

Evaluación de la educación popular en las comunidades para el desarrollo de Chalatenango (1992 a 2003)*

Parte III

*María del Carmen Cruz***

Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas"

El Salvador

Resumen

En esta tercera entrega se presentan el diseño, el desarrollo y las conclusiones de la investigación de campo, así como la recuperación de importante información documental y estadística sobre educación popular en el departamento de Chalatenango. Se explica cómo se gestó y se llevó a cabo la investigación. Asimismo, se presentan los datos de la muestra de la investigación —ubicación territorial, cantidad de escuelas, maestros y estudiantes— y los resultados del trabajo de campo, por medio de la observación, las entrevistas y varios grupos de enfoque. Se señalan las limitaciones y se plantean los logros de la educación popular en la zona y algunas conclusiones.

1. Investigación de campo (2001)

La investigación de campo se planteó la recuperación de la información documental sobre el

terreno de las mismas escuelas y las comunidades. En este sentido, mención especial merece la información proporcionada por la Asociación de Co-

* Tercero y último artículo 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.

munidades para el Desarrollo de Chalatenango (CCR) —*Matrícula de escuelas populares 2001 y Memoria de la evaluación de educadores populares de Chalatenango enero 2001*. Este último documento recoge la reflexión de los maestros y las maestras populares, en el encuentro zonal del 4 y 5 de enero de 2001, el cual discutió qué es la educación popular en Chalatenango, qué factores potenciaron y limitaron su desarrollo en la zona y qué logros significativos se habían alcanzado.

En este encuentro también se buscaron alternativas a algunos problemas. Así, se acordó que los maestros integrados en EDUCO entregaran una parte de su sueldo para ayudar a quienes aún estaban estudiando y tenían que trabajar sin reconocimiento económico. Había muchas inquietudes sobre el futuro de los maestros y sobre cómo se pensaba en las otras regiones. Por ejemplo, en particular preocupaba conseguir el escalafón para los maestros titulados y así lograr plaza con ley de salarios y no sólo en el programa EDUCO.

A partir de las inquietudes de los maestros y coordinadores se diseñaron los instrumentos de la investigación, los cuales luego fueron validados. En la elaboración de cada uno de los instrumentos, se retomaron las ideas dadas por las comunidades, las cuales fueron recogidas por los coordinadores de educación. Los instrumentos validados fueron la entrevista biográfica (de docentes y coordinadores), guía de observación en el aula, plano de ésta y grupo de enfoque de docentes o coordinadores y

de padres y madres de familia. De manera espontánea, se realizó otro grupo de enfoque con estudiantes de bachillerato de Arcatao que, aun cuando no estaba planificado, es interesante para el propósito de la investigación. Además, se incluyen varios documentos de las escuelas populares y de las asociaciones de las comunidades para el desarrollo, los cuales arrojan luz sobre el estado de las escuelas. En la validación de estos instrumentos colaboraron especialistas universitarios y docentes de la Universidad de El Salvador, en lo que se constituyó en una prueba de jueces. El trabajo de campo lo llevó a cabo un grupo de estudiantes de los profesores de la UCA.

2. Comparación del desarrollo de las diversas escuelas

Los datos sobre el desarrollo de las escuelas populares se llevó a cabo una vez concluido el conflicto armado (1992), aunque sus orígenes están en las repoblaciones, ocurridas seis años antes. Sólo tres de las treinta escuelas registradas en 1992 iniciaron sus labores en ese año. Otras cinco lo hicieron en 1993. El final de la guerra permitió desarrollar la organización, ampliar la cobertura y dotar a las escuelas de instalaciones, siempre con la ayuda financiera externa. Es así como las escuelas crecen en número para responder a la demanda acumulada. El cambio es notable en cuanto a la calidad del servicio educativo. En el Cuadro 1 se observa la localización de las escuelas, en 1993.

Cuadro 1
Jurisdicción municipal de las escuelas populares (1993)

Escuela	Municipio	Región
Arcatao	Arcatao	Región I
Cerro Grande		
Las Vegas		
Teosinte		
Hacienda Vieja		
El Pepeto		
Patamera	Nombre de Jesús	
Quipure		
Quipucito		
Las Aradas		
Nueva Trinidad	Nueva Trinidad	
Carasque		
Sicahuite		
Los Pozos		

Cuadro 1 (Continuación)
Jurisdicción municipal de las escuelas populares (1993)

Escuela	Municipio	Región
El Bajío		Región I
San José Las Flores	San José Las Flores	Región II
Los Amates	San Isidro Labrador	
Comunidad Ellacuría		
Güarjila	Chalatenango	
San Antonio Los Ranchos	San Antonio Los Ranchos	Región III
Las Vueltas	Las Vueltas	
El Júcaro		
La Ceiba		
Los Calles		Región IV
Hierba Buena	San Fernando	
Valle de Jesús		
Llanitos		
Avelares		Región IV
Higueral	Tejutla	
Teosinte		
Tremedal		
Cardoza	San Francisco Morazán	
Col. Guadalupe		
Parvita		

Hasta la negociación de las comunidades con el Ministerio de Educación, no había datos oficiales del sistema educativo en esta zona del departamento. A raíz de la negociación, el Ministerio de Educación entró en la zona y con él, el registro oficial de la actividad escolar.

En 1992-1993 comienza el fortalecimiento de los centros educativos, en todas las regiones. Así, de la dispersión de las comunidades, impuesta por la guerra, se pasó a concentrar esfuerzos, según una serie de proyectos de reconstrucción y reasentamientos humanos —proyectos de vivienda, de ta-

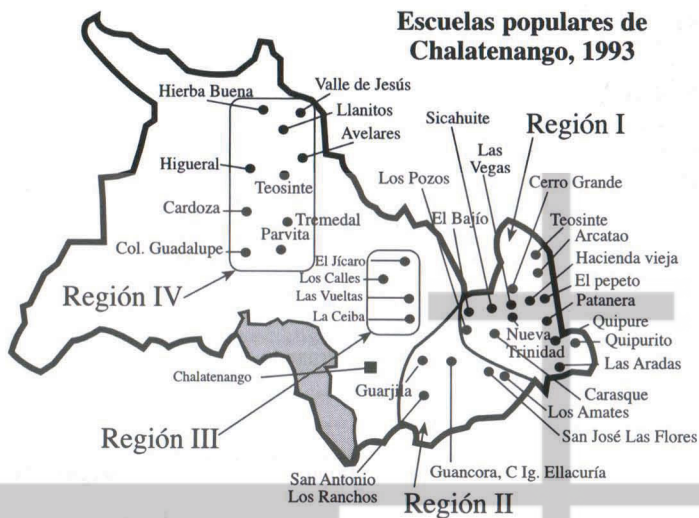
lleres artesanales, clínicas, transferencias de tierra a ex combatientes y pobladores, etc.—.

El proceso de fortalecimiento se explica por el entusiasmo despertado por los acuerdos de paz, el cual estimuló el surgimiento de muchas iniciativas; la consolidación y renovación de la dinámica comunitaria; la determinación de las comunidades para proporcionar cobertura educativa con sus propios recursos humanos; aumento de la población con el regreso de los emigrados, la recuperación consecuente de sus tierras y apertura de espacios y de formaciones políticas. Este contexto cambió de

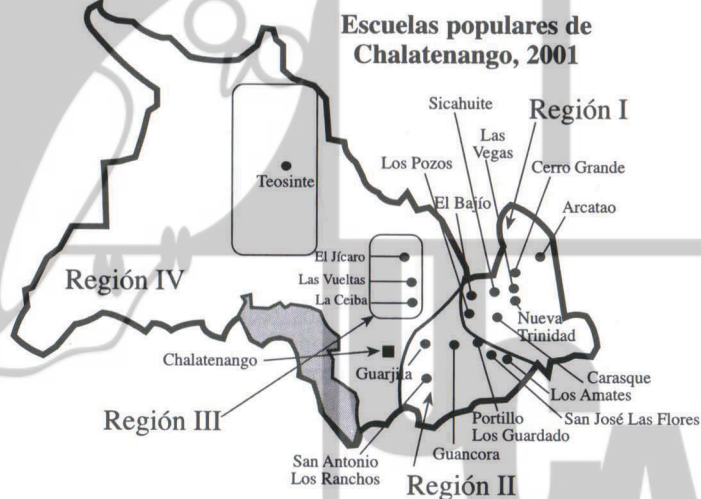
Cuadro 2
Número de escuelas 1992, 1993 y 2001

Regiones	1992	1993	2001
Región I	14	14	8
Región II	5	5	6
Región III	2	4	3
Región IV	9	10	1
Totales	30	33	18

Mapas 1
Ubicación geográfica de las escuelas, 1993



Mapa 2
Ubicación geográfica de las escuelas, 2001



forma sustancial en los siguientes años (2001). En parte, debido a nuevas realidades sociales, económicas, políticas e institucionales. Los servicios sociales se concentraron y mejoraron de calidad; asimismo, la organización comunitaria y educativa se institucionalizó.

Por razones diversas, la organización y el apoyo a las escuelas disminuyeron, sobre todo en la Región IV, una de las más alejadas. Cabe subrayar que el país quedó fuera del foco de la cooperación internacional "intensiva", lo cual puso a prueba la viabilidad de muchas escuelas, y también de otros

proyectos. También se ponen a prueba el esfuerzo comunitario, su capacidad para defenderse y para gestionar los servicios educativos. Y es que el desarrollo de la educación popular no puede entenderse desligado de las dinámicas sociales de su contexto. Las regiones I y II son las más desarrolladas, sobre todo en el campo municipal. Guarjila, San Antonio Los Ranchos, San José Las Flores, Nueva Trinidad y Arcatao están unidas por una carretera, alrededor de la cual se articulan nudos de organización social.

En la Región I, que comprende los municipios de Nombre de Jesús, Nueva Trinidad y Arcatao, su centro, hay concentración de población y de esfuerzos educativos. Las quince escuelas existentes en 1993 se redujeron a ocho, en 2001. En cambio, en Arcatao existe un centro escolar que capta demanda educativa de los caseríos y cantones próximos. En la Región II, que comprende San José Las Flores, San Antonio Los Ranchos, Ellacuría y Guarjila, y una de las más pobladas, los recursos humanos, los materiales, equipo e infraestructura de las escuelas populares han mejorado, debido a la gestión del desarrollo comunitario. En esta región no han desaparecido escuelas, cuya población escolar experimentó un aumento; de hecho, tiene las escuelas más numerosas. Es una zona bien comunicada y en ella se encuentran los principales órga-

nos de la dirección comunitaria del departamento; además de *Radio Sumpul*, clínicas, talleres, etc. La Región III, del municipio de Las Vueltas, está algo alejada del principal eje de comunicación y es de difícil acceso. Tiene menos población y está menos atendida que las otras dos. Sin embargo, los pobladores han mantenido las escuelas populares con un buen nivel de coordinación y organización. La Región IV, que comprende los municipios de San Fernando, Tejutla, San Francisco Morazán y Dulce Nombre de María, tenía nueve o diez escuelas; pero diez años después, sólo tiene una. Es una zona montañosa que dificulta el desarrollo de las comunidades que la habitan.

En los primeros años de la postguerra, veintidós de las treinta y cuatro escuelas populares cuentan con los primeros grados de educación básica —kinder y de primero a tercer grado—, lo cual representa el 74 por ciento del total de secciones abiertas. La cobertura de cuarto a séptimo grado sólo representa el 19 por ciento del total de secciones. Sólo en la Región I había séptimo grado, en Nueva Trinidad. Las de la Región II sólo tienen hasta sexto grado. Esta diferencia se explica porque el proceso educativo comenzó en 1987 y, desde entonces, cada año se agregó un grado.

