



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE



Dedicated To Increasing Equitable Access To
Education In Areas Affected By Crisis And Conflict

Junio 2016

*Análisis Rápido de Educación y Riesgo de El Salvador
Reporte Final*



CONTENIDO

<i>Página</i>	3
	Agradecimientos
	4
	Resumen Ejecutivo
	7
	Propósito & Metodología
	11
	Contexto del País
	21
	Principales Hallazgos
	27
	Recomendaciones para USAID

AGRADECIMIENTOS

Este Reporte Final del Análisis Rápido de Educación y Riesgo de El Salvador (ARER El Salvador) refleja una colaboración intensa e importante entre USAID Washington, USAID/El Salvador, el Ministerio de Educación, los Socios de USAID, y comunidades escolares seleccionadas en El Salvador. Varias personas hicieron contribuciones importantes al ejercicio de ARER El Salvador y a este reporte. Joy Searcie, Director Adjunto de la Oficina de Democracia y Gobernabilidad de la Misión, brindo liderazgo y una visión intersectorial al ejercicio de ARER El Salvador. Joy Searcie, Director Adjunto de la Oficina de Democracia y Gobernabilidad de la Misión, desempeñó un papel importante en lograr que el ejercicio en su totalidad se realizara—desde involucrar al Equipo de apoyo de la Red de Educación en Conflicto y Crisis de USAID (ECCN) para que realizaran el ARER hasta proporcionar orientación constante y coordinación para el Equipo ARER así también como brindar comentarios sustanciosos en la redacción del reporte. Ligia Pérez, quien también se encuentra en la Oficina de Democracia y Gobernabilidad de USAID/El Salvador, se desempeñó como el punto focal de la Misión para el apoyo al equipo ARER. Karen Towers, Líder del Equipo de Educación en la Oficina de USAID para Latino América y El Caribe, ofreció comentarios acertados sobre los hallazgos preliminares y en la redacción de este reporte.

Dos Socios ofrecieron apoyo crítico organizacional y logístico para USAID/El Salvador—Federación para la Educación Integral Salvadoreña (FEDISAL) y la Fundación Empresarial Para El Desarrollo (FEPAD). Estos socios y muchos otros también contribuyeron con retroalimentación invaluable en la orientación inicial del ARER El Salvador y los hallazgos preliminares.

Comelia Janke, Directora del Proyecto ECCN de USAID, proporciono dirección de nivel estratégico para todo el ejercicio, mientras que Gwen Heaner, Gerente de Investigación con USAID ECCN, proporcionó apoyo remoto en la recopilación de datos y análisis

RESUMEN EJECUTIVO



“Es un delito ser joven.”

—Estudiante

“Los docentes están entre la espada y la pared sobre quién debe proporcionar seguridad—la policía o las mismas maras”

—Docente de Escuela

Tal como su nombre lo indica, el proceso del Análisis Rápido de Educación y Riesgo (ARER) está diseñado para proporcionar a los organizadores y administradores del programa USAID un análisis situacional rápido y “suficientemente bueno” sobre las interacciones entre la educación y los múltiples riesgos que pueden existir en cualquier crisis y/o entorno afectado por el conflicto, para que dicha información contextual pueda informar a la política y programación de la Misión.¹ La Misión USAID para El Salvador y El Equipo de Educación de USAID Metas 3 de Washington le pidió a la Red de Educación en Conflicto y Crisis (ECCN) de USAID que realizara un ARER personalizado en El Salvador. La implementación en el país del ARER El Salvador se llevó a cabo del 9 al 18 de Marzo del 2016.

El análisis se enfocó en el riesgo asociado con la violencia de las maras, la seguridad en general y en un grado menor en los desastres naturales y su interacción con diferentes aspectos del sector educativo, como ser las escuelas, el personal de educación, alumnos, familias y comunidades escolares. El ARER El Salvador fue un análisis situacional cualitativo, que combinó datos secundarios y entrevistas con informantes claves a nivel nacional con los datos primarios de una muestra limitada y deliberada de comunidades escolares en 9 municipalidades de alto riesgo: Ciudad Delgado, Ilobasco, Sonsonate, Soyapango, Lourdes, Puerto la Libertad, Ciudad Arce, Ilopango, y El Congo. La investigación primaria fue guiada por un enfoque comunitario y de capacidad de recuperación de los jóvenes.

La implementación de ECCN en el país sobre el ARER El Salvador tenía tres objetivos:

1. Dar a USAID/El Salvador una actualización “fotografía instantánea” de la situación del país y mostrar como la educación interactúa con los principales riesgos—violencia de mara, inseguridad, y en un grado menor con los desastres naturales— con un enfoque en los municipios y escuelas seleccionadas.
2. Medir la relevancia de la programación actual de USAID en los municipios seleccionados.
3. Ofrecer lecciones sobre el borrador actual de la guía ARER, incluyendo metodología y administración

EDUCACIÓN EN CONTEXTO

Actualmente El Salvador está enfrentando niveles epidémicos de violencia y problemas de maras que desafían a la autoridad del estado. Los sucesivos gobiernos han sido incapaces de hacer frente de manera sostenible a la violencia y criminalidad, y el convenio social salvadoreño se encuentra bajo una gran tensión. La crisis nacional de violencia también ha opacado la gran vulnerabilidad del país ante los desastres naturales. Dentro del clima de confrontación violenta e insatisfacción pública con el gobierno de El Salvador, la educación es una de las instituciones más valoradas públicamente del país. A pesar de obtener logros en la educación primaria universal e incremento en accesos, el sector enfrenta muchos desafíos incluyendo gastos públicos debajo del promedio en educación, resultados pobres y desiguales de aprendizaje, y una alta y creciente tasa de deserción, sobre todo en el nivel secundario.

¹ La naturaleza rápida del planteamiento de ARER requiere hacer intercambios deliberados entre velocidad y rigor. El ARER no es una investigación, sino más bien un tipo específico de análisis situacional cualitativo que puede informar sobre las decisiones de estrategia y programación.

Este último desafío es de particular preocupación con respecto a sus posibles vínculos de incremento de violencia e inseguridad en un subconjunto de los municipios.

El impacto de violencia en la educación es alarmante. Alrededor de 65 por ciento de las escuelas son afectadas por la presencia de maras; 30 por ciento enfrenta amenazas de seguridad interna por parte de las maras.² Aun así las escuelas en el muestreo de ARER no solo enfrentan un alto riesgo de violencia e inseguridad, sino también el riesgo de desastres naturales—tales como terremotos, inundaciones, y erupciones volcánicas. La comprensión de como las comunidades escolares están manejando estos riesgos es imprescindible.

PRINCIPALES HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES

Los siguientes son los hallazgos principales del muestreo limitado e intencional de las comunidades escolares de alto riesgo. Estos hallazgos no pretenden representar al sector educativo salvadoreño por completo y pueden ser sesgados hacia las escuelas y comunidades de la muestra.

Seguridad

- Respondents in all schools sampled considered themselves safer inside their schools than in their external environments, but they also cited gang presence and influence over internal school affairs.
- Las escuelas localizadas en las “líneas fronterizas” de territorios de confrontación de maras son testigos de más inseguridad que aquellos localizados dentro de un territorio perteneciente a una mara en particular.
- Algunos mareros—particularmente aquellos que son padres dentro de las comunidades escolares—desean que las escuelas funcionen.
- Las escuelas que mantienen mecanismos de divulgación y colaboración con los padres de familia y las comunidades parecen manejar la inseguridad de una mejor manera.
- Los entrevistados expresaron opiniones divergentes en cuanto a si la presencia de policías y militares en y alrededor de las escuelas mejoran la seguridad.
- Los entrevistados en todas las escuelas exhibieron conocimiento general sobre los principales riesgos de desastre de la escuela y reportaron haber llevado a cabo las medidas básicas de prevención ante desastres

Estudiantes

- La violencia de padillas, intimidación y la territorialidad restringen el acceso a todas las escuelas en la muestra y se reportan como los factores principales de la deserción escolar.
- Los estudiantes varones adolescentes tienen mayor riesgo de ser afectados por la violencia de maras e intimidación—incluyendo el reclutamiento
- Los estudiantes—niños y niñas—en todas las escuelas valoran su educación y su futuro.
- Los estudiantes en todas las escuelas juiciosamente adaptan su comportamiento para estar seguros.
- Los entrevistados de todas las escuelas consistentemente estuvieron de acuerdo en que el poco apoyo parental y la violencia familiar son factores claves detrás de la deserción escolar.

Docentes, Directores y Programa Escolar

- Los docentes y directores informan sentirse abrumados y sin las herramientas necesarias para afrontar las necesidades emocionales de los estudiantes, indicando la necesidad de apoyo psicosocial.
- Todos los grupos focales de directores y docentes argumentaron que el programa escolar se debería centrar más en la formación de habilidades para la vida, habilidades sociales y habilidades de empleo.
- Los entrevistados argumentaron que un ambiente escolar positivo juega un papel importante en el bien estar de los estudiantes, su aprendizaje y la retención en estos contextos.

Política y Sistemas de Educación

- La implementación de la política y los programas de educación está limitada por la inseguridad de la comunidad.

Proyectos de USAID

- Las escuelas, docentes y estudiantes valoran los programas financiados por USAID y les gustaría tener más apoyo.

2 MINED. (2015, Noviembre 26). Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador. Extraído de <http://simeduco.org/wp-content/uploads/2016/02/OBSERVATORIO-MINED-2015.pdf>

RECOMENDACIONES

Se ofrecen las siguientes recomendaciones a USAID/El Salvador:

- **Revisar la estrategia y programación** desde la perspectiva que la escuela puede ser el contacto local entre la ciudadanía y el estado, y que ofrece una plataforma multisectorial para el cambio en la comunidad.
- **En las zonas de alto riesgo, USAID debe trabajar en asociación con grupos comunitarios de escuelas para (integrar y/o) construir la capacidad de protección y de resiliencia**, incluyendo el apoyo a escuelas para facilitar los procesos de planificación participativa en conjunto con las partes interesadas, el beneficio de proyectos de USAID a lo largo de sectores para apoyar las prioridades locales y atender los factores de riesgo, asegurar la sensibilidad comunitaria y un enfoque de “no lastimar.”
- **Apoyar al Ministerio de Educación (MINED) para contextualizar de mejor manera la planificación y los programas a nivel nacional de acorde a la realidad de alto riesgo**, incluyendo suministrar o mejorar las habilidades socio-emocionales y la capacitación de respuesta ante crisis para los docentes, capacitación administrativa y de liderazgo para los directores y el *Consejo Directivo Escolar*, capacitación de habilidades parentales, apoyo psicosocial en las escuelas, comités escolares de padres de familias y fortalecer los programas escolares de horarios extendidos bajo el marco de *Escuela Integral Tiempo Pleno* (EITP).
- Ayudar al MINED a realizar una **evaluación de la preparación ante desastres y actividades de reducción de riesgos** en escuelas de alto riesgo, incluyendo como se ven afectadas por la violencia y la inseguridad.
- Proporcionar asistencia al MINED para **convocar una reunión de donantes en los asuntos de violencia, inseguridad y educación**, con el fin de desarrollar un enfoque común para apoyar al gobierno de El Salvador.
- Apoyar al Ministerio de Justicia y Seguridad Pública para **mejorar la vigilancia de las comunidades, específicamente las patrullas asignadas a las escuelas**.

REPORTE DETALLADO

PROPÓSITO

La Red de Educación en Conflicto y Crisis de USAID (ECCN) desarrollo la primera versión de la Guía de Análisis Rápido de Educación y Riesgo (ARER) en Julio del 2015. ECCN de USAID busco la aplicación de campo de la herramienta por medio de las misiones USAID para proporcionar lecciones concretas y en tiempo real acerca de cómo mejorar y completar la siguiente versión del ARER, para el 2016. La Misión USAID para El Salvador y el Equipo de Educación de USAID Metas 3 en Washington solicitaron a ECCN USAID que gerenciarán directamente un ARER en el Salvador. La implementación en el país del ARER El Salvador se llevó a cabo del 9 al 18 de marzo del 2016.

El ARER El Salvador tenía tres objetivos:

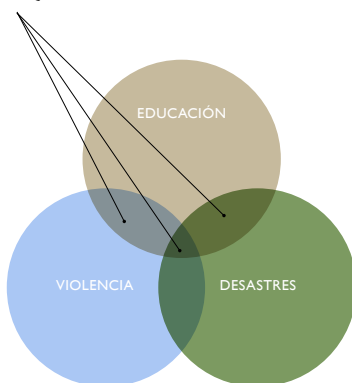
1. Dar a USAID/El Salvador una actualización “fotografía instantánea” de la situación del país y mostrar como la educación interactúa con los principales riesgos—violencia de mara, inseguridad, y en un grado menor con los desastres naturales—con un enfoque en los municipios y escuelas seleccionadas.
2. Medir la relevancia de la programación actual de USAID en los municipios seleccionados.
3. Ofrecer lecciones sobre el borrador actual de guía ARER, incluyendo metodología y administración

METODOLOGÍA

Un ARER es una manera de abordar un análisis de la situación que integra una evaluación rápida de un sector educativo con elementos de un análisis de conflicto, análisis de valoración de riesgo de desastre, y análisis de resiliencia. Su propósito es proporcionar a USAID un análisis de la situación de la educación que sea rápido y “suficientemente bueno” y detalle como esta interactúa con los múltiples riesgos. Puede informar una decisión de USAID para buscar una evaluación más comprensiva. Mientras que ARER se puede personalizar para un contexto en particular, su propósito no es evaluar o determinar un proyecto en particular.

La guía ARER fue adaptada para el contexto único de El Salvador, y se enfoca en tres categorías de riesgo—violencia de mara e inseguridad (las prioridades principales) y desastres naturales (en menor escala)—y su interacción con el sector educativo, incluyendo escuelas, personal educativo, alumnos, familias y las comunidades escolares.

ENFOQUE ARER



La guía ARER se adaptó aún más para El Salvador con el fin de recopilar más datos primarios. El ARER El Salvador utiliza una revisión de escritorio de datos secundarios y entrevistas con informantes claves a nivel nacional, pero dedica la mayor parte de su trabajo de campo a explorar un limitado muestreo intencional de comunidades escolares. El ARER El Salvador busca enriquecer el conocimiento existente sobre el sistema de educación en El Salvador y como este interactúa con la violencia relacionada con maras, inseguridad y peligros naturales. Se desarrolló basado en la creencia que uno no puede entender el estado de un sistema educativo sin analizarlo como un elemento inherente de su dinámico e interactivo entorno de riesgo.

Alcance Geográfico

En conversaciones con USAID/El Salvador y sus socios un limitado muestreo intencional de municipios y escuelas se eligió para la recopilación de datos primarios. Los criterios para la selección de municipios, y comunidades escolares en particular incluye las siguientes:

1. Escuelas localizadas en municipios de alto riesgo
2. Presencia de proyectos USAID
3. Municipios que están enfocados en el *Plan El Salvador Seguro*

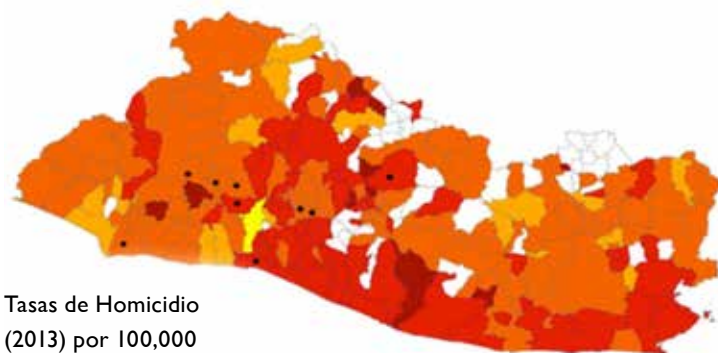
En total, se recopilaron datos primarios de nueve municipios de alto riesgo. La recopilación de datos primarios se llevó a cabo dentro de las escuelas en cinco municipios de alto riesgo: Ciudad Delgado, Ilobasco, Sonsonate, Soyapango, and Lourdes. Fuera de sitio se recopilaron datos primarios con los directores de escuelas de cuatro municipios de alto riesgo adicionales: Puerto la Libertad, Ciudad Arce, Ilopango, and El Congo.

