización se consolidó en las comunidades rurales o comunidades para el desarrollo. Siempre se ha caracterizado por mantener una relación muy estrecha entre comunidad y educación. Los maestros y las maestras pertenecen a la misma comunidad y participan en su vida y desarrollo. La relación entre maestro-alumno es horizontal, lo cual favorece la comunicación y la participación en el aula. El diálogo, el intercambio de experiencias, la crítica de la realidad, el descubrimiento de los valores y problemas de sus comunidades, y el tomar conciencia de que son agentes transformadores sociales, son fundamento de esta modalidad de educación.

Este subsistema educativo es autogestionario y aplica el concepto de comunidad educativa, la cual incluye maestros populares, padres de familia y alumnos, con un enfoque de formación

1. J. L. Guzmán, *Las escuelas populares de Chalatenango. Un aporte para el desarrollo de la educación en las zonas rurales de El Salvador*. UCA, San Salvador, 1994.

integral e integrada a los procesos de desarrollo local. Se parte de situaciones concretas, que surgen de la práctica local y que van conformando eficazmente las futuras acciones del educando para la transformación de su comunidad.

Las escuelas funcionaron en locales semi-destruídos y en algunas comunidades bajo los árboles. Debido a los constantes bombardeos y operativos militares, muchas veces, tanto maestros como alumnos tenían que salir huyendo de emergencia.

Los grados que se ofrecían eran primero y segundo grado al principio. Los maestros populares eran jóvenes y adultos que habían logrado estudiar algunos cursos más avanzados y que, con más entusiasmo y dedicación que con conocimientos pedagógicos, trataban de ayudar a forjar una sociedad más justa y con igualdad de oportunidades. Estos maestros participaban en talleres trimestrales de capacitación de un día de duración.

Con el correr del tiempo, este modelo educativo se consolidó y logró varios frutos, entre los cuales podemos mencionar:

- La creación de escuelas en lugares donde no existía la atención educativa (30 comunidades).
- La atención a niños desde el nivel inicial hasta sexto grado.
- Reducción del analfabetismo, en mayor escala infantil.
- Formación en el campo educativo de maestros populares.
- La adaptación curricular al ámbito rural y a las necesidades de desarrollo local².

Cada vez se han ido abriendo más espacios en la relación entre este sistema educativo y el oficial. Por una parte, se ha ido reconociendo la capacidad de este aporte innovador como una alternativa de educación, a pesar de sus limitaciones. Por otra parte, el proceso de concertación y negociación fue la base de convenios y acuerdos, que desembocaron en la legalización de las escuelas y en la titulación de maestros y maestras populares quienes, además, tienen plaza de EDUCO.

2. *Proyecto para la capacitación de maestros y maestras populares de Chalatenango*, Coordinadora de Comunidad y Repoblaciones, 1993.

En las áreas nor-central y nor-oriental del departamento, varias instancias apoyan este proceso —CIDEP, PRODERE, Servicio de Jesuitas para Refugiados, CRIPDES, CREFAC, PRO-VIDA, CORDES y Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones. Otras instancias colaboraron en ciertos momentos —Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”, CO-ANDES, UNESCO, ASTAC, Grupo MAÍZ, UES, etc. La cooperación alemana y danesa —MISEREOR y DANIDA— han brindado un apoyo fundamental a las escuelas y a la capacitación. También las ciudades hermanas de las comunidades, sobre todo estadounidenses y europeas, continúan siendo un apoyo imprescindible.

Para el coordinador de la Región II, Amadeo López, el proceso educativo en estas escuelas populares es un sistema, porque “tiene su estructura, sus bases, y funciona con una organización consensuada desde padres y madres, alumnos, alumnas, maestros y maestras y autoridades locales (concejos municipales, asociaciones comunales, etc.)”.

2. Cobertura educativa del sistema

2.1. Educación que da oportunidad a todos

El principal desafío después del conflicto fue que la educación llegara a todas las comunidades, aun a las geográficamente más remotas. En 1993, se proyectó ofrecer séptimo grado, en algunos municipios, y abrir grados superiores, en algunas comunidades. Hoy hay oportunidad de estudiar el bachillerato en la zona. Unos 14 mil pobladores de la zona se benefician, directa e indirectamente, del sistema de educación popular.

Las escuelas populares de Chalatenango se encuentran abiertas a todos los niños y las niñas de estas comunidades. En muchos casos, los estudiantes tenían una edad avanzada para el nivel que cursaban. En la actualidad, gracias al proceso, la edad se ha ido nivelando, poco a poco. Un maestro atiende un promedio de unos 25 estudiantes por clase. Aunque esto varía mucho, según las condiciones de cada región. Por ejemplo, en la Región II, las comunidades tienen gran cantidad de alumnado y las aulas están sobrecargadas. En cambio, en las regiones I, III y IV, los asentamientos son pequeños y están aislados por las montañas; en consecuencia, las escuelas atienden a pocos, con excep-

ción de las repoblaciones de Arcatao, Nueva Trinidad y Las Vueltas.

En la década de los noventa, por lo general, el número de alumnos en los primeros grados fue elevado. En muchas escuelas, el primer grado solía tener varias secciones, porque la docencia comenzó por los grados más bajos, los cuales se ampliaron año tras año. Debido a la dificultad del aprendizaje de la lecto-escritura, a quienes en un año no lograban pasar a segundo grado, se les ofrecía la oportunidad de madurar en el grado denominado primero avanzado. Hoy, se siguen las normas de promoción del Ministerio de Educación.

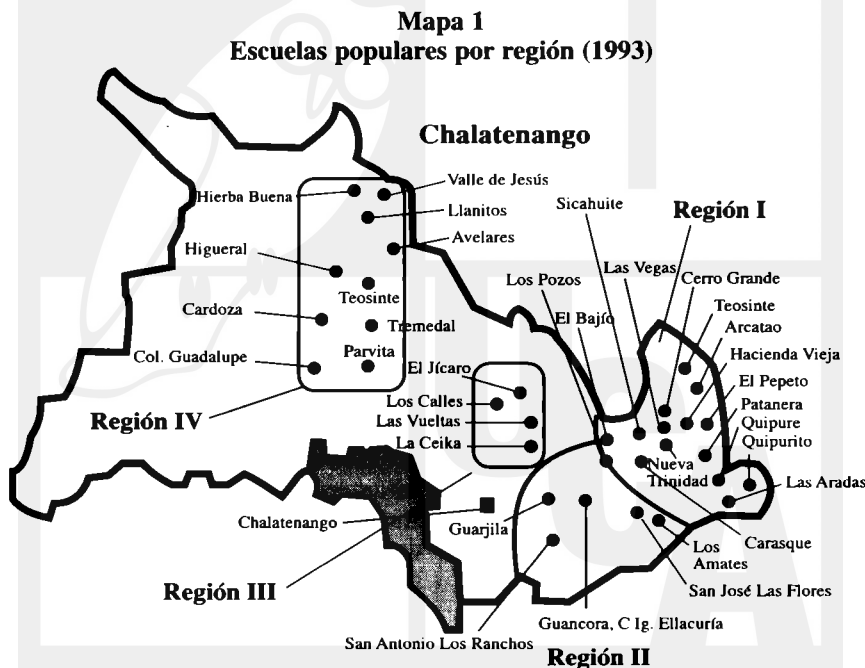
2.2. Ubicación geográfica de las escuelas

En 1993, el sistema tenía 33 escuelas, distribuidas en cuatro regiones —la IV se subdividía en dos, arriba y abajo, correspondiente con el norte y el sur, debido a un terreno montañoso, que dificultaba la comunicación entre los cantones—. En Teosinte (región IV), Tremedal, Arcatao, San Antonio Los Ranchos, Las Vueltas y Guarjila había locales oficiales, restaurados por las comunidades.

Así, por ejemplo, la escuela de Arcatao se cerró en 1977, mientras que las otras lo hicieron entre 1979 y 1980. Las cuatro regiones comprenden once municipios, distribuidos de la manera siguiente: región I, Arcatao, Nueva Trinidad y Nombre de Jesús; región II, San José Las Flores, San Isidro Labrador, San Antonio Los Ranchos y Chalatenango; región III, Las Vueltas y Chalatenango; región IV, Tejutla, San Fernando y San Francisco Morazán.

Algunas de las escuelas abiertas entre 1988 y 1989, tuvieron que cerrar poco después, en 1993. Una de las razones fue que ninguna persona de la comunidad se ofreció a asumir el papel de maestro popular, pues todas, o la mayoría, eran analfabetas. Este fue el caso de Los Henríquez, Los Escalantes y Plazuelas, en la región I. Por otra parte, la escuela para adultos de Hacienda Vieja se cerró en 1992, pero volvió a abrirse en 1993, para atender segundo ciclo. Sin embargo, la escuela de Chacones (región IV) dejó de pertenecer al sistema y se integró al programa EDUCO.

A algunas de estas escuelas sólo se podía y se puede, aun hoy en día, acceder caminando varias horas.



En el Cuadro 1 se registran las escuelas reconocidas, en cada región, en 1993, así como también la cantidad de docentes, grados y estudiantes,

según un informe dado por la Coordinadora de Comunidades de Repobladores, la diócesis de Chalatenango y los propios educadores.

Cuadro 1
Estudiantes, maestros y grados por escuela y región (1993)

Nombre de escuelas	Localidad	Municipio	Maestros	Grados	Secc.	Alumnos	Año de fundación
Región I							
Francisco Rivera	Arcatao		16	Kinder a 6° y adultos	7	319	1986
Prof. Franklin Pineda	Las Vegas		4	Kinder a 3°	4	47	1988
Padre Miguel Vásquez	Teosinte	Arcatao	3	Kinder a 2°	3	49	1986
Ernesto López	Sicahuite		8	Kinder a 5° y adultos	7	115	1988
Padre Manolo Maqueira	Cerro Grande		2	Kinder a 2°	3	26	1992
Mártires Jesuitas	El Pepeto		2	1°, 2°	2	20	1988
Jesús Rojas	Nueva Trinidad		10	Kinder a 7°	8	100	1991
Niños Mártires	Carasque	Nueva Trinidad	8	Kinder a 6° y adultos	8	120	1987
José Antonio Orellana	Los Pozos		8	Kinder a 5° y adultos	7	122	1988
San Antonio	El Bajío		4	Kinder a 3°	4	46	1988
Marta Lilian Serrano	Quipure		1	1°	1	13	1988
Carlos Armando Ayala	Quipurito	Nombre de Jesús	1	1° y 2°	2	28	1988
Cro. Óscar Ayala	Las Aradas		1	1° y 2°	2	32	1988
Patamera	Patamera		1	1°	1	23	1993
Hacienda Vieja	Hacienda Vieja		5	Kinder a 3°	4	71	1988
	<i>Total</i>		74		63	1,131	
Región II							
Buenaventura Chinchilla	San José Las Flores	San José Las Flores	19	Kinder a 6° y adultos	7	321	1987
Mártires 11 de Febrero	Ellacuría	Chalatenango	6	Kinder a 3° y adultos	4	114	1990
Medardo Ramírez	Guarjila		26	Kinder a 6° y adultos	8	562	1988
Monseñor Romero	Los Amates	San Isidro Labrador	5	Kinder a 3°	4	69	1992
Profesor Dimas Rodríguez	San Antonio Los Ranchos	San Antonio Los Ranchos	23	Kinder a 6° y adultos	8	384	1989
	<i>Total</i>		79		31	1,450	
Región III							
William Guardado	Las Vueltas	Las Vueltas	12	Kinder a 5°	6	251	1988
Justo Mejía	Las Vueltas		6	Kinder a 3°	4	128	1988
Los Calles	Los Calles	Chalatenango	4	Kinder a 3°	4	63	1993
El Jícaro	El Jícaro		3	Kinder a 2°	3	63	1993
	<i>Total</i>		25		17	505	
Región IV							
Susana Peña Mendoza	Teosinte	San Francisco Morazán	10	Kinder a 5°	6	79	1989

Cuadro 1 (Continuación)
Estudiantes, maestros y grados por escuela y región (1993)

Nombre de escuelas	Localidad	Municipio	Maestros	Grados	Secc.	Alumnos	Año de fundación
Dimas Alas	Avelares	San Francisco	1	1°	1	10	1989
Telvina Recinos	Higueral	Morazán	6	Kinder a 3° y adultos	5	60	1989
Prof. Manuel de Jesús Serrano	Tremedal		6	Kinder a 4°	5	74	1990
Coronado Menjívar	Parvitas	San Francisco Morazán	2	1°, 4° y 6°	3	37	1993
Seraffín Avelar	Cardoza	Tejutla	1	1°	1	10	1992
Juan Chacón	Col. Guadalupe		5	1°, 3° y adultos	3	50	1993
Jesús Alemán	Llanitos	San Fernando	3	Kinder, 1°	2	37	1990
Francisco Avelar	Valle de Jesús		3	Kinder, 1° y 2°	3	45	1990
Hierba Buena (*)	Hierba Buena		2	1°, 2°	2	23	1990
	Total		39		31	425	
	Totales		217		142	3,511	

(*) La escuela de Hierba Buena dejó de funcionar en 1993.

