

# Fortalecer espacios seguros: acompañar la educación básica en contextos de inseguridad. Un marco de intervención para la prevención en las escuelas públicas

*Strengthening Safe Spaces: Accompanying Basic Education in Unsafe Contexts. An Intervention Framework for Prevention in Public Schools*

DOI: <https://doi.org/10.51378/eca.v81i785.11454>

**Wim Savenije<sup>1</sup>**

Investigador asociado  
Universidad de Utrecht  
Países Bajos

[W.Savenije036@gmail.com](mailto:W.Savenije036@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8861-629X>

**Pauline Martin**

Investigadora independiente  
Estados Unidos  
[pmartinelsal@gmail.com](mailto:pmartinelsal@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7081-899X>

**Karla Sofía Molina**

Investigadora independiente  
Suiza  
[sofiamolinarav@gmail.com](mailto:sofiamolinarav@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4424-5052>

Fecha de recepción: 07 de enero de 2026

Fecha de aceptación: 13 de marzo de 2026

Fecha de publicación: 20 de abril de 2026



.....  
1 Además de los autores, el equipo de investigación estaba conformado por Rolando Flores, Luz del Carmen Galdámez, Carmen Avelar, José Rubén Merino, Karla Escalante y Virginia Isabel García de Cerna. Queremos agradecerles sus extraordinarios aportes; sin ellos, la investigación no hubiera sido posible. Esta investigación contó con el apoyo financiero del Fondo de Investigación "Evidencia para la Educación en Emergencias" (E-Cubed), otorgado por la Fundación Dubai Cares en colaboración con la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).

## Resumen

Cuando la educación está en crisis, como en El Salvador, las escuelas públicas luchan por ofrecer un ambiente seguro y un aprendizaje de calidad, a pesar de los recursos limitados del Estado y de los desafíos que conllevan los programas prediseñados implementados por organizaciones no gubernamentales. Este artículo presenta el marco de intervención Contexto-Acciones-Relaciones (Marco CAR), que propone empoderar a las escuelas públicas frente a las emergencias educativas, enfatizando la importancia del contexto local y de la comunidad educativa. CAR fue elaborado por el programa de investigación “Educación en Situaciones de Riesgo y Conflicto (ESRC)” del Departamento de Educación de la UCA, que inquirió sobre los desafíos que enfrentan las escuelas públicas en contextos de inseguridad y desventaja socioeconómica. El programa encontró un profundo impacto en los procesos educativos, aun cuando las escuelas siguen funcionando con aparente normalidad. Al mismo tiempo, el estudio reveló tensiones entre, por un lado, las situaciones de inseguridad y las condiciones socioeconómicas que enfrentan las escuelas y, por otro, el diseño e implementación de programas de prevención escolar, lo que afecta su calidad y eficacia. El Marco CAR identifica tres ejes transversales para aminorar dichas tensiones: la contextualización, la participación y las relaciones sociales. Estos ejes son fundamentales para el desempeño en cada fase del diseño e implementación de un proyecto de prevención escolar. Aunque el contexto de seguridad pública en El Salvador es diferente hoy en día, CAR sigue siendo relevante para apoyar a las escuelas públicas debido a los desafíos que enfrentan y a la necesidad de empoderarse ante la carencia de recursos educativos y dificultades socioeconómicas de su comunidad educativa.

**Palabras clave:** prevención escolar, prevención de violencia, participación local,

relaciones sociales, cooperación al desarrollo internacional, educación pública, El Salvador.

## Abstract

*In an education crisis, such as the one affecting El Salvador, public schools struggle to provide a safe environment and quality learning in the face of limited state resources and the challenges posed by pre-designed programs implemented by non-governmental organizations. This article presents the Context-Actions-Relationships (CAR) framework, which proposes empowering public schools facing educational emergencies by emphasizing the local context and the education community. CAR was developed by the research program Education in Situations of Risk and Conflict (ESRC) at the UCA university, which studied the challenges faced by public schools in contexts of insecurity and socioeconomic disadvantage. It found a profound impact on the education process, even when schools seem to be functioning with apparent normalcy. The study also highlights the tensions between, on one hand, the situations of insecurity and the socioeconomic conditions of the schools, and, on the other hand, the design and implementation of school-based prevention programs, which affect their quality and effectiveness. The CAR framework identifies three axes to diminish these tensions: contextualization, participation, and social relations. These axes are transversal to each phase of a school-based prevention project's design and implementation. Although public safety in El Salvador has significantly improved, CAR remains relevant for supporting public schools due to the persistent challenges they encounter and the need for empowerment, as they face a lack of resources and the difficult socio-economic situation of their educational communities.*

**Keywords:** school-based prevention, violence prevention, local participation, social relationships, international development cooperation, public education, El Salvador.

## 1. Introducción

Las situaciones de conflicto, crisis y emergencias —resultantes de fenómenos sociales, económicos, políticos o de seguridad— afectan las trayectorias educativas de la niñez y la juventud y ejercen presión sobre los sistemas educativos públicos. La campaña global ‘La Educación No Puede Esperar’ (*Education Cannot Wait*) estima que 234 millones de niños y adolescentes en el mundo no tienen acceso a educación de calidad debido a una crisis o emergencia, y aproximadamente el 36% no asisten a una escuela. Desafortunadamente, estos números van en aumento (Stoff y Valenza, 2025). Los contextos de crisis y emergencia vulneran no solo el acceso a la escuela sino también la calidad de los servicios a recibir (Burde *et al.*, 2015). Ante los desafíos educativos en un contexto de crisis, la primera responsabilidad corresponde al sistema educativo nacional, con el apoyo de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) nacionales e internacionales. Inicialmente, esa estructura carece de coherencia, vínculos e integralidad, tanto en la identificación de las necesidades como en la respuesta coordinada a las necesidades locales de la crisis (Nicolai *et al.*, 2015). Con el tiempo, el reto es desarrollar respuestas acertadas y coherentes para mitigar y superar la emergencia.

En El Salvador, la crisis en la educación pública es prolongada y las escuelas hacen frente a situaciones adversas para ofrecer a los alumnos ambientes seguros y adecuados e impartir una educación de calidad (Savenije y Martin, 2020). Los recursos que reciben del Estado no suelen ser suficientes, y muchas escuelas anhelan la ayuda de otras organizaciones para ofrecer una educación adecuada. No obstante, las ONG nacionales o la comunidad internacional suelen ofrecer ayuda, intervenciones o recursos educativos prediseñados e ideados en otros lugares. Por ende, no siempre corresponden a las necesidades y dinámicas locales. Al no participar activamente en el diseño e implementación de las intervenciones educativas, el personal

escolar y la comunidad educativa pueden quedarse frustrados por objetivos o expectativas no cumplidos y por sentirse solos ante las incesantes dificultades (Savenije, Martin y Cabrera Ventura, 2022).

Este artículo presenta el Marco de intervención “Contexto-Acciones-Relaciones” (CAR) para ayudar a las escuelas públicas, oenegés y la comunidad internacional a enfrentar las emergencias educativas enfatizando su contexto local. El Marco CAR es una herramienta para empoderar las escuelas públicas, fortalecer el diseño y la implementación de políticas e intervenciones educativas locales, así como prevenir que las condiciones adversas socaven la educación pública y conviertan a la escuela en un lugar inseguro (Savenije, Martin, Cabrera *et al.*, 2022). La base del Marco CAR son los resultados del programa de investigación “Educación en Situaciones de Riesgo y Conflicto (ESRC)” en El Salvador<sup>2</sup>.

La investigación fue desarrollada por la Maestría en Política y Evaluación Educativa de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) de El Salvador entre 2017 y 2022. El programa inquirió sobre los desafíos que enfrentaban cotidianamente las escuelas públicas en condiciones socioeconómicas adversas y de inseguridad, comúnmente causadas por la presencia de pandillas callejeras, amenazas de violencia, extorsión y narcomenudeo. Se dirigió a escuelas públicas que enfrentaban los mencionados desafíos con sus propios recursos y a otras que recibieron ayuda externa, en forma de programas escolares de prevención impartidos por ong nacionales y donantes internacionales. Indagó las respuestas propias de las escuelas y las iniciativas de prevención de organizaciones externas. El programa, además, buscó conocer las experiencias del personal educativo y de los padres de familia, así como sus expectativas.

.....  
2 Los resultados del programa de investigación son accesibles en: <https://www.uca.edu.sv/mpe/educacion-en-situaciones-de-riesgo/> o en <https://inee.org/resources>

Los hallazgos confirmaron que la inseguridad y las condiciones socioeconómicas afectaban profundamente el funcionamiento de las escuelas públicas, los resultados educativos y las relaciones entre estudiantes y profesores (Savenije y Martin, 2020). No solo develaron que los efectos de la inseguridad y de los problemas socioeconómicos generaban el riesgo de que los alumnos dejaran de aprender importantes habilidades sociales y laborales, sino que esta situación fue ignorada por las políticas gubernamentales, los planes educativos nacionales y los medios de comunicación. El enfoque del gobierno y de las instituciones educativas se centraba en la conducta de los alumnos en riesgo, pero no reconocía cómo el entorno social impactaba en la convivencia en las propias escuelas. Por esta razón, se caracterizó lo hallado como una emergencia silenciosa, es decir, una situación en la que una desestabilización o desorganización en el sistema educativo pasa desapercibida porque las escuelas están abiertas y aparentemente funcionan de manera normal. La alteración de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las consecuencias para la calidad educativa no son reconocidas y, por ende, reciben poca atención en las políticas educativas, los medios de comunicación e incluso en los programas de cooperación internacional. En consecuencia, cada escuela enfrenta, por sí misma, la emergencia o crisis con los recursos de los que dispone (Savenije, Martin y Cabrera Ventura, 2022).