ARER El Salvador Ubicación de las Muestras de Datos Primarios

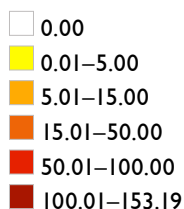


- FUERA-DE SITIO RECOPIACIÓN DE DATOS CON LOS DIRECTORES
- EN-SITIO RECOPIACIÓN DE DATOS EN LAS ESCUELAS

Tasas de Homicidio por Municipio (2013)



Tasas de Homicidio (2013) por 100,000



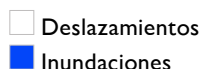
Fuentes: Homicidios: Matthew C. Ingram and Karise M. Curtis. (Julio 14, 2014). Homicidios en los Municipios de El Salvador Agrupaciones Espaciales y El Papel Casual del vecindario, Efectos, Presiones de la Población, Pobreza, y Educación Woodrow Wilson Center. p.6 https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/Homicides_El_Salvador.pdf

Municipios Afectados por Inundaciones de Depresión Tropical I2E (2011)



LEGENDA

MUNICIPIOS _ CON _ INUNDACIONES



Fuente: Dirección General de Protección Civil

Grupos Focales Escolares

NO	ESCUELA	MUNICIPIO	DOCENTES			ESTUDIANTES			MIEMBROS DE LA COMUNIDAD			DIRECTORES		
			F	M		F	M		F	M		F	M	
1	Centro Escolar Canton Colonia La Palma	Ilobasco	4	4	0	11	5	6	10	7	3	1	1	0
2	Centro Escolar Canton Calle Real	Ciudad Delgado	6	4	2	12	6	6	11	10	1	1	0	1
3	Centro Escolar Caserio San Antonio las Vegas	Ciudad Delgado	5	5	0	12	6	6	10	8	2	1	1	0
4	Centro Escolar Caserio Lotificacion San Antonio	Sonsonate	5	4	1	12	6	6	9	3	6	1	1	0
5	Centro Escolar Catolico Fe y Alegria, San Jose	Soyapango	6	5	1	12	6	6	9	6	3	1	0	1
6	Centro Escolar Gustavo Vides Valdes	Colon, Lourdes	6	3	3	12	6	6	5	3	2	1	0	1
7	Superate Cassa	Sonsonate	8	4	4	12	6	6	18	10	8	1	1	0
8	Superate Raices	Soyapango	6	3	3	12	6	6	11	7	4	1	1	0
SUBTOTALS			46	32	14	95	47	48	83	54	29	8	5	3
													TOTALS	232

Grupos Objetivos de Comunidades Escolares

El ARER El Salvador se enfocó en una mezcla de escuelas y programas que cubren los niveles primarios y secundarios. En sitio los informantes claves entrevistados y las discusiones de grupos focales se realizaron en seis escuelas públicas y en dos programas de superación—centros de educación complementaria enfocándose en Inglés, computadoras, y habilidades para la vida. Las entrevistas con informantes claves se realizaron con 8 Directores, y las discusiones de grupos focales se llevaron a cabo con un total de 46 docentes, 95 estudiantes, y 83 miembros de la comunidad y padres. El número de participantes en cada discusión de grupo focal vario de 4 a 6 docentes, 6 estudiantes femeninos, 6 estudiantes masculinos, y de 5 a 18 miembros de la comunidad. Las discusiones de grupos focales con los estudiantes incluyeron los grados de 7 a 9 (edades 13–16). De los participantes del grupo focal, 70 por ciento de los docentes y 65 por ciento de los miembros de la comunidad eran mujeres. El balance de género entre

directores y estudiantes, en términos generales era más uniforme. Los grupos focales de discusión con los actores de la comunidad típicamente incluían a líderes locales de la comunidad, organizaciones bases de la comunidad, representantes municipales de salud, y representantes de la iglesia.

Se llevó a cabo un grupo de discusión fuera de las instalaciones en El Salvador con directores de seis escuelas que forman parte del programa Adopta una Escuela: Ciudad Delgado, Soyapango, Puerto la Libertad, Ciudad Arce, Ilopango, y El Congo

Protocolo para la Recopilación de Datos Primarios

Se desarrolló un protocolo para organizar y realizar grupos focales de discusión a nivel escolar que comprende la coordinación con socios en el ámbito local, comunicando claramente el propósito del ARER con las escuelas, y estableciendo normas para realizar grupos focales de discusión.

Coordinación a Nivel Escolar

Los Socios de USAID presentaron al equipo ARER a cada escuela. En coordinación con los socios de USAID, el equipo ARER estableció las siguientes bases para cada visita a las escuelas:

- Fomentar una comprensión clara de la finalidad específica y el alcance de ARER (centrado en la educación y los riesgos relacionados para poder informar la estrategia y programación de USAID)
- Definir la lista de escuelas e informantes claves (incluyendo los de la comunidad)
- Definir protocolos de seguridad y protección para desplazarse dentro y alrededor de cada comunidad.
- Buscar ayuda local para optimizar el enfoque global para identificar informantes y programar reuniones.
- Definir las condiciones requeridas durante el día de visitas a las escuelas
- Estar coordinado con el personal técnico de los asociados de USAID con presencia en los municipios y escuelas seleccionadas, y con los contactos en el Ministerio de Educación (MINED)
- Programar reuniones con las partes interesadas de los municipios durante la visita (y después de los grupos focales y entrevistas con estudiantes, docentes, y directores)

Ejemplo de Itinerario de una Visita Escolar

8:00 am	Entrevista con el Director de Subdirección Proporcionar información acerca de y dar un panorama completo de las condiciones y situación de la escuela (n=1)
9:00 am	Grupo Focal con Docentes Representación de varios grados (n = 5–7)
10:00 am	Grupo Focal con Estudiantes (F) Representación de varios grados (n = 5–7)
11:00 am	Grupo Focal con Estudiantes (M) Representación de varios grados (n = 5–7)
2:00 pm	Reunión con los padres y los actores de la comunidad Grupo mixto de padres y organizaciones comunitarias (n = 7–9)
3:30 pm	Regreso

Protocolo de Grupo Focal de Discusión

El siguiente protocolo fue desarrollado para planificar y realizar grupos focales de discusión con las personas interesadas en las escuelas:

- El equipo ARER cuidadosamente explicó el propósito y la metodología de ARER al director de la escuela y luego a los socios locales y administradores escolares. Esto fue crucial, dada la tensión y desconfianza de las comunidades, y la preocupación que ARER fuera una evaluación sobre las maras y fuera utilizado para atacar a los miembros de maras.
- El equipo ARER organizó grupos focales de discusión dentro de las escuelas, y discutió los horarios escolares con los directores para hacer el mayor esfuerzo por minimizar la interrupción.

- El equipo ARER trabajó a través de socios locales y administradores escolares para reclutar participantes voluntarios en los grupos focales de discusión.
- El equipo ARER aplicó una visión de género para asegurar la participación de mujeres y niñas, y mantuvo conversaciones separadas con estudiantes del género femenino.
- El equipo ARER designó a un facilitador(a) para realizar cada grupo focal, con uno o dos escribientes presentes.
- El género del facilitador(a) principal correspondía al género de los participantes, particularmente para los grupos focales de discusión con estudiantes del género femenino.
- Los socios locales conocidos y de confianza del personal interesado de las escuelas estuvieron presentes.
- El facilitador inició el debate explicando los objetivos de ARER— particularmente, que el ejercicio es acerca de la educación y mira como todos los riesgos afectan a las escuelas.
- Debido a los altos niveles de riesgo que enfrentan las partes interesadas, particularmente los estudiantes, el facilitador aclaró que la discusión es completamente voluntaria, confidencial, y no personal, que los participantes no deben hablar sobre sí mismos, sino más bien hablar como representantes de un grupo.
- Para evitar causar distracciones, en pocas, si es que en algunas sesiones de grupos focales se utilizaron computadoras.
- No se utilizaron formatos de consentimiento, ya que existía la preocupación que estos inquietaran a los participantes y comprometieran la franqueza y la confianza.

El equipo ARER unificó los siguientes principios a la hora de facilitar las discusiones:

1. La participación era voluntaria. Si alguno de los participantes se sentía incómodo durante la sesión, él o ella tenía el derecho de retirarse o no responder a cualquier pregunta. No existían consecuencias por retirarse o no responder a una pregunta.
2. Para proteger a los participantes, el facilitador(a) recalcó que el objetivo de la reunión era solicitar aportes representativos, en lugar de aportes personales.
3. El consenso no era un objetivo de las discusiones. Cuando surgían desacuerdos o divergencias, simplemente se observaban.
4. La identidad de los asistentes fue tratada como confidencial, y todo lo dicho se mantuvo confidencial.
5. Todas las respuestas fueron respetadas, y no se hizo ningún comentario ni juicio. No hubo respuestas correctas o incorrectas.
6. Una persona habló a la vez.
7. Todos tenían el derecho de hablar. El facilitador(a) podía pedirle a alguien que estaba hablando mucho que le diera la oportunidad de hablar a otros, de igual manera podía pedirle a una persona que no estaba hablando si él o ella tenía algo que compartir.
8. Se permitieron descansos según fueron requeridos.
9. Antes de finalizar, se ofreció tiempo suficiente para preguntas.

Luego de la recopilación de datos, se discutieron todas las anotaciones de los grupos focales entre el equipo ARER y se presentaron al Gerente de Investigación de ECCN USAID, para integrarse en una herramienta de administración de recopilación de datos, que estaba a disposición de todo el equipo ARER.

Enfoque para la Recopilación de Datos, Análisis y Síntesis

El ARER El Salvador desarrolló un enfoque comunitario y de capacidad de recuperación de la juventud para guiar la recopilación de datos, análisis y síntesis, así también como recomendaciones para USAID/El Salvador. Esto aborda una brecha que se encuentra en la versión actual de la guía ARER, la cual no contiene una guía ni una herramienta para realizar la recopilación de datos primarios, tampoco un marco conceptual para guiar el análisis y síntesis de datos. EL enfoque de ARER El Salvador trazo una síntesis de varias características³ comunes de un sistema resiliente, adaptado a las comunidades escolares, por ejemplo:

- *Flexibilidad*: la capacidad de la comunidad escolar de administrar y llevar a cabo el cambio de manera oportuna.
- *Diversidad y redundancia*: la variedad y diversidad de los activos en la comunidad escolar que ayudan a mantener el funcionamiento los servicios esenciales de la educación y permite que sean accesibles a los estudiantes durante adversidad y crisis.
- *Capacidad de adaptación*: la habilidad de la comunidad escolar de integrar continuamente nuevos conocimiento en su planificación, ejecución de funciones, servicios de la escuela y de adaptarse y transformarlos según sea necesario
- *Acción Colectiva*: la movilización de actores de la escuela y comunidad y bienes para decidir en conjunto y trabajar en alcanzar metas en común, incluyendo la reducción de riesgo, particularmente durante crisis
- *El capital social y la cohesión*: la relación entre actores y grupos en la comunidad escolar y dentro de familias que reducen el riesgo y apoyan la cooperación durante y después de una crisis

El enfoque de resiliencia también se basó en los 40 elementos fundamentales de desarrollo para los adolescentes del Search Institute⁴ que categoriza los activos como externos o internos. Los activos externos refuerzan el enfoque de ARER El Salvador para la resiliencia comunitaria, mientras que los activos internos contribuyen a orientar preguntas enfocadas en lo individual.

Los activos internos particularmente relevantes incluyen los siguientes:

- *Motivación de logro*: Las y los jóvenes están motivados para hacer un buen trabajo en la escuela.
- *Participación Escolar*: La/El joven participa activamente en el aprendizaje.
- *Vinculación con la escuela*: La/El joven se preocupa por su escuela.
- *Habilidad Interpersonal*: La/El joven posee habilidades de empatía, sensibilidad y compañerismo.
- *Habilidad de Resistencia*: La/El joven puede resistir la presión negativa de sus compañeros y situaciones peligrosas.
- *Resolución de Conflicto Pacífica*: La/El joven busca resolver sus conflictos sin violencia.
- *Poder Personal*: La/El joven siente que tiene el control sobre “las cosas que me pasan.”
- *Sentido de Propósito*: La/El joven afirma “Mi vida tiene un propósito”
- *Visión Positiva del Futuro Personal*: La/El joven es optimista sobre su futuro personal.

Los activos externos particularmente relevantes incluyen los siguientes:

- *Apoyo Familiar*: La vida familiar de la/el joven proporciona altos niveles de amor y apoyo.
- *Relaciones con otros adultos*: La/El Joven reciben apoyo de tres o más adultos con quien no tienen parentesco.
- *Ambiente escolar acogedor*: La escuela proporciona un ambiente acogedor y alentador.
- *Comunidad solidaria*: La/El joven tiene vecinos solidarios.
- *Participación de Padres en las actividades escolares*: Los padres se involucran activamente en ayudar a las y los jóvenes a tener éxito en la escuela.
- *La comunidad valora a los jóvenes*: La/El joven perciben que los adultos en la comunidad valoran a los jóvenes.
- *Seguridad*: La/El joven se siente seguro en su casa, la escuela y en el vecindario.
- *Actividades Creativas*: Una persona joven pasa tres o más horas a la semana en lecciones o prácticas de música, teatro u otras artes.
- *Programas para jóvenes*: Una persona joven pasa tres o más horas por semana en deporte, clubes, o en organizaciones en la escuela o en la comunidad.

3 Adaptado de *Fomentar la Resiliencia, Protegiendo la niñez: UNICEF Acción Humanitaria para la niñez Reporte 2011*, que se basó en la revisión literaria de UNICEF 2010 de literatura sobre la resiliencia (disponible en http://www.unicef.org/hac2011/hac_lead.html). Otros trabajo útiles que explican la dinámica y el enfoque sistemático de la resiliencia de la comunidad incluyen: Frankenberger, T., Mueller, M., Spangler, T., & Alexander, S. (Octubre 2013). *Resiliencia Comunitaria: Marco Conceptual y Medidas, Alimentar la Agenda de Aprendizaje Futuro*. Rockville, MD: Westat; y USAID Aviso de oportunidad de solicitud de fondos para aplicaciones No. RFA-520-16-000003, *Proyectos raíces de la Comunidad*. Para información útil de la capacidad de recuperación educativa, ver el Proyecto raíces de la Comunidad, Guatemala (<https://www2.fundforngos.org/latest-funds-for-ngos/usaidguatemala-community-roots-proj-ect-addressing-causes-violence-migration/>), y SABER: Enfoque de Resiliencia de Educación, Banco Mundial (<http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=14>).

4 Search Institute. (2016). *40 Desarrollo de Atributos para Adolescentes*. Minneapolis, MN: Autor. Sustraído de <http://www.search-institute.org/content/40-developmental-assets-adolescents-ag-es-12-18>

Utilizando el enfoque de resiliencia y las preguntas de orientación que se encuentran en la guía ARER, el equipo ARER desarrolló las siguientes preguntas generales:

1. ¿De qué manera interactúa la violencia, inseguridad y los desastres con la educación, en particular a nivel de escuela?
2. ¿De qué manera la violencia, inseguridad y los desastres impactan en el acceso y la calidad de educación?
3. ¿De qué manera pueden las comunidades escolares—incluyendo las escuelas, docentes, estudiantes, familias, y la comunidad en general—estar mejor preparados ante la violencia, inseguridad, y desastres; y a su vez mejorar el acceso y la calidad de educación?
4. ¿De qué manera está apoyando el MINED a las escuelas en el manejo de estos riesgos?

Se elaboraron preguntas más específicas para utilizarse en los grupos focales de discusión y en las entrevistas con los informantes claves con el propósito de recopilar datos primarios. El desarrollo de las preguntas se dirigió explícitamente a llenar los vacíos en la fuente secundaria de literatura. Se desarrolló un grupo general de preguntas el cual se utilizó con todos los grupos, y se diseñaron preguntas adicionales para cada grupo. Las preguntas se mejoraron y fueron iterativamente refinadas luego de los grupos focales iniciales. Las preguntas generales incluyeron las siguientes:

1. ¿Cómo pueden los padres y la comunidad ayudar conjuntamente a que los estudiantes asistan a la escuela y aprendan de manera segura?
2. ¿Que ayudaría a que la escuela fuera un lugar seguro para aprender?
3. ¿A quién buscan los estudiantes en momentos de inseguridad y crisis?
4. ¿Cómo era la comunidad escolar hace cinco años? ¿Cómo será dentro de cinco años?
5. ¿Si la escuela tuviese que cerrar temporalmente como continuarían los estudiantes con sus estudios?
6. ¿Qué habilidades y comportamientos son los que más han ayudado a los estudiantes, docentes y directores a manejar la violencia y/o la inseguridad en la escuela?
7. ¿Cómo reacciona la comunidad escolar ante un desastre natural (terremoto, inundación, etc.), con el fin de proteger el aprendizaje seguro?
8. ¿Porque los estudiantes abandonan la escuela y desertan?

Por último, el ARER El Salvador colocó particular importancia en la *síntesis de los datos*, lo que implica una interpretación más amplia de los patrones y relaciones que se encuentran en los datos. Se esfuerza por articular un significado de más alto nivel del análisis de datos. La síntesis de los datos es crucial para la formulación de conclusiones que aportan valor a las audiencias de estrategia, política, y/o programa.