En 1994 se proyectaba abrir escuelas en El Izotalillo y San Francisco Morazán (Región IV); Hacienda Vieja y San José Las Flores (Región II) y Los Ramírez y Chalatenango (Región III).

Fuente: Equipo Coordinador de Educación e informe de la diócesis de Chalatenango, 1993.

Al terminar la guerra, en el norte y oriente de Chalatenango, había 33 escuelas populares con 230 maestros y maestras voluntarias, quienes atendían a casi 4 mil niños y adultos. En esos años, los estudiantes vivían una realidad de paz que les hacía soñar con un futuro distinto. Era la postguerra, una época que también reflejan los dibujos que hicieron en las escuelas. En ellos se aprecia un cambio radical en la expresión de las vivencias. Los acuerdos de 1992 empezaron a crear un clima de confianza, en el desarrollo de las comunidades. Ya no dibujaban armas, bombas, ni aviones o helicópteros; sus juegos también empezaron a cambiar. La memoria recuerda los duros años pasados, pero también se sueña con comunidades que crecen, en las que todos contribuyen a su ornamentación, con flores, con muchos proyectos de salud, educación, artesanías, panaderías, sastrerías, etc. Aunque, se sigue pasando hambre.

3. La organización educativa en el desarrollo comunitario

La responsabilidad del buen funcionamiento de las escuelas siempre la ha asumido la comunidad, desde la selección de los maestros y las maestras hasta garantizar el material didáctico y la infraes-

tructura. Antes de 1999, cuando se titularon, los educadores eran elegidos por la asamblea y la directiva de la comunidad, en un ejercicio de participación. Ahí también se distribuían tareas. Dentro del grupo docente había la crítica y autocrítica como elemento de evaluación solidaria y democrática.

Se pueden distinguir tres niveles en la organización de la educación: la comunidad, la región y la zona. La instancia máxima de decisión comunitaria era el comité ejecutivo de la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones, fundado el 17 de junio de 1987. Este comité es elegido por una asamblea de las comunidades y se compone de un presidente, seis secretarios (proyectos, finanzas, educación, género, salud y hermanamientos) y representantes regionales. El representante de educación forma parte del equipo coordinador de la zona, junto con un representante de cada región y otro del equipo técnico. En 1999, la Coordinadora estaba conformada por ocho áreas —salud, secretaría de hermanamientos, secretaría de la mujer, lisiados, educación, organización comunal y jóvenes.

En la comunidad, la asamblea de pobladores elige a la directiva y, por lo tanto, también al representante de educación. A partir de las propuestas de la asamblea y los educadores, la directiva



determinaba, en la década de los noventa, quién iba a ser maestro o maestra y, por lo tanto, quién era capacitado para ello.

Las directivas comunales forman la asamblea de directivas de la Coordinadora de Comunidad y Repoblaciones. La directiva de cada comunidad se reunía diaria o semanalmente, según las características geográficas y las posibilidades de trabajo. En esas reuniones programaban y planificaban, evaluaban y autoadministraban la escuela. En ellas elegían al coordinador de educación de la comunidad (de la escuela).

Antes que los maestros y maestras se capacitaran para optar por el título oficial, se reunían en el consejo regional de educación para programar y capacitarse en cada región. En estas reuniones participaban los representantes locales de educación de la Coordinadora de Comunidad y Repoblaciones. Los diferentes niveles de organización se observan en el Cuadro 2.

La educación formaba parte del desarrollo organizativo de la comunidad, lo cual era una fortaleza, porque se consideraba uno de los principales aspectos de crecimiento económico, social y cultural. En la zona, la educación estaba organizada de la siguiente manera. Cada escuela tenía un consejo escolar, que representaba a su comunidad y del cual se intentó que formaran parte representantes de los maestros y las maestras, los padres y las madres, y los estudiantes, aunque esto no siempre fue posi-

ble. El consejo escolar se coordinaba con la directiva de la comunidad. El consejo zonal era el encuentro de los consejos escolares. Ahí se adoptaban decisiones para la zona. La Coordinadora de Comunidad y Repoblaciones contaba con un representante. Finalmente, estaba el equipo técnico, conformado por los voluntarios internacionales de cada región. Este equipo coordinaba las escuelitas de la región y preparaban las jornadas de capacitación. La mayoría trabajaba para la diócesis de Chalatenango.

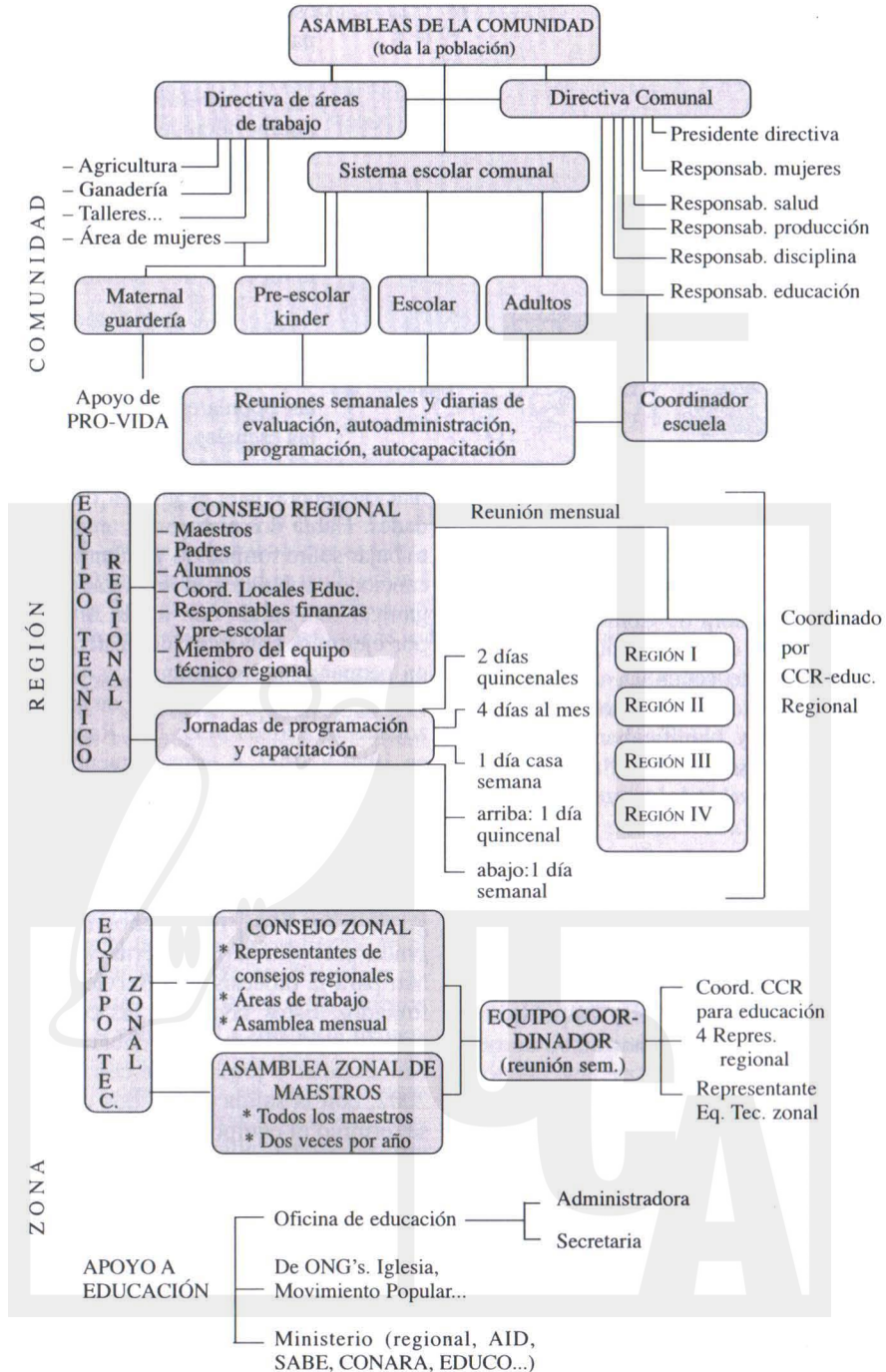
El consejo zonal decidía cuándo y cómo se realizarían los encuentros de maestros y maestras de todas las escuelas populares. Se fortalecía la unidad de las escuelas y el intercambio de experiencias entre educadores y se hacía una eva-

luación general para identificar dificultades y necesidades. Había dos encuentros anuales, en junio, para trabajar sobre formación y cultura — folclore, títeres, canciones populares, dramatizaciones, etc. — y organizar una salida con algún interés determinado, por ejemplo, conocer Nahuizalco, donde aún queda un pequeño núcleo indígena, y a finales del año escolar, para evaluar el curso. Los primeros encuentros zonales se realizaron en Los Ranchos y Calle Real, en 1989 y 1990. A estos encuentros asistieron unos 200 maestros y maestras populares. Varias instituciones de San Salvador colaboraban con la capacitación, la formación, la cultura y el folclore.

El equipo técnico experimentó cambios a lo largo de estos años. En muchos momentos fue integrado por voluntarios internacionales que trabajaban para la diócesis y el Servicio Jesuita para Refugiados. Éstos vivían en las comunidades y eran maestros populares, pues daban clases y coordinaban escuelas o jornadas de capacitación. En el año 2002, con la salida de los dos últimos extranjeros, se terminó el equipo.

En el nivel zonal, el equipo coordinador planifica, coordina y evalúa el desarrollo educativo del sistema. El consejo zonal se reúne cada mes, reparte tareas — actividades, programación y capacitación, materiales, finanzas, gestión de proyectos, concertación con el Ministerio, etc. — y convoca a la asamblea zonal de maestros y maestras dos veces al año, al menos.

Cuadro 2
Organización de la educación



Fuente: Informe del Equipo Coordinador de Educación, 1993.

En 1992, se creó una oficina para centralizar los proyectos de la zona, en CORDES y la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones, en la cabecera departamental. Primero se contó con el apoyo de PRODERE y, más tarde, de CIDEP y CORDES. Esta labor de coordinación ha resultado fundamental. El área de educación centraliza la actividad de las cuatro regiones. Desde ella se programa, evalúa, coordina, decide y se administran las escuelas, la capacitación de los educadores y los procesos de concertación con el Ministerio de Educación y con otras instancias.

La Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones se ha encargado de gestionar proyectos para garantizar la formación de los maestros y las maestras populares, y el trabajo de las escuelas. Gracias al apoyo económico, y en algunas ocasiones técnico, de la solidaridad internacional se ha podido construir una educación que responda al desarrollo de las comunidades.

4. Los maestros y las maestras populares

La experiencia ha mostrado que los maestros populares son, en general, personas dispuestas a dedicar sus esfuerzos vocacionales a la superación de los problemas educativos, de forma integral, de los estudiantes y comunidades en las que trabajan. Conocen el medio campesino y se integran en él. En este sentido, las comunidades reclaman este tipo de maestros³.