Los estudios del programa ESRC encontraron que la ayuda externa ofrecida por las oenegés y la cooperación internacional no solía basarse en el contexto geográfico e histórico de la comunidad educativa local. Es decir, no reconocían la importancia de las dinámicas y relaciones sociales específicas de una escuela particular, de su comunidad educativa y actores locales cercanos. Las intervenciones educativas fueron, mayoritariamente, soluciones diseñadas en otros contextos e implementadas siguiendo guías o protocolos de implementación previamente

elaborados. Desde la perspectiva del personal educativo, dichas intervenciones generaban un desfase con el contexto local actual y provocaban que no se desarrollaran ni se aprovecharan de manera efectiva y eficiente. El personal educativo y los padres de familia se sentían relegados y no tomados en serio en la comprensión de los problemas que enfrentaban y de los desafíos que estos planteaban para una intervención educativa efectiva (Savenije, Martin y Cabrera Ventura, 2022).

El Marco de intervención CAR desea remediar la tensión entre las necesidades de las escuelas locales y las intervenciones educativas externas, y promover que las escuelas públicas tengan la capacidad de (co)diseñar iniciativas que respondan a los desafíos que ellas mismas enfrenten, así como de implementarlas en colaboración con las organizaciones externas y su comunidad educativa. De esa manera, quiere promover que las organizaciones sociales u oenegés empoderen a las escuelas en sus esfuerzos por brindar una educación de calidad y ser un lugar seguro para sus alumnos.

El presente artículo continúa con una breve descripción del programa ESRC y de la metodología de investigación. En seguida, el tercer apartado presenta el Marco CAR. Inicia con la conceptualización de la prevención de conductas inadecuadas, delincuencia y violencia en las escuelas. Posteriormente, desarrolla una descripción de los objetivos, de las cuatro fases de su implementación y de los cuatro ejes transversales. Después, profundiza en las fases de implementación: (a) definir el problema de inseguridad; (b) formular el proceso del cambio; (c) planear e implementar la intervención; y (d) evaluar e identificar los aprendizajes. El cuarto apartado presenta algunas reflexiones sobre el marco CAR y la importancia de fortalecer y empoderar a las escuelas públicas. El artículo cierra con un epílogo sobre la relevancia del Marco CAR en el contexto actual, en el que las escuelas públicas gozan de mayor seguridad, pero los recursos educativos siguen restringidos.

## 2. Metodología del programa ESRC

El programa ESRC buscó comprender cómo las adversidades influían en el acceso a la educación pública y en los procesos educativos cotidianos. Estudió, desde la perspectiva de la comunidad educativa local, los aspectos fundamentales para el éxito o fracaso de las iniciativas de prevención, tanto de organizaciones externas como de las propias de las escuelas. La tercera fase del programa ESRC —el estudio “Profesores, Escuelas y Comunidades: Fortalecer Espacios Seguros”— se desarrolló de 2019 a 2022 y se centró en la pregunta de cómo las relaciones entre la escuela, la comunidad educativa y otros actores locales cercanos podían facilitar ambientes escolares positivos y una educación de calidad. El propósito era identificar las dinámicas sociales que favorecían el fortalecimiento de la educación pública en contextos adversos. Los hallazgos sirvieron de insumo para la elaboración del Marco de intervención CAR, cuyo núcleo consiste en incorporar relaciones y dinámicas locales en el proceso de diseño e implementación de programas e intervenciones educativas y de prevención (Savenije, Martin, Cabrera *et al.*, 2022).

Las escuelas públicas participantes estaban situadas en entornos marcados por la inseguridad y condiciones socioeconómicas difíciles. Por tanto, el estudio requería una metodología que permitiera comprender cómo las adversidades incidían en el acceso a la educación y en los procesos educativos, generar datos confiables y, al mismo tiempo, garantizar la seguridad de los informantes e investigadores. El programa ESRC optó por la técnica de estudio de casos, que consistía en realizar entrevistas en profundidad con múltiples actores. Los criterios de selección fueron escuelas ubicadas en entornos con niveles intermedios de inseguridad (contextos que permitían la realización de la investigación), tanto en zonas urbanas como rurales, en municipios que fueron señalados en la lista de los 50 municipios más inseguros del país en el marco del Plan El Salvador Segura (Infosegura, 2017). El trabajo de campo se

realizó fuera de los recintos educativos para respetar la privacidad de los participantes y se garantizó mantener el anonimato tanto de los participantes como los centros educativos.

En cada escuela se entrevistó al director, profesores, padres y madres, referentes de la comunidad aledaña y al personal técnico del Ministerio de Educación que atendía la escuela. La información obtenida fue analizada desde el enfoque de la teoría fundamentada (Charmaz, 2014), utilizando el programa de análisis cualitativo QSR-NVivo. En total, se realizaron 177 entrevistas semiestructuradas en 25 escuelas, ubicadas en siete departamentos.

La tercera fase del ESRC incluyó, además, una encuesta en línea y una serie de talleres con el personal educativo de las escuelas participantes para devolver y profundizar en la información obtenida y generar insumos para un marco de intervención. En la encuesta participaron 512 docentes de 61 escuelas. El estudio “Fortalecer Espacios Seguros” (de la tercera fase) se dirigió a ocho escuelas, en las cuales se realizaron 51 entrevistas semiestructuradas; el personal educativo de siete de ellas participó en los talleres. Finalmente, el Marco de intervención CAR se elaboró a partir del análisis de datos de diversas fuentes y se validó en talleres. Este proceso resultó en una propuesta de una herramienta práctica para intervenciones de prevención en las escuelas.

## 3. El Marco de intervención Contexto - Acciones - Relaciones

Este apartado, como producto de una investigación orientada a la práctica, presenta el Marco de intervención CAR. Inicia con una sección que conceptualiza la prevención de conductas inadecuadas, así como la delincuencia y la violencia en las escuelas. La segunda sección describe los objetivos del Marco CAR y sus cuatro fases de implementación; mientras que la siguiente sección detalla los cuatro ejes transversales. La cuarta y última sección profundiza en las fases de implementación de la intervención educativa:

(a) definir el problema de inseguridad; (b) formular el proceso del cambio; (c) planear e implementar la intervención; y (d) evaluar e identificar los aprendizajes. Para cada fase se identifican indicadores del desarrollo de su implementación.

### 3.1 El concepto de la prevención escolar

La prevención en las escuelas no solo busca evitar conductas inadecuadas, delincuencia y violencia, impedir la pertenencia a bandas criminales y proteger la seguridad pública, sino que también apunta a transformar las situaciones de inseguridad, fortalecer el aprendizaje y promover oportunidades de desarrollo positivo para los alumnos. Por esa razón, el concepto de prevención social cobra relevancia, pues abarca más que la estrecha noción de prevenir la violencia y el comportamiento inadecuado o delictivo. La prevención social se centra en intervenir en las causas sociales de las conductas disruptivas o amenazantes, cambiando las relaciones y dinámicas en las que están involucrados los protagonistas. El propósito es reforzar aquellas relaciones y dinámicas que promueven la cohesión social y disminuyen el riesgo de miedo, delincuencia, violencia y victimización. Al mismo tiempo, busca fomentar relaciones y dinámicas protectoras para la escuela, familia y comunidad (Savenije y Beltrán, 2012). Un subdirector entrevistado afirma la importancia de considerar la prevención de manera amplia, no solo enfocarse en la escuela sino también en la comunidad:

Nosotros esperamos que todo esto [las actividades de prevención] incida de manera positiva en los jóvenes, que se vayan olvidando de la violencia y la delincuencia, y que mejoren cada día. Sin embargo, [en la comunidad] todavía hay una influencia muy grande de las pandillas; es decir, fuera de los programas [educativos]... y todo eso, hay otra realidad (entrevista a subdirector).

La prevención social se dirige a las relaciones y los procesos sociales concretos en los que están insertados los individuos o grupos que cometen delitos, manifiestan actos violentos o amenazantes, o sufren por ellos. Busca intervenir en dichas relaciones, es decir, disminuir los procesos sociales que suscitan o premian conductas violentas o delictivas y construir alternativas atractivas para transformar las dinámicas en las que están involucrados, en este caso, los estudiantes. Sin involucrar al personal educativo y la comunidad se corre el riesgo de que intervenciones diseñadas y financiadas externamente se apliquen sin tomar el contexto social local y sin considerar si fueron las más apropiadas para la escuela y su comunidad educativa. Las siguientes citas reflejan esta preocupación.