Limitaciones

El diseño del ARER intencionalmente requiere establecer un equilibrio entre la velocidad y el rigor. El ARER no es una investigación, sino más bien un tipo de análisis situacional cualitativo que puede informar decisiones acerca de estrategia y programación. En el caso de ARER El Salvador existieron varios intercambios:

- El propósito del muestreo intencional no era que fuera una representación de todas las comunidades escolares alrededor del país, sino más bien estaba dirigido a proporcionar una visión profunda a las dinámicas de riesgo y educación en localidades seleccionadas de mayor relevancia para el portafolio de USAID.
- El equipo ARER decidió invertir tiempo en grupos focales de discusión con informantes en sitio en las escuelas. Sin embargo, las discusiones fuera de sitio pueden haber ofrecido condiciones para una discusión más franca y sincera. El nivel de violencia e inseguridad enfrentado por las comunidades escolares era palpable, y los participantes en algunas ocasiones eran reservados.
- El equipo ARER dio prioridad a los grupos focales de discusión y a las entrevistas con informantes claves con las comunidades escolares inmediatas. No hubo tiempo suficiente para organizar entrevistas adicionales con los informantes claves o discusiones de grupo con alcaldes⁵, policías, organizaciones religiosas, otras organizaciones locales no gubernamentales y organizaciones con base en la comunidad.
- Las visitas a dos localidades—Soyapango y San Juan Opico—fueron canceladas debido a consideraciones de seguridad, incluyendo los cambios de protocolo de seguridad de USAID.⁶

RERA EL SALVADOR TEAM

El equipo ARER incluyó a Wim Savenije (Especialista de Violencia), Pauline Martin (Especialista de Educación), Guillermo Gómez (Consultor Local), Megan Meinen (Especialista de Desarrollo de Juventud y Trabajo, Oficina de USAID para América Latina y el Caribe), Ashley Henderson (Analista de Educación, Oficina de USAID para el Crecimiento Económico, Educación y Medio Ambiente), y James Rogan (Líder del Equipo y Asesor Principal, de ECCN USAID).

CONTEXTO DEL PAÍS

Esta sección ofrece una fotografía instantánea de la situación del país y proporciona una visión general de los principales riesgos (causas, dinámicas, impacto, y respuesta gubernamental) y del sector educativo en El Salvador.

Fotografía Instantánea del País

En la actualidad El Salvador se encuentra en una encrucijada, ya que como país enfrenta niveles epidémicos de violencia y problemas de maras que desafían a las autoridades del estado. Desde el final de la guerra civil, la cual duro 12 años y finalizó en 1992, el país ha logrado

5 Se enviaron invitaciones a los Alcaldes para que se pudieran incorporar en los grupos focales de discusión con la comunidad, con la opción de poder delegar a otro representante de la municipalidad.

6 El equipo ARER visitó Soyapango en dos ocasiones distintas.

avances en el mantenimiento de la paz, consolidación de la democracia, y la reducción de la pobreza y la desigualdad de ingresos—pero siguen existiendo problemas.

El crecimiento económico ha sido lento, y la movilidad económica es limitada.⁷ Los políticos salvadoreños carecen de la confianza pública y permanecen polarizados entre los dos principales partidos políticos: La Alianza Republicana Nacionalista y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional, que actualmente mantiene la presidencia.⁸ En el 2010, el Índice de Oportunidades Humanas del Banco Mundial, que mide el acceso a los servicios públicos, clasificó a El Salvador entre los más bajos de América Latina.⁹ Las ganancias de desarrollo son difíciles de obtener en El Salvador ya que enfrentan el desafío del alto riesgo de desastres naturales, en parte relacionado con la deforestación generalizada del país. Lo más crítico, es la violenta rivalidad entre las dos maras principales—*Mara Salvatrucha (MS-13)* y *Barrio 18*—y su confrontación con la seguridad del gobierno están liderando los niveles más altos de violencia en el mundo.

La violencia e inseguridad están debilitando el tejido de la sociedad salvadoreña, provocando desplazamiento social, limitando el crecimiento y desarrollo económico, y aturdiendo los esfuerzos de respuesta por parte del gobierno. En la actualidad, las autoridades están preparadas para tomar medidas extraordinarias, incluyendo recortar los derechos constitucionales y el despliegue de más soldados en las calles, para contener a las maras y la violencia.

7 Calvo-González, O., & López, J. H. (2015). El Salvador—Diagnostico Sistemático del país: Construyendo fortalezas para nuevas generaciones (p. 2). Washington, DC: Grupo del Banco Mundial Sustraído de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2015/06/24706162/el-salvador-sistematically-country-diagnostic-building-strengths-new-generation><http://documents.worldbank.org/curated/en/2015/06/24706162/el-salvador-sistematically-country-diagnostic-building-strengths-new-generation>

8 Una encuesta de autoevaluación parlamentaria muestra que el Parlamento Salvadoreño es el más ideológicamente polarizado de Latinoamérica (Calvo-González & López, 2015, p. 1).

9 Calvo-González & López, 2015, p. 61.

10 Según la Policía Nacional Civil, 43 por ciento de las víctimas de homicidio están en el rango de edad de 18–30 años y son predominantemente jóvenes varones.

11 Definir el número actual de mareros es desafiante particularmente por que los “miembros” tienen diferentes significados. En Mayo del 2015, David Munguía Payes—ex Ministro de Justicia y Seguridad Pública, y actual Ministro de Defensa—declaró que existen más de 60,000 miembros de maras activas en El Salvador (Oficina Nacional Contra la Droga y el Delito [UNODC]. [2012, Septiembre]. Crimen Organizado Transnacional en Centro América y el Caribe: Una evaluación de amenaza. Sustraído de https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/Studies/TOC_Central_America_and_the_Caribbean_english.pdf; Ministro de Defensa Dice Que Hay más mareros que soldados. [2015, Mayo 21]. *La Prensa Gráfica*. Sustraído de <http://www.laprensa-grafica.com/2015/10/20/ministro-de-defensa-dice-que-hay-mas-pandille-ros-que-soldados>).

12 Wim Savenije and Chris Van de Borgh se refirieron a un reporte reciente de la Policía Nacional Civil, que estima que el 50 por ciento de los homicidios de los últimos cinco años fueron realizados por mareros (Savenije, W., & Van de Borgh, C. [2014, Diciembre]. San Salvador: Violencia y Resiliencia en hampa conviviendo con el código de la calle. In K. Konings & D. Kruijt [Eds.], *Violencia y Resiliencia en ciudades de Latino América* [pp. 90–107]. Londres, Inglaterra: Zed Books). Las estimaciones de UNODC colocan la cifra en 16.8 por ciento de 2012 (UNODC. [2014]. Estudios Globales de Homicidios. Sustraído de <https://www.unodc.org/gsh/>). En Noviembre del 2011, el Ministerio de Justicia y Seguridad Pública, sin revelar las fuentes, afirmaron que las maras eran responsables del 90 por ciento de los homicidios en El (Castillo, B. [2011, Marzo 29]. Munguía Payés declara la “guerra al crimen.” *Diario CoLatino* [p. 4]. Sustraído de <http://biblioteca.utec.edu.sv/hemeroteca/svdel/2011/DCL20111129.pdf>).

13 Pardow, J. (2016). Porque El Salvador se convirtió en la capital del asesinato del hemisferio. *The Washington Post*. Sustraído de: <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2016/01/05/why-el-salvador-became-the-hemispheres-murder-capital/>

14 El Salvador violence up to civil war-era level. (2015, September 2). *BBC News*. Sustraído de <http://www.bbc.com/news/world-latin-america-34124090>

15 UNODC, 2014, p. 29.

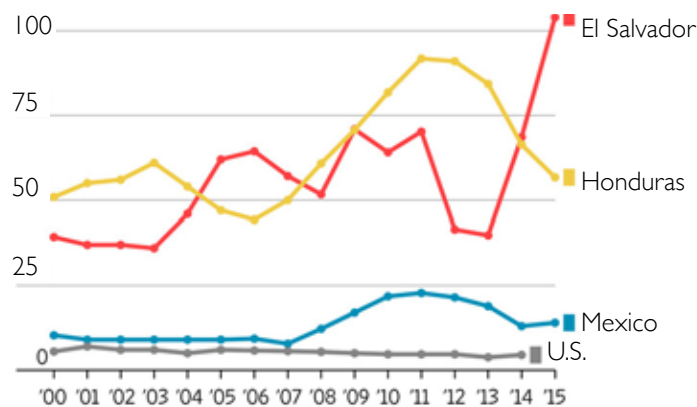
Violencia e Inseguridad

Como el país más densamente poblado de Centro América, con casi dos tercios de su población viviendo en áreas urbanas, El Salvador es ahora el hogar de los más altos niveles de violencia en el mundo.¹⁰

Violencia de Mara: Impacto y Dinámica

El Salvador posee la mayor concentración de miembros de maras per cápita en la subregión.¹¹ Existen evidencias que sugieren que durante las últimas dos décadas, la violencia relacionada con las maras ha representado un porcentaje sustancial de los homicidios en El Salvador.¹² Después de una tregua entre la MS-13 y Barrio 18 fracasara en el 2014, el número de muertos ascendió a 6,600 solamente en el 2015, y este ritmo parece continuar en 2016.¹³ La naturaleza de la violencia implica masacres, asesinatos de policías y sus familias, violencia sexual, ejecución extrajudicial de presuntos miembros de mara, y la vigilancia constante y la intimidación de las comunidades. La cifra actual se compara con los peores periodos de la guerra civil del país de 1980 a 1992.¹⁴

Homicidios por cada 100,000 personas



Fuentes: Banco Mundial (hasta 2013); Gobiernos de EE.UU y México, reportes de prensa (2014–15) *The Wall Street Journal*.

Miembros de Maras por cada 100,000 personas¹⁵



Las dos maras principales se disputan el control del territorio, los intereses y la identidad. Esto da lugar a la violencia entre maras, entre las maras y el público, y entre las maras y las fuerzas de seguridad.

Las maras consideran una gran parte de las áreas urbanas—y cada vez más algunas zonas rurales pobres—como su territorio. Ellos utilizan la violencia para defender su territorio de sus rivales y para controlar a las personas que se encuentran en él.¹⁶ La notoriedad del comportamiento extremadamente violento de las maras hacen que sus amenazas sean creíbles y provoca considerable miedo y ansiedad. Las maras impiden que las personas cruce las fronteras las cuales son invisibles y por lo general no están marcadas, a menudo extorsionan a los dueños de negocios y a las personas en general para que puedan transitar de manera segura.¹⁷ Los ciudadanos locales y los trabajadores, incluyendo el personal de las escuelas, se ven obligados a tratar a los mareros con respeto y deben evitar interferir con los intereses de las maras. Las maras han extorsionado millones de dólares, dé los ciudadanos, conductores de autobuses y propietarios de negocios. La falta de pago a menudo resulta en acoso, amenazas o la muerte.¹⁸ Algunos observadores sostienen que las maras también tienen vínculos con el narcotráfico, pero esto es debatido.¹⁹ La amenaza y el miedo a la violencia sirven para fortalecer—y endurecer—la identidad de las maras. El hecho de que un miembro de una mara puede encontrar y fácilmente identificar a un miembro de una mara rival en cualquier lugar fuera de su “territorio” significa que la violencia puede ocurrir en cualquier lugar, en cualquier momento. Esto crea un clima universal de inseguridad para la ciudadanía.²⁰ Al descomponer el alarmante costo humano de la violencia, los jóvenes de género masculino constituyen la mayoría de los autores de violencia, y también son los más afectados por ella. Más de 48 por ciento de las víctimas de homicidio en 2015 fueron hombres salvadoreños en edades de 15–29.²¹

Homicidios por Grupo de Edades

EDAD	2014 HOMICIDIOS	2015 HOMICIDIOS
0–17	398	663
18–30	1,803	2,853
31–40	926	1,507
41–50	356	751
51–60	147	316
61+	122	200
No Especifico	169	367
TOTAL	3,921	6,657

16 Ver Smutt, M., & Miranda, L. (1998). El fenómeno de las maras en El Salvador. San Salvador, El Salvador: UNICEF, FLACSO—Programa El Salvador; Savenije, W. (2009). Maras y barras. Maras y violencia en los barrios marginales de Centroamérica. San Salvador, El Salvador: FLACSO El Salvador.

17 Por Ejemplo, ver: Martínez, O. (2016, Enero 11). Conduciendo a través de las fronteras del territorio de maras de El Salvador. *InsightCrime*. Sustraído de: <http://www.insightcrime.org/news-analysis/driving-across-the-borders-of-el-salvador-gang-territory>

18 Savenije & Van de Borgh, 2014, p.9.

Homicidios por Género

GÉNERO	2014 HOMICIDIOS	2015 HOMICIDIOS
Masculino	3,624	6,068
Femenino	294	575
No Especifico	3	14
TOTAL	3,921	6,657

Fuente: Policía Nacional Civil

El hecho de que la mayoría de los homicidios involucran a hombres, ya sea como víctimas o autores no disminuye la magnitud de la violencia contra las mujeres. Las mujeres jóvenes que mantienen una relación estrecha con miembros de maras están en riesgo de secuestro, extorsión, abuso sexual, e incluso asesinato, sobre todo por parte de maras rivales.²² Niñas de tan sólo 14 años pueden ser obligadas o forzadas a convertirse en novias de los miembros de las maras, someténdolas a la violencia, incluyendo abuso físico, emocional, sexual.²³ Si bien el impacto de la violencia es generalizado, hay un grado de concentración geográfica, más de un tercio de los homicidios del país en el año 2015 se produjeron en cuatro municipios: San Salvador, Soyapango, Apopa, and San Miguel.²⁴

La violencia relacionada con las maras también está impulsando el desplazamiento interno y la migración (a menudo ilegal). De acuerdo con el Consejo Noruego para los Refugiados y el Centro de Monitoreo de Desplazamiento Interno, más de 288,000 personas fueron desplazadas debido a la violencia en El Salvador en el 2014.²⁵ El Alto Comisionado de la ONU para los Refugiados indica que las solicitudes de asilo en Guatemala por parte de salvadoreños casi se duplicaron entre 2013 y 2014— un aumento del 172 por ciento. Las solicitudes de los salvadoreños a otros países, como los Estados Unidos y México, se han cuadruplicado y triplicado, respectivamente, desde 2010.²⁶

19 Maras Locales, que varían en organización y capacidad, de igual manera tienen diferentes niveles de participación con la venta a menor escala de tráfico de drogas y con organizaciones de tráfico de drogas (ver Dudley, S. [2010, Mayo]. Organizaciones que trafican drogas en Centro América: Transportistas, Carteles Mexicanos y Maras. Serie de documentos de trabajo sobre la colaboración de seguridad entre EE.UU.-México Washington, DC: Woodrow Wilson Centro Internacional para Académicos y Universidad de San Diego). Otros informantes mantienen que las maras están involucradas en gran escala en el tráfico de drogas. Sin embargo, hace falta evidencia robusta y se utilizaba la evidencia de anécdotas.

20 Cruz, J. M. (2010). *Maras de Centro América*: Desde maras callejeras de jóvenes hasta estafas con protección transnacional. *Global Crime*, 11(4), 379–398.

21 Muggah, R. (2016, Marzo 2). Es Oficial: San Salvador la capital del asesinato del mundo. *Los Angeles Times*. Sustraído de: <http://www.latimes.com/opinion/op-ed/la-oc-0302-muggah-el-salvador-crime-20160302-story.html>

22 Las maras de El Salvador amenazan a mujeres y niñas. (2014, Noviembre 6) *The New York Times*. Sustraído de: http://www.nytimes.com/aponline/2014/11/06/world/americas/ap-1t-salvador-violence-against-women-abridged.html?_r=0

23 El Salvador: Presentación al Comité de Derechos Humanos para la 114 reunión. (p. 7). (2015, Junio 29–Julio 24). Los defensores de los derechos humanos.

24 Entrevistas con la Policía Nacional Civil

25 Desplazamiento interno del centro de monitoreo (2015, Mayo). *Panorama mundial 2015: Personas desplazadas internamente por el conflicto y la violencia*. (p. 83). Geneva, Suiza: Autor.

26 A medida que la violencia de maras empeora, más salvadoreños huyen. (2016, Febrero 3). *UNHCR News Story*.

Mientras que la respuesta del gobierno a las maras y la violencia ha evolucionado en los últimos 25 años, tampoco ha sido eficaz en controlarlo. Los esfuerzos han cambiado del relativo abandono en la década de 1990 a un énfasis de cero tolerancias—mano dura y super mano dura—en la década del 2000, a un enfoque más integrado a partir de entonces. Una característica común de todos los esfuerzos del gobierno hasta la fecha, sin embargo, ha habido una incapacidad para formular, alcanzar e implementar un enfoque coherente a las maras.²⁷ El Presidente Sánchez Cerén llegó al poder después de la tregua fallida entre las maras y se comprometió a no negociar con las maras y a adoptar una línea rigurosa hacia ellos.