Cuadro 3
Secciones y grados (1993)

Regiones	Secciones y grados									Total
	Kinder	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	Adulto	
Región I	10	15	13	8	5	2	3	1	4	61
Región II	5	5	5	5	3	3	3		4	33
Región III	4	4	4	3	1	1				17
Región IV	5	10	5	4	3	1	1		2	31
Totales	24	34	27	20	12	7	7	1	10	142

En 2001, el número de secciones aumentó como parte del desarrollo paulatino. Según el Cuadro 4, las secciones pasaron de 142, en 1993, a 169, en 2001. Este crecimiento muestra la ampliación de la cobertura, aun cuando el número de escuelas se redujo a casi la mitad, al pasar de 33 a 18. Asimismo,

la cobertura de los niveles superiores se amplía de forma sustancial. En 2001, las regiones I y II cuentan con primero y segundo año de bachillerato. En 1993, los maestros populares impartieron sexto grado sólo en siete de las treinta y tres escuelas; y, se abrieron diez secciones para “adultos”.

Cuadro 4
Secciones y grados (2001)

Regiones	Secciones y grados														Total
	Parv	Kind	Prep	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	1°B	2°B	
Región I	1	7	1	9	5	8	8	8	6	5	4	4	1	1	68
Región II	nd	8	nd	8	10	7	9	9	6	4	3	4	2	1	71
Región III	nd	3	nd	3	3	3	3	3	2	1	1	1			23
Región IV	nd	nd	nd	1	1		1	1	1	1	1				7
Totales	1	18	1	21	19	18	21	21	15	11	9	9	3	2	169

La cobertura del primer ciclo de educación básica (1° a 3° grado), en 2001, constituye ya el 34 por ciento del total de secciones. Igual valor corresponde al segundo ciclo (4° a 6° grado). La cobertura de secundaria representa un poco más del 17 por ciento de las secciones. Esto significa un desplazamiento de los niveles de atención y de la capacidad de las escuelas, así como de los maestros y maestras populares, por lo general, de la misma comunidad. Los maestros "oficiales", es decir, del Ministerio de Educación, se concentraron en los grados superiores, en estos últimos años.

Con menos centros escolares, la Región II logra atender un poco más de secciones que la Región I, lo que también se refleja en la cantidad de maestros y estudiantes por región. Esto, en parte, se explica por una mayor concentración poblacional y una mejor conectividad geográfica.

En correspondencia con la demanda, el cuerpo docente de las regiones aumentó de manera sustancial, al principio de la postguerra. Muchos jóvenes, mujeres y hombres, se integran con mucho entusiasmo a esta labor, identificada como una alternativa de desarrollo, en sus propias comunidades. Varios ex combatientes optaron también por este camino.

Cuadro 5
Maestros populares por regiones
1992, 1993 y 2001

	1992	1993	2001
Región I	58	74	43
Región II	84	79	63
Región III	21	25	17
Región IV	32	39	4
Totales	195	217	127

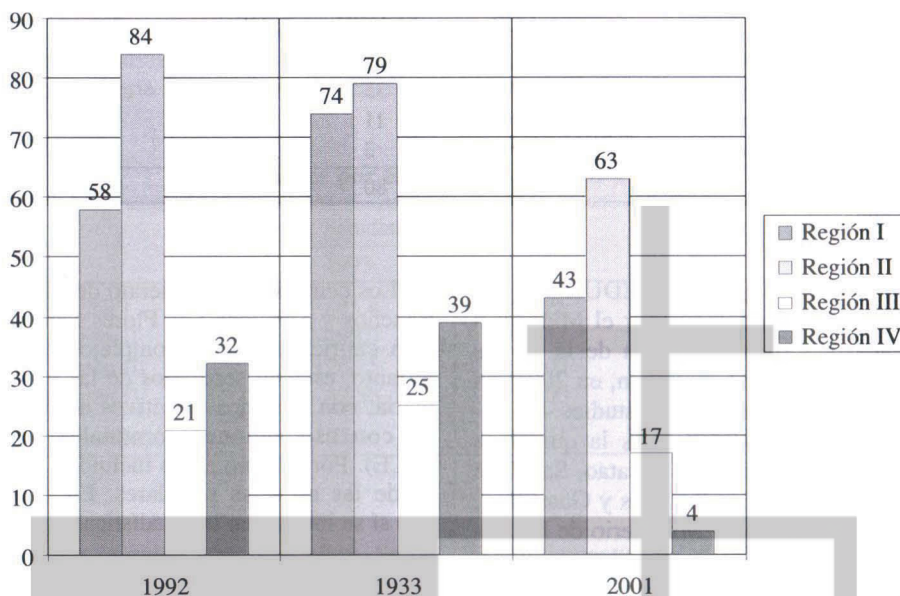
Las regiones más estables, desde una perspectiva cuantitativa, son la II y III. En la Región I hay un fuerte ascenso, en los primeros años; pero al final del período, se registra un descenso en la cantidad de docentes, lo cual se explica, por un lado, por la calificación de la plantilla tras un proceso de selección, y por el otro, por la necesidad de sobrevivir, que los lleva a abandonar las escuelas. Un factor geográfico importante es el aislamiento de las comunidades del municipio de Nombre de Jesús. Sin embargo, esta menor cantidad de maestros cubre un mayor número de niveles, incluidos los superiores, a los registrados en 1993. La Región IV es la que muestra el descenso más pronunciado al pasar de 39 a 4 maestros.

Todos los maestros y maestras de 1992 y 1993 surgieron de las comunidades. La gran mayoría con un nivel académico bajo. Su entusiasmo y su deseo de aportar al desarrollo de las comunidades los llevaron a la docencia. En 2001, después de la negociación de las comunidades con el Ministerio de Educación, se integraron ocho maestros oficiales. Desde entonces, gran parte de los maestros y las maestras populares trabaja con el programa EDUCO, con el apoyo de las comunidades y las asociaciones de comunidades para el desarrollo.

En el Cuadro 6 se observa el promedio de maestros y maestras, por escuela, en los distintos períodos y regiones.

La relación docente por escuela aumentó en los primeros años de postguerra. Las regiones, en promedio, mantuvieron una relación que osciló entre los cuatro y los seis por escuela, excepto en la Región II (Güarjila, San Antonio Los Ranchos y San José Las Flores), donde es de 15 a 16 maestros por escuela. En 2001, esta relación se mantiene, excepto en la Región II, que pasó de 15-16 a

Gráfico 1
Maestros populares por regiones y años



Cuadro 6
Promedio de maestros por escuela,
1992, 1993 y 2001

	1992	1993	2001
Región I	4,14	4,93	5,38
Región II	16,80	15,80	10,50
Región III	10,50	6,25	5,67
Región IV	3,56	3,90	4,00

10.5. Las regiones II y III son las que menos reducciones experimentaron en la cantidad de maestros. La Región I pasa de 74 maestros, en 1993, a 43, en 2001 (un descenso de poco más del 40 por ciento). La variación de la Región IV llama la atención, pues pasó de 39 maestros, en 1993, a sólo 4, en 2001 —una variación de casi el 90 por ciento.

Los maestros y las maestras, en los distintos años, cubren, en lo fundamental, el nivel inicial y básico de educación. En 2001, la cobertura se extiende a la secundaria y dos aulas de bachillerato en Arcatao, dos en San José Las Flores y una en San Antonio Los Ranchos, con maestros nombrados por el Ministerio de Educación. En las escuelas de los cascos municipales se abrieron aulas de

octavo y noveno grados, atendidas por maestros populares y el programa EDUCO. En 2001, 127 maestros atendieron 169 secciones, lo cual significa que varios de ellos atienden distintos grados, en una misma escuela, en dos turnos, mañana y tarde.

El Cuadro 7 muestra la relación de pertenencia de los maestros y las maestras a los sistemas formales. El 63 por ciento está integrado a EDUCO, el 6 por ciento procede del Ministerio de Educación y el 31 por ciento es popular (CCR). Estos últimos, en 2001, aún seguía estudiando profesorado. Las comunidades continúan apoyando a estos docentes con pequeños estímulos hasta que consiguen una plaza en EDUCO.

Cuadro 7
Profesores de las escuelas populares (2001)

	CCR	EDUCO	Oficial	Total
Región I	6	31	6	43
Región II	26	35	2	63
Región III	6	11	0	17
Región IV	1	3	0	4
Total	39	80	8	127

Los 80 maestros del programa EDUCO lograron integrarse y ser reconocidos por el Ministerio de Educación, sin formar parte aún de la ley de salarios. Los otros 39 se encontraban, en 2001, en distintos escalones de nivelación y estudios. La Región II, dadas sus posibilidades, es la que tiene centros escolares más fuertes —Arcatao, San José Las Flores, San Antonio Los Ranchos y Güarjila—, y es donde hay maestros del Ministerio de Educación en los grados superiores. Es aquí donde se encuentra mayor organización comunitaria. Algunos maestros oficiales también trabajan en primaria, como maestros populares, en turno vespertino.

Los centros de bachillerato de San Antonio Los Ranchos y San José Las Flores todavía no habían sido calificados como complejos educativos, por lo tanto, estaban separados de las escuelas de primaria, con consejos directivos escolares (CDE) y no con asociaciones comunales de educación (ACE). Por esto no están incluidos en la estadística de las escuelas populares. En cambio, por lo que sí se integra en la estadística.

Los estudiantes muestran un comportamiento diverso, aunque se observa un leve crecimiento del número, en relación con el momento de la elaboración del registro.

Cuadro 8
Estudiantes de escuelas populares 1992, 1993 y 2001

	1992	1993	2001
Región I	871	1.131	1.154
Región II	1.518	1.450	1.922
Región III	420	505	573
Región IV	385	425	97
Totales	3.194	3.511	3.746

Entre 1993 y 2001, la población estudiantil se mantuvo estática en la Región I, donde sólo se registran 23 estudiantes más. La Región II experimentó un crecimiento de 472 estudiantes. La Región III casi 70. Pero la Región IV perdió 300 estudiantes. El caso de la Región I es interesante. En los municipios de Arcatao y Nueva Trinidad, la población estudiantil aumentó; pero en Nombre de Jesús, un municipio ubicado “al otro lado”, es decir, separado de los otros dos por una cadena de serranías y sin comunicación con éstos, la población estudiantil casi desapareció. En este municipio no hay más oferta educativa que la de la comunidad. La Región IV

perdió estudiantes a causa de la emigración a los centros urbanos; aunque también influye su menor capacidad para la organización.

Pese a la disminución del número de escuelas (de 33 a 18) y de maestros (de 217 a 127), el número de estudiantes es levemente mayor, de 3,511 a 3,746, al cual hay que añadir la matrícula de parvularia y de educación de adultos. Esto se explica por la calificación de los docentes y la mejora de la calidad de la educación. En las comunidades de Nombre de Jesús desaparecieron las escuelas populares. La excepción es la Región IV, donde se da un descenso drástico en el número de

escuelas, maestros y estudiantes. Ahora bien, el fortalecimiento de la infraestructura escolar no lleva necesariamente al aumento mecánico del número de estudiantes. Lo mismo se puede decir de la presencia de maestros oficiales. Pero sí se relaciona con una presencia fuerte de maestros populares.

El Cuadro 9 muestra las relaciones internas en las escuelas, donde se registra un importante aumento de la cobertura, por escuela y maestro.