Los maestros populares no viven en condiciones distintas del resto de la población de las comunidades. Son desplazados de guerra, refugiados en Honduras y repatriados sin pertenencias, ni propiedad de tierra, ni medios económicos de subsistencia. Los maestros populares son un ejemplo de desarrollo local, siendo a la vez actores y autores de este desarrollo. Vienen de familias pobres, como las demás, y ellos mismos no tienen un nivel de ingresos superior al

de los otros. Sin embargo, han estudiado durante años y se han superado en su tarea docente para permitir un mayor desarrollo de las comunidades, donde viven y trabajan⁴.

Los maestros y las maestras populares son pobladores de las comunidades, que conocen su problemática y la comparten. Han vivido el conflicto, las guindas, los refugios y han ido levantando las repoblaciones, en medio de la guerra. Su labor ha sido voluntaria. Su formación los ha convertido en motor del desarrollo local. Durante muchos años, estudiaron mientras trabajaban, en condiciones difíciles.

La responsabilidad del buen funcionamiento de las escuelas siempre la ha asumido la comunidad, desde la selección de los maestros y las maestras hasta garantizar el material didáctico y la infraestructura.

En 1993, 257 maestros y maestras atendían 33 escuelas de educación básica, las cuales incluían desde Kinder hasta séptimo grado e incluso adultos. Luego, por dificultades financieras, el número de maestros se redujo a 212, puesto que no se les podía seguir propor-

cionando la ayuda de 200 colones. Casi el 80 por ciento de educadores eran mujeres, lo cual suponía, y sigue suponiendo, un aporte importante del sector femenino al desarrollo comunitario. El impacto de género lo describe la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones en 1999 de la siguiente manera.

El 80 por ciento de los maestros populares son mujeres que dan un ejemplo a las otras mujeres de su comunidad de autoestima y valía personal. Son madres de familia que tienen que cuidar de unos hijos, de una casa y, tal como lo establece la cultura machista local, de un marido o compañero. Pero estas mujeres están rompiendo el molde, puesto que van a acceder a un título universitario, que es impensable para los campesinos. Están dedicando su tiempo a la enseñanza y eso implica muchas veces "descuidar" el hogar. Como consecuencia inmediata, a los hombres les toca asumir tareas en el hogar. Así, pues, el beneficio de estas mujeres tiene incidencia directa en el impacto de género.

3. *Capacitación para maestros populares de Chalatenango*, Área de educación-Coordinadora de Comunidad y Repoblaciones, 1993.

4. *Apoyo al estudio de los maestros populares de Chalatenango*, 1998.

La otra proyección de la acción tiene que ver con el sentido mismo de la educación popular. Ésta contempla, desde su misma concepción, la igualdad de derechos y oportunidades de la mujer y la activación de caminos que conducen a ello. En las escuelas populares se admiten a niños y niñas por igual, sin que el sexo sirva de método discriminatorio. En la enseñanza impartida, se intentan eliminar los tópicos establecidos y las referencias a los roles tradicionales del hombre y de la mujer. Las maestras populares son un ejemplo práctico de ello. Es parte de los objetivos de este proyecto ir incidiendo en esta área⁵.

Las maestras populares y otras mujeres que trabajan en proyectos comunitarios han asumido nuevos roles en las comunidades. Sus responsabilidades en el trabajo les impiden dedicar todo el día a cocinar el maíz y el frijol y a cuidar a sus hijos. Esto ha repercutido en los hogares y en la comunidad. La mujer asume nuevos roles, estudia y trabaja, colabora con la comunidad y aporta. De esta forma, se rompen los moldes tradicionales de la cultura campesina y se abren nuevas posibilidades para la mujer y también para el hombre.

La mayoría de los maestros y maestras eran jóvenes, entre los quince y los veinticinco años de edad. Esto se explica porque, en estas poblaciones, se empieza a trabajar en el campo desde la infancia; las mujeres asumen labores domésticas desde muy temprana edad. Se podría decir que desde entonces ya son adultas. Como cada año se abría un grado más en la escuela y también más secciones, debido a que aumentaba el número de estudiantes, nuevos jóvenes educadores se integraron en el equipo. Algunas plazas docentes quedaron vacantes, debido a que los educadores de la década de los ochenta pasaron a asumir otras responsabilidades comunitarias.

El nivel de escolaridad de los maestros y las maestras era bajo. Muchos sólo habían cursado los primeros grados de básica, otros habían salido de la educación popular. En 1993 sólo había dos bachilleres. Muchos de estos maestros jóvenes, además de ir a dar clase, estudiaban por la tarde o en la noche un grado superior al que ya poseían. Así, eran maestros en la mañana y alumnos en la tarde. El interés y el esfuerzo por prepararse han dado sus frutos, hoy muchos de ellos son profesores titulados.

4.1. El perfil del educador y la educadora popular

Los maestros y las maestras populares son educadores voluntarios, surgidos de la misma comunidad donde está ubicada la escuela. Son personas con mucha experiencia de la vida campesina. Muchos fueron educadores en los años más duros de la guerra; otros crecieron en escuelas populares. Sin embargo, comparten haberse preparado para titularse como maestros y maestras populares, en la postguerra.

Se caracterizan por ser críticos de la realidad comunitaria y nacional, aunque de manera constructiva y transformadora. La crítica y la autocrítica suelen ser técnicas que emplean en el aula y también en los equipos docentes y de coordinación. Son educadores con un fuerte compromiso con su comunidad. En cambio, el maestro o la maestra oficial, que procede de fuera de la comunidad, se mantiene al margen de sus actividades; vive lejos de ella y suele tener problemas económicos, lo cual lo mueve a regresar pronto y, en muchas ocasiones, no se presenta en la escuela los lunes y los viernes, dos días que ocupa para trasladarse; muchos de ellos han sido alcohólicos, lo cual crea problemas en la escuela y la comunidad; por lo general, son jóvenes inexpertos; en muchos casos son inflexibles con los estudiantes; no hablan sobre la realidad comunitaria, ni sobre la nacional; y castigan con frecuencia. Sin embargo, hay algunas excepciones, en la actualidad. Hay educadores oficiales que se integran en la comunidad y la escuela.

Ser maestro o maestra popular significa también crear un clima cercano, democrático y respetuoso entre ellos y sus alumnos. Muchos temas del programa están relacionados con la vida y los intereses de estos últimos. Por ejemplo, la asignatura de ciencias sociales desarrolla los acuerdos de paz, la misión de Naciones Unidas en el país, la historia nacional y de la comunidad, las fiestas patronales, la casa, la familia, la tienda, los derechos del niño, el trabajo comunitario, la geografía de la zona, los problemas agrarios y ganaderos, la cultura indígena, la identidad cultural, la experiencia de fe, etc. Lo mismo ocurre con ciencias naturales, donde se explican las plantas, los tiempos de cosecha, los animales domésticos, etc.

5. *Escuelas populares de Chalatenango*, Chalatenango, 1999.

La evaluación de los estudiantes es continua y forma parte de la educación permanente. En la actualidad, además, se ciñe a los reglamentos del Ministerio de Educación. Es asombroso observar cómo los maestros y las maestras populares se evalúan con vistas a mejorar el proceso educativo. Asimismo, impresiona ver cómo la asamblea de pobladores asume su responsabilidad y los orienta en sus dificultades.

4.2. La calidad de la educación

La formación y capacitación del equipo docente entraron poco a poco. En la concertación con el Ministerio de Educación, los maestros y las maestras populares se sometieron a pruebas de suficiencia para sexto y noveno grados y bachillerato. Para ello se prepararon con el sistema de educación a distancia del mismo Ministerio. En 1998, sólo quedaban 21 escuelas de las que se abrieron durante la guerra, "no porque las demás comunidades no tuvieran la necesidad, sino porque las capacitaciones han ido especializando la tarea del maestro popular y éstos funcionan ya con tanta seriedad como los maestros que envía el Ministerio⁶.

La Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones y la diócesis de Chalatenango se propusieron que el sistema de educación popular debía ofrecer no sólo cobertura educativa, sino también calidad. Por ello, se propusieron un diagnóstico de las escuelas populares. Sus conclusiones determinaron qué maestros y maestras podrían continuar con el proceso de formación, con lo cual su número se redujo de forma considerable.

La responsabilidad sobre la calidad de la educación quedó en manos de la diócesis de Chalatenango, que ha estado apoyando este proyecto, desde sus orígenes. En 1995, promovió un diagnóstico sobre la calidad de la educación y el número de maestros populares se redujo en un 32 por ciento. De esa manera se garantizaba que las personas que permanecían en el proceso eran auténticas educadoras, en condiciones de dar una alternativa real a la educación de la zona.



Así, pues, en todos estos años se consolidó un sistema de educación popular de calidad, que está dando una alternativa educativa a la población de la zona y en condiciones de ser asimilada por el Ministerio de Educación⁷.

El número de escuelas y educadores populares disminuyó de forma notable por razones diversas. Las dificultades económicas no permitieron mantener tantas escuelas y educadoras. En muchos cantones, en particular en la región I, hacia Nombre de Dios, y en la región IV, no había personas con los primeros grados de educación básica. Casi todos los pobladores eran analfabetos y, por lo tanto, no había quien pudiera ser maestro. En la región IV, una escuela se integró en el sistema oficial del Ministerio de Educación. Finalmente, el diagnóstico llevó a cerrar algunas plazas.

En 1999, el sistema de educación popular contaba con 120 maestros y maestras populares, quienes atendían 126 secciones, en 20 escuelas. El 80 por ciento eran mujeres. Los beneficiarios directos eran los casi 4 mil estudiantes de las escuelas populares. Mientras que los beneficiarios indirectos eran los 120 educadores populares y las comunidades atendidas por estas escuelas. En ese mismo año, la mayoría de las escuelas ofreció sexto grado. En nueve de ellas se ofreció la educación básica completa, es decir, hasta el noveno grado. La oferta escolar, por tanto, estaba concentrada en la

6. Datos de la carta-informe de la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones, dirigida a la Comunidad Andrés Mellado. Chalatenango, 12 de agosto de 1998.

7. *Apoyo al estudio de los maestros populares de Chalatenango*, 1998.

atención a los niños de pre-escolar y educación básica, así como también en la educación de adultos. Pero, el Ministerio de Educación sólo reconocía los estudiantes y no a los maestros, ni a las escuelas.

Cabe subrayar que las escuelas populares no compiten con otras escuelas públicas, ya que, en las comunidades donde laboran, la educación popular es la única opción existente. Por lo tanto, estas escuelas asumen una competencia que, según la Constitución, pertenece al Estado. De ahí la lucha reivindicativa para que el Estado asuma cuanto antes esta responsabilidad, respete el sistema existente y conserve su carácter y su mística⁸.

4.3. El trabajo voluntario de los maestros y las maestras populares

Hasta 1999, la educación popular funcionó con trabajo prácticamente voluntario. De esta manera, los maestros y las maestras populares hicieron sus estudios de básica y se sometieron a pruebas de suficiencia y también su bachillerato, al mismo tiempo que ejercían la docencia en estas escuelas. Todos ellos trabajaban de forma gratuita, aunque percibían un pequeño reconocimiento monetario, el cual no era suficiente para que pudieran vivir. Su familia, entonces, contribuía con su alimentación y los materiales de estudio, que debía adquirir en San Salvador. La estadía en la capital era incómoda para los maestros y las maestras. Debían pernoctar en las dependencias de los movimientos populares sin las condiciones mínimas adecuadas.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, además del trabajo educativo, los maestros populares siguieron cultivando su milpa para abastecer el consumo familiar. Su trabajo docente y el estudio lejos de la comunidad no les dejaron espacio

para el trabajo agrícola de subsistencia, lo cual ha significado un gran problema para su economía familiar.

5. La metodología popular

En 1999, la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones definió la metodología de las escuelas populares como una relación dialógica, en la cual todos los estudiantes participan. “La diferencia de la educación impartida en las escuelas populares con la enseñanza oficial radica en la relación del maestro con el alumno. Esta relación parte de una confianza propia de la convivencia en poblaciones tan pequeñas como son las comunidades. Esta relación permite que la dinámica del aula no sea impositiva, sino propositiva, ya que la figura de autoridad del maestro tiene ese carácter”.