En el 2015, el gobierno puso en marcha el *Plan El Salvador Seguro* para hacer frente a las maras y la violencia. El Plan, que enfatiza la prevención, ha movilizó a la sociedad civil y al gobierno a trabajar juntos. Se necesita más tiempo e inversión para evaluar el impacto del Plan, junto con las estrategias de línea dura del gobierno, en los niveles de violencia.²⁸

La policía nacional ha luchado por la reducción de las maras y la violencia. A pesar que se tiene una política de vigilancia de la comunidad establecida, la policía mantiene una presencia mínima en los barrios pobres que tienen presencia de maras—y en algunos barrios, no tienen presencia en absoluto. La policía también tiende a comparar la cultura juvenil urbana con la participación en maras. Los jóvenes suelen estar mal perfilados o suelen ser acusados por la policía que no está familiarizada con la comunidad,²⁹ lo que ocasiona que los jóvenes que no están involucrados con las maras desarrollen miedo y resentimiento hacia la policía. Esto combinado con la presión de las maras en la comunidad para evitar la interacción con las autoridades, deja como resultado una brecha inútil entre las comunidades y el policía.³⁰

La situación de las maras ha obligado al gobierno a aplicar medidas extraordinarias. En agosto del 2015, el Tribunal Supremo del país declaró a las maras callejeras como grupos terroristas, por lo que es ilegal negociar con ellos.³¹ En la actualidad, las autoridades de El Salvador están considerando implementar una serie de medidas excepcionales en los municipios más violentos, que pudieran suspender ciertos derechos constitucionales, crear aislamiento de prisión, restringir las visitas de la prisión, monitorear la comunicación, juzgar a menores como adultos en casos de homicidio, y desplegar soldados adicionales a localidades específicas³² Esto ocurre en un momento en el que se están expresando las preocupaciones acerca de cómo las fuerzas de seguridad del país nuevamente podrían estar implicadas en violaciones de los derechos humanos, homicidios ilegítimos y torturas.³³

Los Factores Causales de la Violencia de Maras

Una serie de factores han contribuido al aumento de las maras callejeras de El Salvador.

A principios de 1990, pandillas locales surgieron a raíz de la guerra civil para proporcionar a los jóvenes una medida de orden y la capacidad de predecir en entornos altamente inciertos e inseguros. El crecimiento de pandillas locales fue influenciado por una serie de factores estructurales, como la pobreza, marginaciones, la exclusión social, la discriminación, la violencia, la desintegración familiar y la educación y formación vocacional de mala calidad.³⁴

Pero es la migración lo que ha sido un factor crucial en la expansión de las maras en Centroamérica. Las maras surgieron en Los Ángeles a finales de 1980, donde la juventud migrante salvadoreña que huye de la guerra civil vivía en desventaja cultural y económica, y a menudo eran abandonados por sus padres en un entorno particularmente hostil. Estos jóvenes migrantes encontraron identidad y apoyo de sus pares en la cultura de la mara de Los Ángeles.³⁵ Su deportación de regreso a El Salvador, en última instancia transformó la cultura preexistente de pandillas locales y organización al modelo de la mara.³⁶ La disponibilidad de armas pequeñas y armas ligeras (armas diseñadas para uso individual) y un sistema de justicia criminal débil contribuyó al crecimiento continuo de las maras.^{37, 38}

27 Jütersonke, O., Muggah, R., & Rodgers, D. (2009) Gangs, urban violence, and security interventions in Central America. *Security Dialogue*, 40(4–5), 373–397.

28 El Plan fue creado por el Consejo Nacional o la Seguridad Ciudadana y Coexistencia, que comprende los líderes del gobierno, la sociedad civil, las empresas, la iglesia, los medios de comunicación, las universidades y los partidos políticos. Incluye (1) iniciativas de prevención de la violencia y creación de empleo, que dan fe por casi tres cuartos del financiamiento; (2) un aumento de la presencia del Estado en el país en 50 de los municipios más violentos, con el objetivo de mejorar los espacios públicos, con la participación de la policía comunitaria, y el aumento de la retención de estudiantes en las escuelas; (3) mejorando la infraestructura de las prisiones; y (4) aumentando los servicios para las víctimas del crimen. Ver <http://www.presidencia.gob.sv/wp-content/uploads/2015/01/El-Salvador-Seguro.pdf>

29 Ver Savenije, W. (2014). Enfrentando a las maras y el crimen organizado. Los militares en la seguridad pública en El Salvador, Guatemala y Honduras. In M. Misse, D. Míguez, & A. Isla (Eds.), *Estado y crimen organizado en América Latina* (pp. 253–282). Buenos Aires: Libros de la Araucaria; Fundación de Estudios para la Aplicación del Derecho [FESPAD]. (2004). *Informe Anual Sobre Justicia Penal Juvenil. El Salvador 2004*. San Salvador, El Salvador: FESPAD Ediciones; Savenije, W. (2013). Las maras. Las maras callejeras en Centroamérica. In C. V. Kaplan & C. C. Bracchi (Eds.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (pp. 335–371). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

30 Savenije, 2014, pp. 253–282.

31 Sala de lo Constitucional declara ilegal negociación con maras y les nombra grupos terroristas. (2015, Agosto 25). *El Faro*. Sustraído de: <http://www.elfaro.net/es/201508/noticias/17307/Sa-la-de-lo-Constitucional-declara-ilegal-negociacion-con-maras-y-las-nombra-grupos-terroristas.htm> - sthash.tOd7eO4p.dpuf

32 El Salvador baraja el estado de sitio. (2016, Marzo 8). *La Prensa*. Sustraído de: <http://www.laprensa.com.ni/2016/03/08/internacionales/1998843-salvador-baraja-estado-sitio>

33 Ver Departamento de estado EE:UU. (2015, Junio). Reporte de País sobre las prácticas de los derechos humanos: El Salvador. Washington, DC: Autor; Olson, E. L., & Hyde, K. (2015, Diciembre). *Cuatro Preguntas y Observaciones acerca de la situación de seguridad deteriorada de El Salvador*. Washington, DC: Woodrow Wilson Center.

34 Cruz, J. M. (2009, Mayo 14–15). Maras Globales en El Salvador: Maras y políticas de Violencia (p. 6). Documentos presentados en el Taller de Maras Globales, Centro de conflictos, Desarrollo y Consolidación de la Paz, Ginebra, Suiza. Según Cruz, “las maras salvadoreñas surgieron como resultado de procesos de múltiples niveles de marginación. Estos mecanismos no implican discriminación étnica o racial, ya que el origen étnico no es un problema social importante en El Salvador; sino que implicaban la discriminación socioeconómica que llevó a otros procesos de marginalización. Ver también Rodgers, D., Muggah, R., & Stevenson, C. (2009). *Maras de Centro América: Causas, Costos, e Intervenciones*. Un Documento de Divulgación perteneciente a Small Arms Survey. Ginebra, Suiza: Instituto Internacional de Desarrollo.

35 Ver Demoscopia S. A. (2007, Octubre). *Maras y maras, comunidad y policía en Centroamérica: Hallazgos de un estudio integral*; Cruz, 2010, p. 384.

36 Los orígenes transnacionales de la MS-13 y Barrio 18 son fundamentales para explicar la naturaleza violenta de las dos maras y porque Nicaragua no tiene maras. Ver Rodgers, Muggah, & Stevenson, 2009, p. 7.

37 Ver Banco Mundial. (2011). *Maras de Centro América; Crimen y Violencia en Centro América, Un Desafío de desarrollo*. Washington, DC: Autor; Seery, M. L. (2014). *Guerra en las Calles: El problema de maras de El Salvador y la Necesidad de enjuiciamiento internacional y la intervención por parte de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. (p. 2). *Estudiantes de Derecho Informe de Beca*, 142. Sustraído de: http://scholarship.shu.edu/student_scholarship/142

La violencia familiar es un factor a nivel individual que contribuye a la participación en maras y el crecimiento en el número de maras. Los mareros a menudo son producto del ambiente escolar y familiar donde la violencia se legitima como el abuso, y el castigo físico es la norma. En El Salvador, existe violencia en el 80 por ciento de los hogares³⁹ y no es de extrañar que la violencia familiar y la disfunción hayan sido citadas como factores que aumentan la probabilidad de que los niños y adolescentes participen en actos violentos.⁴⁰ La vulnerabilidad de los niños y los jóvenes es exacerbada por la masiva migración a los Estados Unidos.

Los niños y jóvenes que permanecen en el país a menudo se dejan en el cuidado de un solo padre o miembros de la familia extendida.^{41, 42, 43}

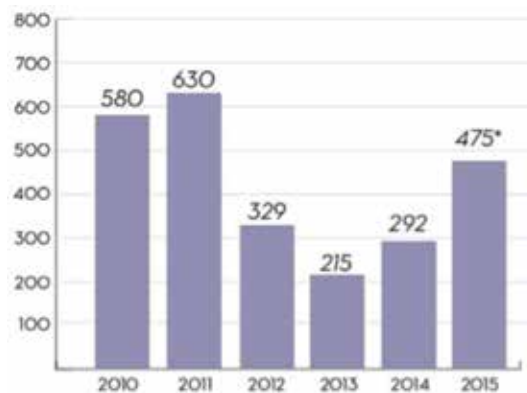
Las respuestas del gobierno de línea dura pueden haber, sin querer, desempeñado un papel en la consolidación de las maras. Las respuesta del gobierno de *mano dura* y *Súper Mano dura* a las maras en las últimas dos décadas, que incluían ejecuciones extrajudiciales, endurecieron la oposición de las maras al estado y los obligados a hacer sus operaciones más sofisticadas.⁴⁴ De hecho, un “salto cualitativo” se produjo en las organizaciones de maras en respuesta a las políticas de *mano dura*.⁴⁵ Aquellos jóvenes falsamente acusado de participar en actividades de maras, en última instancia, se unieron a maras en la prisión.⁴⁶ De hecho, las prácticas de encarcelamiento bajo *mano dura* y *Súper Mano dura* prepararon el terreno para la característica más distintiva de las *maras* contemporáneas: la formación de organizaciones criminales cuyos líderes operan desde prisión.⁴⁷ Las maras volvieron a ofrecer un mecanismo sustituto de supervivencia, para muchos niños y jóvenes que no eran miembros de maras pero, no obstante, fueron tratados (severamente) como tal por las fuerzas de seguridad.⁴⁸

Violencia Sexual Basada en el Género

En medio de la epidemia de la violencia de las maras dominada por los hombres, El Salvador también se enfrenta a altos niveles de violencia contra las mujeres. El Salvador tiene una de las tasas más altas de femicidios en el mundo, y la tasa de impunidad por delitos de femicidio se estima es de un 77 por ciento.⁴⁹ Las mujeres en El Salvador reportan más violencia física o sexual por parte de su pareja, que en el resto

de América Latina y el Caribe.⁵⁰ Además, la violencia doméstica, la violación y la agresión sexual, acoso sexual y otros delitos de violencia en contra de las mujeres están muy extendidos y son ineficazmente investigados, enjuiciado y juzgados.

Femicidios en El Salvador (por Año)



*Refleja datos del Enero a Octubre del 2015. Fuente: Datos recopilados y analizados por el Observatorio de Violencia en contra de la Mujer, mantenida por la organización de Mujeres Salvadoreñas para la Paz y el Instituto de Medicina Legal.⁵¹

38 Pocos arrestos realizados por funcionarios de la Policía Nacional Civil son procesados con éxito en el sistema de justicia salvadoreño. El Departamento de Estado sostiene que “la ineficiencia, la corrupción, las luchas políticas internas, y la insuficiencia de recursos” han obstaculizado la actuación del poder judicial salvadoreño. Debido a que la policía y los fiscales a menudo testan a trabajar juntos para construir casos, la tasa de condena penal de El Salvador es de menos de 5 por ciento (Seelke, C. R. (Febrero 2016.) Servicio de Investigación del Congreso. El Salvador: Antecedentes y Relaciones con EE.UU. Febrero, 2016. p.9. Sustraído de: <https://www.fas.org/sgp/crs/row/R43616.pdf>)

39 Giralt, S. C., & Concha-Easman, A. (2001). *Barrió Adentro: La Solidaridad Violenta de las Maras*. San Salvador, El Salvador: Instituto de Opinión Pública Universidad Centroamericana, situada en Thale, G. (2006, Noviembre). *Maras juveniles en Centro América: Problemas de Derechos Humanos, Policía efectiva y Prevención*. Washington, DC: Oficina de Washington Office en Latino América.

40 Ver Cruz, J. M. (Ed.). (2007). *Maras Callejeras en Centro América* (p. 32). San Salvador, UGA Editores; Vigil, J. D. (2002). *Un arcoiris de maras: Cultura Callejera en las megas ciudades*. Austin, TX: University of Texas Press; Howell, J. C., & Griffiths, E. (2015). *Maras en comunidades Americanas*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.; Sampson, R., Raudenbusch, S. W., & Earls, F. (1997). *Vecindarios y crímenes violentos: Un estudio multinivel de eficiencia colectiva*. *Ciencia*, 277(5328), 918–924; Sampson, R. (2012). *Ciudades Americanas Grandiosas: Chicago y el efecto dunadero de barrio*. Chicago, IL: University of Chicago Press; Soluciones Proyecto. (2016, Marzo). *Resiliencia Juvenil en El Salvador: Riesgos y Factores de Protección* (draft), FUSADES. p.18-19.

41 Bibler Coutin, S. (2007). *Naciones de emigrantes. El cambio fronteras de la ciudadanía en El Salvador y los Estados Unidos*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

42 Cruz, 2010, p. 395.

43 Las estadísticas sobre las familias son incompletas, pero los datos del censo citan que 847,165 niños viven en hogares con un solo padre, 148.564 están separados de sus padres debido a la emigración, 88.032 perdido a su padre a causa de muerte, y 610.569 viven con uno de sus padres debido a la separación. El Plan Internacional informa de que los niños abandonados por los padres puedan vivir con otros familiares y, en los casos más extremos, terminan con un vecino o en la calle, todo lo cual los hace más susceptibles al abuso físico y sexual y para el reclutamiento de maras.

44 Las mismas maras han declarado que las políticas de *mano dura* de los gobernantes recientes contribuyen a su expansión y a alienarse aún más en oposición del estado. Ver Valencia, R. (2016, Marzo 23). El “manodurismo” (contado por un marero). *El Faro*; Valencia, R. (2016, Marzo 29). El gobierno salvadoreño ayudo a fortalecer las maras: Líder de Mara, *InsightCrime*.

45 Ver Cruz, 2010, p. 390; Hume, M. (2007). *Mano Dura: El Salvador responde a las maras*. *Desarrollo en Práctica*, 17(6), 739–751; Thale, 2006, p. 11.

46 Seelke, C. R. (2014, Febrero 20). *Maras en Centro América* (p. 9). Servicio de Investigación del Congreso. Sustraído de: <https://www.fas.org/sgp/crs/row/RL34112.pdf>

47 Cruz, 2010, p. 382, 396.

48 Ver Hallsworth, S. (2013). *La Mara y más allá. Interpretando los mundos violentos de las calles*. Basingstoke, Inglaterra: Palgrave Macmillan; Savenije, W. (2009). *Maras y barras. Maras y violencia en los barrios marginales de Centroamérica*. San Salvador, El Salvador: FLACSO El Salvador; Vigil, J. D. (2007). *Los Proyectos. Maras y No Maras Familias en el Este de Los Angeles*, Austin, TX: Texas University Press.