En 1993 cada maestro, en promedio, apenas lograba atender a menos de 17 estudiantes; en cam-

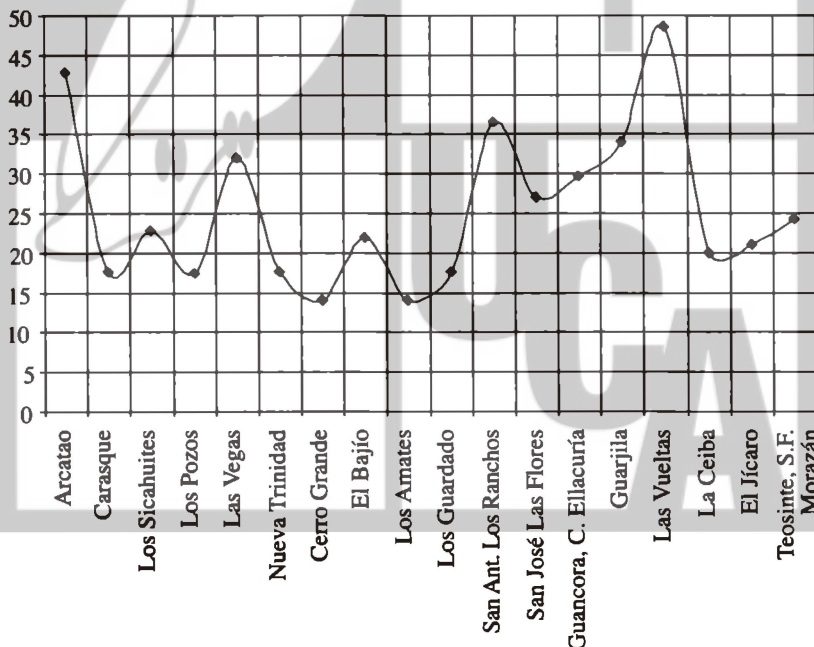
Cuadro 9
Estudiantes por escuelas y maestros 1993-2001

	Estudiantes por escuela		Estudiantes por maestro	
	1993	2001	1993	2001
Región I	75,4	144,25	15,28	26,84
Región II	290,0	320,33	18,35	30,51
Región III	126,25	191,00	20,20	33,71
Región IV	42,50	97,00	10,90	24,25
Promedio total	103,26	208,11	16,18	29,50

bio, en 2001, esa cantidad casi se duplica. Se deduce, por tanto, un mejor "rendimiento" de las instalaciones y del trabajo de los maestros y una mayor aceptación y confianza de las familias para que

sus hijos estudien en estas escuelas. El Gráfico 2 muestra el promedio por maestro, obtenido al relacionar la cantidad de estudiantes de cada escuela por docente.

Gráfico 2
Promedio de estudiantes por maestro (2001)



El número de estudiantes por maestro muestra que no necesariamente éste corresponde a una mayor población estudiantil y a un déficit de infraestructura y de la cantidad de docentes. Arcatao cuenta con infraestructura y maestros, mientras que Las Vueltas tiene menos infraestructura y menos cantidad de maestros. San Antonio Los Ranchos muestra un relativo equilibrio, ya que ahí se da la ma-

yor cantidad de estudiantes por maestro. Cerro Grande y Los Amates son comunidades con menos concentración poblacional y estudiantil, y las familias habitan en viviendas muy dispersas entre los cerros. En el Cuadro 10 se observa una distribución general y relativa de escuelas, maestros populares y estudiantes, en 2001.

Cuadro 10
Distribución relativa de escuelas, maestros y estudiantes, 2001
(En porcentajes)

Regiones	Escuelas		CCR	Maestros			Estudiantes		
	Centros escolares	Secciones		EDUCO	Oficial	Total	Niñas	Niños	Total
Región I	44	41	15	39	75	34	29	32	31
Región II	33	41	67	44	25	50	53	50	51
Región III	17	14	15	14	0	13	15	15	15
Región IV	6	4	3	4	0	3	3	3	3

Nota: Los apartados identificados con "nd" (no definidos) se refieren a datos que no estaban identificados, pero sí existe matrícula. Los que están en blanco no tienen matrícula.

Las regiones I y II, geográficamente más cercanas, agrupan el 77 por ciento de las escuelas populares; mientras que la Región III contiene el 17 por ciento y la IV, el 6 por ciento. De nuevo, en las regiones I y II se agrupan la mayor cantidad de secciones escolares del sistema escolar, al concentrar el 82 por ciento de las mismas. Mientras la Región II concentra a la mitad de los maestros, la Región I concentra al 34 por ciento del total, la Región III, al 13 por ciento, y la IV al 3 por ciento. La Región II concentra esa cantidad de maestros con el 33 por ciento de las escuelas frente al 44 por ciento de la Región I y con una cantidad similar de secciones a la Región I. La Región I tiene la misma cantidad de maestros de la comunidad no incorporados al sistema EDUCO que la Región III (15 por ciento); mientras que la Región II tiene el 67 por ciento, quienes, en 2001, aún no pertenecían a EDUCO.

La Región I tiene el 39 por ciento de maestros integrados a EDUCO, mientras que la II, el 44 por ciento; la III, el 14 por ciento, y la IV, el 4 por ciento. La Región I concentra el 75 por ciento de los ocho maestros oficiales; el resto está en la II. La Región II posee el 51 por ciento del total de

estudiantes; la I, el 31 por ciento; la III, el 15 por ciento y la IV, sólo el 3 por ciento.

Las escuelas con más estudiantes son Guarjila, Arcatao, San Antonio Los Ranchos y San José Las Flores, respectivamente. El 52 por ciento pertenece al sexo masculino y el 48 por ciento, al femenino, con algunas excepciones como San José Las Flores y, levemente, Los Sicahuites.

En el Cuadro 12 y en el Gráfico 3 se recogen la relación de los niveles cursados, por región. La mayor concentración está en primero, segundo, cuarto y quinto grados, los cuales muestran comportamiento concentrado en la Región II.

El Gráfico 3 muestra que la demanda mayor se da en los primeros años de escolaridad hasta el sexto grado; a partir de aquí, se registra un descenso paulatino hasta el bachillerato. Los datos de los estudiantes de los bachilleratos en San José Las Flores y San Antonio Los Ranchos no han sido incluidos, puesto que estos centros no estaban catalogados como complejos educativos, en 2001. Aun así, el crecimiento no sería significativo. En cambio, de parvularia y preparatoria, cuyo crecimiento es considerable, no había datos disponibles.

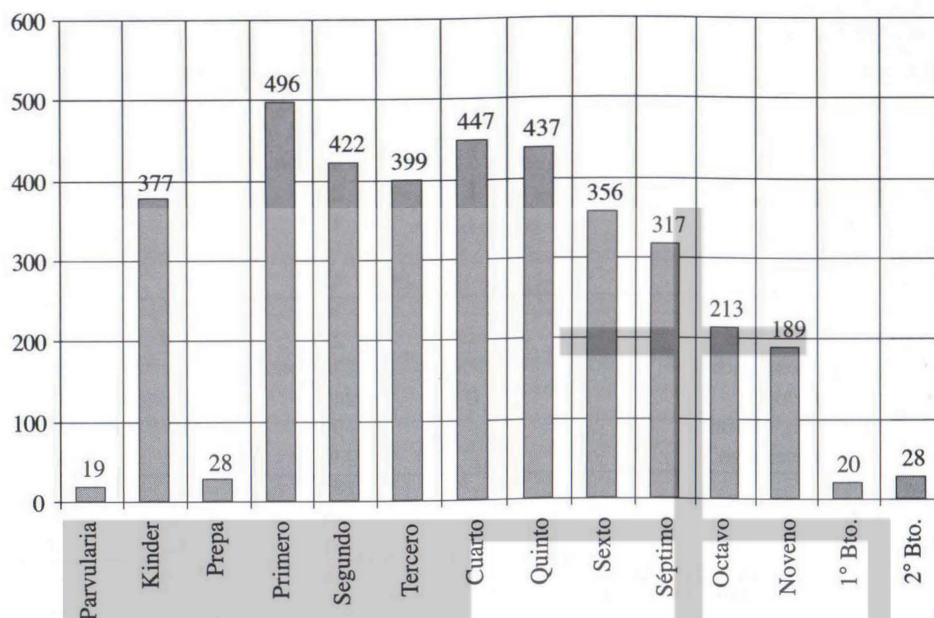
Cuadro 11
Distribución de estudiantes por sexo (2001)

Escuelas populares	Región	Niñas	Niños	Total
Arcatao		262	295	557
Carasque		48	58	106
Los Sicahuites		58	56	114
Los Pozos		37	68	105
Las Vegas	I	23	41	64
Nueva Trinidad		45	61	106
Cerro Grande		6	8	14
El Bajío		42	46	88
Los Amates		18	24	42
Portillo Los Guardado		22	31	53
San Antonio Los Ranchos		234	241	475
San José Las Flores	II	242	191	433
Guancora, Com. Ellacuría		99	139	238
Guarjila, Chalatenango		339	342	681
Las Vueltas		185	204	389
La Ceiba	III	48	52	100
El Jícara		41	43	84
Teosinte, San Francisco Morazán	IV	48	49	97
Total		1.797	1.949	3.746

Cuadro 12
Estudiantes por grados y regiones (2001)

	Región I	Región II	Región III	Región IV	Total
Parvularia	19	Nd	Nd	Nd	19
Kinder	101	217	59	Nd	377
Preparatoria	28	Nd	Nd	Nd	28
Primero	170	240	68	16	494
Segundo	77	263	66	16	422
Tercero	122	199	78		399
Cuarto	114	251	70	12	447
Quinto	137	227	64	9	437
Sexto	109	180	52	15	356
Séptimo	98	148	57	14	317
Octavo	66	104	28	15	213
Noveno	65	93	31		189
1° Bachillerato	20	Nd			20
2° Bachillerato	28	Nd			28
Total general	1.154	1.922	573	97	3.746

Gráfico 3
Total de estudiantes por grado, 2001



3. Información sobre la muestra de la investigación

La investigación se realizó en seis escuelas populares, identificadas por las comunidades, en cin-

co municipios de dos regiones, I y II, del departamento de Chalatenango.

Cuadro 13
Ubicación territorial de las escuelas de la muestra

Región	Municipio	Comunidad	Escuelas
Región I	Arcatao	Arcatao	1
	Arcatao	Las Vegas	1
Región II	Chalatenango	Guarjila	1
	San Antonio Los Ranchos	San Antonio Los Ranchos	1
	San José Las Flores	San José Las Flores	1
	San Isidro Labrador	Guancora, Ellacuría	1
Total			6

Un componente de la investigación se realizó durante varios días con observación directa y presencial, en treinta secciones o aulas (18 por ciento), de las seis escuelas mencionadas (33 por cien-

to), en diez niveles, con 30 maestros (24 por ciento) y con 867 niños y niñas (23 por ciento).

En el Gráfico 4 se desagregan las secciones observadas, en las seis escuelas.