En otro sentido, también se valora mucho la relación con la realidad, mantener un programa más propio de la realidad rural que de la urbana, partir del medio donde el niño y la niña se desenvuelven en lugar de imponer referencias culturales que le son completamente ajenas. El currículo de las materias se adapta a este enfoque. Alfredo Avilés, presidente de la Asociación Nacional de Educadores Populares, afirmaba que “no solamente tratamos de enseñar a leer y a escribir a los niños, sino que a leer su propia historia”⁹.

Alfredo Avilés, presidente de la Asociación Nacional de Educadores Populares, afirmaba que “no solamente tratamos de enseñar a leer y a escribir a los niños, sino que a leer su propia historia”⁹.

Otra de las características pedagógicas es educar en la democracia y la participación. Los maestros y las maestras populares han ido aprendiendo de la experiencia y las dificultades. Así es como han ido desarrollando métodos y descubriendo técnicas, en la práctica diaria. De la misma manera que los maestros se coordinan para planificar programas y preparar clases, en un ambiente crítico, participativo y democrático, en las clases, también

Los maestros y las maestras populares son educadores voluntarios, surgidos de la misma comunidad donde está ubicada la escuela. [...] Se caracterizan por ser críticos de la realidad comunitaria y nacional, aunque de manera constructiva y transformadora. [...] Son educadores con un fuerte compromiso con su comunidad.

8. *Apoyo a los maestros populares que estudian la docencia*, Chalatenango, 1999.

9. *Tribuna Cooperativa*, “Maestros populares demandan en ciertos casos, derecho a enseñar”. Sección problemática rural, mayo, 1999.

trabajan con la misma metodología. En ciertos casos, los maestros usan de forma excesiva la exposición o la repetición, pero recurren al diálogo al introducir y finalizar un tema. Es corriente que las mesas del aula estén dispuestas en semicírculo, cuando el grupo es grande, y en círculos, cuando se trabaja en equipo. Asimismo, las dinámicas participativas, en las que los estudiantes aprenden conceptos, se relajan, se ríen y ejercitan la expresión oral y corporal, son comunes. Todo esto favorece el interés y la participación del estudiante por intercambiar experiencias, plantear dudas o problemas, conocer su entorno y su realidad, y aspirar a una superación personal y responsable.

La escuela fomenta la relación con los padres y las madres de familia y con la comunidad. Muchos maestros consiguen una relación estrecha así como también la cooperación de los padres y la directiva de la comunidad. En otros casos, esto no es posible. Entonces, algunos problemas son tratados en la asamblea comunitaria. Pero como el maestro vive y pertenece a la comunidad y también es campesino, es fácil consultar y decidir.

El impacto medioambiental de esta modalidad es positivo. La formación en educación ambiental de los maestros permite mejorar las condiciones de las escuelas y los hábitos de conducta de los alumnos, al promover actividades de reciclaje, tratamiento de residuos sólidos, reforestación y valoración del medio¹⁰.

6. El alumnado

La mayoría de las familias son analfabetas o semianalfabetas, lo cual hace que el trabajo en el campo sea su vida y haya poca conciencia de la importancia de la cultura. A menudo, el equipo de educación y las directivas de las comunidades han trabajado este aspecto en las asambleas con buenos resultados, pues cada vez son más las familias conscientes y dispuestas a colaborar con la educación de sus hijos e hijas.

Es usual que los niños y las niñas, a partir de los siete u ocho años, trabajen en las mañanas con sus padres, en las tareas del campo. Por las tardes,



asisten a clases. Sólo los muy pequeños asisten a la escuela, en la mañana. No es raro, pues, encontrar en estas escuelitas que los niños están asoleados, sucios ("chucos"), descalzos ("chuña"), cansados y sin comer, pues "dieron la una y estaban trabajando aún".

Muchos dejaron de ir a la escuela por el conflicto armado, pero se reincorporaron más tarde. Otros, la mayoría, se han educado siempre en el sistema popular. Algunos de ellos son ahora maestros o maestras populares. En 1989, un médico extranjero describió a "los niños de la guerra" de Chalatenango de la manera siguiente.

Es la guerra de la violencia. Porque es violencia que se esté pasando hambre, que los niños no puedan recibir estudio, que ante una enfermedad no haya quién pueda curar, quién vele por la salud de estas personas...

Desde luego, la guerra da muchas enfermedades psicológicas, pero no en los niños. Ellos han nacido en este ambiente y no conocen otra cosa, hasta sus juegos son: "jugar a la guerra".

Tienen un instinto especial, ¿qué va a ser de ellos en la paz, cuando no vengan a bombardearles, amenazarles o torturarles? Será un cambio tan brusco que a saber lo difícil que podrá ser la adaptación (Médico de Chalatenango, 1989).

Los alumnos y las alumnas mayores habían alcanzado un alto grado de absentismo, parcial o total, debido a varias causas. En tiempos de cosecha, las familias necesitaban de sus hijos (sobre todo a

10. Proyecto, *Escuelas populares de Chalatenango*, Chalatenango, 1999.

los varones). Por eso, las comunidades aceptaban no tener clases en tales días, pues el ausentismo era grande. Hoy, también se tienen en cuenta las fechas de siembra y cosecha, con lo cual los alumnos de grados superiores pueden ayudar a sus padres, en la milpa y el frijolar. Las alumnas mayores también asumen tareas en el hogar o hacen trabajos variados. Es el "oficio" —barrer, lavar, cocinar, acarrear agua, moler el maíz, tortear, ir por leña, asear la casa, etc. Por eso, no cumplen con las tareas escolares o faltan a clases. En otros casos, se acompañan y forman su hogar, ya que en el mundo campesino se madura mucho antes que en la capital, en este aspecto. Lo mismo ocurre con los varones. Pronto se incorporan al trabajo del campo y adquieren otras responsabilidades. De aquí la preocupación de las comunidades para proporcionar una buena educación de adultos.

Esto explica la deserción escolar en estas comunidades que, según los estudios de la UCA y el IEEPAC, ascendía al 15 por ciento, en 1993, aunque tendía a descender, cada año. La deserción es mayor en los alumnos varones, debido a la necesidad de trabajar para sobrevivir. Las guarderías de casi todas las comunidades permiten que las alumnas no permanezcan en el hogar para cuidar a sus hermanos pequeños, mientras sus madres trabajan en diferentes proyectos.

Después de la guerra, hubo una gran movilización de la población. Muchas familias se trasladaron a su lugar de origen o a una comunidad donde pudiesen vivir cerca de otros familiares. Por esto, los alumnos se trasladaron con sus respectivas familias. Por eso, comenzaban el año escolar en una escuela y lo terminaban en otra.

De primer grado se pasaba a primer grado avanzado. Pocos estudiantes podían pasar a segundo en un año, porque tardaban en adquirir las habilidades necesarias de la lecto-escritura. El 30 por ciento de estudiantes, aproximadamente, permanecía en el mismo nivel, por esta razón. Sin embargo, esta tendencia ha disminuido, ya que las familias muestran ahora mayor interés y conciencia acerca de la educación de sus hijos e hijas. Aparte que sus expectativas son mayores. Hay que considerar también que el nivel técnico y pedagógico de los maestros populares ha aumentado con la capacitación y nivelación sistemáticas. De esta manera, la oferta educativa en las comunidades es cada vez mayor y

los estudiantes pueden desplazarse a algunas comunidades para realizar estudios de bachillerato.

6.1. Los centros de promoción y desarrollo infantil

La educación maternal y pre-escolar surgió cuando las mujeres organizadas asumieron ciertas tareas en la comunidad, pues no tenían dónde dejar a sus hijos. Así, poco a poco se abrieron guarderías, las cuales dependían de las mismas comunidades. La secretaria de mujeres de cada comunidad era la responsable de su administración. Estas guarderías sobrevivieron con grandes dificultades. La asamblea comunitaria y la directiva comunal elegían a las mujeres que las atendían. Según el estudio de IEEPAC, en 1993, había 94 educadoras para niños y niñas de cero a seis años, en diecisiete comunidades, quienes atendían a unos 242 niños de guardería y a 767 de pre-escolar. Esto hace una población total de 1,009 niños.

A partir de 1990, Pro-Vida apoyó técnicamente a las educadoras de maternal y pre-escolar. En 1992, se empezaron a promover los centros de promoción y desarrollo infantil, los cuales operaban de lunes a viernes de siete de la mañana a cinco de la tarde. Los sábados en la mañana se planificaba el trabajo y la limpieza. En la década de los noventa, las guarderías fueron asumidas por las educadoras populares, pero supervisadas por un delegado con el Ministerio de Educación. Los niños fueron atendidos en los centros de bienestar infantil de dicho ministerio. En la actualidad, estos centros sólo se encuentran en los municipios. Pero las comunidades todavía seleccionan a las educadoras. Al evaluar esta experiencia, Amadeo López afirma que la formación técnica de Pro-Vida era más integral y menos tradicional que la del Ministerio de Educación. El problema de fondo es la falta de una buena preparación de las educadoras populares y una falla en la coordinación con el ministerio.

6.2. La educación de adultos

Otra de las necesidades prioritarias en educación era la atención a la población adulta. Se procuraba la inserción crítica del alfabetizando en su realidad. Su formación se orientaba al desarrollo personal, colectivo y comunitario, de tal manera que contribuyera a su inserción social y profesional. En las regiones I, II y IV surgieron varias ini-

ciativas, a finales de la década de los ochenta, pero en general, no encontraron el apoyo necesario. Los adultos presentan problemas familiares y laborales, sobre todo en época de cosecha.

Los círculos de alfabetización solían tener lugar por la noche, después del trabajo. Había muchas dificultades, como la distancia, la falta de luz, la escasez de materiales, el cuidado de los hijos más pequeños, mientras las madres y los padres aprendían, etc. Para muchos, era la primera vez en su vida que agarraban un lápiz. Tampoco era raro que algunas madres amamantaran a sus pequeños hijos para tenerlos tranquilos, mientras intentaban realizar las grafías de las primeras letras y palabras.

Desde 1993, se intentó potenciar la educación de adultos con iniciativas zonales. En sus primeros años, el proyecto fue coordinado por el Comité Cristiano Pro-desplazados de El Salvador (CRIPDES), el cual más tarde se denominó Asociación de Comunidades Rurales para el Desarrollo de El Salvador. Fue una iniciativa que se desarrolló en 35 comunidades, a través del PAEBA de educación a distancia del Ministerio de Educación. En 2001, CORDES coordinó la educación de adultos en 18 comunidades. Se organizaron círculos de estudio para tratar temas de interés —género, medio ambiente y producción agrícola (pequeños huertos).

7. Padres y madres de familia

Las familias colaboran con un pequeño aporte a la educación de sus hijos en las escuelas de posguerra. En parte, por la falta de recursos y, en parte, para que aquellas tomen conciencia del esfuerzo comunitario. Al comprometerse con las escuelas, de una u otra forma, valoraron más la educación de sus hijos e hijas. Las cuotas eran simbólicas, entre uno y tres colones mensuales, según decisión de la asamblea. Con estas pequeñas cuotas se paga el transporte de los maestros y la adquisición del material didáctico. También se usan para reforzar la alimentación proporcionada por el Programa “Escuela Saludable” del Ministerio de Educación y del Programa Mundial de Alimentos de Naciones Unidas (PMA) —arroz, aceite, latas y harina vitaminada para refresco

o atol. La escuela debe aportar la leña o el gas, los condimentos (cubitos de caldo, tomate, cebolla, sal y azúcar) y la preparación de los alimentos. Las señoras que los preparan suelen ser madres de alumnos de la escuela, quienes trabajan de manera voluntaria. Ellas se encargan de llevar “montes” para dar sabor a la comida —mora, chipilín, etc. Algunos padres y madres consiguen la leña. Este programa es para estudiantes de Parvularia a sexto grado.