49 UN Women. (2013, Abril 4). *Femicidios en Latino América*. Sustraído de: <http://www.unwomen.org/en/news/stories/2013/4/femicide-in-latin-america#sthash.WyDyzaZE.dpuf>

50 Calvo-González & López, 2015, p. 65.

Las estadísticas sobre la violencia contra las mujeres son alarmantes. En 2015, 575 de 6,657 víctimas de homicidio (9 por ciento) eran mujeres, un aumento del 96.6 por ciento desde 294 en 2014. Hubo un estimado de 5,007 casos de violencia doméstica reportados en 2014.⁵² El Instituto Forense Nacional reportó que para el periodo de 2013 a 2015, 61 por ciento de las 11,012 lesiones sufridas por las mujeres se clasificaron como violencia doméstica.⁵³ Los datos de las encuestas en los hogares sugieren que el 36 por ciento de las mujeres entre las edades de 15–49 años que están casadas o en una relación en El Salvador buscaron ayuda institucional para la violencia física o sexual por parte de su pareja, y el 65.5 por ciento le contó a su familia y amigos sobre lo sucedido.⁵⁴ Tres de cada 10 mujeres sufrieron abusos físicos antes de los 18 años de edad, y las mujeres fueron maltratadas físicamente por los hombres en una de cada cuatro familias.⁵⁵ En 2013, el 73.6 por ciento de los casos de violación fueron realizados en contra de niñas menores de 19 años de edad.⁵⁶

Recientemente, han surgido informes acerca de cómo las maras y las fuerzas de seguridad están participando cada vez más en la violación y agresión sexual de niñas. Las maras también pueden reclamar a las niñas como *novias de las maras*.⁵⁷ Las mujeres deben ser muy cautelosas al establecer una relación con un oficial de policía o un soldado, ya que entonces las maras sospechan que puede ser una informante.⁵⁸ Los agentes de policía y soldados estacionados en zonas de alto riesgo también han sido vinculados con casos de violencia sexual.⁵⁹

Desastres Naturales

El Salvador tiene una calificación de riesgo de desastres “alta, pero estable.”⁶⁰ La pobreza, la deforestación y la urbanización son algunos de los factores clave de alta vulnerabilidad del país ante los desastres, que incluyen terremotos, inundaciones, deslizamientos de tierra, tormentas tropicales, y erupciones volcánicas.⁶¹ El Salvador es el segundo país más deforestado en América Latina después de Haití,⁶² con casi el 85 por ciento de su cobertura boscosa perdida desde la década de 1960. La deforestación inducida por la erosión y degradación del suelo han dejado gran parte del país no apto para la agricultura, y han aumentado el riesgo de las comunidades durante los períodos de tormentas tropicales.⁶³

Casi el 95 por ciento de la población salvadoreña se encuentra en riesgo de sufrir un desastre natural. Cerca del 90 por ciento del territorio del país es susceptible a ser impactado severamente por un desastre natural. Más del 40 por ciento de la población salvadoreña reside en municipios con un alto riesgo ante los desastres naturales (ej. aquellos municipios que se vieron afectados durante 1980–2007 por tres o más peligros naturales: terremotos, inundaciones, tormentas, y sequías).⁶⁴ El Salvador también tiene la segunda exposición al riesgo económico más alta del mundo, ya que se expone a dos o más peligros. De acuerdo con el Ministerio de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la División del Servicio Nacional de Estudios Territoriales, las pérdidas económicas directamente relacionadas con eventos catastróficos durante los últimos 30 años ascienden a casi \$4 billones de dólares (equivalente al costo total de la construcción de 33,000 nuevas escuelas primarias).⁶⁵

El Banco Mundial señala que El Salvador ha desarrollado un marco legal e institucional sólido para el manejo del riesgo de desastres.

La Ley de Protección Civil y Prevención de Desastres y Mitigación, se promulgó en 2005 para mejorar la capacidad del país para manejar los riesgos naturales y artificiales. Sin embargo, el financiamiento adecuado para el sistema de manejo de desastres ha sido deficiente, y la participación comunitaria y la descentralización—como por ejemplo en la forma de comités comunitarios—necesitan más apoyo.⁶⁶

El Salvador adoptó el Marco de Acción de Hyogo (2005–2015) y tiene una plataforma nacional para la reducción del riesgo de desastres. El Banco Mundial ha hecho recomendaciones para seguir avanzando en la reducción del riesgo de desastres, incluyendo la elaboración de evaluaciones adicionales de riesgo y vulnerabilidad, la ampliación de los tipos de proyectos de desarrollo necesarios para realizar la evaluación de riesgos, la implementación de los Planes de Protección Civil Municipal, y la elaboración de una evaluación—en todos los niveles administrativos—para medir los logros de reducción del riesgo de desastres del país e identificar los desafíos pendientes.⁶⁷

51 Observatorio de violencia. (n.d.). *Indicadores de Violencia*. Sustraídos de: <http://observatorio-de-violencia.ormusa.org/feminicidios.php>

52 Corte Suprema de Justicia Sala de lo Civil, Casos de Violencia Intrafamiliar por Departamento 2014. Sustraído de <http://www.csj.gob.sv:88/?op=content&seccion=11&categoria=tru&cid=95>

53 Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer. Informe Sobre el Estado de la Situación de la Violencia Contra las Mujeres en El Salvador. Noviembre 2015. p. 27.

54 Calvo-González & López, 2015, p. 65

55 *Encuesta Nacional de Salud Familia—FESAL 2008*. Asociación Demográfica Salvadoreña. 2009. p. 236, 239.

56 UNICEF El Salvador. Situación de la niñez y adolescencia en el país: Protección. Sustraído de http://www.unicef.org/elsalvador/overview_29518.htm.

57 Welander, A. (2015). Ellas ven, oyen y callan. El País. Sustraído de http://elpais.com/elpais/2015/08/25/planeta_futuro/1440515739_660469.html

58 Savenije & Van de Borgh, 2014, p. 12.

59 Albaladejo, A. (2016, Febrero 22). Como la violencia afecta a las mujeres en El Salvador. Grupos trabajadores en Latino América. Sustraído de <http://www.lawg.org/action-center/lawg-blog/69-gen-eral/1590-how-violence-affects-women-in-el-salvador>

60 INFORME. (2015). Índice de Administración de Riesgo 2015. Sustraído de <http://www.inform-index.org>

61 Ver Calvo-González & López, 2015, p. 25; UNISDR/Prevention Web. (2014). Estadísticas Básicas e Indicadores de País El Salvador Sustraído de <http://www.preventionweb.net/coun-tries/slv/data/>

62 Banco Mundial Instalaciones Globales para la Reducción de Riesgos y Recuperación. (n.d.). Gestión de Riesgos de Desastres en Centro América: GFDRR Notas de País (pp. 16–33). Sustraído de http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPURBDEV/Resource/840343-1319499018982/DRM_CENTRAL_AMERICA.pdf

63 Banco Mundial GFDRR, n.d., p. 21.

64 Banco Mundial GFDRR, n.d., p. 18.

65 Banco Mundial GFDRR, n.d., p. 18.

66 La Comisión Nacional incluye jefes de los Ministerios de Relaciones Exteriores, Salud Pública y Asistencia Social, Agricultura y Ganadería, Medio Ambiente y Recursos Naturales, Obras Públicas, Transporte, Vivienda y Desarrollo Urbano, Defensa Nacional y Educación; la Policía Nacional Civil; dos representantes de la Asociación Nacional de la Empresa Privada; y tres organizaciones no gubernamentales que representan las zona occidental, central y oriental del país respectivamente.

67 Banco Mundial GFDRR, n.d., pp. 23–24.

Sector Educativo

El sistema de educación pública de El Salvador ha logrado algunos avances importantes en los últimos 10 años. El Salvador ha alcanzado el Objetivo de Desarrollo del Milenio de la educación primaria universal, y el acceso a educación ha mejorado de manera gradual.⁶⁸ La tasa neta de matrícula en los niveles de secundaria inferior y superior aumentó entre el 2000 y el 2014 del 43 por ciento a 65 por ciento, y del 27 por ciento a 38 por ciento, respectivamente.⁶⁹

Además, las mujeres han logrado avances significativos y ahora superan en número a los varones en las tasas netas de matrícula en prácticamente todos los niveles.⁷⁰ Estas mejoras son especialmente importantes porque refuerzan el alto valor que los jóvenes y el público en general colocan sobre la educación,⁷¹ en un momento en que muchos otros aspectos de la contrato social de El Salvador están bajo una gran tensión.

Los salvadoreños ven a la mayoría de las instituciones del Estado como corruptas e incapaz de detener el aumento de la violencia, la inseguridad, y control territorial de las maras.⁷² Sin embargo, el MINED puede ser una excepción: Una reciente encuesta realizada por La Prensa Gráfica mostró que los entrevistados dan a la educación la calificación más alta de aprobación en comparación con cualquier otro Ministerio Público.⁷³

En una encuesta del Banco Mundial sobre el país en el 2014, la educación fue clasificada como la prioridad de más alta de desarrollo (53 por ciento), con el crimen y la violencia como en segundo lugar (52 por ciento).⁷⁴ Debido a que la escuela es posiblemente la interacción más directa y local entre los ciudadanos y el estado, esto es especialmente significativo.

El apoyo público de alto nivel a la educación, por tanto, representa uno de los pocos activos del sector en medio de una amplia gama de desafíos, por ejemplo:

- El gasto público en la educación está por debajo de la media—El presupuesto de El Salvador para educación en el 2015 representa el 3.5 por ciento del PIB,⁷⁵ mientras que el promedio de la región es de 5.2 por ciento.⁷⁶
- Los resultados de aprendizaje son pobre y desiguales—por ejemplo, sólo el 55 por ciento de los niños de 7 años del 40 por ciento de los hogares más pobre pueden leer, en comparación con el 73 por ciento de los que están en los tres primeros niveles de ingreso.
- Los recientes descensos dramáticos en la tasa neta de matrícula en primaria. La tasa neta de matrícula en la escuela primaria aumentó del 87 por ciento en el año 2000 al 94 por ciento en el 2009,⁷⁷ sólo para caer en picada por debajo del 86 por ciento en el 2015.
- Las altas tasas de crecimiento de deserción, particularmente en los niveles de secundaria. Esto es de particular interés con respecto a la posible relación con el aumento de la violencia y la inseguridad en un subconjunto de municipios.

Estadísticas de Matrícula para 2014 y 2015

NIVEL DE EDUCATION	TASA DE MATRICULA 2014			MATRICULA 2015	
	Niños	Niñas	Promedio	Matricula Total 2014	Matricula Total 2015
Primaria (grados 1–6)	86%	86.7	86.4%	773,221 (-)	645,407 (-)
Secundaria Inferior o Tercer Ciclo grados 7–9)	62.0%	67.9%	64.9%	382,729 (-)	300,244 (-)
Secundaria o Bachillerato grados 10–12)	35.4%	39.7%	37.5%	214,668 (-)	144,196 (-)
TOTAL	60.23%	63.5%	61.85%	1,602,630	1,283,170

Fuente: MINED⁷⁸

Nota: El símbolo de + o – después del número total de estudiantes indica si es un aumento o un decrecimiento en comparación con el año anterior. Excluye niñez temprana, aceleración, escuela nocturna, y otras modalidades especiales.

68 Consejo Social y Económico de las Naciones Unidas. (2015, Agosto). Documento del Programa de País: El Salvador. Sustraido http://www.unicef.org/about/execboard/files/2015-PL28-El_Salva-dor_CPD-ODS-EN.pdf

69 MINED. (2014a). *Educación de El Salvador en cifras*. San Salvador, El Salvador.

70 MINED. (2014a). *Educación de El Salvador en cifras*. San Salvador, El Salvador.

71 Santacruz Giralt, M. L., & Carranza, M. (2009). *Encuesta Nacional de Juventud. Análisis de resultados*. San Salvador, El Salvador: Instituto Universitario de Opinión Pública, UCA.

72 Calvo-González & López, 2015, p. 64.

73 La Educación recibió 42.6 porcentaje de aprobación, una calificación más alta que la economía (15.4 por ciento), salud (33.8 por ciento) y seguridad pública (18.5 por ciento) (Sánchez Cerén con Baja Aprobación de los Salvadoreños. [2016, Marzo 28]. *La Prensa Gráfica*. Sustraido de: <http://www.laprensagrafi-ca.com/2015/09/01/sanchez-ceren-con-baja-aprobacion-de-los-salvadorecos>).

74 Grupo del Banco Mundial. (2014, Junio). Encuesta de País del Grupo del Banco Mundial *FY 2014: Hallazgos del Reporte* (p. 13). Sustraido <http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/2196>

75 Cuéllar-Marchelli, H. (2015). *El Estado de las Políticas Públicas Docentes*. San Salvador, El Salvador: Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social.

76 UNICEF Agosto 2015. Documento de Programa de País. *El Salvador*. Consejo Social y Económico de las Naciones Unidas. Consúltelo en: http://www.unicef.org/about/execboard/files/2015-PL28-El_Salvador_CPD-ODS-EN.pdf

77 Ver Rivas, F. (Ed.). (2008). *El estado de la educación en América Central: 2000–2008*. San Salvador, El Salvador: Fundación de Innovaciones Educativas Centroamericanas; MINED, 2014a.

78 MINED. (2014a); MINED (2015b).

El Desafío de Deserción

El gobierno salvadoreño recolecta datos anuales sobre el número de deserción escolar y las razones para el abandono escolar, que incluyen reubicación, migración, violencia de maras, necesidad de trabajar, pobreza, embarazo, malos resultados académicos, enfermedad, distancia de la escuela, agresiones sexuales, prostitución, y los problemas matrimoniales y familiares. Entre éstos, el más prevalente en el 2014 fue la reubicación (lo que implica que el estudiante vaya a reinscribirse en otra escuela en El Salvador), seguido de la migración fuera del país, y la inseguridad (violencia). En conjunto, estas tres razones representaron 48,000 deserciones escolares en el 2014 (3.5 por ciento de la población escolar total de 1.37 millones).^{79, 80}

Los datos de deserción escolar son especialmente interesantes cuando se ven de forma retrospectiva. De acuerdo con un informe publicado por El Faro en Agosto del 2015, en el 2009 la “inseguridad” fue citada como la razón que causó 6,114 deserciones escolares. Para el año 2014, fue citada como la razón que causó 13,402 deserciones escolares, lo que representa un incremento del 120 por ciento en cinco años. Cuando se considera la decisión de las familias de “reubicarse” (un adicional de 29,785 en 2014) o “migrar” (un adicional de 15,806 en 2014) también pueden haber sido afectados por la violencia, el impacto potencial de la violencia sobre las deserciones escolares adquiere una nueva dimensión.

La Violencia y la Deserción

A pesar de que la deserción escolar se produce en todas las partes del país, una revisión geográfica de los datos revela patrones interesantes. Por ejemplo, las escuelas de la zona norte de El Salvador—en particular, los departamentos de Chalatenango y Morazán—experimentan tasas relativamente bajas de deserción escolar. Por el contrario, La Paz y Cuscatlán experimentan las tasas más altas de deserción—9 de los 20 municipios con las tasas de deserción más altas se encuentran en estos dos departamentos.

Cuando se añaden las tasas de homicidio al análisis, otra dimensión notable de deserción escolar emerge. De los 262 Municipios de El Salvador, 82—se concentran en el norte—registran cero abandonos debido a la inseguridad; de estos mismos municipios, más del 25 por ciento también ha registrado cero homicidios. Por el contrario, 50 de los 262 municipios representaron el 66 por ciento del total de homicidios de El Salvador en el 2014, y estos mismos municipios representaron el 83 por ciento de todas las deserciones escolares. De los 20 municipios con las mayores tasas de deserción, 17 tenían tasas de homicidios por encima del promedio nacional de 61 homicidios por cada 100,000 habitantes en el 2014.

El homicidio no es el único factor de riesgo que afecta las decisiones de los estudiantes y docentes acerca de si deben y donde deben, asistir a la escuela. De hecho, las escuelas se enfrentan a una serie de riesgos internos (dentro de los terrenos escolares) y externos (fuera de la escuela) relacionados entre sí. En los municipios de alto riesgo, muchos de estos se combinan negativamente con la presencia de maras. En general, el MINED estima que alrededor del 65 por ciento de las escuelas se ven afectadas por la presencia de maras, mientras que casi el 30 por ciento ve su seguridad interna amenazada por las maras.⁸¹ Una escuela situada en territorio de mara es considerada generalmente por la mara como de su propiedad; la mara también lo ve como una reserva potencial de nuevos reclutas.⁸² Las maras amenazan y extorsionan a los directores, docentes y estudiantes; evitan que los estudiantes crucen las fronteras de las maras y que asistan a la escuela; y en algunos casos tratar de influir si no es que intentan controlar el funcionamiento de las escuelas—en particular colegios o complejos, incluyendo a sus directores, y docentes.⁸³

Además de la influencia directa de las maras, los estudiantes y docentes en las comunidades más vulnerables se enfrentan a una mayor incidencia de delincuencia y tráfico de drogas.

La siguiente tabla presenta un resumen de los riesgos internos y externos que las escuelas enfrentaron en el 2015, según lo informado por los directores en un total de 5,132 escuelas.

Riesgos Sociales Internos y Externos que los Estudiantes Se Enfrentan

RIESGOS	NÚMERO DE ESCUELAS CON RIESGOS INTERNOS	NÚMERO DE ESCUELAS CON RIESGOS EXTERNOS
Maras	1,220	3,327
Robos/Hurtos	1,622	3,188
Drogas	733	3,121
Armas	560	2,909
Extorsión	348	2,349
Violación	78	1,085
Tráfico de Personas	58	685
Otro (alcoholism, amenazas, violencia familiar)	179	207
Falta de transporte público a escuela	n/a	1,147

Fuente: MINED⁸⁴

79 Alvarado, J. (2015, Agosto). La Deserción escolar por inseguridad se duplicó en los últimos cinco años. El Faro. Sustraído de <http://www.elfaro.net/es/201508/noticias/17252/La-deser-ción-escolar-por-inseguridad-se-duplicó-en-los-últimos-cinco-años.htm>

80 Cabe señalar que las categorías de abandono no son mutuamente excluyentes; múltiples factores pueden estar en juego al mismo tiempo. Por ejemplo, la decisión de trasladarse o emigrar también podría estar en parte motivada por un deseo de buscar oportunidades de aprendizaje en otros lugares, y/o para escapar de la violencia.