Mapa 3
Ubicación geográfica de la muestra

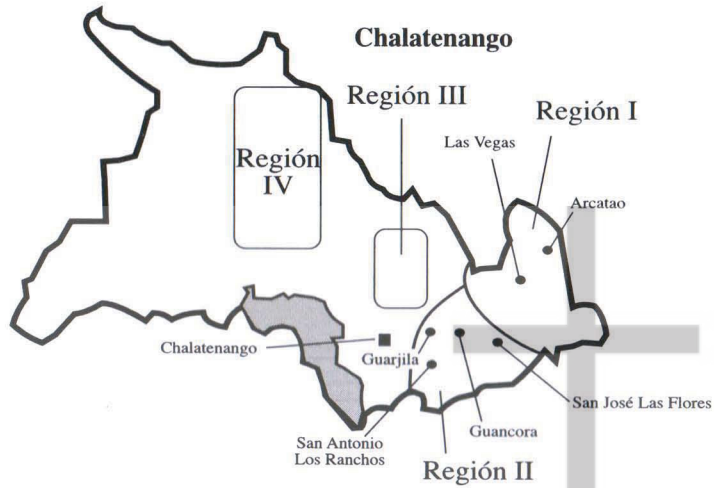
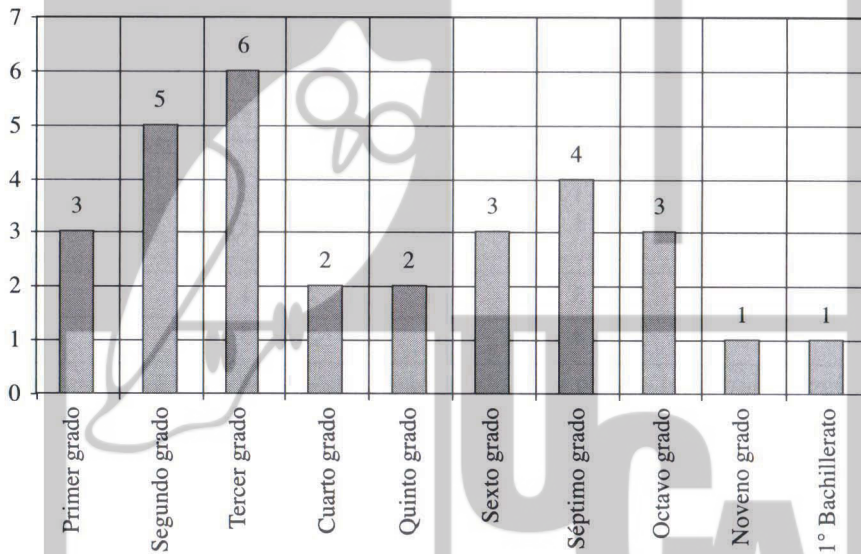


Gráfico 4
Distribución de secciones escolares de la muestra



De las 30 secciones observadas, el 70 por ciento eran de primaria (de primero a sexto grado) y el resto de secundaria (de séptimo grado a bachillerato). De los 30 maestros de la muestra, 22 son del género femenino y 8 del masculino. De este total, 21 corresponden a niveles de primaria, 8 de secundaria y uno de bachillerato (Cuadro 14).

El Cuadro 15 registra que 10 de los 30 maestros observados se encontraban en la Región I (Arcatao) y los otros 20, en la II (Chalatenango, San Antonio Los Ranchos, San Isidro Labrador y San José Las Flores). Esta composición responde a la dificultad para acceder a escuelas alejadas, pequeñas y sin acceso. Además, las escuelas y los centros escolares

Cuadro 14
Maestros de la muestra, por niveles observados

Nivel	Maestras	Maestros	Total
1° Grado	3	0	3
2° Grado	5	0	5
3° Grado	4	2	6
4° Grado	1	1	2
5° Grado	2	0	2
6° Grado	3	0	3
7° Grado	3	1	4
8° Grado	0	3	3
9° Grado	1	0	1
1° de Bachillerato	0	1	1
Totales	22	8	30

Cuadro 15
Maestros de la muestra, por regiones, escuelas y niveles observados

Región y escuela	Nivel										Total	
	1°	2°	2° y 3°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°		1° Bto.
I Las Vegas			1	1								2
Arcatao	1	1			1		2	1	1		1	8
Total	1	1	1	1	1		2	1	1		1	10
II Guancora-Ellacuría		1		1				1				3
Guarjila		1		2	1			1	1			6
San Antonio Los Ranchos	2	1		2		2	1		1			9
San José Las Flores								1		1		2
Total	2	3		5	1	2	1	3	2	1		20
Total general	3	4	1	6	2	2	3	4	3	1	1	30

Nota: Los niveles 2° y 3° han sido especificados. En el cuadro anterior se sumó como nivel de 2° grado.

de la Región II son más grandes y tienen un mayor número de maestros. En ellas había mayor cantidad de niveles educativos.

La muestra de los 867 estudiantes se desglosa en el Cuadro 16.

De los 867 estudiantes observados, 440 son niñas y 427 niños. Su edad promedio se registra en el Cuadro 17, por sexo.

El Gráfico 5 muestra la diferencia de años, en las edades registradas en la muestra y una edad estándar promedio de escolaridad.

Es interesante indicar que, a medida que aumenta el nivel escolar, aumenta la diferencia de edades. En cuarto grado, la diferencia alcanza entre dos y medio años y tres. La caída de esta diferencia hasta sexto grado indicaría, posiblemente, un nivel

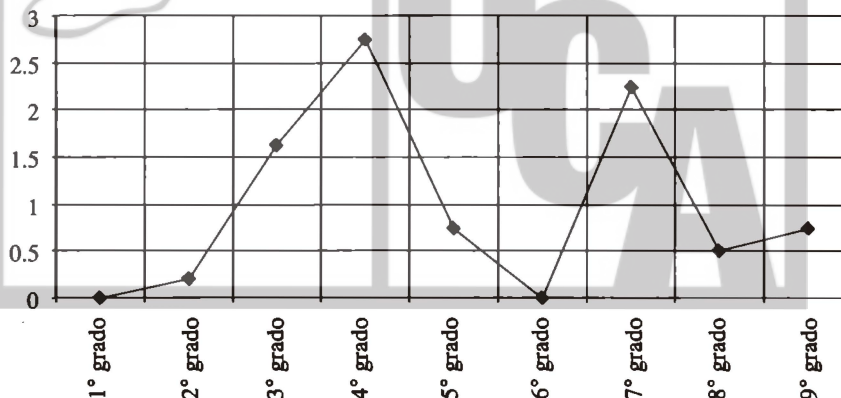
Cuadro 16
Estudiantes por niveles y secciones observadas (2001)

Nivel	Secciones	Total
Primer grado	3	91
Segundo grado	5	130
Tercer grado	6	138
Cuarto grado	2	68
Quinto grado	2	45
Sexto grado	3	120
Séptimo grado	4	130
Octavo grado	3	104
Noveno grado	1	21
1° Bachillerato	1	20
Total	30	867

Cuadro 17
Edad promedio de estudiantes, por niveles y género (2001)

Grados	Niños	Niñas	Promedio	Estándar
1° grado	7.50	7.33	7.42	7
2° grado	7.63	7.63	7.63	8
3° grado	9.25	9.25	9.25	9
4° grado	12.00	12.00	12.00	10
5° grado	12.75	12.75	12.75	11
6° grado	12.50	13.00	12.75	12
7° grado	15.33	14.67	15.00	13
8° grado	15.00	16.00	15.50	14
9° grado	17.00	15.50	16.25	15
1° Bachillerato	Nd	Nd	Nd	16

Gráfico 5
Diferencia de años entre la edad estándar y la edad real de los estudiantes (2001)



de deserción escolar grande, debido a que los niños y las niñas se incorporan a las labores agrícolas, domésticas o de supervivencia familiar.

En las 30 secciones observadas se verificó la ausencia de 112 niños y niñas, los primeros repre-

sentan el 62 por ciento y las segundas, el 38 por ciento, lo cual representa un total del 11 por ciento, en relación con la matrícula de 2001.

Cuadro 18
Registro de ausentismo en las escuelas (2001)

Niños	70	62%
Niñas	42	38%
Total	112	100%
Total matrícula registrada	979	100%
Total asistencia observada	867	89%
Ausentismo (%)	112	11%

Cuadro 19
Matriz general de la muestra de escuelas, maestros por sexo, niveles y estudiantes observados

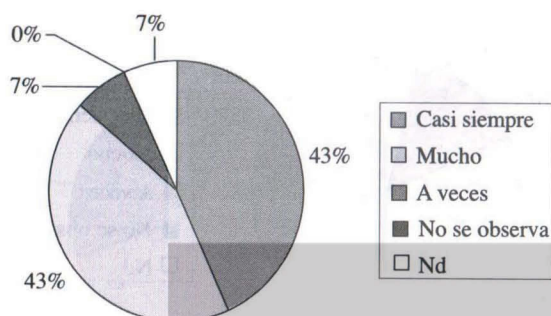
N	Región	Municipio	Escuela	Género	Nivel	Estudiantes		
						Niños	Niñas	Total
1	I	Arcatao	CE Leandro María Guardado, Arcatao	F	6°	21	26	47
2	I	Arcatao	CE Leandro María Guardado, Arcatao	F	1°	17	9	26
3	I	Arcatao	CE Leandro María Guardado, Arcatao	M	4°	13	17	30
4	I	Arcatao	CE Leandro María Guardado, Arcatao	M	7°	17	19	36
5	I	Arcatao	CE Leandro María Guardado, Arcatao	F	6°	18	30	48
6	I	Arcatao	CE Leandro María Guardado, Arcatao	F	2°	20	14	34
7	I	Arcatao	CE Leandro María Guardado, Arcatao	M	1° Bto.	8	12	20
8	I	Arcatao	CE Leandro María Guardado, Arcatao	M	8°	19	20	39
9	I	Arcatao	CE Franklin Pineda, Las Vegas	F	3°	10	4	14
10	I	Arcatao	CE Franklin Pineda, Las Vegas	F	2° y 3°	6	2	8
11	II	Chalatenango	CE Guarjila	M	7°	19	29	48
12	II	Chalatenango	CE Guarjila	M	3°	20	10	30
13	II	Chalatenango	CE Guarjila	F	3°	2	13	15
14	II	Chalatenango	CE Guarjila	F	4°	19	19	38
15	II	Chalatenango	CE Guarjila	M	8°	18	19	37
16	II	Chalatenango	CE Guarjila	F	2°	11	14	25
17	II	SA Los Ranchos	CE San Antonio Los Ranchos	F	5°	9	14	23
18	II	SA Los Ranchos	CE San Antonio Los Ranchos	F	1°	24	11	35
19	II	SA Los Ranchos	CE San Antonio Los Ranchos	M	3°	20	14	34
20	II	SA Los Ranchos	CE San Antonio Los Ranchos	F	2°	16	18	34
21	II	SA Los Ranchos	CE San Antonio Los Ranchos	F	6°	9	16	25
22	II	SA Los Ranchos	CE San Antonio Los Ranchos	F	3°	13	12	25
23	II	SA Los Ranchos	CE San Antonio Los Ranchos	F	5°	9	13	22
24	II	SA Los Ranchos	CE San Antonio Los Ranchos	M	8°	13	15	28
25	II	SA Los Ranchos	CE San Antonio Los Ranchos	F	1°	15	15	30
26	II	San Isidro Labrador	CE Guancora	F	7°	12	4	16
27	II	San Isidro Labrador	CE Guancora	F	2°	16	13	29
28	II	San Isidro Labrador	CE Guancora	F	3°	11	9	20
29	II	SJ Las Flores	CE San José Las Flores	M	7°	15	15	30
30	II	SJ Las Flores	CE San José Las Flores	F	9°	7	14	21
Total						427	440	867

4. Instrumentos utilizados en la muestra

La guía de observación en el aula se usó en 30 secciones distintas, en el año 2001. Los resultados aparecen en gráficos, donde se observa el comportamiento de los indicadores. La observación se hizo con la guía preestablecida, diseñada y validada.