La participación de los padres y las madres en la escuela es coordinada por la asamblea de la comunidad. La directiva comunal, elegida por ella, es la responsable del buen funcionamiento. Los progenitores adquirieron un nuevo rol cuando los maestros titulados comenzaron a formar parte del programa EDUCO, en las asociaciones comunales para la educación. Estas son las encargadas de contratar y despedir a los maestros, y de administrar la escuela. “El sindicato de maestros ANDES 21 de junio advirtió que el control local por parte de padres de familia sin experiencia conduciría al favoritismo y que EDUCO llevaría a la privatización. Los alcaldes y líderes locales han influido en las [asociaciones comunales para la educación] reforzando así a las elites locales, pero no se han observado abusos generalizados e incompetencias. La estabilidad laboral es un problema real para los maestros de EDUCO. No forman parte del personal docente del Ministerio, ni tampoco están sindicalizados, de manera que sólo pueden trabajar dentro del sistema EDUCO, sin derecho a una pensión. ¿Existe un compromiso real del gobierno para financiar estas escuelas en su totalidad?”¹¹.



11. M. Lanchin y otros, *De elecciones a terremotos. Reforma y participación en El Salvador de la posguerra*, Hemisphere Initiatives, Cambridge, Massachusetts, 2001.

En Chalatenango, la participación de los padres y madres de familia en la escuela, primero, a través de las asambleas comunales y, ahora, a través de las asociaciones y los consejos directivos escolares (para los tres bachilleratos) siempre ha sido significativa. Las decisiones se toman por consenso. En la actualidad, se espera que, algún día, los maestros y las maestras de EDUCO sean absorbidas por el Ministerio de Educación, ya que el programa es transitorio. De hecho, es una solución momentánea del Ministerio para atender la demanda de cobertura de la postguerra. Cuando esto ocurra, se podrán rescatar los valores que la educación popular aporta a la educación oficial.

A mediados de 2001, las asociaciones comunales para la educación y los consejos directivos escolares habían introducido una organización diferente a la del sistema popular. En general, los consejos descuidan el trabajo con los padres y las madres de familia, porque dependen de maestros oficiales y del Ministerio de Educación. En cambio, las asociaciones, que se encuentran en manos de los padres y las madres de la comunidad y cuentan con el apoyo de los maestros populares, mantienen una relación más estrecha y se interesan por el funcionamiento de las escuelas y participan en reuniones y en las escuelas de padres y madres.

La preocupación por la educación ha aumentado en la zona. Los equipos de maestros y maestras procuran realizar escuelas de padres y madres al menos mensualmente y, en muchas ocasiones, invitan a diferentes especialistas. Los maestros y las maestras populares todavía consultan las decisiones en la asamblea de la comunidad y éstas son ejecutadas por el equipo de maestros y las asociaciones comunales de cada escuela. Todos están coordinados por la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones. La participación de la comunidad local es fundamental para el funcionamiento de las escuelas y para el proceso educativo de la zona.

8. La negociación con el Ministerio de Educación

8.1. La legalización de las escuelas y la certificación de los estudios

Tras muchas discusiones y debates, en noviembre de 1992, el Ministerio de Educación aceptó que los maestros y las maestras populares elaboraran las pruebas de evaluación de los estudiantes y los examinaran, para reconocer oficialmente sus es-

tudios y si podían ser promocionados o no. De la misma manera, se logró el reconocimiento de los nombres y sellos de las escuelas, de acuerdo a las nominaciones elegidas por las propias comunidades.

El nombre de la escuela iba precedido por las siglas E.P.R.M. o Escuela Popular Rural Mixta. Cada comunidad eligió el nombre de su escuela. Por lo general, hacen alusión a acontecimientos que les impactaron, por ejemplo, el nombre de personas asesinadas, como Mons. Romero o los P.P. Jesuitas, o de personas que murieron en la guerra, relacionadas con la vida de la comunidad. En muchos casos, eran nombres de maestros, alumnos o representantes de las escuelas.

Le pusimos el nombre de "Los Niños Mártires" a la escuela de Carasque por los que habían muerto en nuestro cantón. Todos iban a la escuela, sólo menos uno no iba, y de ahí se salieron para ir a luchar por el pueblo. Catorce fueron los que murieron, todos menos uno, en el mismo año... Todos de esa misma edad iban. También murió un cipote, que tenía cabalito trece años, en la cuesta del Sumpul. Es para recordar a los que habían muerto y no pudieron seguir estudiando (Esperanza, Carasque, 1993).

Arcatao puso su escuela el nombre del maestro asesinado, el 24 de octubre de 1987 (Francisco Rivera), cuando regresaba a su casa, en medio de un operativo, después de clase.

Se negoció con el Ministerio de Educación, en primer lugar, el reconocimiento de los certificados escolares de los niños y las niñas, lo cual se logró en 1995. Después, se negoció el reconocimiento de las escuelas populares. En febrero de 1998, el Ministerio las reconoció como escuelas públicas y las inscribió en sus registros. Asimismo, el Ministerio aportó una pequeña parte de los costos de funcionamiento de material fungible y de la alimentación infantil. Pero fue hasta el mes de abril del año 2000 que las escuelas populares fueron reconocidas legalmente.

Desde entonces, la relación con el Ministerio de Educación ha sido cada vez más estrecha, en especial desde que empezaron a convivir los maestros del Ministerio con los maestros populares, en las escuelas. Hubo necesidad de maestros oficiales porque los populares no eran suficientes para atender una demanda cada vez mayor. Por eso, se solicitó al Ministerio que cubriera los grados superiores de las escuelas, según se iban abriendo. Aun

así, la demanda fue mayor. Los grados superiores aumentaron, en los años subsiguientes. Para atenderla, el Ministerio asignó 28 plazas para maestros de fuera de la comunidad. De todas maneras, los maestros populares seguían siendo necesarios y las comunidades solicitaron su permanencia. Entonces, se decidió que éstos debían obtener el título de bachiller. Más tarde, se procuraría que se especializaran en docencia. Simultáneamente, se pidió a las iglesias financiar las escuelas¹².

En 1994, el Ministerio de Educación inició un proceso de reforma educativa, enfocado, precisamente, a los puntos más relevantes de la educación popular, la cobertura, la calidad de la educación y la atención al área rural. Se contaba con la participación de los padres y las madres de familia, de los directivos comunitarios e incluso la comunidad como un todo en las escuelas populares, lo cual era una experiencia favorable. Había, además, una fuerte presión de la cooperación internacional, la cual pidió garantías de que los maestros y las maestras populares serían absorbidos por el Ministerio de Educación.

La cooperación internacional ya habló. No piensan seguir colaborando en la formación de los maestros populares, si el gobierno no se involucra en el proyecto y le da posibilidades reales de que serán contratados. Armando Marín, maestro popular, todavía recuerda cuando era ilegal enseñar: las ramas de un árbol eran el aula, de un cuaderno se daba una página a cada niño, de un lápiz se hacían tres raciones, el carbón era el yeso o se escribía en el suelo, la arena o el polvo¹³.

8.2. La capacitación de los maestros y las maestras populares

En 1992 se pudo ofrecer un programa de capacitación a 230 maestros y maestras populares de las

cuatro regiones de Chalatenango. Con talleres mensuales de tres días de duración, en todas las regiones, intercalados, cada dos semanas, con una sesión de planificación de clases, se facilitó la nivelación académica de sexto y noveno grados. Esos talleres estuvieron a cargo del equipo técnico y de capacitadores voluntarios, quienes impartieron cursos sobre idioma, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, metodología y didáctica. Nueve maestros aprobaron sexto grado y 58 noveno, en 1992. Esto supuso un gran avance para todo el proceso educativo.

Era el momento de ejecutar un plan sistemático de capacitación, que permitiera acreditar a maestros y maestras para los niveles superiores. De esta manera, se pondrían las bases para la apertura del bachillerato, en varios municipios de la zona. Así, se inició un proceso masivo de formación, en el cual participaron todos los maestros y las maestras populares. Al superar las pruebas, obtuvieron el título de sexto y noveno grados y de bachillerato. De esta manera, a partir

de julio de 1993, los maestros y las maestras populares, además de facilitar las clases en sus respectivas comunidades, comenzaron a participar en un proceso de nivelación y acreditación académica, denominado "Plan general de capacitación y acreditación para maestros y maestras populares de Chalatenango".

Diversas organizaciones — la diócesis de Chalatenango, el Programa para Desplazados, Refugiados y Repatriados de las Naciones Unidas (PRODERE), la Corporación Intersectorial para el Desarrollo Económico y Social (CIDEP) y la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" (UCA), a través del Departamento de Ciencias de la Educación—, coordinadas por la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones, proporcionaron el apoyo financiero y técnico a este proceso durante varios años, para lo cual conformaron el Grupo de

12. *Educación popular. Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones-Chalatenango*, Chalatenango, 2000.

13. S. Moreno, "De la brava a maestros con título", *El País, El Diario de Hoy*, San Salvador, 30 de septiembre de 1999.

apoyo a la educación popular de Chalatenango. Al comienzo, en 1993, la capacitación fue apoyada por PRODERE, CIDEP y MISEREOR; en algún momento, CO-ANDES y la Universidad de El Salvador también participaron. El plan de capacitación fue utilizado para elaborar el proyecto presentado por Paz y Tercer Mundo a SECIPI.

En diciembre de 1993, de los 253 maestros y maestras populares existentes sólo 230 participaron en el programa. Todos ellos alcanzaron el nivel de sexto grado y 45 obtuvieron el bachillerato. Las jornadas de nivelación tuvieron lugar los días viernes, sábados y domingos, durante ocho horas diarias. Los capacitadores brindaron asesoría nocturna. El domingo por la tarde se planificaban las clases de la semana, en las escuelas. Estas jornadas se realizaban cada quince días, en cada región. De tal manera que los capacitadores se distribuían en dos regiones por semana —una semana en las regiones I (Arcatao) y III (Las Vueltas) y la otra, en la II (Los Ranchos) y IV (Teosinte). Los capacitadores fueron contratados por CIDEP y se distribuyeron en dos equipos: uno para las regiones I y II y el otro para las regiones III y IV. En la nivelación de noveno grado se utilizaron las guías de estudio de la Academia Nacional de Seguridad de la Policía Nacional Civil.

Algunos maestros cambiaron de residencia o abandonaron la docencia para dedicarse a otros proyectos comunitarios. Otros no se sintieron con fuerza para un estudio intensivo, tal como lo exigía el programa. Incluso algunas maestras embarazadas se retiraron temporalmente de la docencia y la capacitación. Unos 200 maestros y maestras pasaron por el proceso de capacitación.



8.3. Sistema local de educación nor-oriental (SILED)

Durante el desarrollo de este programa, en 1994, se consolidó el sistema local de educación nor-oriental, que integraba las distintas instancias que influyen en el desarrollo educativo de la zona —la Coordinadora de Comunidades Rurales en Desarrollo, el Programa para Desplazados, Refugiados y Repatriados de Naciones Unidas (PRODERE), la diócesis de Chalatenango, la Corporación Intersectorial para el Desarrollo Económico y Social (CIDEP), la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA) el Ministerio de Educación.

Este sistema era un mecanismo local para coordinar gremios, organismos no gubernamentales, la Iglesia católica y el Ministerio de Educación, todos ellos interesados en el desarrollo educativo de la zona. Era un intento para conseguir el funcionamiento y la legalización del proceso. En este marco de gestión local, se consiguió el reconocimiento legal de las escuelas populares, por lo tanto, se entregaron certificados escolares a los estudiantes y los maestros y las maestras populares se sometieron a examen para superar el noveno grado y, después, el bachillerato.

8.4. Concertación educativa de El Salvador (CEES)

En 1995, después de un proceso de capacitación pedagógica —dirigido por la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones y la Corporación Intersectorial para el Desarrollo Económico y Social (CIDEP)— se pasó a la fase de nivelación posterior al bachillerato, la formación docente. La continuidad del proceso de nivelación y acreditación fue posible gracias a la iniciativa de la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones, la cual se asoció con Concertación Educativa de El Salvador (CEES), el cual abrió espacio para la información, el debate y la reflexión con el fin de influir en la política educativa. En este esfuerzo participaron dieciséis organizaciones no gubernamentales, dedicadas a desarrollar procesos alternativos de educación, en comunidades rurales.