Es como llegar donde el doctor. Al no más entrar, “Toma”, y me da la receta. “Pero, doctor..., yo no le he dicho qué es lo que tengo y usted ya me está dando la medicina” (entrevista a director).

Cuando llegan con un proyecto y la comunidad no ha sido consultada, la comunidad no tiene interés. Allí no se siente interesada por aprender lo que se lleva (entrevista a maestra).

En el ámbito escolar, la prevención social reconoce la importancia de contar con recursos educativos innovadores, pertinentes y atractivos, pero enfatiza las relaciones sociales cotidianas. Por ejemplo, para las escuelas es importante mantener un ambiente educativo atractivo y dinámico en el que los estudiantes y docentes se sientan seguros, acogidos y valorados. El personal educativo lo expresó así:

Hay que darles confianza. Hay que ponerles la mano ahí en el hombro [y decir]: “Mirá, bien hecho”. En el caso de un alumno que me expone de una forma muy bonita, decirle “Mira, fulano, lo hiciste bien. Me gustó”. Sabiendo que él vive con los pandilleros a la par. Entonces, él ve una puerta y dice: “Me comprende” (entrevista a maestro).

Para mi mayor sorpresa, [una alumna] me dice: “Fíjese que yo fumo marihuana. Me la vende mi tío, pero he tratado de no comprarla como antes”. Me dice: “Hoy que yo platico con usted, hago las cosas menos” (entrevista a maestra).

Es necesario involucrar a todos los docentes para que vean la importancia de apoyar e impulsar el proyecto. [...] Pero se tiene el mal hábito de llegar y decir: “Profesor, vamos a dar proyecto tal en su grado”. Hay docentes que piensan: “Si lo hacen en mis horas, yo descanso. Usted trabaja y yo la paso bien” (entrevista a maestro).

La prevención escolar se centra en las relaciones y dinámicas sociales en las que están inmersos ciertos alumnos, donde comportamientos violentos o amenazantes, crear desórdenes, interrumpir procesos pedagógicos, usar drogas o pertenecer a grupos delictivos parecen normales o incluso atractivos. Esta perspectiva de la prevención percibe el cambio como un reto fundamental, pero ¿cómo se transforman las relaciones y las dinámicas sociales? Una iniciativa o un programa de prevención debe contar con una idea más o menos clara sobre cómo cambiar o influir en las situaciones locales consideradas problemáticas.

No es necesario ni deseable desarrollar una teoría general para describir y fundamentar los cambios buscados. En su lugar, se debe describir la lógica de una intervención local que puede conducir a cambios en la realidad vivida (Flores Espinoza, 2024; Harries *et al.*, 2014). Algunas preguntas clave son: ¿A quién va dirigida la intervención? ¿Cuál es el cambio más importante que se busca en el contexto educativo local (la meta final)? ¿Cómo se llegó a esa situación o cómo se explican los elementos que conforman ese contexto (supuestos)? ¿Qué cambios intermedios contribuirán a alcanzar la meta final (resultados intermedios)? ¿Qué acciones pueden promover esos cambios intermedios (actividades)? Al basarse en las características particulares de la escuela y su comunidad

aledaña, así como en experiencias locales y en aprendizajes previos de prevención, las respuestas aclaran las expectativas sobre por qué ciertas acciones o intervenciones locales podrían generar los cambios deseados en las relaciones y dinámicas sociales de los alumnos. Así se construye una teoría de cambio contextualizada —fundamentada en el contexto, las acciones colectivas y relaciones sociales locales— y se establecen objetivos que expliquen los cambios buscados y cómo se espera que sucedan.

### **3.2 Contexto, acciones participativas y relaciones sociales**

El Marco de intervención CAR pretende apoyar a las escuelas locales en los procesos de lograr cambios, de promover dinámicas educativas que disminuyan el riesgo de que ocurra la delincuencia o la violencia, que reduzcan el acercamiento de los alumnos a las pandillas u otros grupos delictivos, y aumenten su integración en el sistema educativo, por medio de potenciar un clima educativo agradable y seguro en las escuelas, comunidades y familias. El objetivo del Marco de intervención es empoderar a las escuelas en el proceso de (co)diseñar y (co) implementar proyectos de prevención escolar, así como fortalecer relaciones educativas positivas.

El Marco CAR, que se presenta a continuación, aspira a ser una guía que apoye a organizaciones externas y escuelas públicas en el proceso de diseño, implementación y aprendizaje de iniciativas para fortalecer espacios seguros en la educación. Aunque el marco habla de las intervenciones de organizaciones externas —que pueden ser ong nacionales, organizaciones internacionales de cooperación o el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) —, la misma lógica que lo rige está pensada para las iniciativas propias de las escuelas.

Este marco sirve de base conceptual para el diseño y la puesta en marcha de iniciativas educativas para prevenir la inseguridad relacionada, especialmente (pero no exclu-

sivamente), con el miedo, las amenazas de violencia, delincuencia y el involucramiento de los alumnos en pandillas. No se trata de una colección de recetas con soluciones preelaboradas y pautas a seguir. Más bien, pretende ser una ayuda para el diseño y la puesta en práctica de diferentes tipos de iniciativas de prevención, sin necesidad de determinar cuál es la mejor o la más adecuada. Lo que es apropiado se establece según la realidad de cada escuela, el contexto en el que se encuentra inmersa, los participantes, viabilidad de las actividades, tipos de recursos, entre otros. En general, el Marco CAR busca construir resiliencia; es decir, fomentar la capacidad de prevención en las escuelas inmersas en contextos inseguros, pero no define una forma concreta ni los detalles de lo que hay que hacer. Responde a lo que expresó un docente: “Un proyecto [de prevención en una escuela] lo echaría a andar o lo realizaría tomando en cuenta las necesidades que tienen la comunidad, la escuela y los alumnos, es decir, toda la comunidad” (entrevista a docente, 2021).

El Marco CAR se basa en las fases de un proyecto de intervención: identificar el problema, diseñar la solución, planificar y ejecutar, y evaluar o reflexionar sobre lo aprendido. En cada etapa, se llevan a cabo acciones participativas con actores locales para construir relaciones sociales con quienes se interesan por la educación en la comunidad. Potenciar a la comunidad educativa es transversal en toda la intervención, fomentando así el empoderamiento y la resiliencia escolar. La creación de relaciones sociales

positivas es esencial para el éxito de las iniciativas de prevención escolar.

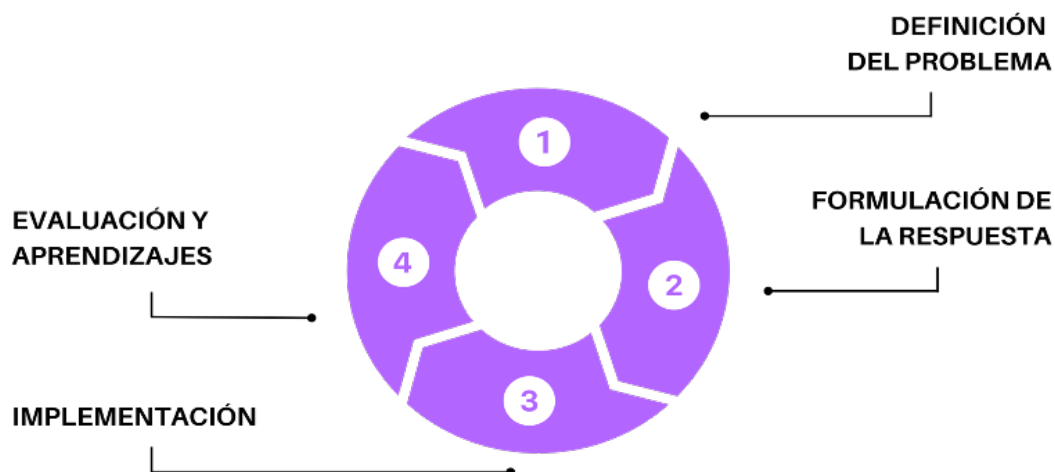
### 3.3 Ejes transversales del CAR

Las iniciativas a favor de la prevención en las escuelas públicas pueden ordenarse en cuatro fases: definición del problema, formulación de la respuesta, planeación e implementación de la intervención y la fase de evaluación y recogida de aprendizajes (Véase Gráfico 1). Cualquier intervención parte de un problema que se quiere atender y de una teoría de cambio, que juntos llevan a formular ideas sobre cómo llegar a una posible solución. La puesta en marcha de una iniciativa o la intervención para lograr dicha solución involucra personas, recursos, tiempos y procesos que se entrelazan en medio de la complejidad del entorno. Finalmente, la evaluación, reflexión e identificación de aprendizajes constituyen un momento para reconsiderar el problema, implementación de las acciones y resultados alcanzados, lo que puede llevar a ajustar y mejorar la intervención a partir de las experiencias obtenidas.