Gráfico 6
Actividad 1

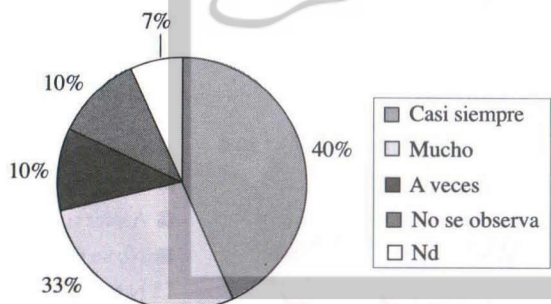
1. Atiende a las características de los/las alumnos/as



El 86 por ciento de los maestros (Gráfico 6) atiende a las características específicas de sus alumnos, tanto en edad y género como en su desarrollo educativo particular. El 7 por ciento "a veces" atiende a estas características, lo cual señalaría una exigencia de los docentes para con sus estudiantes. El instrumento no pudo recoger el 7 por ciento (dos observaciones específicas y controladas) de la muestra.

Gráfico 7
Actividad 2

2. Incentiva a los educandos al iniciar la clase

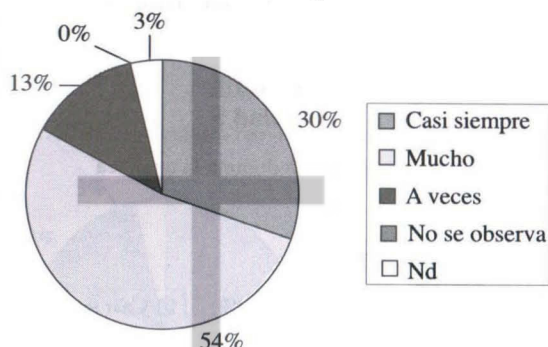


El 73 por ciento estimula e incentiva a sus estudiantes al iniciar la clase (Gráfico 7). El 10 por

ciento de los maestros "a veces" motivan. Otro 10 por ciento no incentiva. Asimismo, no se pudo registrar el 7 por ciento de la muestra.

Gráfico 8
Actividad 3

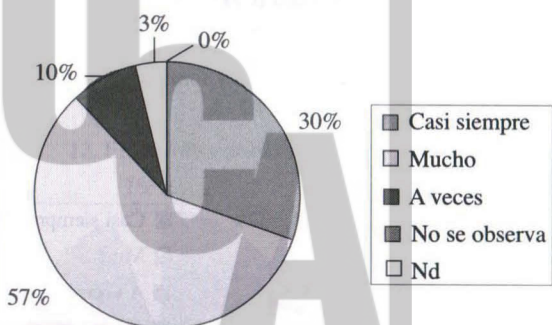
3. Llama al alumno/a por su nombre



El 84 por ciento (el 30 por ciento casi siempre y el 54 por ciento siempre) de los docentes se dirigen a los estudiantes por su nombre, lo cual indicaría proximidad de una relación horizontal dialógica (Gráfico 8). Esta forma de referirse al estudiante genera un nivel de confianza mayor. El 13 por ciento "a veces" llama al estudiante por su nombre. En un caso, no se pudo definir si el maestro utiliza el nombre del estudiante para dirigirse a él (3 por ciento).

Gráfico 9
Actividad 4

4. Utiliza un lenguaje cercano, adecuado y respetuoso

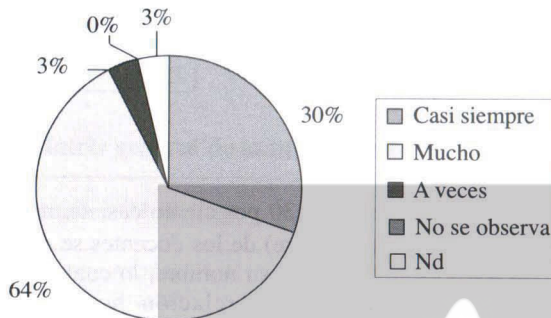


El 87 por ciento (30 por ciento casi siempre y 57 por ciento siempre) de los maestros utiliza un lenguaje cercano, adecuado y respetuoso con los estudiantes (Gráfico 9). El 10 registra que "a por

ciento lo hace "a veces" (tres observaciones), lo cual indicaría que no desarrolla una relación adecuada. Hay un sintomático 3 por ciento, donde el maestro no hace uso de un lenguaje respetuoso, cercano y adecuado para dirigirse a los estudiantes. Se deduce que, en general, la relación entre maestro y estudiantes es cercana y respetuosa y que estos últimos mantienen una relación de confianza en el aula.

Gráfico 10
Actividad 5

5. El/La maestro/a domina la temática



Las maestras y los maestros populares están preparados y dominan la temática tratada en el aula (Gráfico 10). El 30 por ciento domina muy bien la temática y otro 64 por ciento la domina de forma aceptable. En un caso (3 por ciento), el docente "a veces" maneja la temática. En general, existe un dominio adecuado de la misma en el aula.

Gráfico 11
Actividad 6

6. Hace preguntas motivadoras y fomenta el diálogo

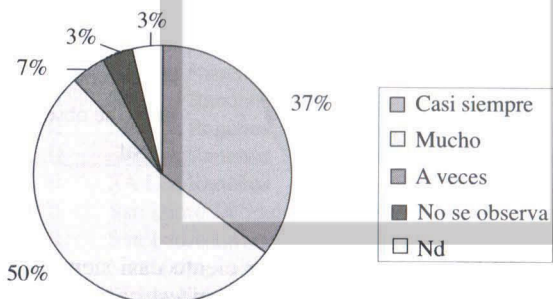
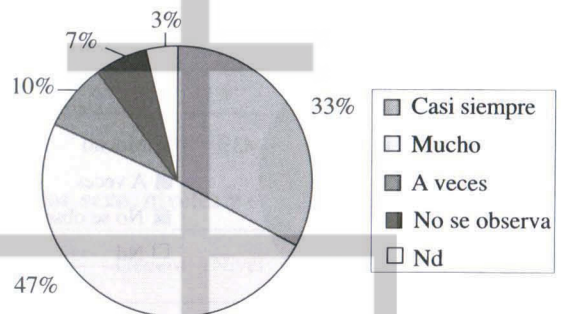


Gráfico 12
Actividad 7

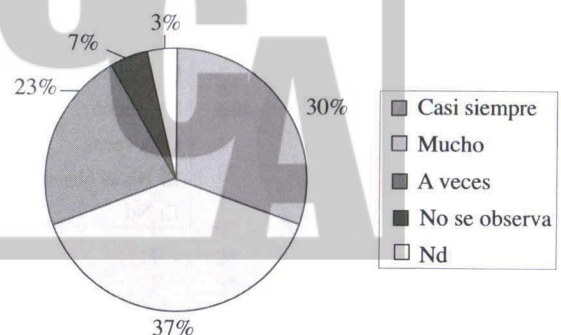
7. Anima a participar generando actitudes críticas



El 80 por ciento de los maestros propicia actitudes críticas entre los estudiantes, respecto a su entorno. Otro 10 por ciento lo hace "a veces". En dos casos (7 por ciento) no se encontró esta actitud. El pensamiento crítico se fomenta desde la realidad vivida por las comunidades. Se trata de propiciar la reflexión y el cambio para mejorar la propia realidad. En las escuelas, este planteamiento es un eje global en todas las asignaturas.

Gráfico 13
Actividad 8

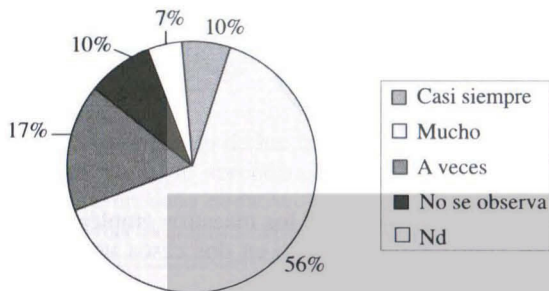
8. Espera el tiempo suficiente para que contesten



Casi una tercera parte de los maestros (30 por ciento) casi siempre espera que los alumnos contesten las preguntas e inquietudes planteadas. Otro 37 por ciento espera bastante, mientras que el 67 por ciento da espacio suficiente para recibir la respuesta. El 23 por ciento no es paciente. El 7 por ciento opta por preguntar y responder al mismo tiempo.

Gráfico 14
Actividad 9

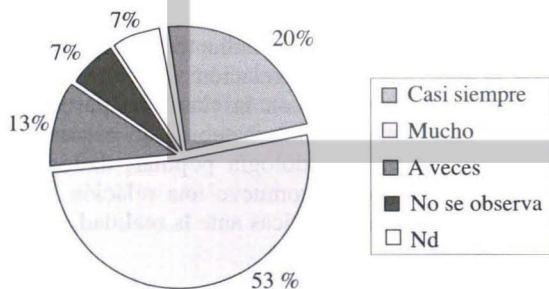
9. Utiliza recursos de la comunidad en la clase



Dos tercera partes de los maestros (10 por ciento casi siempre y 56 por ciento mucho) utiliza con mucha frecuencia recursos de la comunidad para desarrollar el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, vincula directamente el proceso de aprendizaje y enseñanza con aspectos de la vida cotidiana y del entorno inmediato. El 17 por ciento lo hace "a veces". El 10 por ciento no utiliza estos recursos. Dos casos (7 por ciento) no pudieron ser registrados.

Gráfico 15
Actividad 10

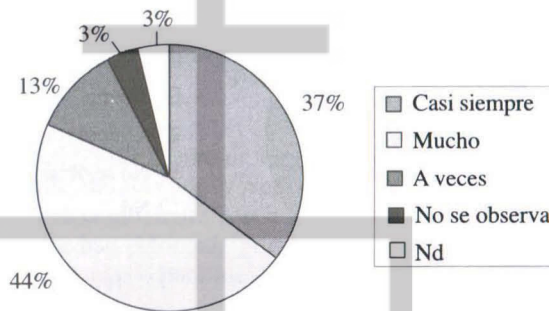
10. Es creativo/a en la utilización de recursos



Con la escasez de recursos existente, la observación registra que un 73 por ciento de los maestros y las maestras desarrollan con creatividad el proceso educativo, utilizando los recursos que están a su alcance. Otro 13 por ciento registra que "a veces" utiliza con creatividad los recursos que posee. Solamente el 7 por ciento estaría indicando la ausencia de creatividad.

Gráfico 16
Actividad 11

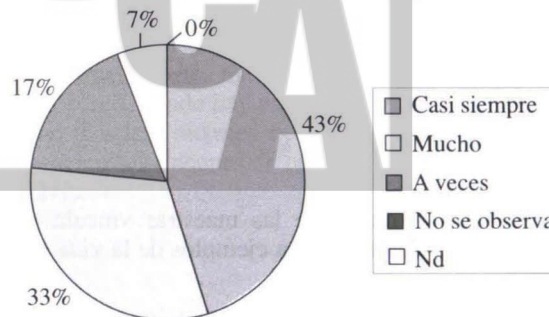
11. Realiza diferentes movimientos alrededor del aula



Veinticuatro de treinta maestros se desplazan de forma constante dentro del aula, lo cual significa que la mayoría varía el punto de atención y de relación con los estudiantes, procurando mantener el interés y el dinamismo. Al no permanecer quietos, permiten la vinculación y la cercanía física con estos últimos. Es decir, no establecen una relación autoritaria, ni unidireccional, sino que, por el contrario, es una relación participativa y de intercambio de experiencias. En cuatro casos (13 por ciento), los desplazamientos son eventuales. Sólo en un caso (3 por ciento) no existe esta modalidad.