Concertación Educativa coordinó con el Ministerio de Educación los programas de nivelación académica, des-

pués de la firma de los acuerdos de paz. En ese momento, la Agencia Interamericana para el Desarrollo presentó al Ministerio de Educación y a Concertación Educativa una propuesta para un programa de becas destinado a la nivelación y la formación docente de estos educadores.

8.5. Inicio de estudios de profesorado

En 1996, 90 maestros populares comenzaron a estudiar el primer año del profesorado, en la Universidad de El Salvador, en un régimen especial que les permitía asistir a clases los fines de semana. Otros 28 maestros estudiaron para obtener el certificado de noveno grado y 17, el bachillerato.

De esta manera, se abrieron dos centros de capacitación, en Guarjila y San José Las Flores. La Agencia Interamericana para el Desarrollo otorgó una beca de 320 colones mensuales a cada maestro y pagó a los capacitadores. A esto se agrega un complemento de 400 colones, proveniente de MISEREOR. Aun así, las cantidades eran insuficientes para un maestro que trabajaba toda la semana y se tenía que desplazar el fin de semana para estudiar. No hay que olvidar que el salario mínimo de entonces era de unos 1,100 colones y la canasta básica ascendía a unos 4 mil colones¹⁴.

Acudir al centro de estudios suponía un gran sacrificio. Además, durante la semana, los grupos de estudio se reunían por la noche. Estos grupos estaban integrados por los residentes en la misma comunidad o en comunidades vecinas. Cada tres semanas, el viernes, se reunían para preparar las clases en común. De esta manera, mantuvieron viva la metodología de igualdad y participación, característica de estas escuelas¹⁵. Al finalizar el año escolar, se llevaban a cabo jornadas de reflexión y capacitación sobre metodología y evaluación. Esta actividad conllevaba un gran trabajo para maestros y técnicos, pero era uno de los momentos más ricos del año¹⁶.

Los encuentros zonales eran momentos de intercambio y evaluación muy necesarios. En ellos

se informaba de los avances y logros y de las diversas problemáticas de cada lugar, se tomaban decisiones colectivas y se compartían experiencias educativas. En estos encuentros, los maestros y las maestras encontraron fuerzas para continuar en las escuelas, durante la guerra o mientras estudiaban. Hoy, la mayoría posee el título de profesor y muchos tienen una plaza de EDUCO, y, además, conservan el espíritu de la educación popular, el cual comparten en dos encuentros anuales.

La movilidad de maestros y maestras de un año a otro se debía a las dificultades económicas, de transporte y alimentación. Hay que tener en cuenta que trabajaban durante la semana en las escuelas populares y que la mayoría de ellos tenía familia y no tenía con quién dejar a sus hijos. Por eso, unos nueve educadores dejaron sus estudios, los cuales retomaron luego, en una segunda ocasión. Así, pues, uno de los retos más grandes de los años de postguerra, en cuanto a educación, ha sido la formación formal de los maestros y maestras populares.

8.6. Un gran logro: la graduación de la primera promoción

Este proceso de formación tuvo su primer punto de culminación el 26 de marzo de 1999, cuando se graduaron 79 maestros y maestras populares como docentes para enseñar lenguaje y literatura de tercer ciclo y educación media, en la Universidad de El Salvador. Otros 34 iniciaron estudios universitarios y 23 más estudiaron el último año de bachillerato. Este proceso de formación garantiza, a largo plazo, personal preparado en las comunidades, que no sólo atiende la educación, sino que también puede ser el motor para el desarrollo de las mismas¹⁷.

En febrero de 1996 inicia la carrera universitaria en la escuela popular "Medardo Ramírez", del cantón Guarjila. Los docentes son catedráticos de la Universidad de El Salvador (UES), de la Facultad de Ciencias y Humanidades, Departamento de Letras. Se trasladan los fines de

14. Datos de la carta-informe de la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones, dirigida a la Comunidad de Andrés Mellado de Madrid. Chalatenango, septiembre, 1996.

15. Datos de la carta-informe de la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones, dirigida a la Comunidad Andrés Mellado. Chalatenango, 12 de agosto de 1998.

16. Datos de la carta-informe de la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones dirigida a la Comunidad Andrés-Mellado. Chalatenango, 10 de septiembre de 1999.

17. *Apoyo a los maestros populares que estudian la docencia*. Chalatenango, 7 de abril de 1999.

semana a Guarjila y después de trabajar en el desarrollo de las clases, se reunían para planificar las del próximo fin de semana...

El horario con el que se desarrollaron las actividades educativas fue: sábados de 8:00 a.m. a 12:30 p.m., de 2:00 p.m. a 5:30 p.m. y de 7:00 p.m. a 8:00 p.m.; domingos de 8:00 a.m. a 12:00 m.

Inicialmente fueron 97 maestros y maestras populares, de los que 79 han llegado al final del proceso, de los cuales, 54 son mujeres y 25 son hombres. Todos y todas habían alcanzado el nivel de bachillerato a través de un proceso de nivelación acelerada.

Los maestros y las maestras populares se organizan por regiones y tienen un equipo de coordinación de cuatro personas y cada uno es responsable de supervisar y apoyar el desempeño de los maestros y maestras populares en las escuelas donde trabajan¹⁸.

Fue muy emocionante verles vestidos de negro, entre cientos de graduandos de todas las carreras de la Universidad de El Salvador, el día que recibieron su título. Después de tantos sufrimientos y esfuerzos, ahí estaban, mezclados con tantos otros graduandos.

Posteriormente, la Ministra de Educación y la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones firmaron una carta de entendimiento para facilitar la

absorción de los nuevos maestros en el programa EDUCO. Es así como, en 1999, los maestros populares obtuvieron las primeras 24 plazas, en Chalatenango. Al año siguiente, las plazas ascendieron a 52.

8.7. La educación continúa

Los maestros populares que todavía seguían estudiando y al mismo tiempo trabajaban *ad honorem*, sólo recibían apoyo casual; algunos de sus compañeros con salario compartieron con ellos una pequeña parte del mismo. De esta forma, el incentivo era, en la práctica, simbólico. Así, en 2001, otros 26 maestros terminaron el segundo año de profesorado en educación básica, en la Universidad de El Salvador, y 12 terminaron el primer año, en la Universidad Don Bosco. En este año, los días de formación cambiaron, porque para las universidades no era rentable desarrollar las clases los fines de semana. En la primera, las clases eran de miércoles a viernes, entre siete de la mañana y seis de la tarde. En la segunda, jueves y viernes, de ocho de la mañana a ocho de la noche. Su ausencia en las escuelas fue cubierta por maestros del plan EDUCO, en un horario diferente.

El primer grupo terminaba sus estudios en diciembre de 2001. El grupo de la Don Bosco terminaba sus estudios en diciembre de 2002. Les quedaba por pasar la prueba del ECAP requerida por el Ministerio de Educación¹⁹.

A través de la Concertación Educativa se consiguió una minibeca de dos años (diez meses por año) de 580 colones mensuales para estudiar en la Universidad de El Salvador. Esta beca fue financiada por el gobierno vasco. En cambio, para las estudiantes de la Universidad Don Bosco sólo tuvieron ayuda casual de algunas personas o de la diócesis.

En diciembre de 2001, egresaron 26 maestros y maestras más, quienes debían ser incorporados por el Ministerio de Educación, en el segundo semestre de 2002. Sin embargo, surgió una nueva dificultad. El Ministerio impuso una



18. CIDEP, *Sistematización de la experiencia de formación docente de maestros y maestras populares de las comunidades rurales de Chalatenango*, San Salvador, 2000.

19. Datos del Informe de educación popular con el programa EDUCO, 2000-2001, Chalatenango, 2000.

prueba (ECAP) de evaluación a los candidatos a profesor, en 2001. En consecuencia, a comienzos de 2002, el Ministerio asignó seis plazas más a las escuelas populares, correspondientes a los estudiantes que pasaron la prueba, en diciembre de 2001. A mediados de 2002, otros diecisiete egresados se sometieron a la prueba, pero sólo nueve aprobaron.

Por otro lado, seis maestros se retrasaron un año, en sus estudios de profesorado, debido a que encontraron dificultades en algunas asignaturas. Así, pues, en 2002, había aún un pequeño grupo de dieciséis maestras populares con sus estudios pendientes. Diez debían egresar de la Universidad Don Bosco y otros seis de la Universidad de El Salvador, a finales de 2002. Este grupo debía ser incorporado por el Ministerio al año siguiente. En 2003, sólo quedaban dos maestros en formación, quienes debían graduarse al año siguiente. Los demás debían aprobar la prueba de acreditación del Ministerio, ya no con seis, sino con siete. En diciembre de 2002, catorce maestros pasaron esta prueba y se quedaron a la espera de plaza en EDUCO.

El siguiente testimonio de una profesora de la Universidad de El Salvador, quien vivió de cerca el ingreso en la institución de las maestras populares, narra el esfuerzo que éstas debieron realizar para estudiar.

Necesitaban que les diera un curso propedéutico a los 67 bachilleres que querían entrar en la universidad para prepararse. Se les dio un acompañamiento hasta que ingresaron. Había que apoyarlos hasta para llenar formularios, pues nunca habían hecho esas cosas, había que orientarlos. Nunca habían visto una universidad, incluso se perdían allá adentro. El primer ciclo había cinco mujeres con su bebé a la par, los bebés lloraban en clase. Buscamos ideas de cómo hacer con los bebés, pues los amamantaban. Algunas buscaban a alguna persona para que estuvieran con ellos. Rápido se adaptaron. Las jornadas eran larguísimas, maratónicas, de tres días, todo el día. Ya quisiera yo ver a estos estudiantes de la universidad con esas jornadas. Y la gente soportaba ese gran horario fuerte, cargadísimo de trabajos. Fue un ciclo muy especial, de adaptación.

Hubo que darles un taller especial de escritura y ortografía, en el interciclo. El primer año, todo lo pagó CIDEP, era compromiso de ellos. DANIDA y CIDEP pagaban a tres profesores de la Universidad de El Salvador. En el segun-

do año, la universidad administró el fondo de CIDEP, que se lo entregaba al semestre. Y empezaron las dificultades en la administración de la universidad... CIDEP también dio transporte para ir a supervisar la práctica. Ésta se hacía en las escuelas alrededor de la universidad, pues el Ministerio de Educación no aceptó que fuera en sus lugares.

La primera promoción que salió del profesorado de lengua desarrollaba las clases en Guarjila, y hasta allá nos desplazábamos, desde la Universidad de El Salvador los profesores. Ahora, ya vienen a estudiar a San Salvador, ya sea a la Universidad de El Salvador o a la Don Bosco, y realizan el profesorado de educación básica.

Lo importante es el progreso que ellos han demostrado y la entrega a su trabajo. Han sido modelo para los otros estudiantes de las carreras de profesorado en la Universidad de El Salvador. Siempre los ponen de ejemplo, porque siempre te responden. Aquí, los de San Salvador, un pequeño esfuerzo y ya se están quejando. Lo de la socialización que han tenido, han aprendido a conducirse aquí, en la ciudad, en general, y a todos los procedimientos aquí en la universidad. Es un gran cambio.

En tercer año, los maestros tutores de los centros de práctica los han solicitado. Y no quieren a otros estudiantes que no sean populares, porque lo hacen bien y son responsables. Pienso que todo el esfuerzo que se ha hecho porque ellos tuvieran su acreditación oficial ha sido muy bien correspondido por los estudiantes. Se han esforzado mucho. Por lo tanto, el Estado debe asegurar sus plazas en los lugares de procedencia porque el objetivo es que sigan atendiendo a sus comunidades, por la entrega, mística y vocación que ellos tienen, porque ellos se deben a sus comunidades (Guillermina Varela, profesora de la Universidad de El Salvador, 2001).

