

Relación Escuela-Territorio: Análisis de la fase 2 del proyecto “Una Escuela, Mil Historias” en el distrito de Torola, Morazán (2022-2023)

Palabras clave: relación escuela-territorio, gestión escolar, participación ciudadana, desarrollo territorial.

Keywords: school-territory relationship, school management, public participation, territorial development.

Investigaciones UCA
2023 - 2024
Memoria bienal
Año 3, Vol. 3
Julio 2025
p (204-209)
e-ISSN: 2789-4061

School-Territory Ties: Analysis of Phase 2 of the “One School, One Thousand Stories” project in the district of Torola, Morazán (2022-2023)

DOI: <https://doi.org/10.51378/iuca.v3i3.10349>

Alondra Sofía Avendaño Rojas

Maestría en Desarrollo Territorial
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas
El Salvador
00345022@uca.edu.sv
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2331-7280>

Katherine Johana Ramírez Rivera

Maestría en Desarrollo Territorial
Universidad Centroamericana José Simeón Cañas
El Salvador
00334922@uca.edu.sv
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7192-3999>

Introducción

El sistema educativo salvadoreño destaca la interrelación de actores internos y externos en la planificación y gestión escolar, como lo establece la Ley General de Educación (Decreto Legislativo n.º 917, 1996 [2017]). Un desafío clave en las políticas educativas es garantizar una educación de calidad con pertinencia territorial. Según el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MINEDUCYT] (2021), esto implica transformar el enfoque tradicional, asegurando que las políticas se adapten a las realidades, potencialidades y desafíos de cada comunidad.

No obstante, la implementación de políticas educativas a menudo ignora el contexto sociocultural de las escuelas. Corbetta (2009) advierte que no se consideran factores que facilitan o limitan su aplicación, como la construcción de redes y alianzas. En este sentido, Albuquerque y Pérez Rossi (2013) plantean que el desarrollo territorial no se limita a la ejecución de políticas públicas, sino que requiere estrategias concretas para involucrar a los actores locales. Sin embargo, Costamagna y Larrea (2017) señalan que lograr consensos entre distintos actores es complejo y demanda mecanismos de diálogo sostenidos. Mientras Boisier (1999) asigna al Estado un rol central en este proceso, Albuquerque y Pérez Rossi (2013) enfatizan la importancia de un enfoque “desde abajo”, considerando la diversidad de actores en el territorio.

En este marco, la educación con pertinencia territorial es un aspecto clave del desarrollo territorial. En un contexto donde las políticas educativas resaltan la interrelación de actores y la adaptación a las realidades locales, el proyecto *Una Escuela, Mil Historias*¹, implementado por ConTextos, fue un caso relevante para comprender cómo las dimensiones educativas, sociales y económicas de un territorio particular tienen incidencia en áreas como la participación ciudadana y la gestión escolar.

El propósito de este artículo es mostrar los hitos más importantes de un trabajo de grado² más amplio con respecto al análisis de los resultados de la fase 2 del proyecto, con énfasis en el producto 3: desarrollo de entornos escolares y competencias directivas. Desde una mirada territorial, es fundamental examinar cómo se fortalecieron la gestión escolar y la participación de la comunidad educativa, identificando “aquellos factores que están dificultando o facilitando las condiciones para enseñar y aprender” (Corbetta, 2009, p. 269).

Desde 2018, con el apoyo de Pestalozzi Children's Foundation (PCF), UEMH ha ampliado su alcance desde el fortalecimiento de lectoescritura en niños de educación básica hasta el fomento del desarrollo sostenible y la convivencia pacífica en 54 escuelas de seis distritos de Morazán en su fase 2 (ConTextos, 2022).

Metodología

La investigación, con un enfoque cualitativo y fenomenológico, se centró en la relación escuela-territorio en seis centros educativos intervenidos por ConTextos durante la fase 2 del proyecto, en el distrito de Torola, Morazán Norte (noviembre 2022 - diciembre 2023). Siguiendo a Salgado Lévano (2007), este enfoque busca comprender las experiencias individuales y colectivas de los participantes mediante el análisis de discursos y contextos, priorizando la interpretación profunda sobre la generalización.

La muestra, seleccionada por conveniencia según accesibilidad y disponibilidad de los participantes (Tamayo, 2001), incluyó cuatro directores y siete docentes de seis centros escolares, cuatro miembros del personal técnico de ConTextos, un representante del distrito de Torola y un miembro de la Dirección Departamental de Educación de Morazán.

Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, cuestionarios abiertos y análisis documental. Siguiendo a Boisier (1999) y Corbetta (2009), y considerando la información disponible, se priorizaron tres dimensiones clave: social, centrada en los actores (locales o externos) involucrados y el tipo de relaciones que establecieron dentro del proyecto; económica, enfocada en condiciones de empleabilidad y recursos disponibles en el territorio; y educativa, que analiza el marco normativo, la participación de actores sociales y la promoción de la gestión escolar.

Resultados

Relación escuela-territorio

El territorio no se reduce a los componentes o espacio biofísico, sino que, también implica la relación que establecen entre sí y con el entorno, los actores

Alondra Sofía Avendaño
Rojas, Katherine Johana
Ramírez Rivera

Relación Escuela-
Territorio: Análisis de
la fase 2 del proyecto
“Una Escuela, Mil
Historias” en el distrito
de Torola, Morazán
(2022-2023)

Investigaciones UCA
2023 - 2024
Memoria bienal
Año 3, Vol. 3
Julio 2025
p (204-209)
e-ISSN: 2789-4061

¹ En adelante se abreviará como UEMH

² Tesis para obtener el título de la maestría en Desarrollo Territorial: Relación entre escuela y territorio en el Marco de la Fase 2 del proyecto “Una Escuela, Mil Historias”, Distrito de Torola, Morazán, 2022-2023.

Andrea Cristancho Cuesta

Élites mediáticas y
captura del Estado
en El Salvador y
Nicaragua, 2012-2019

Investigaciones UCA
2023 - 2024
Memoria bienal
Año 3, Vol. 3
Julio 2025
p (197-203)
e-ISSN: 2789-4061

sociales presentes en él; a través "...de una singular forma de apropiación, transformación y valoración material y simbólica de ese hábitat o espacio geográfico determinado" (García, 1976, en García, 2006 como se citó en Corbetta, 2009, p. 266). En ese sentido, Torola es un ejemplo que muestra un territorio en el que confluyen desafíos socioeconómicos y educativos durante la implementación del proyecto.

El contexto socioeconómico de Torola se define por un sector terciario limitado, con solo tres microempresas registradas en el ISSS hasta marzo de 2023 (Instituto Nacional de Acceso a la Información Pública [IAIP], s. f.). La mayoría de la población, 92.8% rural y 7.2% urbana (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011), carece de cobertura social, enfrenta alta informalidad laboral y depende de actividades agrícolas de baja remuneración, lo que restringe sus ingresos y acceso a protección social. En este escenario, la formación docente y la implementación curricular deben enfocarse en aprovechar los recursos locales y fortalecer la economía predominante.

A nivel nacional, el MINEDUCYT (2021) ha identificado desafíos educativos como el bajo nivel de lectoescritura en primer ciclo y dificultades en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. Esta situación se intensifica en las escuelas multigrado (unidocentes, bidocentes y tridocentes), que constituyen la mayoría de los centros educativos del proyecto y presentan marcadas desigualdades en la calidad de sus servicios en comparación con las escuelas regulares.

En respuesta a estas problemáticas, el proyecto de ConTextos ha implementado estrategias alineadas con la visión de Boisier (1999) sobre la educación con pertinencia territorial. Sus acciones se han centrado en el fortalecimiento de competencias en lenguaje y matemáticas, la promoción de metodologías innovadoras y la mejora de la gestión escolar, lo que podría incidir en la futura inserción laboral de los estudiantes. Aunque el proyecto no se enfoca directamente en fortalecer el tejido productivo local, ha generado impactos económicos indirectos mediante la contratación de personal y la adquisición de insumos en la zona.

Los resultados han sido significativos: se ha capacitado a 137 docentes en estrategias pedagógicas, beneficiando a 1,536 estudiantes (829 niñas y 707 niños) que alcanzaron niveles satisfactorios en comprensión lectora y expresión escrita. En matemáticas, 2,095 estudiantes (1,068 niñas y 1,027 niños) evidenciaron progresos significativos en geometría y cálculo (ConTextos, 2023). Estos logros son especialmente relevantes considerando que el promedio de escolaridad en las zonas rurales es de apenas 3.3 grados, con ligeras variaciones entre mujeres (3.5) y hombres (3.6) (PNUD, 2011). Los docentes y directivos resaltan que el proyecto ha incentivado la lectoescritura y la imaginación en un entorno donde muchos padres, debido a su baja escolaridad, enfrentan dificultades para acompañar el aprendizaje en el hogar.