Cada fase puede organizarse de varias formas. Sin embargo, los participantes del programa ESRC identificaron tres aspectos que deben incluirse de manera transversal: la

**Figura 1**

*El ciclo del proyecto de intervención*



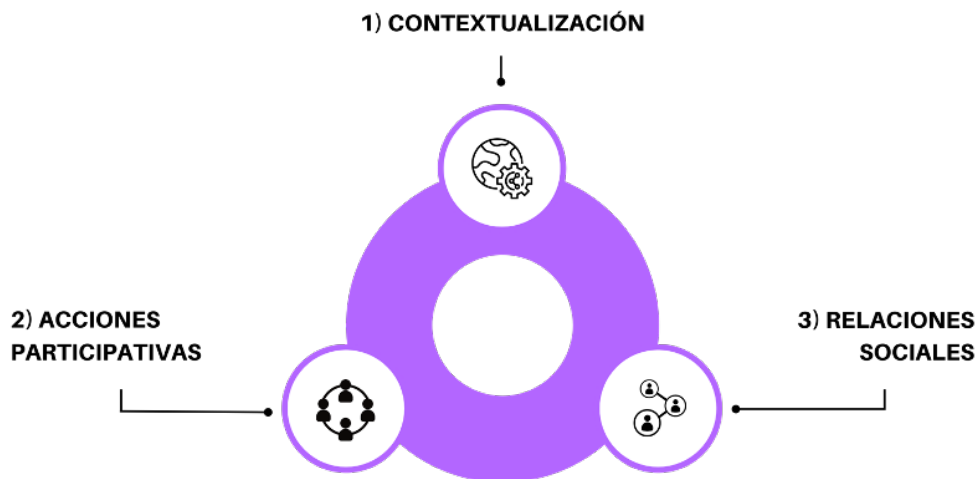
*Nota.* Marco de intervención para la prevención en escuelas públicas (Savenije, Martín, Cabrera *et al.*, 2022).

contextualización, las acciones participativas y las relaciones sociales (véase la figura 2).

El eje de la **contextualización** busca reflejar las características propias de la localidad, así como las necesidades e intereses de

**Figura 2**

*Los tres ejes del Marco de intervención*



*Nota.* Marco de intervención para la prevención en escuelas públicas (Savenije, Martín, Cabrera *et al.*, 2022).

la escuela y comunidad educativa. En otras palabras, cada fase debe adaptarse al contexto local. La escuela forma un espacio social y geográfico distinto: tiene una historia propia, condiciones socioeconómicas específicas, cuenta con un espacio físico —más o menos adecuado— donde interactúan alumnos, profesores, padres de familia, vecinos, etc., y, además, donde se instalan dinámicas sociales propias. Los procesos educativos y la relación del personal educativo con el resto de la comunidad educativa forman parte de ellas, pero aquí también influyen la inseguridad en los alrededores, la presencia de drogas o alcohol, así como la de miembros de pandillas, bandas criminales o de las fuerzas de seguridad. Cada contexto local es único e influye, a su manera, en el éxito o fracaso de un programa o intervención de prevención.

El diseño de una intervención o programa de prevención y su implementación debería reconocer y tomar en cuenta el contexto de la escuela y su comunidad aledaña, aun si se trata de una intervención ya establecida y probada en otros lugares. Replicar o llevar a escala intervenciones que tuvieron éxito en otros lugares solo puede funcionar si se adaptan al contexto local. Como indicaron los participantes, no tomar en cuenta la situación socioeconómica de la comunidad, las relaciones actuales entre los diferentes actores y las dinámicas sociales no solo perjudica los objetivos de la intervención, sino que también puede provocar una falta de aceptación de la iniciativa por parte del personal docente y comunidad educativa más amplia. No involucrarse en el proceso de diseño e implementación puede hacer que la escuela y los vecinos de la comunidad aledaña sientan que la intervención y las actividades incluidas en ella son impuestas “desde afuera” y no corresponden a la realidad que viven cotidianamente. Esto, a su vez, puede generar tensiones con la organización externa.

El eje de **Acciones participativas** plantea que cada fase requiere una serie de acciones clave, con la participación de diversos sectores interesados y de los bene-

ficiarios. La participación amplia e inclusiva fomenta que las actividades sean relevantes y atractivas para los participantes. La escuela pública suele no contar con los recursos suficientes ni con la capacidad de realizar prevención por sí sola. Si bien es cierto que una organización externa puede brindar una ayuda importante, la relación con la comunidad educativa es clave. Los padres de familia, así como los actores de la comunidad aledaña (organizaciones, ong, iglesias locales, autoridades, entre otros), conocen la escuela y su contexto, así como las relaciones y dinámicas sociales que influyen en los procesos educativos y, por tanto, están lo suficientemente cerca como para intervenir en algunos de ellos. Aunque estos actores no siempre tienen recursos, tiempo, ánimo o interés para hacerlo por sí mismos, son aliados naturales de una intervención de prevención social en la escuela. Por esta razón, una iniciativa o un programa de prevención debe animar a esos actores a involucrarse y apoyarse entre sí. Además, su participación contribuye a la transparencia, al compromiso y a la sostenibilidad para toda la comunidad educativa.

El eje de **Relaciones sociales** enfatiza la necesidad de establecer relaciones eficaces con la comunidad educativa amplia; es decir, no solo con los estudiantes, docentes y padres, sino también con los actores y autoridades locales que tienen interés en el buen funcionamiento de la escuela, mediante el respeto mutuo, el interés, la comunicación y confianza.

En muchas ocasiones, establecer relaciones sociales entre los distintos actores es más importante que los recursos materiales. Son los actores involucrados y el compromiso que asumen, el ánimo, el esfuerzo y la dedicación a los alumnos y al aprendizaje, los que promueven y fundamentan los procesos de cambio. Las relaciones estrechas se basan en la confianza y el respeto y se fortalecen con comportamientos adecuados y buenas prácticas de comunicación. En conjunto, no solo fomentan el sentido de pertenencia y el compromiso con la educación, sino que

también conforman espacios sociales donde se observan conductas exitosas con consecuencias positivas. De esa manera, algunas relaciones se convierten en modelos a seguir no solo para los alumnos, sino también para la escuela, la comunidad educativa y organización externa.

Los participantes en el programa ESRC señalaron tres relaciones clave para una implementación exitosa de intervenciones o programas de prevención en las escuelas:

1. La relación entre la organización externa y la escuela para organizar e implementar de manera exitosa una intervención de prevención y sus actividades correspondientes.
2. La relación entre la escuela y los padres de familia, para promover que los padres

asuman un papel activo en los procesos socioeducativos frente a sus hijos; se apropien de las actividades educativas, aporten e implementen sus ideas y propuestas, y se sientan comprometidos con la escuela.

3. La relación entre la escuela y la comunidad aledaña para contar con el interés y el compromiso de diferentes actores locales.

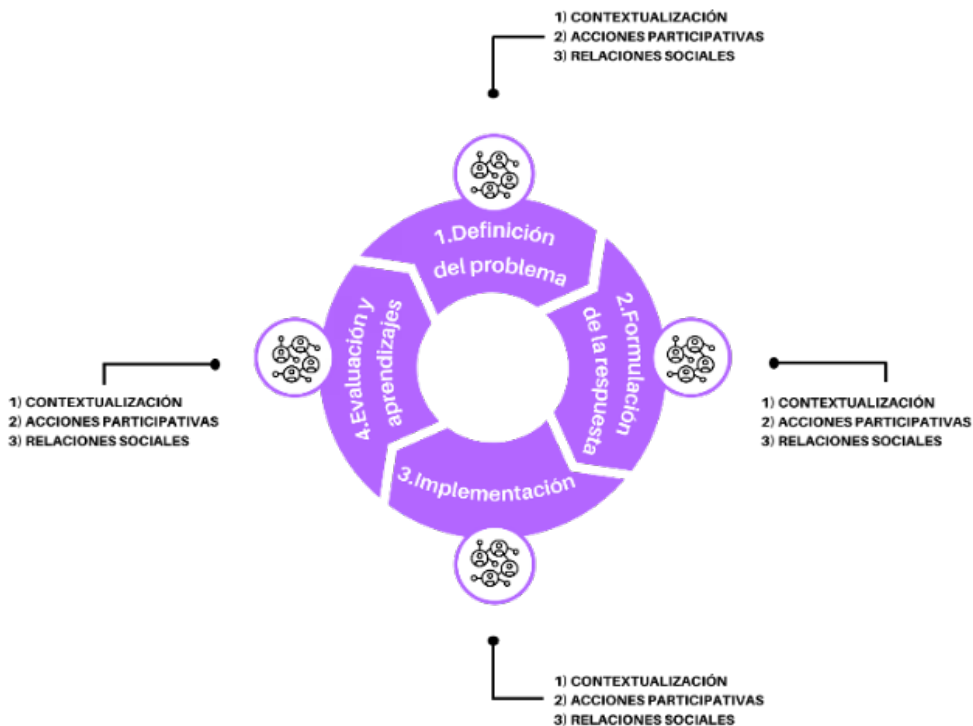
La figura 3 muestra la relación entre estos elementos.

### 3.4 La implementación del Marco de intervención CARs

En el presente apartado se desarrollarán las distintas fases del Marco CAR mencionadas anteriormente, a modo de guía y

Figura 3

Relación entre los ejes CAR



Nota. Marco de intervención para la prevención en escuelas públicas (Savenije, Martin, Cabrera *et al.*, 2022).

orientación para fomentar espacios seguros en las escuelas.