Gráfico 17
Actividad 12

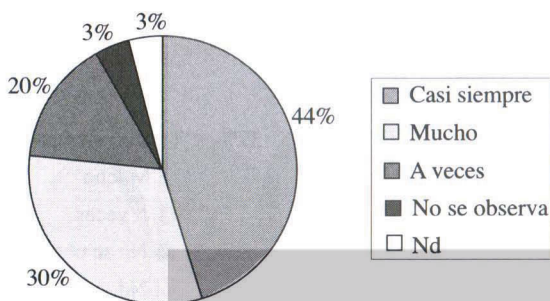
12. El tono de voz es motivador y agradable



El 76 por ciento de los docentes utiliza un tono de voz agradable y motivador, en el aula. Sólo en dos casos (7 por ciento), los maestros pudieran haber utilizado formas autoritarias de relación oral con el estudiante. En cinco casos (17 por ciento), esta forma relacional no es frecuente.

Gráfico 18
Actividad 13

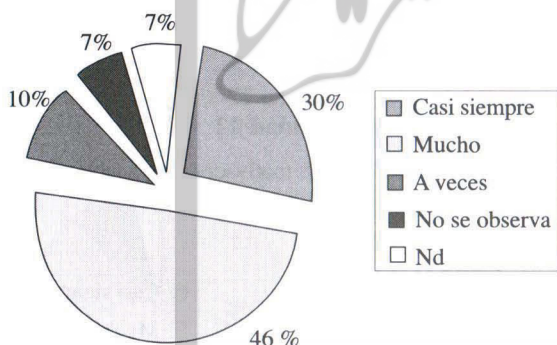
13. Mantiene dinámica la clase



El 74 por ciento de los maestros desarrolla una clase dinámica. En seis casos (20 por ciento), esto no es constante y en un caso (3 por ciento), la clase fue "apagada". En otro caso, no pudo definirse con precisión.

Gráfico 19
Actividad 14

14. Relaciona los contenidos con ejemplos de la vida real

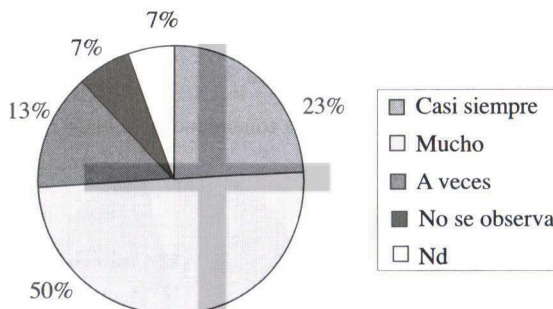


El 76 por ciento de las maestras vincula los contenidos educativos con ejemplos de la vida real

de la comunidad y de los estudiantes. En dos casos (7 por ciento), los maestros no hacen esta relación.

Gráfico 20
Actividad 15

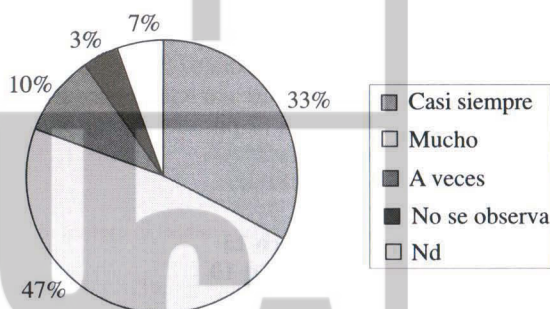
15. Emplea estrategias constructivas



El 73 por ciento de los maestros emplea métodos constructivistas. Sólo en dos casos usan otros métodos más tradicionales.

Gráfico 21
Actividad 16

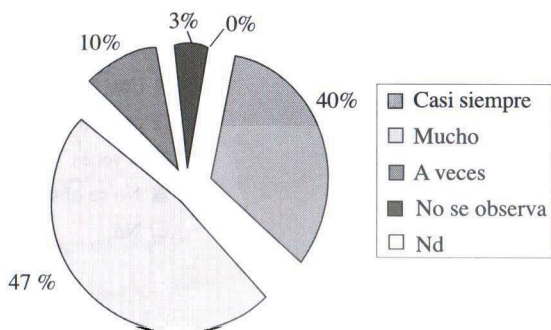
16. Se desarrollan actividades en equipo



El 80 por ciento de los maestros realiza actividades en equipo con los estudiantes, lo cual significa la superación de la relación vertical y unidireccional del maestro con la clase. La participación, el diálogo y el intercambio son elementos básicos, en una metodología popular, dialógica, transformadora, que promueve una relación bidireccional y actitudes críticas ante la realidad.

Gráfico 22
Actividad 17

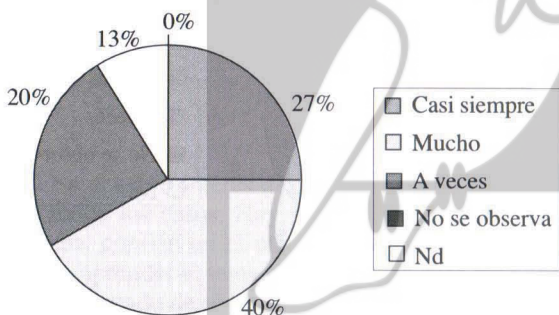
17. Respeta y estimula el ritmo propio de los/as alumnos/as



El 87 por ciento de los maestros respeta y estimula el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Sólo hay un caso negativo. Así, la educación, en las escuelas populares, atiende las necesidades de cada estudiante, en cada etapa de su desarrollo.

Gráfico 23
Actividad 18

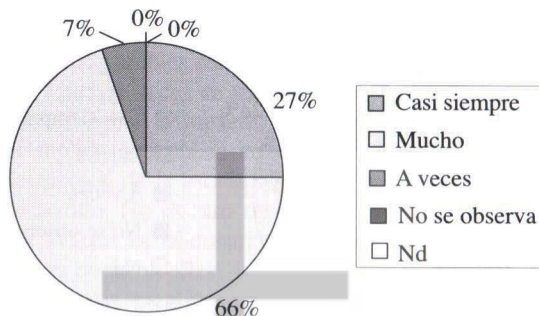
18. Se observa limpieza en el salón de clase



Dos terceras partes de los maestros y estudiantes mantienen limpio el salón de clases. Un 20 por ciento, "a veces"; y el 13 por ciento no lo mantiene en condiciones adecuadas de salubridad. Cada escuela mantiene un horario de limpieza, en el cual los docentes y los estudiantes realizan las tareas de limpieza.

Gráfico 24
Actividad 19

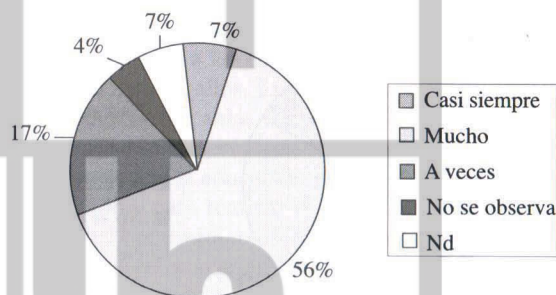
19. La iluminación y ventilación son adecuadas



El 93 por ciento de los salones cuenta con suficiente iluminación y ventilación. Hay dos donde ambas condiciones son irregulares. Las comunidades se han esforzado por crear infraestructura para las escuelas o para mejorarlas.

Gráfico 25
Actividad 20

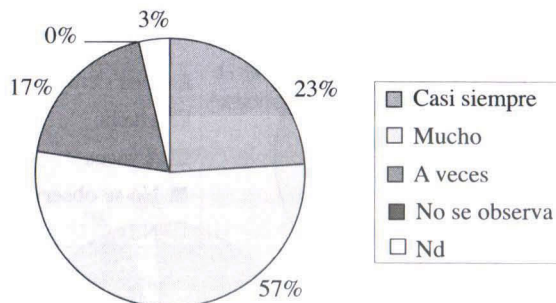
20. El aula se encuentra zonificada



El 63 por ciento de las aulas está zonificada. Otra tercera parte, no. Las zonas están marcadas en la pared, donde hay espacio para murales o carteles, plástica, recortes de prensa, etc. Las zonas no suelen ser rincones de trabajo, por la escasez de mobiliario.

Gráfico 26
Actividad 21

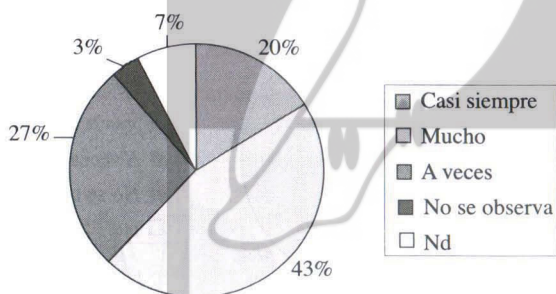
21. La ambientación y decoración contribuyen al proceso de motivación



El 80 por ciento de las aulas está decorada y ambientada de forma adecuada, de tal modo que ambas cosas motivan al estudiante. Tres de los cinco casos que "a veces" decoran y ambientan se encuentran en tercer ciclo y bachillerato.

Gráfico 27
Actividad 22

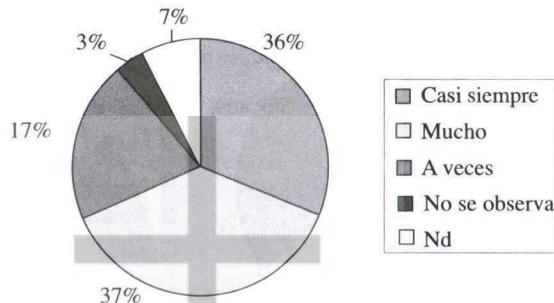
22. La distribución del espacio facilita el trabajo cooperativo



El 63 por ciento de las aulas tienen el espacio distribuido de forma adecuada, lo cual facilita el trabajo cooperativo entre los estudiantes. Sin embargo, el 27 por ciento (8 aulas) no tiene distribuido el espacio físico de forma adecuada. En general, las mesas se encontraban colocadas en semicírculo, con algunas excepciones, donde se dispusieron en filas. Si la actividad era cooperativa, se integraron equipos con cuatro o cinco estudiantes.

Gráfico 28
Actividad 23

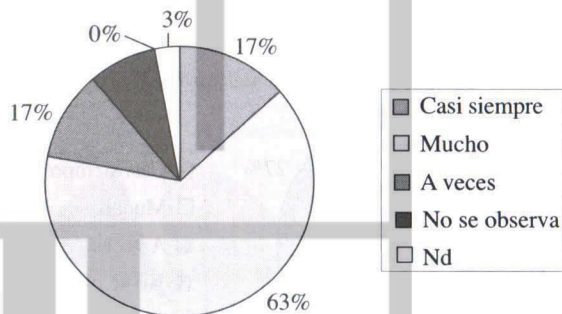
23. Se promueven diversas técnicas y actividades procurando el aprendizaje significativo



El 73 por ciento realiza actividades y usa técnicas para promover el aprendizaje significativo del alumnado, excepto un caso.

Gráfico 29
Actividad 24

24. Las dimensiones del aula se adecuan al número de estudiantes



El 80 por ciento de las aulas es adecuada para el número de estudiantes. En cinco casos no lo es —los centros escolares de Güarjila y Arcatao—, pues hay un mayor número de estudiantes y, por lo tanto, mayor concentración poblacional.

El 86 por ciento de los maestros fomenta valores de respeto y solidaridad hacia los y las estudiantes. En dos casos (7 por ciento) esta actitud no es muy consistente. En otros dos, no se pudo registrar.