La articulación institucional ha sido clave en el proyecto. A nivel local, la ex alcaldía de Torola brindó infraestructura y apoyo logístico para la biblioteca comunitaria. Con la reestructuración de 2024, ConTextos amplió su alcance de 6 a 14 distritos al vincularse solo con dos alcaldías (Morazán Norte y Sur), lo que agilizó algunos procesos, pero generó incertidumbre sobre roles, funciones y toma de decisiones dentro de los distritos.

La coordinación con el MINEDUCYT se ha canalizado a través de la Dirección Departamental de Educación de Morazán y la Dirección Nacional de Formación Docente (DNFD), esta última encargada principalmente de revisar los conteni-

dos de formación. La estructura jerárquica del MINEDUCYT ha ejercido funciones de supervisión y apoyo logístico, mientras que la implementación ha sido responsabilidad directa de ConTextos.

Participación ciudadana

El desarrollo territorial depende de la capacidad de los actores sociales para tomar decisiones colectivas y construir consensos. En este marco, la participación ciudadana es un proceso dinámico que, según CEPAL (2015, citado en Morales *et al.*, 2021), opera en distintos niveles: desde la recepción de información y la consulta de opiniones hasta la influencia en decisiones, la coestión y la gestión autónoma ante la ausencia estatal.

Según ConTextos (2023), en 2023 se fortalecieron relaciones interinstitucionales con el apoyo de 24 funcionarios en actividades para la niñez y la capacitación de 39 padres en derechos infantiles. Sin embargo, persistieron desafíos como la baja asistencia de padres y la deserción de directores, ya que solo 20 de 54 completaron la formación. Aunque los funcionarios garantizaron la seguridad estudiantil, la participación de padres y directores se vio limitada por factores logísticos y de tiempo.

El equipo técnico de ConTextos destacó la importancia de la coordinación del proyecto con actores multinivel. Sin embargo, a pesar de la retroalimentación recogida de los participantes, los actores involucrados no tuvieron una incidencia directa en la planificación del proyecto, y la DNFD fue quien más influyó en la implementación curricular. Además, la relación entre los actores educativos y otros actores locales, como las alcaldías, fue mayormente consultiva y no promovió una participación más allá de la obtención de recursos y la realización de talleres formativos.

En cuanto a la participación de los padres, aunque las madres fueron más activas, su participación en el contexto escolar sigue siendo limitada, y está influenciada por los roles tradicionales de género. La participación de los padres en las actividades escolares sigue siendo baja, y su implicación se restringe en su mayoría a actividades informativas y resolutivas (Medina-Arévalo y Estupiñán-Aponte, 2021).

Gestión escolar

La gestión escolar es un proceso dinámico que involucra a diversos actores educativos y su entorno, abarcando no solo la administración, sino también las dimensiones organizativas, comunitaria y pedagógico-curricular. Estas dimensiones permiten la planificación y coordinación escolar, la integración con la comunidad y la mejora de la enseñanza a través del desarrollo docente (Rojas Paredes *et al.*, 2018). En este contexto, el liderazgo del director es clave para fomentar la participación mediante un enfoque distributivo (Pacco Miranda y Dávila Rojas, 2022); sin embargo, la sobrecarga administrativa limita su capacidad de liderazgo efectivo (MINEDUCYT, 2021).

El proyecto ha fortalecido la gestión escolar en tres dimensiones clave. En el ámbito organizativo, se potenció el liderazgo educativo en directores y docentes, especialmente en escuelas unidocentes y bidocentes, donde los directivos asumen múltiples roles. Asimismo, se promovió la colaboración con los Consejos Educativos Escolares y se brindó apoyo psicosocial a docentes durante la pandemia, generando un entorno de trabajo más solidario y participativo.

Alondra Sofía Avendaño
Rojas, Katherine Johana
Ramírez Rivera

Relación Escuela-
Territorio: Análisis de
la fase 2 del proyecto
"Una Escuela, Mil
Historias" en el distrito
de Torola, Morazán
(2022-2023)

Investigaciones UCA
2023 - 2024
Memoria bienal
Año 3, Vol. 3
Julio 2025
p (204-209)
e-ISSN: 2789-4061

Andrea Cristancho Cuesta

Élites mediáticas y
captura del Estado
en El Salvador y
Nicaragua, 2012-2019

Investigaciones UCA
2023 - 2024
Memoria bienal
Año 3, Vol. 3
Julio 2025
p (197-203)
e-ISSN: 2789-4061

En la dimensión comunitaria, el proyecto favoreció una mayor integración entre la escuela y la comunidad estableciendo reuniones comunitarias y carteles informativos. Aunque leve, la participación de los padres incrementó, promoviendo un sentido de corresponsabilidad en la educación de sus hijos. Además, se consolidaron alianzas con actores locales como ConTextos y las alcaldías, facilitando recursos y apoyo en la gestión escolar.