### **Definir el problema de inseguridad**

El objetivo de esta fase es comprender el problema y definir el objetivo de la intervención o del proyecto de prevención. Un proyecto de prevención escolar necesita partir de una comprensión explícita de las dinámicas que generan inseguridad, tanto en la comunidad aledaña como en la escuela misma. Elaborar un diagnóstico del entorno ayudará a identificar los problemas actuales, las relaciones afectadas, dinámicas que generan la sensación de inseguridad y las necesidades percibidas por la comunidad. Con base en ello, deben formular objetivos claros y especificar el tipo de prevención que desean implementar. Esos objetivos pueden ubicarse a corto plazo, especificando lo que cada actividad o serie de actividades pretende lograr, y también a mediano plazo, explicitando qué se quiere lograr con la implementación de toda la intervención o del proyecto. La aplicación de cada uno de los ejes en esta fase se describe a continuación.

#### **Contextualización**

- Conocer el problema general de inseguridad en la escuela y en la comunidad aledaña para definir el tipo de prevención a desarrollar.
- Identificar las distintas dinámicas que conducen a la ocurrencia del problema de inseguridad en la escuela y en la comunidad aledaña.
- Establecer los objetivos generales (a mediano plazo) de la intervención o del proyecto de prevención para responder al problema identificado.

#### **Acciones participativas**

Por medio de consultas, conversaciones, reuniones, visitas a casas u otros:

- Especificar el problema que se pretende prevenir en la intervención y quiénes son los afectados.
- Acordar el objetivo general de la intervención y la población a la que se dirige este esfuerzo.
- Establecer los objetivos específicos de las actividades que permitirán alcanzar el objetivo general.
- Identificar los grupos meta y el tipo de prevención.

#### **Relaciones sociales clave para la presente fase**

- El equipo docente, la dirección y los estudiantes de las escuelas públicas, quienes conocen las dinámicas de la inseguridad en la escuela y, por ello, pueden tener ideas clave sobre las supuestas causas y posibles soluciones.
- Los padres de familia, quienes conocen las dinámicas de inseguridad en la comunidad y la escuela, y poseen una opinión informada sobre las supuestas causas y posibles soluciones.
- Los líderes y organizaciones de la comunidad aledaña, quienes conocen las dinámicas de inseguridad en la comunidad y en la escuela, y cuentan con una opinión informada sobre las causas y soluciones factibles.
- Las autoridades locales, quienes pueden enterarse mejor de las dinámicas específicas de inseguridad en la comunidad y la escuela; dentro de sus posibilidades, pueden brindar apoyos y recursos apreciados por la escuela y los actores de la comunidad.

#### **Formular el proceso del cambio**

El objetivo de esta fase es definir un proceso de cambio que consiste en formular

**Tabla 1**

*Indicadores de aplicación de los ejes: definir el problema de seguridad*

Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se toma en cuenta la dinámica específica de la localidad en el diagnóstico del problema.</li> <li>• Se incluyen las perspectivas de las autoridades locales.</li> <li>• Se reflejan las necesidades locales identificadas desde la comunidad educativa.</li> </ul>
Acciones participativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El problema y los objetivos se elaboran con la comunidad educativa amplia (equipo docente, dirección, estudiantes, familia).</li> <li>• La comunidad educativa amplia identifica los grupos meta de la intervención de prevención escolar.</li> </ul>
Relaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversos actores locales clave dan apoyo al proyecto.</li> <li>• Actores con diferentes experiencias con el tema de inseguridad en la escuela y la comunidad aledaña se articulan.</li> <li>• El proyecto recibe los insumos de actores con diferentes perspectivas para establecer posibles objetivos.</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia.

una teoría de cambio y proponer las intervenciones o el proyecto de prevención.

A un proyecto de prevención le corresponde formular cómo espera lograr sus objetivos; es decir, explicar cómo sus actividades transformarán las relaciones y las dinámicas sociales vinculadas a la violencia o delincuencia en el ámbito escolar. En este proceso, se detalla cómo, mediante actividades concretas, se interviene en las relaciones entre estudiantes, docentes, padres de familia, actores de la comunidad y otros, para transformar la inseguridad actual que afecta a los procesos educativos. Por ejemplo, las intervenciones pueden orientarse a fomentar liderazgos positivos en nuevos ámbitos, ayudar a estudiantes en áreas que necesitan apoyo o sostén emocional, pero también a

generar nuevas ideas y valores sobre quiénes son buenos en alguna actividad (deportiva, educativa, social, artística, etc.), el trabajo en equipo, el respeto a otros, y nuevos sueños y aspiraciones futuros. En otras palabras, darles la oportunidad de relacionarse con otras personas y de otras maneras, quitándoles la atracción por consumir drogas, exhibir conducta violenta, ser parte de un grupo delictivo, entre otras.

Así, las intervenciones se basan en una teoría de cambio localizada, informada por los intereses, sueños y ambiciones de los grupos y personas a quienes se dirigirán (grupo meta). Para lograr el cambio, es importante que las actividades sean relevantes y atractivas para el grupo meta local.

### Contextualización

- Idear y explicitar cómo distintos tipos de acciones o intervenciones pueden incidir en las dinámicas de inseguridad en la escuela y en la comunidad, de modo que se prevengan y se disminuyan (teoría de cambio localizada).
- Proponer intervenciones concretas apropiadas y factibles para la escuela y la comunidad.
- Definir el grupo meta de cada intervención y diseñar actividades concretas y atractivas para cada grupo meta.
- Definir los objetivos inmediatos (a corto plazo) de cada intervención.
- Explicitar de qué manera cada intervención influye en las relaciones y dinámicas sociales identificadas y cómo puede contribuir a la prevención de situaciones de inseguridad, en correspondencia con la teoría de cambio.

### Acciones participativas

- Mediante visitas y conversaciones con actores clave, identificar las relaciones sociales, los comportamientos y las creencias que propician la ocurrencia de situaciones de inseguridad en la escuela y comunidad.
- En consulta con el equipo docente, la dirección y los actores clave de la comunidad, analizar cómo pueden cambiarse de manera concreta dichas relaciones, comportamientos y creen-

cias para prevenir la ocurrencia de situaciones de inseguridad (teoría de cambio localizada).

- Identificar quiénes en la escuela y la comunidad, o fuera de ellas, pueden ayudar a cambiar esas dinámicas sociales y cuál podría ser su participación.
- En colaboración con el equipo docente, la dirección y los actores clave de la comunidad, diseñar intervenciones con actividades concretas y atractivas para los distintos grupos meta.

### Relaciones sociales clave para la presente fase

- La dirección y el equipo docente son quienes conocen las dinámicas sociales en su escuela y pueden proponer ideas para que las que generan inseguridad se conviertan en dinámicas que promuevan una convivencia pacífica.
- Los padres de familia, quienes conocen la situación de la comunidad, pueden profundizar en los aportes del equipo docente mencionados.
- Los conocedores externos de la temática, quienes pueden aportar una visión complementaria desde su perspectiva disciplinar.

### *Planear e implementar la intervención*

**Tabla 2**

*Indicadores de aplicación de los ejes: formular el proceso de cambio*

<p>Contextualización</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se identifican las relaciones sociales, los comportamientos y creencias que propician la ocurrencia de situaciones de inseguridad en la escuela y comunidad aledaña.</li> <li>• La situación de la escuela y la comunidad constituye la base de la teoría de cambio elaborada.             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se describe cómo se pueden cambiar las relaciones, comportamientos y creencias en la escuela y comunidad para prevenir la ocurrencia de inseguridad.</li> </ul> </li> <li>• Se definen los grupos meta de las distintas intervenciones y se procura que las actividades sean atractivas para ellos.</li> </ul>
<p>Acciones participativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El equipo docente, la dirección y los actores clave de la comunidad identifican los actores de la escuela, de la comunidad, o fuera de ellas, que pueden intervenir en dichas dinámicas sociales.</li> <li>• Las familias aportan a la formulación desde su conocimiento de la situación en la comunidad.</li> <li>• Conjuntamente se diseñan actividades puntuales y atractivas que pueden cambiar las dinámicas sociales y prevenir situaciones de inseguridad.</li> <li>• Especialistas externos aportan una visión complementaria para ampliar la perspectiva local.</li> </ul>
<p>Relaciones sociales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El equipo docente y la dirección de la escuela reconocen en la iniciativa su aporte sobre la situación de la escuela en la formulación de la teoría de cambio y diseño de las actividades.</li> <li>• Las familias y otros actores locales reconocen en la iniciativa su aporte sobre la situación en la comunidad en la formulación de la teoría de cambio y diseño de las actividades.</li> <li>• Especialistas externos tienen confianza en que la teoría de cambio y el diseño de la iniciativa son adecuados.</li> </ul>

*Nota.* Elaboración propia.

El objetivo de esta fase es organizar y desarrollar las actividades con los recursos necesarios. Además, identificar quiénes pueden participar en la realización de las intervenciones y dirigir las actividades.

Las actividades específicas deben organizarse de modo que los diferentes actores involucrados se sientan motivados a participar, realizar las tareas y asumir las responsabilidades. Por tanto, la escuela y la organización externa deben hacer un esfuerzo sustancial para fortalecer el compromiso e interés de los encargados de la intervención, a fin de que estos transmitan entusiasmo y motivación a los profesores de la escuela y a los actores de la comunidad en la realización de las actividades.