Gráfico 30
Actividad 25

25. Fomenta valores de respeto y solidaridad

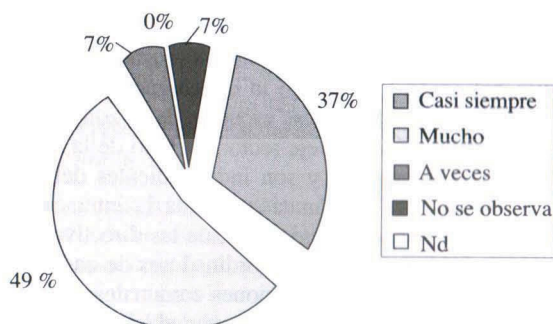
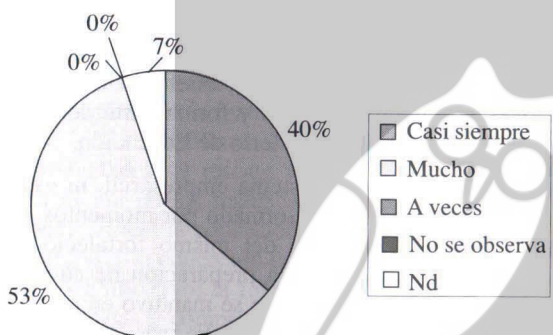


Gráfico 31
Actividad 26

26. Se observa interés del alumnado por la clase



Se observó interés del alumnado en las clases, en todos los casos. Hay participación, hacen preguntas, confían en el maestro o la maestra y procuran aprender el tema. En dos casos, esto no pudo ser observado de manera adecuada.

Las observaciones de clase fueron aprovechadas para dibujar el plano del aula y para destacar algunos aspectos significativos —8 en Arcatao, 2 en Las Vegas, 10 en los Ranchos, 3 en Las Flores, 6 en Guarjila y 3 en Ellacuría. Son 32 aulas de seis escuelas. En general, se observa poco mobiliario —algún estante o armario pequeño para guardar libros de consulta y material. Los pupitres estaban colocados en fila, en quince aulas; cinco los habían organizado para trabajar en equipo, sobre todo en Arcatao y Guarjila. En el resto, formaban un semicírculo alrededor del aula —Los Ranchos y Guarjila. En 19 aulas se encontraron rincones o

zonas didácticas. En ellas se exponen trabajos y murales de los estudiantes, organizados por asignatura y tema. En muy pocas aulas eran lugares de trabajo. La falta de libros de lectura en el aula y de bibliografía de consulta es característica de estas escuelas populares, desde sus inicios. Los pocos ejemplares disponibles son compartidos de forma colectiva. Muchas veces se trata de la Colección Cipotes, donada por el Ministerio de Educación. La escasez es suplida con buena voluntad y creatividad de los docentes y de la asociación de comunidades para el desarrollo. No es raro recurrir al uso de fotocopias. Un avance es la creación de bibliotecas populares en las comunidades, las cuales, por lo general, se encuentran localizadas en la escuela y no en el aula, excepto en algunos casos.

Sólo la escuela de Arcatao tiene plantas en sus aulas. Su exterior estaba bien cuidado y cultivado con plantas decorativas, sembradas por la comunidad. La mayoría de las escuelas tiene infraestructura nueva con grandes ventanales abiertos, en las dos paredes paralelas. Estos permiten la entrada de luz y aire; pero cuando llueve, también entra el agua. La mesa del docente, por lo general, se encuentra en una esquina del aula, fuera del semicírculo de pupitres o de las filas. En realidad, es un mueble accesorio, para dejar documentos o materiales, pues los profesores no se sientan en él. En la mayor parte de las aulas, el profesor se desplaza en el espacio libre dejado por los pupitres. Con frecuencia se dirige a los estudiantes y les hace preguntas o dialoga con ellos. Las escuelas con infraestructura nueva tienen aulas más espaciosas. Sólo en las de Guarjila se observó poco espacio libre. En muchas ocasiones, la educación popular utiliza estos espacios libres para realizar dinámicas colectivas, en las cuales los estudiantes deben abandonar sus pupitres para colocarse en semicírculo, dramatizar o expresarse corporal y musicalmente. Es frecuente que estudiantes y maestros elaboren murales y pápeles grafos, en los espacios libres.

En síntesis, existe una relación entre la pedagogía popular y la distribución del mobiliario del aula, la cercanía y la confianza de maestros y estudiantes, y los desplazamientos de ambos. Es así como la educación popular en Chalatenango desarrolla una educación horizontal, basada en el diálogo, el intercambio, la discusión y la apreciación crítica, con miras a transformar la realidad. Pese a sus limitaciones materiales y humanas, es una educación que prepara para la vida.

5. La entrevista biográfica

La entrevista biográfica consta de diecinueve preguntas y se entrevistaron veinte maestros (9) y maestras (11) populares, y, además, se hicieron dos entrevistas en grupo. Se hicieron trece grupos de enfoque con maestros y maestras, catorce con padres y madres de familia y una con estudiantes de bachillerato. Los datos de las fuentes fueron contrastados con la teoría y los investigadores. Se tomaron en consideración las fases del proceso, el testimonio personal de los maestros y las observaciones de los encuestadores. Así, pues, se han usado varios procedimientos —investigación documental, testimonial y biográfica, entrevistas, observación participativa, grupos de enfoque y teorías sobre la educación popular. Los temas elaborados con estos procedimientos son la naturaleza popular de la educación, la educación popular como sistema, su aporte innovador, su metodología, los valores humanos de los docentes, la relación educativa en las escuelas y la posibilidad de replicar el experimento.

En las entrevistas, los grupos de enfoque, los testimonios e incluso diferentes teorías sobre educación popular definen como educación popular aquella que surge del pueblo y es “del pueblo y para el pueblo”. Surge también en culturas (o subculturas) marginadas o reprimidas, las cuales luchan por mejorar sus condiciones de vida. En muchos casos, como es el de Chalatenango, en amplias zonas campesinas, es la única alternativa educativa en la zona. La educación es popular en el origen de los maestros y las maestras, los estudiantes y la comunidad, es decir, es un origen humilde y pobre; parte de las necesidades comunitarias, nace y se mantiene gracias a la organización comunitaria; se desarrolla

con recursos propios, aunque con una coordinación; no hace diferencias, sino que acepta a todos; crea su propia historia; es democrática, fomenta los valores democráticos populares y comunitarios.

En Chalatenango, la educación popular es considerada, por sus actores, como un sistema educativo, tal como lo constató la investigación de José Luis Guzmán (1994). Las escuelas de la zona están articuladas, poseen un eje rector, surgido de la organización comunitaria, y son independientes del poder público. La coordinación facilita la interacción de los coordinadores regionales, de las directivas de las comunidades y de los coordinadores de cada escuela, junto con las asociaciones comunales de educación, en la actualidad. La comunidad educativa está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las escuelas tienen una organización específica, estructura jerárquica y dirección, rutinas operativas, espacios para el encuentro periódico, la evaluación, la crítica y la autocrítica, y para la rectificación. Este sistema de educación popular se adecuó a las nuevas realidades de la postguerra, pero conservó su dirección original, reacomodó sus fuerzas y descubrió nuevas amenazas. Mantiene relaciones con organizaciones no gubernamentales y forma parte del programa EDUCO del Ministerio de Educación.

No constituye un sistema empresarial, ni estatal. Su proceso está conformado por momentos altos y bajos. A lo largo del mismo fortaleció su calidad, infraestructura, la preparación de su personal, al mismo tiempo que se mantuvo en el contexto comunitario al cual sirve. Es más, aporta a la conformación y organización de las comunidades, pese a los obstáculos representados por un contexto social que no favorece la experiencia. El sistema está inspirado por la necesidad del cambio económico, social y político del país.

Es una educación innovadora por su vinculación orgánica con la comunidad y por sus relaciones con la alcaldía municipal, la directiva comunal, la asociación comunal educativa; por tomar en cuenta la historia, alimentada con la experiencia de maestros, padres y estudiantes; por el compromiso de los docentes con la comunidad, más allá del salario, con miras al desarrollo local; por su metodología participativa y crítica; por ser educación para la vida; por la participación de los padres de familia en la toma de decisiones y por la res-



Foto cortesía de Carmen Cruz

ponsabilidad que estos asumen en la educación de sus hijos; porque planifica en equipo e intercambia experiencia entre los diversos equipos; porque buscar formar personas con valores humanos, políticos y críticos; porque mantiene un proceso de formación permanente del cuerpo docente; y porque es una alternativa real a la educación rural. Estas ideas procedentes de los protagonistas de la experiencia de educación popular de Chalatenango coinciden con la teoría sobre la misma.

La metodología utilizada es la de la educación popular, aun cuando una parte de los maestros sean parte del escalafón oficial. Los fundamentos de esta metodología son la participación, basada en el diálogo y el intercambio de experiencias; las necesidades comunitarias e individuales de los estudiantes; la participación de la comunidad educativa; la adecuación de los programas a la realidad rural y al desarrollo de las comunidades; el rescate y utilización de los recursos

comunitarios; la educación horizontal, cercana y de confianza; la educación constructivista y el aprendizaje significativo; la formación de personas reflexivas, críticas y comprometidas con el cambio social; la planificación sistemática en equipo y la evaluación crítica; la apertura a nuevas corrientes educativas que favorezcan el proceso de educación liberadora y que fomenten la solidaridad y la democracia.

La metodología empleada es la de Paulo Freire. Todos los materiales educativos creados en las comunidades para el aprendizaje de la lecto-escritura se basan en la "palabra generadora" del mismo Freire. Asimismo, promueve el rescate de la cultura y la identidad comunitaria, en muchas ocasiones con la participación de la población. Cabe destacar la existencia de procesos de crítica y de asamblea de la comunidad educativa como los señalados por Makarenko y Neill. Asubel, quien propone el aprendizaje significativo, también está presente.

Los maestros y las maestras populares muestran gran entrega y mística. Enfatizan el compromiso con el pueblo, tal como sostiene Freinet, su servicio a la comunidad por encima del salario. Así se explica

que durante muchos años, hayan trabajado de forma voluntaria. Correspondientemente, la comunidad acepta y valora la labor del maestro. Cabe destacar el interés personal por la capacitación y la superación, por el bien comunitario, aun cuando esto suponga esfuerzos sobrehumanos, al verse obligados a trabajar, estudiar y mantener a su familia. La relación comunitaria que coloca el bien colectivo por encima del interés particular, tal como apunta Marenko, genera una identidad social vinculada a comunidades y

propósitos concretos. Individualmente, articulan sus certidumbres en formas de responsabilidad común y en compromiso comunitario. Cada maestro es representante de la comunidad e integrante de la misma.

La introducción del programa EDUCO ha alterado la conducta de algunos maestros. Al parecer, éstos se habrían acomodado a la normativa oficial y no toman mucho en cuenta a la organización popular. Varios se han negado a apoyar con su salario a quienes

En síntesis, existe una relación entre la pedagogía popular y la distribución del mobiliario del aula, la cercanía y la confianza de maestros y estudiantes, y los desplazamientos de ambos. Es así como la educación popular en Chalatenango desarrolla una educación horizontal, basada en el diálogo, el intercambio, la discusión y la apreciación crítica, con miras a transformar la realidad.

todavía no están integrados en el programa y que aún estudian. Algunos padres de familia afirman que la relación con la escuela es buena y su participación, activa y democrática; pero otros sienten que no son tomados en cuenta al momento de decidir. En general, reconocer que los maestros están mejor preparados y fortalecen el desarrollo de la comunidad; valoran que tomen en cuenta la realidad nacional y la ayuda que prestan para defenderse en la vida, así como también la promoción de la solidaridad, la cooperación y la democracia. Notan, sin embargo, la diferencia de actitud entre los maestros populares y los oficiales. Mientras que los primeros trabajan por amor al pueblo, están comprometidos con la comunidad, sin considerar el tiempo, desarrollan actividades comunitarias, generan cercanía y confianza, los otros provienen del exterior, a veces son alcohólicos, pierden el tiempo en los traslados desde su residencia a la comunidad, son irresponsables y, por lo general, no participan en la vida de la comunidad. Sienten que trabajan por el salario, que carecen de mística docente y comunitaria. "Vienen creyendo que lo saben todo" y, además, valoran la enseñanza oficial como más tradicional.