Desde el enfoque pedagógico-curricular, la formación docente ha sido un pilar fundamental. Un total de 137 docentes participaron en capacitaciones sobre metodologías lúdicas, enfoque centrado en la infancia e igualdad de oportunidades. A pesar de desafíos como la inasistencia de 42 docentes, se logró mejorar las prácticas de enseñanza y fomentar el uso de la biblioteca escolar como un recurso clave, especialmente en comunidades con baja conectividad a internet. Además, aunque se promovió la equidad de género en la enseñanza, este enfoque ha debido ajustarse a las nuevas políticas educativas nacionales.

Conclusiones

Las relaciones entre escuela y territorio destacan la importancia de una educación contextualizada que responda a las necesidades locales. El proyecto UEMH ha fortalecido competencias en lectoescritura y matemáticas, con impactos positivos en la participación familiar y la cohesión social, aunque persisten desafíos en infraestructura y formación docente en escuelas multigrado.

Si bien el proyecto ha promovido la participación ciudadana en distintos niveles, su incidencia en la toma de decisiones sigue siendo limitada. La reestructuración político-administrativa ha generado incertidumbre en la continuidad del proyecto, afectando su articulación con actores locales.

En gestión escolar, UEMH impulsó el liderazgo de directores y docentes, fomentando autonomía y un enfoque psicosocial. Para garantizar su sostenibilidad, es clave fortalecer la participación local, clarificar roles y promover una mayor autonomía en la gestión educativa, consolidando la educación como pilar del desarrollo territorial.

Referencias

- Albuquerque, F. y Pérez Rozzi, S. (2013). El desarrollo territorial: Enfoque, contenido y políticas. *Revista Iberoamericana de Gobierno Local*, (4), 1-30. <https://revista.cigob.net/4-mayo-2013/articulos/el-desarrollo-territorial-enfoque-contenido-y-politicas/ver-online/>
- Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. (1996). *Ley General de Educación*. Diario Oficial, n° 242, tomo 333.
- Boisier, S. (1999). *Teorías y metáforas sobre el desarrollo territorial*. CEPAL.
- ConTextos. (2022). *Project Description One School, A Thousand Stories - Phase II*.
- ConTextos. (2023). *Actualización de necesidades de seminario de directores y directoras 2023*.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. N. López (Coord.), *De relaciones, actores*

- y territorios. *Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (pp. 263-304). UNESCO; IIPE.
- Costamagna, P. y Larrea, M. (2017). *Actores facilitadores del desarrollo territorial. Una aproximación desde la construcción social*. Publicaciones Deusto.
- Instituto Nacional de Acceso a la Información Pública. (s. f.). *Estadísticas de patronos y trabajadores, versión CIIU 4*. Portal de Transparencia.
- Medina-Arévalo, A. D. P. y Estupiñán-Aponte, M. R. (2021). Padres de familia en la gestión educativa de escuelas rurales. *Pensamiento y Acción*, (31), 91-108. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12702>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2021). *Plan Estratégico Institucional-Plan Torogoz 2019-2024*. MINEDUCYT.
- Morales, C., Pérez, R., Riffo Pérez, L. y Williner, A. (2021, 13 de enero). *Desarrollo territorial sostenible y nuevas ciudadanías: consideraciones sobre políticas públicas para un mundo en transformación*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46579-desarrollo-territorial-sostenible-nuevas-ciudadanias-consideraciones-politicas>
- Pacco Miranda, R. Z. y Dávila Rojas, O. M. (2022, 1 de septiembre). La gestión escolar: una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3002-3029. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Almanaque 262 Estado de Desarrollo Humano en los Municipios de El Salvador 2009*. PNUD.
- Paredes Rojas, L., Sánchez Magno, F. J. y Badillo Gaona, M. (2018). La gestión escolar como nuevo escenario para impulsar calidad educativa frente a un contexto competitivo. *Nuevos Enfoques en Educación*, 10. <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1392>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseño, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13, 71-78. www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico*, 4(7), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5262273>

Alondra Sofía Avendaño
Rojas, Katherine Johana
Ramírez Rivera

Relación Escuela-
Territorio: Análisis de
la fase 2 del proyecto
"Una Escuela, Mil
Historias" en el distrito
de Torola, Morazán
(2022-2023)

Investigaciones UCA
2023 - 2024
Memoria bienal
Año 3, Vol. 3
Julio 2025
p (204-209)
e-ISSN: 2789-4061