81 MINED. (2015, Noviembre 26). Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador. Sustraído de <http://simeduco.org/wp-content/uploads/2016/02/OB-SERVATORIO-MINED-2015.pdf>

82 Savenije, W., & Van de Borgh, C. 2014, p. 104.

83 De tres informantes claves entrevistados.

84 MINED. (2015). Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador. San Salvador: Ministerio de Educación.

La violencia también tiene un impacto considerable en los docentes. En el 2015, 7.35 por ciento de los docentes sufrió de extorsión en o alrededor de sus escuelas, y el 3.5 por ciento había recibido amenazas por parte de las maras. De acuerdo con los informes de la unión y de los medios de comunicación,⁸⁵ 10 docentes fueron asesinados en el 2014; este número ascendió a 12 en el 2015. Debido a las amenazas de extorsión, abuso y/o la muerte, un número cada vez mayor de docentes de escuela solicitan la reasignación.

Reconociendo tales desafíos, el MINED desarrolló un protocolo para transferir a los docentes de forma rápida y eficiente, pero no ha llegado a elaborar políticas que aborden explícitamente el riesgo de violencia para los estudiantes o los docentes en o alrededor de las escuelas.

A pesar de su renuencia a abordar formalmente la violencia relacionada con las escuelas como un problema de educación, el MINED ha buscado durante mucho tiempo trabajar de manera más indirecta en la prevención del crimen y la violencia. Desde el 2010, se han iniciado varias estrategias relacionadas con la prevención del crimen y la violencia, tales como la formación de valores educacionales, “la construcción de una cultura de paz,” resolución de conflictos y el entrenamiento de habilidades para la vida.⁸⁶ El veinte por ciento de las escuelas ofrecen formación sobre la administración escolar en situaciones de violencia, y 16 por ciento de los docentes de estas escuelas han recibido formación sobre la prevención de la violencia o de la cultura de paz. Además, el 93 por ciento de las escuelas informan que han organizado actividades para mejorar la convivencia escolar y los derechos humanos.⁸⁷

El MINED también ha tratado de abordar la violencia y los riesgos relacionados con la delincuencia a través de amplias reformas educativas y la programación. A partir del 2006, el MINED implementó el programa EDUCAME (educación flexible) para ofrecer alternativas educativas a los jóvenes que ya superaron el rango de edad o que se encuentran fuera de la escuela. En el 2012, el MINED introdujo un programa de educación secundaria en línea, 100 por ciento virtual, como parte del programa EDUCAME. Durante el 2014–2015, 50,455 estudiantes en el tercer ciclo de la escuela secundaria (grados de 7–9) aprovecharon de estas alternativas de educación flexibles. Esto incluyó 722 estudiantes de secundaria que estudiaron en línea exclusivamente, 714 jóvenes que residen en centros de detención, y un adicional de 5,360 jóvenes y adultos jóvenes que participaron en los cursos técnicos. En los últimos años, un número significativo de estudiantes se han incorporado en EDUCAME debido a la violencia y la inseguridad, y no principalmente por la deserción y/o porque han superado el rango de edad.

Con su más reciente reestructuración en el año 2015, el MINED ha añadido una nueva Oficina de Prevención y Programas Sociales, que es responsable de los esfuerzos de prevención de la violencia y de proporcionar comidas escolares, uniformes y suministros a los estudiantes más vulnerables, con los objetivos globales de la apoyar de mejor manera el acceso, la permanencia y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.⁸⁸

En el 2009, el MINED inició el Plan Social de Educación, en el centro de lo que fue el Modelo del MINED “Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno o EITP.” Los defensores creen que el modelo EITP podría mitigar los riesgos de los estudiantes mediante la creación de lazos más estrechos dentro de las comunidades escolares y mantener a los estudiantes fuera de las calles y fuera de problemas.

El modelo EITP destaca lo siguiente:

- Ampliar las oportunidades educativas más allá de los temas generales del plan de estudios para incluir actividades tales como música, arte y deportes.
- Vincular múltiples aspectos de la comunidad (empresas locales, líderes comunitarios, proveedores de servicios sociales) con la escuela a manera de hacer que el plan de estudios y la experiencia general de los estudiantes sea más relevante y esté conectada a la comunidad.
- Aprovechar los recursos compartidos, agrupando a las escuelas con proximidad geográfica para que diferentes escuelas puedan ofrecer diferentes programas y recursos (el modelo de “Sistema Integrado”)⁸⁹

A mediados del 2015, el modelo EITP se había expandido a 2,082 de las 5,132 escuelas de El Salvador, y se formaron 259 redes de sistema integrado en 92 municipios. Sin embargo, no había suficientes recursos para proporcionar la amplia gama de actividades previstas para la implementación de EITP. El EITP también subestimó el reto de la violencia y la inseguridad, ya que los estudiantes no fueron capaces de cruzar las fronteras territoriales de las maras para acceder a otras escuelas en la red local de EITP. Por último, el enfoque EITP coloca responsabilidades adicionales en las escuelas sin proporcionar las instalaciones, suministros o personal de apoyo necesario, como ser trabajadores sociales, Psicólogos y consejeros, para hacer frente a las necesidades especiales de los estudiantes.⁹⁰ Mientras que el crimen y la violencia constituyen amenazas escolares urgentes y visibles en muchos de los municipios más vulnerables de El Salvador, las escuelas también son vulnerables a los desastres naturales. Un estudio reveló que 838 escuelas están ubicadas

85 Como política el MINED no mantiene un registro oficial de los asesinados de docentes.

86 Ver: Ardón, W. (Dic. 2013). *Sistematización de iniciativas de prevención en la educación en El Salvador*. San Salvador: GIZ.

87 MINED. (2015). *Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Educación.

88 MINED. (2015). *Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Educación.

89 *Hacia una Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (EITP)*. 2015. MINED. p. 41.

90 MINED. (2015). *Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Educación.

en zonas con riesgo de inundaciones y deslizamientos.⁹¹ El Informe de evaluación global del 2015 calcula una pérdida anual promedio para el sector educativo de más de \$40 millones debido a los terremotos y vientos ciclónicos. Una evaluación del riesgo probabilística del 20 por ciento de las infraestructuras educativas en San Salvador demostró la alta vulnerabilidad de los edificios escolares y la necesidad de aumentar el esfuerzo dedicado para que sean resistentes a desastres naturales.⁹²

Hacer Escuelas más Seguras

El Gobierno de El Salvador y el MINED han comenzado recientemente a hacer frente a la variedad de amenazas hacia sus escuelas, estudiantes y docentes mediante la adopción de una serie de medidas.

Con el objetivo de reducir el número de niños y adolescentes que están fuera de la escuela o que trabajan en municipios seleccionados, el Plan El Salvador Seguro establece una serie de medidas generales, incluyendo la ampliación de la cobertura de la EITP, la ampliación de la cobertura del Plan Nacional para la Prevención y Seguridad en las escuelas, y el desarrollo de programas psicosociales para niños y jóvenes.⁹³

El Gobierno de El Salvador incluyó la educación como una de sus tres prioridades en su Plan de Desarrollo Quinquenal (2014–2019) y estableció un Consejo Nacional de Educación (CONED) en mayo del 2015. El CONED es un espacio de diálogo, consulta y asesoramiento al gobierno acerca de la educación. Su diversidad de miembros incluye a representantes de la sociedad civil, el sector privado, la academia, los socios internacionales y el gobierno. Actualmente CONED está finalizando su Plan El Salvador Educado, que establece “escuelas libres de violencia y un foco central de la prevención como uno de sus seis objetivos.”⁹⁴ Sin embargo, mientras que este objetivo implica 50 acciones recomendadas, solamente recibió el 3.9 por ciento de los \$11 millones de presupuesto del plan—el más bajo de los seis objetivos. Además, el Plan no aborda explícitamente la vulnerabilidad a los desastres.

El MINED ha desarrollado un Plan Nacional de Protección escolar, que aboga por la adopción de medidas para “identificar los riesgos y amenazas, y para mejorar las capacidades de la comunidad escolar para prevenir y responder ante emergencias y desastres.”⁹⁵ El plan establece que cada escuela debe tener un Comité de Protección Escolar, compuesto por estudiantes, padres y docentes, que es responsable de poner en marcha los planes de protección escolar. El plan identifica una serie de medidas de seguridad que incluyen informar y sensibilizar a la comunidad escolar, la organización de comités de protección escolar, el desarrollo de mapas de riesgo y de recursos, prepararse para responder ante una emergencia, y la evaluación periódica del plan.

El MINED ha colaborado con la Cruz Roja en simulaciones de desastres y actividades de preparación, incluida la capacitación en preparación ante desastres y la mitigación de desastres para los docentes en 90 escuelas en comunidades de alto riesgo. El MINED y la Cruz Roja también trabajaron en conjunto para desarrollar planes de emergencia enfocados en el manejo de los desastres y reducción de riesgos en más de 100 escuelas de alto riesgo.⁹⁶ En el 2012, USAID y la Oficina de Asistencia para Desastres de EE.UU. apoyaron a la ONG Save the Children en la ejecución de un proyecto de reducción del riesgo de desastres basado en las escuelas ubicadas en comunidades vulnerables en la zona rural de El Salvador, realizando 30 simulacros en las escuelas, en los que más de 5,000 estudiantes y adultos participaron.⁹⁷

El MINED continúa trabajando para fomentar la seguridad escolar. La administración de riesgo de desastres ahora está incluida en las políticas de educación, planes y sistemas, incluyendo (1) el Plan Nacional del MINED para el 2021, que incorpora la reducción del riesgo como un objetivo estratégico; (2) los planes de estudio oficiales de las escuelas primarias y secundarias (aunque no involucra la educación superior); y (3) Planes de “seguridad escolar.” Los representantes del MINED también participan en Comités Municipales de Prevención de la Violencia.

Un alto número de escuelas han servido como albergues en caso de desastre. Por ejemplo, en la depresión tropical 12-E que ocurrió en el 2011, se utilizaron 308 escuelas como albergues.⁹⁸ Sin embargo, el MINED indica que su política de albergues escolares ha cambiado, lo que puede tener implicaciones importantes en la capacidad de los estudiantes de seguir estudiando después de un desastre. El MINED ha emitido un nuevo plan para la interrupción de la educación en caso de una emergencia, incluido el apoyo psicosocial y un plan de estudios que se pueden utilizar en circunstancias posteriores a los desastres. Sin embargo, el MINED admite que no tiene la capacidad para monitorear si estos planes en realidad existen y se aplican a nivel escolar.

91 Cuéllar-Marchelli, 2015.

92 Banco Mundial GFDRR, n.d., p. 85.

93 Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana y Coexistencia. (2014). Plan El Salvador Seguro (pp. 27–28). Sustraído de <http://www.presidencia.gob.sv/wp-content/uploads/2015/01/El-Salvador-Seguro.pdf>

94 CONED. (2016, Mayo). Plan El Salvador Educado.

95 MINED. (2012). *Plan de Protección Escolar*. Sustraído de <http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Reduccion%20de%20Riesgo/PLAN%20PROTECCION%20FINAL%20MINED.pdf>.

96 Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción de Riesgos de Desastres. (n.d.). Estudio de Caso: El proyecto de mitigación de El Salvador apoya a 30 municipios. San Salvador, El Salvador: Cruz Roja y Cruz Roja Salvadoreña. Sustraído de <http://www.eird.org/ifrc-toolkit/docs-clave/mitigacion-el-salvador.pdf>

97 USAID. (2012, Septiembre 30). Reducción de Riesgos de Desastres—*Latino América y el Caribe*. Hoja de Hechos #1, Año Fiscal (FY) 2012. Sustraído de: https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1866/09_30_12%20-%20USAID-DCHA%20LAC%20DRR%20Fact%20Sheet%20_1%20FY%202012.pdf

98 UNICEF. (2014). *Informe de Situación de la Niñez y Adolescencia en El Salvador*. p

PRINCIPALES HALLAZGOS

Los resultados de la limitada e intencional muestra de recopilación de datos primarios de las comunidades escolares, a través de los grupos de discusión y entrevistas con informantes claves, se presentan a continuación. Sin embargo, estos hallazgos no pretenden representar al sector educativo salvadoreño por completo y pueden ser sesgados hacia las escuelas y comunidades de la muestra. La muestra ofrece una visión a profundidad sobre la interacción de las comunidades escolares y violencia de maras, inseguridad y el riesgo de desastres, incluyendo los activos y las fuentes de resiliencia. El análisis de los datos y la síntesis se refiere a o “enumera” las respuestas a nivel de grupos focales o entrevistas a informantes clave.

SEGURIDAD

Los entrevistados en todas las escuelas de la muestra consideran que están más seguros dentro de sus escuelas que en entornos externos, pero también mencionan la presencia e influencia de maras en asuntos escolares internos. Algunos Hallazgos Específicos:

- Todos los grupos de focales de estudiantes—niños y niñas—dijeron que se sienten más seguros en la escuela que en la ruta hacia y desde la escuela. Sin embargo, un grupo de focal de estudiantes varones y grupos focales de estudiantes de cuatro escuelas públicas, dijeron que no se sentían totalmente seguros en la escuela.
- Todos los grupos de focales de docentes y directores—hombres y mujeres—dijeron que se sienten más seguros dentro de sus escuelas, sobre todo cuando las escuelas están situadas cerca de las fronteras de maras.
- Mientras que sólo un grupo de focal de docentes mencionó haber recibido amenazas, los docentes en seis escuelas explicaron que tenían que adaptar sus métodos de enseñanza y la administración de su aula, para ser más cuidadosos alrededor de los estudiantes asociados con las maras.
- En tres de las ocho escuelas visitadas, los padres indicaron que existían riesgos dentro de las escuelas, que van desde la inseguridad relacionada con las maras (como amenazas y peleas) hasta el abuso físico por parte de los docentes.
- En una escuela, en el grupo focal de la comunidad y de los padres surgió la preocupación por los abusos causados por parte de los docentes y los conflictos entre el personal escolar.
- En tres escuelas, en los grupos focales de docentes y directores se explicó cómo las maras utilizan los teléfonos celulares para comunicarse con los miembros dentro de la escuela. En una ocasión, un estudiante y miembro de una mara amenazó al docente para que le diera un teléfono celular; en otra ocasión, los miembros de la mara que están en la escuela recibieron llamadas acerca de actos violentos que estaban ocurriendo fuera de la escuela, por lo que ocasionó que toda la escuela entrara en un estado de ansiedad y temor.

Las escuelas ubicadas en la “línea fronteriza” de la confrontación territorial de maras son testigos de mayor inseguridad. La mayoría de las escuelas de la muestra estaban en las líneas fronterizas—ya sea o muy cerca o inmediatamente en las fronteras de los territorios de la mara rival. Estas áreas fronterizas no están delimitadas formalmente y pueden cambiar, ya que las maras están en constante competencia sobre el territorio y el control territorial—están particularmente expuestas a las provocaciones y enfrentamientos violentos entre maras. Dos escuelas de la muestra atraen estudiantes de diferentes territorios, lo que obliga a los estudiantes a atravesar las líneas fronterizas. Algunos hallazgos específicos:

- Todos los grupos focales de estudiantes y docentes, así como todos los directores de las escuelas en línea fronteriza, reportan que las confrontaciones entre maras aumentan la sensación de inseguridad y miedo.
- Los grupos focales de directores y docentes en cinco escuelas ubicadas en la línea fronteriza describieron cómo la violencia de maras y la inseguridad en estas zonas ocasionan que los estudiantes estén muy ansioso y agitados cuando llegan a la escuela, su disposición, motivación y capacidad de aprender se ven afectadas.
- Según un director, después que un estudiante fue asesinado el año pasado cerca de una escuela en la línea fronteriza, debido a una pelea de maras, la matrícula se redujo aproximadamente por 200 estudiantes, ya que los padres sacaron a sus hijos de la escuela.
- Los estudiantes y docentes de una escuela ubicada en la línea fronteriza recordaron cómo un miembro de una mara rival escalo la pared de la escuela (que estaba en la frontera), entró en el recinto, y agredió a un estudiante.
- En dos escuelas, los docentes y estudiantes no pudieron viajar a otros centros educativos que forman parte de su sistema para asistir a eventos deportivos, debido a los límites territoriales de las maras. En su lugar, tuvieron que planear cuidadosamente eventos y competencias deportivas internas, dentro de las instalaciones de la escuela.
- En una escuela, ubicada directamente en la línea fronteriza, las maras “dividieron” la escuela, y sólo los estudiantes que pertenecían al territorio de la una de las maras podían asistir a la escuela. Los estudiantes residen en el territorio de la mara rival, y que de otro modo deberían asistir a esta escuela, tuvieron que encontrar otra escuela.