Cabe destacar el clima del aula, así como también el lenguaje cercano y de confianza, y la participación de los estudiantes, quienes se muestran alegres e interesados en el aprendizaje. Estas observaciones contrastan con lo que suele suceder en las escuelas oficiales. Asimismo, llamó la atención la relación con los padres de familia, quienes participan en las actividades escolares, y con la directiva comunal, la cual también aporta.

El espacio en el aula sugiere una relación más abierta y horizontal, la cercanía, la movilidad y la interacción. Aun cuando las circunstancias físicas no permiten sacar conclusiones de forma inmediata, sí permiten la comunicación fluida, multidireccional y sin predominio de un emisor de discursos educativos. La participación activa del estudiante lo introduce en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Muchas veces, ellos mismos originan la motivación para descubrir e interactuar con la comunidad. Los movimientos educativos libertarios rechazan la autoridad y la imposición del maestro tradicional. La educación popular se esfuerza por desarrollar una educación dialogante, apoyada en la planificación del equipo docente y en la relación con la comunidad educativa.

Aun cuando los maestros son los gestores del proceso educativo, no se consideran como los elementos "determinantes" del mismo. La comunidad y el programa EDUCO permiten que los padres de familia, los estudiantes y la misma comunidad como tal influyan en la gestión del maestro. Si su desempeño es deficiente, la escuela cuenta con mecanismos externos para removerlo o corregir dichas fallas.

El reto de la educación popular de Chalatenango es mantener su identidad y su espíritu. Los protagonistas del proceso están dispuestos a no olvidar los principios y valores de esta educación popular. Algunos maestros anotan que la reforma educativa recogió algunos de los elementos de su experiencia. Las otras experiencias de educación popular del país tienen muchos puntos de coincidencia con la de Chalatenango. Asimismo, hay experiencias de educación no formal, más o menos urbanas, como las escuelas de Fe y Alegría y las escuelas parroquiales, que trabajan con los mismos principios, pero con una organización diferente.

El sistema de educación popular puede extenderse a otras zonas del país. su metodología puede ser desarrollada por proyectos integrales, de alcan-

ce local o regional. pero para ello es indispensable la participación activa de alcaldías, de padres de familia, asociaciones comunitarias, etc. De ahí la importancia de rescatar el aporte de la educación popular, el cual puede cambiar el sistema educativo tradicional, basado en la autoridad del maestro, en otro más abierto, basado en la relación horizontal y participativa.

6. Valoración de la experiencia (1993-1994 y 2000-2001)

Durante mucho tiempo, los alumnos de las escuelas populares no recibían un certificado, únicamente una constancia con el sello popular. Más tarde solventaron el problema con las escuelas madrinas (oficiales), que incluían en sus listados a los estudiantes. Es decir, el gobierno se ha beneficiado de los logros de los maestros populares. Hoy es el turno del Estado de dar algo. En este caso, una plaza —dicen los maestros que aprendieron a la brava el arte de enseñar (S. Moreno, "De la brava a maestros con título", *El Diario de Hoy*, 30 de septiembre de 1999).

En 1992, los logros alcanzados parecían increíbles. El equipo de educación expresó su satisfacción en los siguientes términos.

A partir del mes de septiembre de 1992, iniciamos el proceso de concertación con el MINED. Ha sido a través de esta concertación que hemos logrado el reconocimiento al sistema de educación en nuestras comunidades, de manera tal, que hemos entregado a los niños certificados oficiales. Otro logro ha sido el reconocimiento de los nombres elegidos por las comunidades para las escuelas, la elaboración de los libros de promoción —oficiales— y de los sellos para las escuelas.

Podemos mencionar que los maestros populares han logrado capacitarse y rendir su examen ante el Ministerio de Educación para la acreditación de sexto grado y noveno grado...

Nuestro esfuerzo se ha centrado en consolidar el sistema de educación popular y para ello hemos trabajado durante 1992 en buscar los medios necesarios para garantizar la educación a los niños en sus comunidades.

Esta búsqueda de medios nos ha llevado a la realización de diferentes actividades, las cuales incluyen desde la implementación de nuevas

técnicas de enseñanza en las clases, una mayor planificación para la capacitación de maestros, hasta la participación masiva de maestros en eventos culturales y educativos. Durante 1992 tuvimos una matrícula inicial de 2,952 alumnos, siendo promovidos al grado inmediato superior 2,078...

Se está negociando también la adaptación de este subsistema educativo al sistema nacional, es decir, de los programas oficiales del Ministerio de Educación al medio rural de Chalatenango; se trata también de que se reconozca el trabajo pedagógico realizado por estos maestros, de manera que puedan ser incorporados en el sistema magisterial oficial, pasando a convertirse en maestros cualificados y reconocidos que podrán contar con ingresos mensuales para su subsistencia.

Podemos concluir diciendo que el año 1992 nos dio logros significativos, tanto por la cobertura que ofrecimos, como también por la validación de este sistema de educación que hiciera el Ministerio (Equipo de educación de CCR, "Informe de educación", Chalatenango, 1992).

La postguerra permitió que el proceso educativo se desarrollase en un ambiente sin guerra, con más estabilidad y posibilidad de coordinación. Aun cuando algunas instancias se cuestionaron cómo y con qué objetivo continuar apoyando este proceso, la organización regional y local encontró las respuestas adecuadas. Algunas de ellas promovieron la formación pedagógica de los maestros y de las maestras populares. Así, en julio de 1993, se inauguró la capacitación formal de estos últimos, en Los Ranchos para conseguir la acreditación oficial. Primero debían hacer el bachillerato y luego estudiar el profesorado. Capacitados, contratados y orientados por CIDEP, con el apoyo económico de PRODERE y de MISEREOR, coordinados siempre por la Asociación de Comunidades para el Desarrollo (CCR), los maestros se capacitaron.

Tenemos oportunidad de dar lo que tenemos a los niños, y para que estos niños el día de mañana sean mejores y sirvan mejor en el futuro. Quiero capacitarme, sí, porque si no es mentira... Pero hay varias barreras. Esperamos nive-

larnos y ver si el Ministerio nos absorbe y nos toma en cuenta en las planillas (Carmelina, Arcatao, 1993).

En 1993, el sistema atendió a 3,500 estudiantes, desde kinder hasta séptimo grado, inauguró nuevas escuelas, adaptó sus planes y programas al ámbito rural y atendió maternal y preescolar. CCR, ASDI, CIAZO, ANDES 21 DE JUNIO, PEBA, CEFORP, ALFALIT, CREFAC, CIDEP, CENCAPP, etc., que integraban la concertación educativa, presentaron un programa de capacitación para los maestros populares. PRODERE propuso crear sistema locales de educación para construir un sistema integral con dos sistemas, el oficial y el popular. Luego se vio la necesidad de crear una fundación para la promoción de estos sistemas, uno de cuyos fines era extender la experiencia a otros departamentos. Asimismo, se trabajó para incorporar maestros oficiales al sistema de educación popular con vistas a atender los grados superiores. La incorporación requiere la vinculación orgánica con la comunidad y la responsabilidad laboral.

Reto importante de estos años era extender la educación a todas las comunidades, sobre todo a aquellas más aisladas e incomunicadas. En 1994 se pensaba en añadir un grado en cada escuela, abrir nuevas y potenciar la educación de adultos. Asimismo, se propuso una sistematización y planificación mejor de la capacitación y mejorar la calidad de la enseñanza. Para eso, se daría continuidad al proceso de concertación para conseguir el reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación, se capacitaría de forma sistemática, se ofrecerían grados superiores y se respondería al desafío de construir y reparar la infraestructura escolar. Por lo tanto, se daba prioridad al mantenimiento y fortalecimiento de las relaciones con el Ministerio de Educación, los organismos que apoyaban el proceso en Chalatenango y con otras experiencias nacionales. Un maestro de la Región III expresó de la manera siguiente estas proyecciones para el año 1994.

La proyección ahorita, en el 94, es hacer el kinder y a la par una guardería que ya está el terreno, pero hace falta quién dé el fondo para construirla. Y se está viendo que hasta marzo se termina el proyecto de PRO-VIDA de capacitación y de estar dando cuotas a las educado-



ras de maternal y preescolar, y queda sin educadoras el local. También queremos ver si había algún material didáctico para la escuela, como aquellos libros que la diócesis envió allí, por todos los grados pasaban y a los bichos les gustaba la leyenda que tenían (Dimas, La Ceiba, 1993).

En el año 2000, después de reuniones bimensuales con el Ministerio de Educación, éste incorporó a los maestros graduados en el sistema oficial y amplió los servicios educativos en Arcatao y San Antonio Los Ranchos, donde se autorizó la apertura del bachillerato. Los encuentros mensuales para planificar y cultivar la mística de la educación popular continuaron. Asimismo, se mantuvieron las reuniones bimensuales con los directores de las escuelas y los presidentes de las asociaciones comunales educativas. A comienzos de 2001 se intentó definir la educación popular, después de los años de experiencia. La memoria recoge, además, los logros y las dificultades y plantea algunas posibles soluciones. El interés por la superación personal de los maestros populares no ha decaído. Un comité de solidaridad español hizo posible la especialización en matemática, inglés, física, química, género y educación popular, en cuatros centros de la zona y con la colaboración de la Universidad de El Salvador.

En la actualidad, las escuelas están reconocidas, casi todos los maestros populares tienen título de profesor y muchos de ellos, una plaza en el programa EDUCO. Aunque el sistema sigue los lineamientos del Ministerio de Educación, conserva su personalidad. Los programas y los materiales son adaptados al medio rural con vistas al desarrollo comunitario.

El gran reto será mantener la identidad y el espíritu de educación popular, formando parte del sistema oficial de educación nacional. Hay que seguir negociando que se den plazas a los maestros y las maestras populares, ya que se supone que el partido oficial prefiere asignar estas plazas a gente poco organizada y políticamente más cercana a sus conceptos.

Para el tiempo de transición, urge garantizar el financiamiento de las escuelas, ya que las instancias eclesiales que llevan apoyando el esfuerzo los últimos diez años, tienen nuevas prioridades en otros lugares del mundo (CCR, Chalatenango, 1999).

Es importante reconocer que las escuelas populares no entran en competencia con otras escuelas públicas, ya que, en las comunidades donde se trabaja educación popular ésta es la única opción existente y toma el lugar que teóricamente y según la constitución le compete al Estado. Por eso, continúan los grandes esfuerzos de reivindicar que el Estado asuma cuanto antes esa responsabilidad, respetando el sistema existente y conservando el carácter especial y la mística de Educación Popular ("Apoyo a los maestros populares que estudian la docencia en la Universidad Don Bosco, Chalatenango 2001).

El Ministerio de Educación debiera rescatar las innovaciones del sistema de educación popular, porque contribuye a solucionar los problemas de las comunidades, dado que está sustentado en el desarrollo del poder local, tiene como principio la relación de la escuela con la organización comunal y la comunidad, vincula la organización y los recursos comunitarios en una organización zonal compleja, promueve las relaciones horizontales y participativas entre los actores educativos, y estimula el desarrollo de contenidos educativos relevantes para estos últimos. Los estudios ven de esta experiencia como una "semilla" para la transformación educativa del país. La educación popular de Chalatenango hace un aporte innovador en este sentido.

Hermano, yo pienso que
alfabetizar es
enseñar a leer
en los ojos
el dolor de los pueblos
(Julio Zavala).