Una falta de entusiasmo de la organización externa o un trato que desmotiva a los participantes, percibida o sentida así por el personal educativo, puede interpretarse como una falta de compromiso o que los aspectos logístico-administrativos de la organización son más importantes que los resultados. Esa situación provocaría una profunda frustración en el personal de la escuela y en la comunidad educativa, además de impedir que se logren los objetivos de prevención de situaciones de inseguridad. Por esa razón, es importante evitar la percepción de que una organización externa llega a la escuela para resolver compromisos adquiridos, sin priorizar el impacto que dichas actividades tendrían en la escuela y comunidad.

Asimismo, en la implementación adecuada de las actividades, es necesario que la organización tenga claros los requisitos de personal, recursos y material, pero, sobre todo, que logre solventarlos previamente. La realidad económica de las escuelas, familias y comunidad aledaña, a menudo, se caracteriza por carencias de recursos, lo que dificultará que aporten recursos sustanciales para la realización de las distintas actividades. Por ello, es fundamental que la organización conozca las limitaciones de los aportes materiales y del

tiempo del personal de los centros educativos y de la comunidad de origen de los estudiantes, para evitar que el tema de los recursos obstaculice la implementación y el éxito de las actividades. Los ejes del Marco CAR orientan las acciones de planeación e implementación.

### Contextualización

- Elaborar, con participantes de la escuela, comunidad educativa y aledaña, y de la organización externa —los que asumieron la organización de la intervención diseñada— un plan para implementar las diferentes actividades y su ejecución, previendo los recursos (financieros, materiales y humanos) y los tiempos requeridos.
- Diseñar un calendario factible de implementación, que tome en cuenta la disposición de los participantes.
- Identificar mecanismos y espacios de comunicación transparentes con los participantes.
- Gestionar recursos factibles, adecuados y sostenibles, en cantidades suficientes y sin sobrecargar la economía familiar, escolar y comunitaria.

### Acciones participativas

- Organizar reuniones de trabajo con los distintos participantes organizadores para planificar las actividades y coordinar su implementación.
- Consensuar los tiempos de los participantes, incluido el grupo meta, para una implementación en horarios convenientes.
- Elaborar un presupuesto que cubra las necesidades de recursos (materiales y humanos) para la implementación.
- Gestionar de manera efectiva y transparente los recursos materiales y

- humanos para cubrir las necesidades durante la implementación.
- Acordar las responsabilidades y asignación de roles para la realización de las actividades.
- Implementar las actividades planeadas.
- Para que los participantes se sientan motivados y cómodos durante las actividades, se promueven relaciones motivadoras entre los organizadores, participantes y el grupo meta.
- Dedicar tiempo es un aspecto valioso de las relaciones sociales y un recurso elemental; por ende, es importante reconocerlo y apreciarlo. Los docentes, padres de familia y actores de la comunidad dedican su tiempo libre al desarrollo de las actividades.

**Relaciones sociales clave para la presente fase**

- Buenas relaciones entre los organizadores de las actividades, sean de la escuela o de la organización externa, son esenciales para efectuar de manera adecuada las actividades.

***Evaluar e identificar aprendizajes***

**Tabla 3**

*Indicadores de aplicación de los ejes: planeación e implementación*

Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se identifican los recursos (financieros, materiales y humanos) requeridos para la intervención y las actividades.</li> <li>• Se toman en cuenta los tiempos y las características propias de los participantes para llevar a cabo las actividades.</li> <li>• Los recursos requeridos no sobrecargan la economía familiar, escolar y comunitaria.</li> </ul>
Acciones participativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversos actores participan en la planificación, coordinación e implementación transparente de las actividades.</li> <li>• Entre todos se elabora un calendario de actividades y presupuesto factible.</li> <li>• Los participantes se apropian de las actividades y asumen responsabilidades con compromiso.</li> </ul>
Relaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existen relaciones cordiales y motivadoras entre los organizadores, participantes y grupo meta.</li> <li>• Los representantes y participantes de la organización externa, la escuela y la comunidad mantienen una relación motivadora que incentiva la dedicación, el compromiso con los tiempos y compartir las experiencias.</li> </ul>

Nota. Elaboración propia.

El objetivo de la fase final del proyecto es reflexionar y aprender sobre los procesos y resultados de la intervención o del proyecto de prevención. Cada intervención orientada a fomentar espacios y relaciones seguros en las escuelas es una oportunidad para aportar lecciones aprendidas sobre la prevención social local. Es un proceso valioso para comprender y evaluar los resultados e impactos, positivos y negativos, de la intervención. Con la participación de diversos actores cercanos, se podrá estimar si la teoría de cambio está funcionando, si los objetivos se están cumpliendo, si se está logrando la participación de los diferentes actores locales y comunidad educativa, y si deben ajustarse las actividades y el proceso de implementación. Pero también se podrá valorar si la intervención responde adecuadamente al contexto local de la escuela y comunidad y si logra generar relaciones sociales positivas.

Aunque suele ser poco visualizada por las escuelas y las organizaciones externas, la evaluación es el momento en que se demuestra cuáles de los esfuerzos están produciendo resultados. Se aprende de las experiencias y se genera conocimientos sobre lo que está funcionando —y lo que no— y en qué condiciones (Crawford, 1998; Sutton *et al.*, 2014). La evaluación debe dar lugar a las discusiones necesarias, adecuadas y honestas sobre la prevención en el ámbito local (Tilley, 2009). De esta manera, se impulsa la efectividad y sostenibilidad de los esfuerzos de prevención y busca instalar procesos transparentes que generen relaciones sociales positivas en la vida escolar y comunitaria.

En condiciones ideales, las iniciativas de prevención escolar constituyen procesos continuos que coexisten o se entrelazan con los procesos educativos. Es probable que, en un primer momento, la prevención no logre obtener la participación de todos los actores clave ni implementar todas las actividades previstas. En los siguientes años o en las siguientes intervenciones, se puede intentar mejorar la participación e implementación y, de esa manera, obtener mejores resultados

a largo plazo. Los resultados del proceso de evaluación pueden compartirse con otras escuelas y comunidades educativas —por ejemplo, mediante la organización externa—, con autoridades y organizaciones locales y nacionales, y así contribuir a un proceso de mayor alcance. Dicho de otra manera, mediante mecanismos reflexivos se pueden producir aprendizajes colectivos e individuales.

### Contextualización

- Obtener aprendizajes sobre la experiencia de la intervención mediante procesos de reflexión y evaluación de las intervenciones y sus actividades.
- Valorar la teoría de cambio, las actividades diseñadas y su implementación en función de su potencial para fomentar la seguridad en y alrededor de la escuela, así como su sostenibilidad.
- Valorar la importancia de las diversas relaciones sociales y de la presencia de diferentes actores locales para el éxito de la intervención o del programa de prevención.
- Generar ideas y compartir las lecciones aprendidas para adaptar la prevención a las realidades que enfrentan la escuela y la comunidad aledaña.

### Acciones participativas

- Organizar espacios de reflexión participativos durante la implementación de la intervención.
- Evaluar los procesos de implementación, resultados, dificultades encontradas y respuestas a ellas, para entender qué procesos hacen que la intervención funcione y cuáles generan obstáculos.
- Identificar cambios en las relaciones sociales entre los distintos actores de la comunidad educativa (docentes, padres, estudiantes, comunidad aledaña, etc.) y con la organización externa.
- Sistematizar juntos los procesos, logros y dificultades, para evidenciar los aprendi-

zajes y compartir las lecciones aprendidas con otros.

**Relaciones sociales clave para la presente fase**

- Relaciones de confianza entre la escuela, comunidad y organización externa para lograr una comunicación transparente,

constante y fluida antes, durante y después de la implementación.

- Otras escuelas, comunidades y organizaciones con quienes se pueden compartir las buenas prácticas, dificultades y logros, es decir, las lecciones aprendidas.

**Tabla 4**

*Indicadores de aplicación de los ejes en evaluación y aprendizajes*

Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se organizan actividades de reflexión/evaluación con la participación de la escuela, comunidad educativa, actores locales y la organización externa.</li> <li>• Se valora si las actividades implementadas han logrado que los estudiantes, personal educativo y padres de familia se sienten más seguros en la escuela.</li> <li>• Se profundizan las razones del por qué sí o por qué no hay mayor seguridad.</li> <li>• Las reflexiones incluyen preguntas y discusiones relevantes para mejorar la iniciativa de prevención en el ámbito local.</li> </ul>
Acciones participativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los sectores involucrados en la intervención tienen oportunidad de retroalimentar, evaluar y reflexionar el proceso y los logros.</li> <li>• Las lecciones aprendidas son compartidas interna y externamente a la comunidad educativa y actores involucrados e interesados.</li> </ul>
Relaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La reflexión y evaluación se realizan con base en una comunicación fluida y constante entre la escuela, comunidad y organización externa.</li> <li>• La reflexión identifica las relaciones sociales que han sido clave en las fases del diseño de la intervención, su implementación y evaluación de las actividades concretas.</li> </ul>

Nota. Elaboración propia.