Hay indicios de que algunos miembros de maras—que también son padres en las comunidades escolares—desean que las escuelas funcionen. Los mareros son parte de la comunidad local de educación como estudiantes y padres, y algunos todavía valoran la educación para sus propios hijos y para los hijos sus vecinos. Los grupos focales de docentes y directores en cuatro escuelas informaron que se han establecido canales de comunicación entre la escuela y algunos miembros de maras para proteger el derecho de los estudiantes a una educación y para mantener el funcionamiento de la escuela. Algunos hallazgos específicos:

- En una escuela, el director mantiene un diálogo con el líder de la mara para garantizar que la educación no se vea comprometida, y los padres que son miembros de maras firman *el manual de convivencia* (similar a un código de conducta) tal como lo hacen otros padres. El director aclara que este diálogo es más fácil por el hecho de que sólo hay una mara en la comunidad.
- En una escuela, los docentes informaron cómo los líderes de maras reprendieron a estudiantes rebeldes que estaban interrumpiendo los estudios de sus hijos en la escuela. Una docente recordó como una madre—a la hija del líder de la mara local—le pidió que tratar y disciplinara a su hijo de la misma manera que a los otros estudiantes.
- En la misma escuela, un docente relato que el líder de la mara local le comento que él se había convertido en miembro de una mara debido a que un docente lo maltrataba, pero ahora, como electricista, el repara las luces de la escuela de manera gratuita. Este docente declaró que la mara respeta a los docentes si son buenos, pero también señaló que la mara pidió que un docente irrespetuoso fuera reasignado.
- En otra escuela, el grupo focal de docentes reveló que todos habían trabajado en la escuela por muchos años y habían educado a algunos de los líderes de la mara. Debido a su posición en la comunidad escolar, los líderes de las maras los respetan a ellos y a la escuela.
- Un docente habló de cómo un niño que se portaba mal, hijo de un miembro de una mara, de hecho fue reprendido por el marero por no respetar a otro docente.
- En una escuela, el director recordó una conversación con un líder de una mara desde la cárcel, quien le dijo que quería un futuro diferente para su hijo.
- En otra escuela, un docente dijo que la mara no se impone sobre los docentes o la escuela. Las maras permiten que los docentes hagan su trabajo, incluso si esto implica reprender a sus hijos. La mayoría de los docentes han trabajado por mucho tiempo en la escuela y son conocidos por los líderes de la mara, algunos de los cuales fueron sus estudiantes en el pasado. Los miembros de la mara envían a sus propios hijos a esta escuela e informan que confían en la escuela.

Las escuelas que sustentan los mecanismos de divulgación y de colaboración con los padres y las comunidades aparentar manejar de mejor manera la inseguridad.

Varios mecanismos de colaboración ya existen o se practican comúnmente, tales como los comités de padres, comités de protección escolar, y asociaciones de desarrollo comunal. Algunos hallazgos específicos:

- Tres escuelas indicaron que tenían un Comité Activo de Protección escolar, aunque vale la pena señalar que dos de los tres son centros Supérate.
- Una escuela mantiene una serie de mecanismos de colaboración con la comunidad, incluyendo actividades extracurriculares, un Comité de Convivencia que trabaja en la resolución de conflictos y la construcción de la paz, y trabajadores municipales de difusión de la salud. Los padres participan en comités escolares, incluyendo uno en educación familiar. Los docentes en las escuelas hablaban de una relación de “respeto mutuo” entre los estudiantes, los docentes, el director, y la comunidad, incluyendo a la mara local. Indicaron que no se sienten amenazados; no hubo extorsión, ni siquiera robos menores.
- Tres de cada ocho escuelas reporto no tener mecanismos de divulgación o de colaboración, fuertes y claros con la comunidad, y estas escuelas en general expresaron dificultades en la administración de riesgos internos y externos relacionados con maras.
- En una escuela donde el personal y los estudiantes sentían menos inseguridad, explicaron que algunos de los factores clave que influyen son: los valores escolares, vigilancia constante de la escuela utilizando cámaras de seguridad, una política que prohíbe el uso del teléfono celular, todos los padres firman y son adheridos al *manual de convivencia*, psicólogos en la escuela, visitas por parte del personal escolar a las familias (negociar con las maras), y una participación muy activa por parte de los padres.

Los entrevistados expresaron opiniones divergentes en cuanto a si la presencia de la policía y el ejército en y alrededor de las escuelas mejoran la seguridad.

Los entrevistados en tres escuelas opinaron que la policía y el ejército sumaban a la inseguridad, mientras que los entrevistados en otras tres escuelas opinan que a la policía es una influencia positiva en la seguridad. Los entrevistados en otra escuela estaban divididos: los grupos focales con los docentes y estudiantes del sexo masculino comunicaron una visión negativa de la policía, mientras que el grupo focal de estudiantes del sexo femenino fue más positivo. Algunas de las opiniones expresadas basadas en la muestra general de las escuelas son las siguientes:

- Los directores de cuatro de las escuelas expresaron la necesidad de mantener una relación distante con la policía para poder evitar tener represalias por parte de la mara, sobre todo cuando la escuela se encuentra en una zona fronteriza.
- Los directores de dos escuelas piensan que la presencia policial dentro y en los alrededores de la escuela reducen la actividad de maras y hacen que el ambiente escolar sea más seguro.
- El grupo focal de estudiantes varones en una escuela expresó miedo a la policía, este miedo en algunos casos superó su miedo a las maras, debido a situaciones en las que han sido retenidos, abofeteados, maltratados, o de cualquier otra forma perfilados erróneamente.
- Los estudiantes del sexo femenino en el grupo focal en una escuela indicaron que se necesitaban más policías dentro y en los alrededores de la escuela para sentirse más seguras. En otro sitio, las estudiantes pensaban que la policía en la escuela no era efectiva y hasta le temían a las maras.
- En otras dos escuelas, los padres sintieron que la presencia policial no mejoró y, posiblemente, podría restar valor a la percepción de la seguridad escolar de los alumnos, ya que los mismos policías fueron percibidos como amenazas potenciales. Los padres indicaron que ellos mismos sentían que deben ser responsables de la seguridad de los niños y, por ende, no la policía.
- Los docentes también tenían perspectivas combinadas acerca de la presencia y las actividades de la policía. En una escuela ubicada en la línea fronteriza, el grupo focal de los docentes cree que un programa de prevención dirigido por la policía, pondría a los niños y jóvenes en riesgo. En otra escuela, ubicada más adentro del territorio de una mara, los docentes en el grupo focal señalaron que los policías fueron bien recibidos.
- Los estudiantes en una escuela indicaron que las patrullas militares los detuvieron y los golpearon, sin provocación o razón. Ellos afirmaron que los soldados eran más agresivos que los agentes de policía y describieron un incidente del año pasado, cuando los soldados llegaron a la escuela debido a los rumores de que algunos estudiantes estaban vendiendo drogas, y amenazaron con golpear a los estudiantes.
- Un estudiante explicó que el problema es que la comunidad escolar y la policía no están “integrados.”

Los entrevistados en todas las escuelas exhiben el conocimiento general de los principales riesgos de desastre de la escuela e informan haber llevado a cabo las medidas básicas de preparación para desastres. Sin embargo, se necesita más información sobre el estado real de su capacidad de recuperación ante desastres. Si bien los riesgos de desastre afectan universalmente a todas las escuelas y comunidades, las entrevistas con informantes clave y grupos focales de discusión confirmaron que la preocupación primordial de las comunidades escolares es la violencia y la inseguridad. Algunos hallazgos específicos:

- Los terremotos fueron citados como el principal riesgo en cinco escuelas, mientras que las inundaciones fueron mencionadas en tres escuelas, tormentas tropicales y tsunamis en dos escuelas, y la actividad volcánica en una escuela. Una escuela ya había sido destruida y reconstruida debido a un terremoto anterior.
- El MINED declaró que todas las escuelas deben llevar a cabo simulacros mensuales, pero los entrevistados en varias escuelas revelaron que esto no era necesariamente la realidad.
- El papel del MINED es apoyar a las escuelas en la implementación de planes y actividades de preparación ante desastres; sin embargo, los entrevistados del MINED informaron que el Ministerio sólo tiene tres miembros del personal dedicados a la gestión de riesgo.⁹⁹
- Tres escuelas mencionaron que tiene Comités activos de Protección Escolar.
- Las simulaciones se han realizado en siete escuelas, con el apoyo de socios como la Cruz Roja, aunque la frecuencia varía de cada pocos meses, al año pasado, o a tres años atrás.
- En dos escuelas, la presencia de maras en las afueras de la escuela impide la realización de simulacros de evacuación.

99 De una entrevista con el MINED Dirección de Prevención y Programas Especiales.

ESTUDIANTES

La violencia de maras, la intimidación y territorialidad restringen acceso a todas las escuelas en la muestra y se reportan como factores clave de la deserción escolar. La violencia y la intimidación por parte de las maras hacen que los entornos que rodean las escuelas, y las rutas por las cuales los estudiantes transitan hacia a la escuela, se vuelvan amenazante. Las maras intimidan, atacan, extorsionan, y monitorean a los estudiantes en sus rutas hacia la escuela, y evitan que los estudiantes crucen sus límites territoriales. Algunos hallazgos específicos:

- En siete de cada ocho escuelas, los entrevistados indicaron que la violencia de maras y la inseguridad son los factores que influyen en la disminución de matrícula y la deserción escolar. En estas escuelas, los directores, estudiantes, y docentes comunican que los estudiantes salen de la escuela, ya sea de manera temporal o permanentemente, debido a la violencia y la inseguridad dentro y fuera de la escuela.
- Todos los grupos focales de estudiante—niños y niñas—explicaron que deben ser extremadamente cuidadosos con lo que dicen y con quién hablan, tanto dentro como fuera de la escuela.
- Los estudiantes y directores de varias escuelas citaron el conflicto entre maras fuera de la escuela como una amenaza importante para los estudiantes.
- En una escuela, un estudiante recordó cómo un compañero de estudios fue asesinado afuera de la entrada de la escuela, por lo que muchos estudiantes tenían miedo de regresar—algunos de los cuales nunca regresaron.
- Los estudiantes en otra escuela describieron cómo unos de sus compañeros fueron secuestrados fuera de la escuela y como un vendedor de comida fue asesinado a las afueras de la escuela.
- Un estudiante resumió la situación de la siguiente manera: “[Las Maras] deciden quién va a la escuela.”

Los estudiantes varones adolescentes tienen mayor riesgo de ser afectados por la violencia de maras e intimidación—incluyendo el reclutamiento.

- En una escuela, los padres indicaron que las maras comienzan a seguir a los estudiantes a la edad de 10 años.
- Un director de una escuela argumentó que los niños sufren más amenazas por parte de las maras; sin embargo, los padres de los niños permiten que sus hijos vayan a las excursiones más fácilmente que los padres de las niñas. A las niñas se les niega más a menudo el permiso para salir de la casa, ya que corren el riesgo de atraer la atención de un miembro de la mara.
- Tercer ciclo (grados 7–9) los docentes en una escuela dijeron que podían identificar claramente quien está en una mara.
- Un director señaló que un niño tiene más probabilidades de unirse a una mara entre las edades de 11 y 13 años.
- Un grupo focal con estudiantes varones declaró que los estudiantes que ingresan a la escuela en la adolescencia corren un mayor riesgo debido a que se les puede pedir que ayuden o se unan a la mara. Si los estudiantes no quieren unirse, pueden ser amenazados, golpeados o incluso asesinados.

Los estudiantes—niños y niñas—en todas las escuelas valoran su educación y su futuro. El valor atribuido a la escuela puede ser una indicación del vínculo entre un estudiante y la escuela y su motivación personal. Estos son factores clave de resistencia de un adolescente, sobre todo en tiempos de adversidad. Algunos hallazgos particulares:

- En una escuela ubicada en la línea fronteriza, un grupo focal de estudiantes del género femenino expresaron que querían tener un mejor futuro, para aprender y para ser profesionales. En una sesión de grupo focal independiente, con sus homólogos masculinos ellos mencionaron exactamente lo mismo.
- Los grupos focales de estudiantes en cuatro escuelas comunicaron el deseo de lograr más de lo que sus padres habían logrado, y dos grupos mencionaron la aspiración de poder devolver a sus padres.

Los estudiantes en todas las escuelas juiciosamente adaptan su comportamiento para estar seguros. Aún queda mucho por conocer sobre el impacto diferencial de las maras en los niños y las niñas. Lo que se sabe es que los niños son reclutados directamente o presionados a unirse a las maras. Las niñas no son reclutadas en las maras tanto como los niños, pero pueden ser seleccionadas para ser pareja o para proporcionar apoyo a los miembros de las maras o para actividades de maras. Los grupos focales de discusión con los estudiantes no revelaron diferencias notables entre niños y niñas en la forma en la que se vieron afectados o afrontaron la violencia y la inseguridad. Algunos hallazgos específicos:

- Todos los grupos focales de estudiante—niños y niñas—explicaron cómo debían que tener cuidado al momento de cruzar las líneas de maras rivales y saber por qué rutas transitar desde y hacia las escuelas.
- Los estudiantes en todas las escuelas explicaron cómo su vestimenta era crucial para su seguridad. No siempre pueden utilizar la ropa que quieren, ya que deben evitar llamar la atención o ser confundidos con miembros de maras rivales. Los estudiantes de los centros de educación complementaria Supérate, declararon que los uniformes que utilizan los ayudan, ya que las maras les brindan más respeto por ser estudiantes que han alcanzado mayor éxito.
- Todos los grupos focales de estudiante—niñas y niños—indicaron que existe en una línea muy delgada para mantener una distancia respetuosa de los miembros de mara, tanto dentro como fuera de la escuela.
- Una niña comentó que sentía que estaba bajo vigilancia constante por parte de las maras.
- Otra niña mencionó que los mareros esperan en su parada de autobús y la han seguido en alguna ocasión.
- Un grupo focal de los varones en una escuela mencionó que caminar hacia y desde la escuela también se vuelve inseguro por parte de la policía y sus frecuentes confrontaciones arbitrarias, cateos, y como los perfilan.
- Un estudiante varón dijo que los estudiantes siempre deben caminar a la escuela en grupos de amigos, y que los estudiantes sin amigos eran los más vulnerables.

Los entrevistados en todas las escuelas consistentemente estuvieron de acuerdo en que los padres y la violencia familiar son factores clave detrás de la deserción. Mientras que el Plan Social de Educación del MINED se basa en la participación de los padres y la comunidad, las prácticas escolares parecen en su mayoría informativas y no siempre fomentan una relación horizontal, equitativa entre los padres y las escuelas. Algunos hallazgos específicos:

- Los directores y grupos focales de miembros de la comunidad y los padres, docentes y estudiantes de todas las escuelas describieron cómo el papel de los padres de familia influye en si el estudiante permanece en la escuela o la abandona. La participación de los padres puede estar limitada por diferentes factores, tales como las responsabilidades laborales, una actitud pasiva con respecto a la escuela, y la falta de enfoques amigables para involucrar a los padres por parte de la escuela.
- Todos los participantes hicieron hincapié en que el compromiso de los padres con las escuelas y la participación activa de los padres en la educación de sus hijos es un factor clave para minimizar la deserción. Cuando hay apoyo de los padres, los estudiantes se motivan a tener éxito y a continuar sus estudios, incluso cuando se enfrentan con otros tipos de restricciones. Por otro lado, la ruptura de la familia debido a la migración, pobreza, violencia, u otros factores; abuso físico o emocional; y la ausencia de los padres o el desinterés contribuyen a las dificultades que enfrentan los estudiantes en la escuela y una mayor probabilidad de deserción.
- Sólo dos escuelas reportaron una relación satisfactoria con los padres.
- Los entrevistados en todas las escuelas hicieron hincapié en la necesidad de educación familiar.
- Los entrevistados en una escuela hicieron hincapié en que algunos padres no hacen un esfuerzo para inscribir a sus hijos.
- Los entrevistados en una escuela señalaron que el nivel educativo de los padres es un obstáculo para poder apoyar con las tareas.
- En la mayoría de las escuelas visitadas, los padres fueron reconocidos como un factor determinante de si un estudiante se une a la mara o no. La supervisión estricta y el apoyo de los padres a los estudiantes fueron vistos como cruciales en este sentido.
- Un factor clave detrás de la deserción de estudiantes del sexo femenino mencionado por varios entrevistados en seis escuelas fue el embarazo.