La labor de los maestros y maestras populares ha sido y es admirable. Trabajaban durante la semana en las escuelas populares, estudiaban en círculos, por la noche, y el fin de semana se desplazaban para estudiar bachillerato primero y profesorado después. Ellos se pagaron su alimentación el fin de semana e incluso algunos pagaron hospedaje. Este esfuerzo lo realizaron, y aún lo realizan, por el bien de la comunidad, pensando en el futuro

de los niños, quienes ahora crecen ahora en un contexto de "paz", pero de desigualdad e injusticia. Y se preguntan: ¿es esto realmente paz?

8.8. Las plazas de EDUCO

A pesar de los logros, había descontento e incertidumbre en los maestros populares por las plazas del programa EDUCO, ya que éstas no eran plazas oficiales definitivas. Dependían de las asociaciones comunales de educación (ACE), las cuales podían destituirlos y del tiempo que el programa estuviera vigente.

El ofrecimiento gubernamental es con el programa EDUCO, pero los maestros populares quieren una contratación por ley de salarios, donde es el Ministerio de Educación el que contrata y no la asociación comunal de educación²⁰.

En 1999, el Ministerio de Educación aceptó la incorporación gradual de los maestros y las maestras populares con título universitario, en las 28 plazas del programa EDUCO. Hasta ese momento, estas plazas fueron ocupadas por maestros oficiales. Además, el Ministerio les ofreció nuevas plazas, en los tres años siguientes, un 23 por ciento cada año: 18 en 2000, 17 en 2001 y 17 en 2002. Así, 80 de los 115 maestros populares de 1999 adquirirían plazas. El 30 por ciento restante sería incorporado de forma gradual, cuando los maestros oficiales dejaran sus respectivas plazas. Según datos del Ministerio, el 10 por ciento del total de maestros del departamento abandona su puesto de trabajo.

Los resultados no se hicieron esperar. Por primera vez, en marzo de 1999, el Ministerio absorbió el primer grupo de 76 maestros, graduados en la Universidad de El Salvador. Además, el convenio del año 2000, garantizaba la incorporación futura de los 41 maestros que aún se encontraban en formación.

8.9. Los complejos educativos

En la actualidad, existen tres complejos educativos (básica y bachillerato), en San José Las Flores, Arcatao y San Antonio Los Ranchos, en los

cuales las asociaciones comunitarias coordinan a los maestros y maestras de EDUCO, y los consejos directivos escolares, a los maestros oficiales de la escuela y del instituto. Sus directores se encuentran amparados por la ley de salarios y el sistema de educación popular apoya la gestión y contribuye con los recursos. El funcionamiento de estos tres institutos es un gran logro para las comunidades.

Los complejos educativos están dando problema, porque el director tiene que ser con plaza oficial de ley de salarios. Y con los de EDUCO, tiene que haber un director con este programa. Hay dos directores en estas instituciones. Hay cosas que se hacen y que no se hacen, porque, ¿a quién toca? A veces uno se abandona a lo que ha hecho el otro. Se crean roces que no andan muy bien.

El aporte principal de las comunidades a la educación es, por lo tanto, el derecho a la educación, el cual les ha sido negado durante muchos años.

Los lineamientos del Ministerio de Educación llegan vía oficial, pero a veces para que los haga sólo EDUCO. El Ministerio de Educación dice que no se puede seguir con dos modalidades en una escuela. Proponían tres: ley de salarios, EDUCO y CECE (eclesiales). Va a unificar

requisitos con todos (Amadeo López, coordinador de educación de la Región II, Chalatenango, 2001).

9. Aportes comunitarios

El proyecto que la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones elaboró en 1998, afirmaba que "la educación popular constituye una alternativa real de educación y de escolaridad en la zona norte y oriental de Chalatenango":

- Porque su metodología es la más adecuada al medio donde se desarrolla, enraizada en la realidad local.
- Porque históricamente han asumido la atención educativa a las comunidades.
- Porque la pertenencia de los maestros populares a la propia comunidad garantiza una presencia en el trabajo, que constituye el

20. S. Moreno, "De la brava a maestros con título", *El País, El Diario de Hoy*, San Salvador, 30 de septiembre de 1999.

principal problema para el funcionamiento de las escuelas rurales. Como los maestros oficiales viven lejos de las comunidades donde trabajan, tienen un nivel muy alto de ausentismo laboral.

- Porque promueve el desarrollo local, al contribuir a la formación de líderes comunales, al dar mayores proyecciones y perspectivas de educación a la población, al dar el ejemplo de desarrollo de los maestros que ya son universitarios y el enfoque del desarrollo local, en los contenidos de sus clases.
- Podemos decir que sólo con elementos de protagonismo que salen de las propias comunidades y para las comunidades, tenemos la base para un verdadero desarrollo y la base para recuperar una autoestima golpeada por décadas²¹.

Las asambleas, los maestros y maestras, los coordinadores y cooperantes han prestado un servicio voluntario. Además, no sólo se atiende la educación en las comunidades, sino que los maestros y las maestras populares pueden ser líderes que contribuyen al desarrollo de las mismas. Éste es uno de los aportes importantes de los maestros y las maestras. Ellos son miembros de la comunidad y son elegidos en asamblea; asumen tareas organizativas, en la representación de directivas comunales, fiestas y días de celebración, asambleas, trabajos agrícolas, trabajos comunitarios, catequesis y pastoral juvenil, etc.

En los años ochenta y noventa, muchos maestros y maestras trabajaron para ayudar a los niños de su cantón, en medio de las grandes dificultades. Sin recibir un sueldo, tan sólo un pequeño incentivo por su trabajo, cuando había posibilidades. Gracias a la organización, los pobladores de las comunidades se han beneficiado de la educación. La participación en trabajos colectivos y en otras tareas otorga a los padres y a las madres de familia el derecho a la educación. Su parate consistía, por ejemplo, en arreglar calles o viviendas, preparar eventos, limpiar y ornamentar el barrio o colonia, ayudar a viudas, huérfanos, ancianos, etc. De la misma manera, colaboran en el arreglo y la reparación de las escuelas y su mobiliario, el traslado de materiales, cocinan en las fiestas y durante los ta-

lles escolares, organizan eventos, refrigerio escolar, etc. *Los problemas de educación se tratan en las asambleas de la comunidad.*

Por otra parte, los padres y las madres son cada vez más conscientes de la necesidad de enviar a sus hijos a la escuela. Poco a poco acomodaron el trabajo agrícola a un horario que posibilitara a los niños y niñas asistir a clases.

Se sobreentiende que la pedagogía de educación popular insiste en métodos participativos y creativos adaptados a la realidad de vida de los alumnos, intentando impulsar procesos de aprendizaje autogestionarios.

Por otro lado, el hecho de que los maestros populares son de la misma comunidad, del mismo estrato social, da un gran impulso a la proyección educativa en los padres y madres de familia. Si el vecino, el primo, logró hacer el bachillerato, logró formarse hasta la docencia, el propio hijo tendría que lograr algo parecido. El hecho de que actualmente en casi todas las comunidades se está solicitando la implementación del bachillerato significa que aumentó la aspiración educativa en las familias de modo impresionante.

El tercer aspecto de la potencialidad de nuestro sistema es el hecho de que nuestros maestros participan en todos los quehaceres de la comunidad de modo integral, son ejemplos y el motor para el desarrollo. Por su formación avanzada, tienen una buena preparación para ser interlocutor a todos los niveles²².

La escuela acepta a todos, sin hacer diferencias, ni excepciones. Tampoco exige uniformes, ni zapatos, sino condiciones de higiene básicas. En la actualidad, se desarrollan algunos proyectos para dotar de uniforme a los estudiantes, lo que significa para ellos contar con un vestido para asistir a la escuela. El aporte principal de las comunidades a la educación es, por lo tanto, el derecho a la educación, el cual les ha sido negado durante muchos años.

10. Dificultades

10.1. La infraestructura

La zona norte de Chalatenango siempre ha estado muy abandonada. Incluso antes de la guerra,

21. *Apoyo al estudio de los maestros populares de Chalatenango*, noviembre, 1998.

22. *Apoyo a los maestros populares que estudian la docencia*, Chalatenango, 7 de abril de 1999.

el gobierno prestaba muy pocos servicios públicos. Lo poco que había fue destruido por la guerra, en particular por las bombas y morteros. El regreso de la población y la ayuda externa hicieron posible levantar casas, escuelas, clínicas, etc. Se instalaron agua potable, letrinas y servicios sanitarios, y también luz eléctrica para los sitios públicos, primero con plantas de gasolina y luego con las alcaldías. Todavía se encuentra en proceso la instalación de energía en cada vivienda, pues las familias no disponen de los medios económicos que este servicio exige. En los cantones lejanos, todavía carecen de energía eléctrica.

En los últimos años, alcaldías y el Ministerio de Educación han licitado la construcción o ampliación de algunas escuelas, a petición de las distintas comunidades. En la práctica, todas las comunidades donde había escuelas populares hoy cuentan con una nueva infraestructura escolar, más adecuada e iluminada. En algunos casos, el número de aulas sigue siendo insuficiente para atender la demanda. Las escuelas nuevas tienen servicios pero, en muchos casos, no tienen agua corriente. En las décadas de los ochenta y noventa, las escuelas eran estructuras de adobe, propiedad de la comunidad; en algunos casos, dichas estructuras eran alquiladas, en otros, había sido adquiridas en propiedad. No eran instalaciones adecuadas, pues tenía una o dos habitaciones más bien pequeñas, en las cuales no alcanzaban más de diez niños; además, carecían de luz natural. Cuando era posible, se utilizaba el corredor para las clases y las habitaciones para almacenar los materiales. En algunos casos, se construyeron galeras, en terrenos comunales; pero éstas requerían ser ampliadas o reconstruidas, para adecuarse a las necesidades de cada comunidad. Las escuelas de adobe, e incluso algunas galeras, tenían suelo de tierra, lo cual impedía muchas actividades grupales para manipular recursos o expresarse; eran, además, poco higiénicas. No era extraño ver los templos invadidos por los dibujos y trabajos de los niños. Las bancas hacían de mesas y asientos a la vez.

Siempre se buscó que la comunidad fuera la "tenedora" del terreno y de la construcción escolar. Había gran necesidad de mobiliario y equipo. Algunas escuelas empezaron sin mesas o sillas, sus estudiantes se sentaban en el suelo. En muchos casos, bancas para dos eran ocupadas por tres y hasta cuatro niños. En la práctica, no existían armarios, ni estantes. En la actualidad, las aulas están

equipadas con mesas y sillas, aunque suelen tener una sola estantería. En muchos casos, no tienen el mobiliario apropiado para atender a veinticinco o treinta estudiantes. Por lo general, en estas escuelas se observaba una sobrecarga de estudiantes, sobre todo en los primeros grados, pues sus aulas resultaban pequeñas. También se observaba una distribución desigual de estudiantes por maestro y escuela. En las repoblaciones grandes, las aulas están sobrecargadas, excepto en los grados superiores. Mientras que, en algunos cantones y caseríos con pocas familias, hay pocos alumnos por maestro. Esto da una gran diversidad al sistema.

Algo parecido ocurre con la comunicación entre las distintas comunidades. Las condiciones geográficas de las regiones son muy dispares. Las lluvias del invierno destrozaban las calles y la reparación hecha, en la época seca. Esta dificultad de comunicación no favorecía la coordinación regional y zonal. El puente Sumpul también fue reconstruido, después de la guerra, por las comunidades. Este aporte fue fundamental, porque favoreció la comunicación de la Región I con la II y con la cabecera departamental.

El estado de la infraestructura muestra que el apoyo internacional y la ayuda externa no han sido suficientes, al igual que no bastan los recursos de las comunidades, ni el apoyo de las alcaldías para mantener las escuelas y las vías de acceso a las comunidades, en un estado aceptable. Es necesario, por lo tanto, que el Ministerio de Educación asuma su responsabilidad educativa, en estos lugares. Muchas escuelas necesitan ampliaciones, debido a la demanda, en concreto, Guancora, Guarjila, Siahuites y Las Vueltas. En la práctica, casi todas la necesitan. Aun cuando Chalatenango fue uno de los departamentos menos afectados por los terremotos de 2001, varias escuelas resultaron bastante dañadas y necesitan ser reconstruidas —Los Pozos, Las Flores, Los Ranchos, El Jícaro y Guarjila.