#### 4. Reflexiones

Empoderar y fortalecer el papel de las escuelas públicas en las iniciativas de prevención escolar es imprescindible, no solo para lograr una organización e implementación exitosa, sino también para garantizar la sostenibilidad de los resultados en el tiempo. La escuela no debe ser considerada como sujeto pasivo que, por sus necesidades, deba agradecer cualquier intervención externa, sino como protagonista cuya participación logra dar mayor utilidad, relevancia y sostenibilidad a las iniciativas educativas de prevención. Al final, los espacios seguros que se pretenden lograr son los de las escuelas y, por ende, deben ser sostenidos por ellas mismas. No obstante, el programa ESRC encontró que muchas veces la prevención terminaba cuando se agotaban los aportes de la organización externa, y no porque la escuela pudiera hacerla con su comunidad educativa o ya no necesitara las actividades de prevención. Por ello, el CAR subraya la necesidad de transformar el rol de dependencia pasiva de la escuela pública y de buscar una forma en que los centros escolares podrían beneficiarse de manera más proactiva y efectiva de los programas de intervención escolar.

Las escuelas y sus comunidades educativas enfrentan situaciones diversas y cambiantes. Eso descarta un abordaje predeterminado y la posibilidad de una solución única, aunque hayan sido exitosos en otros lados. Por esa razón, el Marco CAR no es un listado de actividades de prevención para ser organizadas de manera lineal o temporal; tampoco es un manual o recetario con soluciones ya preelaboradas. El CAR da lugar a diversas iniciativas de prevención escolar que parten del contexto local. Insta a los actores locales y externos a conocer el contexto local que provoca inseguridad (contextualizar), describir cómo y de qué manera se pueden lograr cambios en este contexto (teoría de cambio), establecer cuáles de los actores locales y externos deberían involucrarse (relaciones sociales) y llevar a cabo la intervención de manera colaborativa (acciones participativas). El propósito

es empoderar a las escuelas para desarrollar iniciativas de prevención oportunas y creativas, a partir de la realidad específica de cada escuela y su comunidad.

Lo novedoso del Marco de intervención CAR, y lo que lo distingue de otras perspectivas de prevención basadas en la escuela, es que enfatiza la importancia de las relaciones sociales y educativas entre los diferentes actores interesados dentro y alrededor de la escuela, para prevenir situaciones de inseguridad. Más que un programa escrito en un escritorio lejano, son las relaciones entre docentes, la dirección y estudiantes; entre las organizaciones externas y la dirección de la escuela; entre la comunidad aledaña y el equipo docente, etc., las que influyen en la eficacia de la prevención local. Las actividades o los contenidos son herramientas para construir relaciones sociales agradables y productivas, en las que los estudiantes pueden encontrar modelos a seguir; es decir, observar y experimentar con conductas que tienen consecuencias positivas (Darling *et al.*, 2006, p. 363). Así, los estudiantes pueden desarrollarse de manera que los mantenga dentro del sistema educativo y los aleje de situaciones de inseguridad.

El Marco CAR invita a profundizar en las intervenciones de prevención desde las escuelas y a conocer su efectividad a partir de los actores involucrados en su implementación. El tema de las relaciones sociales en la educación merece mucha más atención, en particular en la dinámica escuela – familia – comunidad educativa extendida. Más investigación es necesaria para afinar la implementación del CAR y, además, aplicarlo en contextos de inseguridad centroamericanos. Las investigaciones en la región sobre educación en general y, específicamente, sobre la prevención escolar deben enfocarse en los actores principales de la escuela, considerando sus objetivos y perspectivas, más allá de las metas e intereses de las instituciones implementadoras. Conocer la realidad local es fundamental para comprender las dinámicas sociales relacionadas con la escuela y

promover la prevención de la violencia y de las pandillas.

#### 4.1 Epílogo: la relevancia del Marco CAR en la actualidad

En marzo de 2022 –después del cierre del trabajo de campo del programa ESRC– el gobierno declaró una nueva etapa en “la guerra a las pandillas” en forma de un estado de excepción. Suspendió parte de la Constitución y encarceló masivamente a supuestos pandilleros y colaboradores (Urbina, 2022). Al momento de escribir el presente artículo, el régimen de excepción cumple más de 41 meses de vigencia y 87,100 personas han sido detenidas por la Policía Nacional Civil y las Fuerzas Armadas (de las cuales 8,000 fueron liberadas al no encontrarles vínculos con pandillas) (Portillo, 2025). Las pandillas desaparecieron de las calles; el ambiente y la seguridad en las comunidades y las escuelas cambiaron profundamente (Instituto Universitario de Opinión Pública [Iudop], 2023, 2024; Savenije y Amaya Cobar, 2025). Habitantes de comunidades donde antes la presencia de pandillas y su actuación violenta y delictiva generaban miedo, mencionan que ahora se sienten seguros. “Donde yo vivo, anteriormente era bien conflictivo; a todo mundo le daba miedo. Gracias a Dios, hoy puedo decir que vivimos en paz; estamos tranquilos” (Savenije y Amaya Cobar, 2025, p. 53). No obstante, dichas habitantes también mencionan-- y estudios independientes lo confirman -- que personas inocentes fueron acusadas de ser pandilleros o cómplices y se encuentran en prisión, con escasa expectativa de ser liberadas pronto (Cristosal, 2023, 2024; Human Rights Watch, 2025).

A pesar de que vecinos señalan que hay más seguridad en las comunidades y en las escuelas, y que el personal educativo y los estudiantes ahora sienten menos ansiedad y temor (Savenije y Amaya Cobar, 2025), persiste la emergencia silenciosa en la educación en El Salvador (Dimas, 2025). No es solo que el Estado no proporcione a las escuelas públicas fondos completos para

operar (Cortez, 2025), sino que también organizaciones educativas señalan un elevado abandono escolar a nivel nacional. Estiman que alrededor de 25,000 estudiantes dejaron de matricularse en el sector público en 2025<sup>3</sup>, lo que representa un aumento significativo respecto de los 20,000 estudiantes que desistieron en 2024. La disminución de la matrícula estuvo acompañada del cierre de alrededor de 70 escuelas públicas; muchas de ellas. Aunque el Ministerio insiste en que son “unificaciones”, expertos temen que dichas integraciones de varias escuelas y los cierres hayan disminuido el acceso a la educación y provocado que más alumnos abandonaran. Otro factor que influye en la disminución de la matrícula es el propio régimen de excepción. Niños y jóvenes cuyos padres han sido encarcelados tuvieron que asumir responsabilidades familiares de sus hermanos menores o valerse por sí mismos. La situación familiar difícil truncó la motivación de los alumnos afectados y su posibilidad de asistir a la escuela para seguir sus estudios (DevTech Systems Inc, 2024).

El gobierno del presidente Bukele también llevó la “guerra a las pandillas” al sistema educativo público, exigiendo orden, disciplina y una correcta presentación personal de los estudiantes. El 14 de agosto de 2025 nombró a una capitana del ejército, Karla Trigueros, como ministra de Educación, sin que tuviera formación ni experiencia previa en el área. Entre sus primeras medidas educativas destacan la regla que el personal educativo verificara diariamente el uniforme y el peinado de los estudiantes (Aguilar y Cortez, 2025), y el “Reglamento para la Promoción de la Cortesía”, que obliga el uso de “expresiones básicas de cortesía («Buenos días», «Gracias» y «Por favor») en todos los centros educativos públicos” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2025).

Aparentemente, el gobierno considera que la prevención pasa por imponer “buenos” modales y que, en cambio, una disciplina laxa

3 Además, en el sector privado la disminución de la matrícula podría ser un número parecido.

—por ejemplo, tratos informales, cortes de cabello impropios y uniformes incompletos— fomenta que los estudiantes se vuelvan delinquentes o pandilleros. Aunque algunos padres, docentes y directores pueden recibir bien el énfasis en la disciplina, se omite la importancia de un ambiente escolar agradable, del desarrollo profesional del personal educativo y de los recursos educativos adecuados para hacer atractiva la educación pública.

Además, la anulación de numerosos programas de la Agencia Estadounidense de Desarrollo Internacional (USAID) ilustra una tendencia mundial en la que los gobiernos son renuentes a donar fondos para el desarrollo de otros países, entre ellos, para la educación pública. Para El Salvador, esto implica una disminución significativa de los fondos destinados a fortalecer la calidad educativa y la prevención escolar. En 2023, USAID asignó US\$ 27,51 millones para fortalecer la educación básica en El Salvador<sup>4</sup>.

La disminución de los programas educativos financiados por organizaciones internacionales aumenta la dependencia de los recursos nacionales y locales. Además, subraya, para no desperdiciar los escasos recursos que quedan, la importancia de que los programas tengan una alta probabilidad de cumplir lo prometido (The Economist, 2025). En El Salvador, donde los aportes nacionales para la educación pública son restringidos, significa que la relación con la comunidad y con otros actores locales se ha vuelto aún más importante. La relevancia actual del Marco CAR radica en que enfatiza la colaboración entre la escuela, comunidad educativa y, eventualmente, las organizaciones externas como esencial, para que los programas educativos y de prevención sean oportunos, efectivos y apropiados. Insiste en que la formulación de objetivos debe hacerse a partir de lo que los actores locales consideren relevantes y factibles para su contexto, y, además, en un proceso de codiseño y complementación de intervenciones.