DOCENTES, DIRECTORES, Y PLANES DE ESTUDIO

Los docentes y directores han indicado que se sienten abrumados y equipados de manera insuficiente para manejar las necesidades de los estudiantes, indican una necesidad de apoyo psicosocial. Los estudiantes asisten a la escuela agobiados por la violencia, las amenazas y dificultades de la familia, y los padres esperan que los maestros puedan ayudar a resolver los problemas de sus hijos. Los maestros se sienten amenazados y tienen miedo de enseñar y corregir (o amonestar) a estudiantes que son, o están relacionados con, miembros de maras. Algunos hallazgos específicos:

- En seis de las ocho escuelas visitadas, los docentes y directores dijeron que experimentan estrés de trabajar en un ambiente de intimidación en ocasiones de amenazas. También sienten la necesidad de apoyo psicológico.
- En dos escuelas, la combinación del trabajo en equipo entre los docentes, la formación específica sobre el apoyo psicológico, y el respeto que la mara local tiene para la escuela reducen el nivel de estrés entre los docentes y directores.
- Los docentes en los grupos focales de cuatro escuelas expresan que están perdiendo la confianza en su actividad habitual de orientar y aconsejar a los estudiantes—incluso en la asignación de calificaciones—por miedo a las represalias por parte de las maras. Ellos sienten que su autoridad se ha puesto a prueba. En una escuela, los docentes formados grupos de pares, que según ellos ayudaron en gran medida a su capacidad de resistencia. En otra escuela, aunque los docentes afirmaron que se sentían más a gusto en la escuela, todavía tenían que ser cuidadosos alrededor de los estudiantes.
- En una escuela, el director adjunto renunció debido a las amenazas por parte de las maras.
- Un director articuló las necesidades específicas de los docentes y los directores como ser las habilidades en la mediación, resolución de conflictos y apoyo psicológico permanente para el docente “auto-cuidado.”

Todos los grupos focales de directores y docentes argumentaron que el plan de estudios debería centrarse más en la formación de habilidades para la vida, habilidades sociales y emocionales, y habilidades de empleo. El plan de estudios nacional, aunque está basado en la capacidad, se centra principalmente en temas académicos y en áreas de conocimiento¹⁰⁰ mientras que la situación actual de la violencia requiere el desarrollo de habilidades adicionales, tales como el manejo de las emociones, resolución de problemas y la comunicación. Las capacitaciones de los docentes antes del servicio y cuando están en servicio se centran en las áreas de contenido y metodología, mientras que dan poca

100 MINED. (2007). Currículo servicio aprendizaje www.oei.es/pdfs/curriculo_aprendizaje_salvador.pdf

o ninguna atención a los temas importantes, tales como la administración del aula, la prevención de la violencia, y la gestión del riesgo.¹⁰¹ Algunos hallazgos específicos:

- En las dos escuelas Supérate, que tienen un fuerte énfasis en el entrenamiento de habilidades de vida y valores de educación, los grupos focales de directores y docentes reconocieron los resultados positivos y recomiendan la inclusión de estos temas en el plan de estudios general de la nación .
- En cinco de las ocho escuelas visitadas, incluyendo el grupo focal de discusión con los directores de adopta una escuela, la capacitación laboral para jóvenes y la enseñanza de habilidades laborales más prácticas y técnicas son prioridad.
- Los grupos focales de docentes y directores de todas las escuelas indicaron la necesidad de una educación “integral,” lo que significa actividades extracurriculares—deportes, música, arte, y habilidades sociales—además de las áreas temáticas básicas. Los talleres fueron muy valoradas en todos los ámbitos de sus actividades complementarias, aunque los padres y docentes, además, reconocieron el valor de mantener a los estudiantes ocupados.

Los entrevistados argumentaron que un ambiente positivo en la escuela juega un papel importante en el bienestar del estudiante, el aprendizaje y la retención en estos contextos. Una atmósfera escolar constructiva fue descrita por los informantes como capaz de abarcar la infraestructura (aulas adecuadas, biblioteca, espacios recreativos, centros de cómputo, etc.), recursos (libros, materiales, computadoras), relaciones respetuosas y alentadoras con los docentes, y normas o códigos de conducta establecidos (manuales de convivencia). No puede resaltar más la urgencia de mejorar los ambientes de las escuelas, dado que los estudiantes tienen dos espacios relativamente seguros para jugar y aprender—sus hogares y sus escuelas. Algunos hallazgos específicos:

- Los docentes de tres escuelas, los directores de tres escuelas, y un grupo comunitario en otra escuela citan específicamente que la infraestructura, los materiales y los recursos hacen que las escuelas sean más atractivas para los estudiantes, contribuyen a la permanencia, y ayudan a mejorar el estado psicosocial de los alumnos.
- Los entrevistados en cinco escuelas hicieron hincapié en la importancia de un ambiente escolar atractivo para retener a los estudiantes y para mantener el enfoque en la educación, en lugar de en los desafíos que se encuentran fuera de la escuela.
- Estos estudiantes también mencionaron la importancia de tener adultos de confianza dentro de la escuela para supervisar, aconsejar y orientar a los estudiantes.
- Los padres y los directores de seis de las ocho escuelas hicieron hincapié en que un ambiente ordenado y disciplinado hace que la escuela sea más atractiva para los estudiantes y los padres y contribuye al éxito del aprendizaje.

- Los estudiantes de Supérate hicieron hincapié en las relaciones de cuidado y confianza que tienen con sus docentes, sobre todo comparadas con la escuela pública a la que asistían anteriormente, como una fuente importante de resiliencia para superar las situaciones de riesgo en sus barrios.
- En una escuela, el director atribuyó la mejora en la inscripción de escuela a un mejor ambiente, incluyendo tanto la estructura física como las metodologías de enseñanza.

POLÍTICA Y SISTEMAS DE EDUCACIÓN

La aplicación de las políticas y los programas de educación está limitada por la inseguridad de la comunidad. Las escuelas se enfrentan a muchos riesgos que impiden su capacidad de seguir los modelos y sistemas establecidos por el MINED. Algunos hallazgos específicos:

- Los grupos focales de directores y docentes en dos escuelas hablaron de las dificultades con las que se encontraron al momento de aceptar a estudiantes, con antecedentes de maras o necesidades especiales, de acuerdo con la política de inclusión del MINED. Los directores de las escuelas reportan no haber recibido ninguna formación o recursos especiales para atender a las necesidades de estos estudiantes.
- Los directores y docentes en una escuela afirmaron que no pueden trabajar en un territorio distinto al de su lugar de residencia o viajar a reuniones en otras zonas.
- Los entrevistados indicaron que no podían implementar el modelo de Sistema Integrado del MINED, ya que al personal en su red de escuelas las maras no les permitieron viajar a través de las fronteras de las maras para conocerse personalmente.
- En un caso citado por los docentes en una escuela, el MINED no pudo contratar maestros calificados del territorio rival de una mara, ya que la mara les impidió cruzar la frontera. El MINED tuvo que contratar a los maestros no calificados que pertenecen al territorio de la mara. En otra escuela, que era capaz de transportar a los estudiantes a una escuela dentro de la red para realizar actividades extracurriculares, mencionaron en el grupo focal de docentes que su Asesor Técnico del MINED les dijo que no viajar tanto.

PROYECTOS DE USAID

Las escuelas, docentes y estudiantes valoran los programas financiados por USAID y les gustaría tener más apoyo. Muchos de los entrevistados en las escuelas señalaron el valor de los proyectos de USAID en sus comunidades. La oportunidad de participar en actividades extracurriculares, creativas y sociales, en particular, ha sido citada como un recurso valioso y crucial por parte de los directores de escuelas, docentes y estudiantes por igual. Las comunidades escolares con proyectos apoyados por socios y mecanismos de participación de la comunidad también son más optimistas sobre el futuro.

101 MINED. (2014b). Plan Nacional de Formación Docente. San Salvador, El Salvador. <http://www.mined.gob.sv/index.php/programas-educativos/formacion-docente>

RECOMENDACIONES PARA USAID

USAID/El Salvador debe revisar su estrategia y programación desde la perspectiva de que la escuela puede ser la interfaz más local entre la ciudadanía y el Estado, y que ofrece una plataforma multisectorial para el cambio en la comunidad. Mejorar el acceso equitativo y seguro a una educación de calidad en El Salvador, puede proporcionar beneficios a través de diferentes sectores, incluyendo la Gobernabilidad Democrática, Asistencia para Desastres, Protección Infantil, Juventud, Crecimiento económico y la seguridad ciudadana—pero requiere acción. A corto plazo, la escuela puede servir como un catalizador para la reducción del riesgo y cohesión social; a largo plazo, puede servir como una inversión en el fortalecimiento del contrato social de El Salvador.

En las zonas de alto riesgo, USAID debe trabajar en asociación con grupos comunitarios de escuelas para (integrar y/o) construir la capacidad de protección y de resiliencia.

- En las comunidades escolares de alto riesgo seleccionadas, facilitar la planificación conjunta en la planeación de procesos dirigida por las comunidades escolares para identificar prioridades localmente, y de esta manera sacar a la luz las brechas en el servicio de entrega y la implementación de proyectos socios, y ayudar con las alianzas de socios externos. Apoyar el liderazgo local del proceso por parte de las escuelas, y la adopción de propiedad y colaboración con sus comunidades inmediatas, municipios, los socios del proyecto y donantes; proporcionar una guía para facilitar las discusiones de planificación de las múltiples partes interesadas; e identificar y apoyar la colaboración y la asociación entre estos actores para infundir confianza y construir la cohesión.
- Impulsar, ajustar y coordinar los proyectos actuales de USAID en todos los sectores, y diseñar intervenciones intersectoriales adicionales en apoyo de las prioridades identificadas en los marcos de la resiliencia comunitaria. Identificar formas significativas para impulsar el conocimiento comunitario existente y las prioridades, de manera que la capacidad de adaptación y los factores de protección se aborden de forma explícita. Identificar e impulsar a los líderes y a las personas claves interesadas que pueden influir en la orientación de los socios para construir la capacidad de adaptación y factores de protección.
- En estas comunidades escolares seleccionadas, abogar por la elaboración de un análisis e intervenciones dentro de los marcos de resiliencia en las escuelas que abordan los factores de riesgo que afectan el acceso a la educación y la vulnerabilidad de los padres y de la comunidad; fortalecer la colaboración entre la comunidad y la escuela y el estado de cohesión; y aumentar la resiliencia de la escuela y su comunidad (incluyendo a los estudiantes, docentes, padres, directores y miembros de la comunidad).
- Las áreas ilustrativas de intervenciones que podrían apoyar el marco de resiliencia de una escuela de la comunidad incluyen: fomentar el diálogo entre la comunidad policial y la comunidad escolar; la planificación conjunta y oportunidades de resolución de problemas con los municipios en la prevención y en la prestación de servicios, establecimiento y/o profesionalización de los centros juveniles; optimizando el compromiso de la Asociación para el Desarrollo de la Comunidad para apoyar el acceso equitativo y seguro a las escuelas; ofreciendo apoyo psicosocial a través de terapia de trauma; ofreciendo desarrollo profesional para los representantes de la escuela, y otros actores clave de la comunidad y a los padres en el aprendizaje socio-emocional, apoyando a los padre y a las familias. Habilidades para la vida y de trabajo (por ejemplo, la planificación de vida o de carrera, educación financiera, gestión del tiempo) y la salud preventiva (incluyendo salud reproductiva); y proporcionar espacios seguros para actividades extracurriculares y creativas.
- Para todo lo anterior, asegurar un enfoque de sensibilidad comunitaria y de “no hacer daño”, incluyendo uso juicioso de la marca USAID evitar la instrumentalización de los programas de educación para los objetivos de seguridad y elaborar la mensajería y comunicación externa cuidadosamente. El énfasis en el derecho a la educación como un derecho humano y argumentos humanitarios puede ser útil como base para la comunicación con los actores locales y también puede ayudar a manejar sus expectativas.

La naturaleza y la magnitud tanto de la violencia de maras como de los riesgos de desastre, obviamente, requieren una respuesta integral y multisectorial, incluso para apoyar a las escuelas en zonas de alto riesgo. Las siguientes recomendaciones son orientadas al MINED; sin embargo, no deben ser entendidas para suponer que el MINED por sí solo puede resolver los problemas de la violencia de las maras, inseguridad y el riesgo de desastres naturales.

USAID debe trabajar en conjunto o apoyar al MINED para contextualizar de mejor manera la planificación y los programas a nivel nacional para que reflejen la realidad de alto riesgo que enfrentan las comunidades escolares. Esto incluye prestar asistencia al MINED para diseñar y evaluar políticas más eficaces basadas en la evidencia, programas e intervenciones para los problemas específicos de riesgo, o para hacer adaptaciones y ajustes específicos a las situaciones dinámicas y volátiles. Estos deben estar basados en las teorías basadas en la evidencia del cambio que pueden ser entendidas claramente por todos los interesados.¹⁰²

Las recomendaciones específicas para apoyar el MINED son las siguientes:

- Incluir habilidades **socio-emocionales y capacitación de respuesta ante la crisis** en el pre-servicio y en el servicio del programa de capacitación del docente.
- Desarrollar una estrategia de doble vía con socios internacionales para (1) proporcionar una **formación en administración y liderazgo a los directores** en las zonas de alto riesgo, mientras que (2) se desarrolla de un programa de administración y liderazgo acreditado por el MINED para los directores y el *Consejo Directivo Escolar*, un representante y una junta escolar elegida sobre la que preside el director.
- Ampliar los esfuerzos del **desarrollo de aptitudes de los padres**, utilizando las escuelas como la plataforma para convocar y mantener la participación, en coordinación con los programas ya establecidos por el Instituto Salvadoreño de Niñez y Adolescencia (*También soy persona*), Departamento de Salud (*Familias Fuertes*), y el MINED (*Educación Familiar, Miles de Manos*).
- Desarrollar la **acreditación del MINED para los consejeros de apoyo psicosocial**, incrementar el **apoyo del entrenamiento y la preparación de Consejeros** antes de su asignación a las escuelas, y colocar a **consejeros psicosocial capacitados en escuelas de alto riesgo** para apoyar al personal y a los estudiantes en la prevención de riesgos y en la respuesta al trauma posterior a la crisis.
- Ayudar a las escuelas a **establecer y mantener activos los comités escolares con los padres**. Fortalecer la participación de la escuela, los padres y la comunidad para hacer frente a una gama más amplia de la gestión escolar, inseguridad y otros problemas de la comunidad. Esto puede incluir nuevas formas de organizar comités escolares de padres, como los órganos de consulta con la repre-

sentación de la comunidad, para fomentar la colaboración más horizontal y compartir la toma de decisiones.

- **Extender el horario escolar para ofrecer actividades extracurriculares y comunitarias** en el marco EITP. Ir más allá de las actividades para mantener a los niños y jóvenes ocupados, y avanzar hacia una estrategia sistemática para hacer intervenciones positivas en sus vidas a través de las habilidades sociales y de empleo, actividades integrales, y la difusión de la escuela como un lugar seguro, positivo y abierto para toda la comunidad.
- Llevar a cabo una evaluación del estado de las **actividades de preparación ante los desastres y reducción de riesgo** en las escuelas de alto riesgo, incluyendo como se ven afectados por la violencia y la inseguridad.
- Convocar a una reunión de **donantes en los temas de violencia, inseguridad y educación**, con el objetivo de desarrollar un enfoque común para apoyar al gobierno de El Salvador. Dado el nivel epidémico de violencia y el creciente problema de la deserción, se requiere una respuesta de liderazgo a nivel nacional.

El apoyo de USAID al Ministerio de Justicia y Seguridad Pública

se centra en la mejora del patrullaje policial asignado a las escuelas y mejorar el modelo policial en la comunidad. La policía comunitaria asignada a las escuelas con frecuencia es percibida como un factor de riesgo por las comunidades a las que pretenden servir. Se necesita, más información sobre el profesionalismo y la práctica de la policía comunitaria a fin de considerar la incorporación de más principios policiales “basados en la comunidad” en el modelo actual.

La recomendación específica para USAID es apoyar al Ministerio de Justicia y Seguridad Pública de la siguiente manera:

- **Fortalecer la sensibilidad de la policía de la comunidad en las áreas de la comunidad escolar a las necesidades de los niños y jóvenes.** Apoyar una evaluación de las patrullas de la policía comunitaria asignadas a las comunidades escolares y examinar y mejorar el paquete de formación policial comunitario para incluir los componentes específicos de la niñez y los jóvenes (por ejemplo, el aprendizaje social y emocional, la protección del niño, derechos de los adolescentes). Apoyar al ministerio en el seguimiento y la evaluación de las patrullas en esta área.
- **Analizar el modelo actual de la policía comunitaria** e identificar las oportunidades rentables para mejorarlo, basándose en las evidencias y las lecciones aprendidas de otros modelos policiales basados en la comunidad. Esto también puede ofrecer una percepción acerca de cómo las patrullas de la Policía Nacional Civil pueden fortalecer sus relaciones y colaboración con las comunidades locales, incluyendo los adolescentes y jóvenes.

102

Por ejemplo, el enfoque del MINED para utilizar EDUCAME para jóvenes migrantes fue un paso pragmático. Sin embargo, EDUCAME fue creado para las necesidades específicas de adultos jóvenes en lugar de para niños y jóvenes, que tienen sus propias necesidades psicosociales y de aprendizaje.