10.2. Los educadores

Durante muchos años, los maestros y las maestras populares no fueron reconocidos oficialmente, no obstante su intensa actividad docente y su liderazgo en sus respectivas comunidades. Además, estudiaban y mantenían a sus familias. Así, estos maestros y maestras tenían una experiencia de años y habían recibido varias capacitaciones sin alcanzar el nivel profesional esperado. Por lo tanto, no podían desarrollar en sus escuelas un nivel superior

al dominado. Es decir, una escuela no podía tener más que hasta segundo o tercer grado, por falta de capacidad docente. Los docentes más jóvenes y menos años de experiencia requerían de mayor apoyo metodológico. Sin embargo, todos ellos pedían mayor capacitación técnica y pedagógica, pues reconocían que aún utilizaban métodos tradicionales y que había temas que no dominaban. Al no estar reconocidos, no gozaban de un salario.

El programa de capacitaciones negociado en la concertación educativa y el programa de becas de bachillerato y profesorado proporcionaron la formación para ser reconocidos como maestros titulados. La cantidad de maestros aumentó con los años, de tal manera que fue necesario adoptar medidas para reducirla, pues no se podía dar apoyo económico a todos. Cada año se añadía un grado más, en cada escuela y aumentaban las secciones de algunos grados. En los asentamientos donde había pocas familias, se contempló que un maestro atendera dos grados de forma simultánea.

La cantidad de maestros y maestras se redujo por razones diversas, en particular por la situación económica de sus familias. A esto hay que agregar el desgaste y la pérdida de interés, el surgimiento de otras opciones laborales, y porque fue necesario evaluar a los docentes para determinar quién se formaba para conseguir el título y la plaza. Era importante mantener un proceso educativo de calidad, que conservara lo positivo de la experiencia. Una dificultad importante siempre ha sido la falta de recursos económicos y de material didáctico — libros de lectura y de texto, en particular para los grados superiores. Los maestros y las maestras piden continuamente capacitación técnica y metodológica, pues piensan que ello les ayudará a superar la escasez de recursos económicos, favorecerá su creatividad y les dará seguridad personal ante el grupo-clase. Así, en 1994, el número de docentes se redujo de 253 a 212. Más tarde, el número se redujo a 180. En la actualidad, sin embargo, no hay maestros suficientes para atender la demanda existente.

La prueba de acreditación profesional, exigida por el Ministerio de Educación, ha retrasado la incorporación de aquellos que no la han pasado. Este retraso agudiza la crisis económica de las escuelas populares y del sistema de educación popular. Por otro lado, la influencia de la escuela oficial se hace notar en los docentes de EDUCO, pues algunos se acomodan a ella. Por lo tanto, es necesario resca-

lar los valores comunitarios y democráticos, así como la reflexión. Todo ello para promover la transformación comunitaria, propuesta por la educación popular.

10.3. El educando y su familia

Los pobladores de la zona son desplazados y retornados, que repoblaron estos lugares, en pleno conflicto armado, sin ninguna garantía de supervivencia. El grado de pobreza familiar es aún muy elevado. Aunque, gracias a la organización comunitaria, se han podido atender los servicios mínimos con muchas limitaciones. La economía familiar es de subsistencia. Los proyectos comunitarios han abierto varias posibilidades, lo cual permite que muchas madres asuman tareas fuera del hogar y no tengan un sitio para dejar a sus hijos. Las guarderías y pre-escolares fueron una respuesta a esta necesidad.

La guerra dejó muchas secuelas, que aún hoy hacen sentir sus efectos. Gran parte de la población padece discapacidades distintas (físicas y psicológicas), incluyendo a muchos niños. Gran parte de los ex combatientes se han integrado a sus respectivas comunidades, lo cual ha supuesto un problema grande de empleo, vivienda y convivencia familiar. En las escuelas se observan los efectos en el aprendizaje. La agresividad, falta de atención, indiferencia, problemas de coordinación y motricidad, conflictos afectivos y carencia de mayores expectativas en la vida, son efectos que se han estado intentando tratar con un programa de salud mental, dirigido por los promotores de salud y educación. Junto a estos problemas de conducta hay que añadir el parasitismo, la deshidratación y la desnutrición e incluso enfermedades muy comunes como las respiratorias y gastrointestinales. Asimismo, los alumnos asisten a la escuela en la tarde, después de una dura jornada de trabajo, en la milpa y el frijol; por lo tanto, hay que luchar contra el cansancio físico y el sueño.

Poco a poco, sin embargo, las familias van siendo más conscientes de la necesidad de la educación de sus hijos y van surgiendo expectativas mayores. La supervivencia derivada del trabajo en el campo hacía del aprendizaje en las escuelas innecesario, "pues lo importante era comer". El ausentismo a clases, sobre todo en los grados superiores, es cada vez menor. Las escuelas dejan una semana en las épocas de siembra y cosecha para que los alumnos puedan ayudar a sus familias en estos momen-

tos. También ha disminuido porque la mayoría de comunidades ya tienen guarderías y las hermanas mayores no tienen que dejar de ir a clases para cuidar a los hermanos pequeños cuando sus madres salen a trabajar en los diferentes proyectos comunitarios. En los últimos años, la deserción escolar de la básica sigue siendo notable. Las alumnas suelen acompañarse muy pronto para formar un hogar y ellos adquieren responsabilidades, en el trabajo agrícola. De todas formas, hay un alto porcentaje de estudiantes bien motivados, se esfuerzan para sacar el bachillerato.

Como en varios caseríos no hay maestros para los grados superiores, muchos estudiantes repiten y aprenden al mismo tiempo que el maestro o la maestra se capacita. Es decir, repiten grado por falta de oferta. En el aula hay una dificultad seria por la diversidad de edades, en un mismo grado. Esto ha hecho más complejo el desarrollo educativo y la convivencia. A medida que pasan los años, esta diferencia de edades se equipara, pues las nuevas generaciones tienen más oportunidades para estudiar. A veces hay demasiados estudiantes, en una misma aula, más de treinta o treinta y cinco, lo cual dificulta una atención más personalizada. En cambio, en los cantones más alejados, esa cantidad es mínima; ahí se trabaja con estudiantes de varios grados, en una misma aula con el mismo maestro.

La deserción escolar, la indisciplina, el gasto en bebidas alcohólicas de los hombres o el embarazo de las hijas son tratados por las comunidades, fomentando las relaciones entre la escuela y la comunidad. Los maestros y maestras visitan a los padres y las madres para dialogar sobre el problema y buscar una solución. Esto también se trata en las asambleas generales de docentes. Una forma de comunicación muy utilizada con las familias es el teatro. El resultado de estos esfuerzos es que, hoy en día, los jóvenes ven la educación como una formación que les ayudará al desarrollo de la comunidad en el futuro.

10.4. Los recursos

Aunque las familias saben que sólo con la educación podrán superar, a mediano plazo, la pobreza, las condiciones de vida las colocan ante un dilema. Por un lado, no tienen los recursos necesarios para adquirir los útiles escolares para sus hijos, y por otro lado, para el campesino es un lujo que los hijos no aporten a la economía familiar con su trabajo, en las labores agrícolas por asistir a

la escuela. Por eso, la escuela y la comunidad buscan la forma de compaginar horarios para los estudiantes, de tal manera que puedan estudiar y trabajar. Además, buscan pequeños apoyos para los útiles escolares.

Aun cuando la ayuda económica que las agencias internacionales proporcionaban a los maestros y las maestras no era suficiente para cubrir sus necesidades básicas, aquella operaba como un estímulo para que no abandonaran sus tareas docentes, poco antes de alcanzar la meta, por falta de recursos. Por su lado, los profesores con título contribuyen económicamente para que otros compañeros, en proceso de formación, puedan satisfacer algunas de sus necesidades.

10.5. El Ministerio de Educación

La Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones y las comunidades siempre han sentido una falta de apoyo del Ministerio de Educación para legalizar las escuelas y maestros y maestras populares. Pese a que el proceso se interrumpió en varias ocasiones o se alargó, en otras ocasiones, reconocen su voluntad de negociación y concertación. Gracias a ellas, han conseguido el reconocimiento oficial para las escuelas, la aceptación de los certificados para promocionar de grado y la facilidad para que los maestros obtuvieran el título de profesores. Está pendiente que éstos puedan incorporarse al sistema de escalafón magisterial y así conseguir una plaza oficial definitiva, pues la de EDUCO es temporal. De esta manera, las comunidades buscan rescatar los aportes y valores desarrollados por la educación popular.

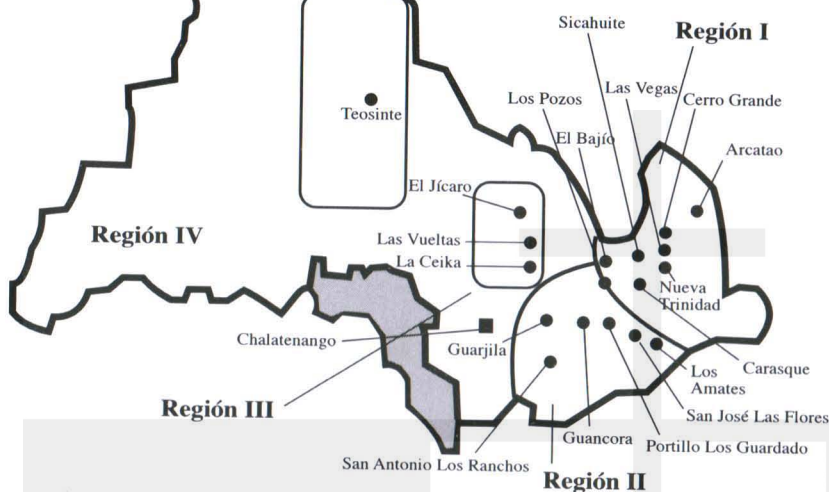
11. La educación popular hoy

El sistema de educación popular de Chalatenango continúa consolidándose en el nuevo contexto del programa EDUCO, en la actualidad. Las escuelas populares siguen coordinadas y administradas por la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones, hoy conocida como Asociación de Comunidades para el Desarrollo de Chalatenango.

Un buen número de escuelas se mantiene y mejora gracias al esfuerzo y a la organización de las comunidades.

En el año 2001, la educación popular se desarrolló en diecinueve comunidades, en ocho municipios, con una cobertura de 4,324 estudiantes, en 135 secciones, desde parvularia hasta bachillerato.

Mapa 2
Escuelas Populares de Chalatenango, 2001



Otro de los logros, que parecía inalcanzable años atrás, se empezó a conseguir en ese año 2001. El Ministerio de Educación nombró directores de estas escuelas a los maestros y maestras populares que ya habían conseguido el escalafón magisterial, quienes formaban parte de las 54 nuevas plazas de EDUCO, obtenidas en el transcurso del año 2000²³.

Los dibujos que los estudiantes realizan ahora son muy diferentes de los que, en los años de las décadas de los ochenta y noventa, realizaban sus padres, puesto que la realidad también es diferente. Dibujan su comunidad, su escuela, el autobús, la milpa, etc. En algunos, sin embargo, aún se refleja la violencia de la guerra. Hoy, los padres y los abuelos de las nuevas generaciones mantienen viva, mediante la tradición oral y el ejemplo, la experiencia de

una guerra cruel y sus consecuencias para sus familias y hogares. Y promueven la conciencia de que la opresión todavía no ha terminado, ni ha llegado la verdadera paz, mientras exista pobreza, explotación y desigualdad de oportunidades.

La memoria histórica se encuentra en la familia y en la escuela popular, las cuales se encargan de transmitir la dura realidad vivida y sus causas, causas que se perpetúan. Los estudiantes más conscientes las reflejan en sus dibujos y representaciones teatrales. La educación popular sigue “viva” en las comunidades de Chalatenango y se consolida como sistema, en este nuevo contexto, y se proyecta en la mejora y la calidad educativa.

San Salvador, octubre de 2004

23. Informe de educación popular con el programa EDUCO, 2000-2001, Chalatenango, 2000.