4 Véase <https://foreignassistance.gov/cd/el%20salvador/current/obligations/1>

El Marco de intervención CAR no pretende que los actores locales puedan remediar lo que el Estado no cumple: proveer los recursos que requiere una educación pública adecuada. Tampoco supone que puedan llenar los vacíos que deja la disminución de la cooperación internacional. Más bien, es una herramienta para fortalecer las relaciones entre escuelas, comunidad educativa y aledaña y, eventualmente, organizaciones externas (locales, nacionales o internacionales), para formular e implementar intervenciones oportunas, relevantes y realizables con los recursos disponibles. En otras palabras, se trata de crear sinergia entre los esfuerzos de los distintos participantes. CAR reconoce que las intervenciones educativas que resultan exitosas en una escuela no necesariamente funcionan de la misma manera en otra. Por eso, insiste en la importancia de las características propias de cada escuela y en el empoderamiento del personal educativo, de la comunidad educativa y de otros actores locales como coautores.

El Marco de intervención Contexto - Acciones - Relaciones presenta una reorientación ante una situación en la que el gobierno nacional y la cooperación internacional dedican menos recursos a la educación pública, y en la que las comunidades educativas de escasos recursos socioeconómicos son las más vulnerables ante esta tendencia. Como respuesta a esta situación, CAR enfatiza el desarrollo de enfoques e iniciativas innovadores y relevantes desde el ámbito de la escuela local.

## Referencias

- Aguilar, G. (2025a, 4 de abril). Ascenden a 70 las escuelas públicas cerradas en el país. *La Prensa Gráfica*. <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Ascienda-70-las-escuelas-publicas-cerradas-en-el-pais-20250404-0117.html>
- Aguilar, G. (2025b, 1 de abril). Reportan cierre de 67 escuelas en El Salvador. *La Prensa Gráfica*. <https://www.lapren->

- sagrafica.com/elsalvador/Reportan-el-cierre-de-67-escuelas-publicas-en-El-Salvador-20250401-0080.html
- Aguilar, G. y Cortez, A. (2025, 18 de agosto). Nueva ministra de Educación ordena verificar uniforme y peinado de los estudiantes. *La Prensa Gráfica*. <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Nueva-ministra-ordena-verificar-uniforme-y-peinados-de-los-estudiantes-20250818-0074.html>
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H. y Al-Abadi, K. (2015). *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts*. NYU; INEE; UKaid. <https://inee.org/sites/default/files/resources/Education-emergencies-rigorous-review-2015-10.pdf>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2.a ed.). Sage Publications Ltd.
- Cortez, A. (2025a, 20 de febrero). Baja matrícula 2025-Al menos 50,000 alumnos quedarían fuera del sistema educativo. *La Prensa Gráfica*. <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Baja-matricula-2025-al-menos-50000-alumnos-quedarían-fuera-del-sistema-educativo-20250220-0086.html>
- Cortez, A. (2025b, 9 de marzo). Cierre de escuelas afecta el acceso a la educación, señalan expertos. *La Prensa Gráfica*. <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Cierre-de-escuelas-afecta-el-acceso-a-la-educacion-senalan-expertos-20250307-0073.html>
- Cortez, A. (2025c, 29 de abril). Escuelas sin fondos completos para operar. *La Prensa Gráfica*. <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Escuelas-sin-fondos-completos-para-operar-20250429-0095.html>
- Crawford, A. (1998). *Crime Prevention & Community Safety. Politics, Policies & Practices*. Pearson Education.
- Cristosal. (2023). *Un año bajo el régimen de excepción: una medida permanente de represión y de violaciones a los derechos humanos. Informe situacional del 27 de marzo de 2022 al 27 de marzo de 2023*. [https://cristosal.org/ES/wp-content/uploads/2023/07/Informe-1-ano-regimen-de-excepcion\\_digital.pdf](https://cristosal.org/ES/wp-content/uploads/2023/07/Informe-1-ano-regimen-de-excepcion_digital.pdf)
- Cristosal. (2024). *El silencio no es opción. Investigación sobre las prácticas de tortura, muerte y justicia fallida en el régimen de excepción*. <https://cristosal.org/ES/el-silencio-no-es-opcion-informe-completo/>
- Darling, N., Hamilton, S. F. y Hames Shaver, K. (2006). Relationships Outside the Family: Unrelated Adults. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 349-370). Blackwell Publishing.
- DevTech Systems Inc. (2024). *Latin America and the Caribbean Inclusive Education Landscape Assessment*.
- Dimas, A. (2025). La silenciosa crisis educativa de El Salvador. *El Faro*. [https://elfaro.net/es/202502/el\\_salvador/27755/La-silenciosa-crisis-educativa-de-El-Salvador.htm](https://elfaro.net/es/202502/el_salvador/27755/La-silenciosa-crisis-educativa-de-El-Salvador.htm)
- Flores Espinoza, M. R. (2024). Por qué y cómo prevenir: La acción transformadora de las teorías de cambio en la prevención de violencia en las escuelas en El Salvador. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 79(778), 117-139. <https://revistas.uca.edu.sv/index.php/eca/article/view/9116>
- Harries, E., Hodgson, L. y Noble, J. (2014). *Creating your theory of change. NPC's practical guide*. NPC. <https://www.thinknpc.org/wp-content/uploads/2018/07/Creating-your-theory-of-change1.pdf>
- Human Rights Watch. (2025). *El Salvador: Police Officers Speak Out About Abuses. Arbitrary Detention Based on Quotas, Fabricated Evidence*. <https://www.hrw.org/news/2025/06/27/el-salvador-police-officers-speak-out-about-abuses>

- Infosegura. (2017). *Índice de priorización de municipios. Herramientas para la priorización y focalización de políticas en materia de seguridad ciudadana*. USAID; PNUD. <https://www.seguridad.gob.sv/dia/download/indice-de-priorizacion-de-municipios/>
- Instituto Universitario de Opinión Pública. (2023). La población salvadoreña evalúa el primer año del régimen de excepción. *Boletín de prensa*, XXXVII(5), 1-29. <https://uca.edu.sv/iudop/wp-content/uploads/2023/03/Bol.-Regimen-de-Excepcion-1-anio.pdf>
- Instituto Universitario de Opinión Pública. (2024). La población salvadoreña evalúa el segundo año del régimen de excepción. *Boletín de prensa*, XXXVIII(3), 1-33. <https://uca.edu.sv/iudop/wp-content/uploads/2024/04/Bol.-Regimen-de-Excepcion-V2.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2025). *Memorándum N.º 06-2025*. MINEDUCYT.
- Nicolai, S., Hine, S. y Wales, J. (2015). *Education in Emergencies and Protracted Crises. Toward a Strengthened Response*. Overseas Development Institute. <https://inee.org/sites/default/files/resources/9714.pdf>
- Portillo, D. (2025, 3 de julio). Oficialismo aprueba la prórroga 40 del régimen de excepción. *La Prensa Gráfica*. <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Oficialismo-aprueba-prorroga-40-del-regimen-de-excepcion-20250703-0066.html>
- Savenije, W. y Amaya Cobar, E. (2025). *Democratic Backsliding and Security Governance in Central America: Research and Dialogue*. USAID; Netherlands Institute for Multiparty Democracy. <https://centralamerica.nimd.org/wp-content/uploads/2025/05/Democratic-Backsliding-and-Security-Governance-CA-VF-1.pdf>
- Savenije, W. y Beltrán, M. A. (2012). *Conceptualización del Modelo de Prevención Social de la Violencia con Participación Juvenil*. Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE).
- Savenije, W. y Martin, P. (2020). *La integración social desde la educación en contextos de inseguridad: repensar el papel de la comunidad educativa*. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Savenije, W., Martin, P., Cabrera, A. y Molina, S. (2022). *Marco de Intervención para la prevención en escuelas públicas. Fortalecer espacios seguros. Acompañar a la educación básica en contextos de inseguridad*. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. [https://inee.org/sites/default/files/resources/Savenije,%20Martin%20y%20otros.%202022.%20ESRC\\_Marco%20de%20intervenci%C3%B3n%20para%20la%20prevenci%C3%B3n%20en%20escuelas%20p%C3%ABlicas.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/Savenije,%20Martin%20y%20otros.%202022.%20ESRC_Marco%20de%20intervenci%C3%B3n%20para%20la%20prevenci%C3%B3n%20en%20escuelas%20p%C3%ABlicas.pdf)
- Savenije, W., Martin, P., y Cabrera Ventura, A. (2022). *Profesores, escuelas y comunidades: Fortalecer espacios seguros. Hacia un marco de prevención escolar. Informe de investigación*. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Stoff, C. y Valenza, M. (2025). *State of Education for Crisis-Affected Children and Adolescents: Access and Learning Outcomes. Global Estimates 2025 Update*. Education Cannot Wait. [https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2025-01/global\\_estimates\\_report\\_2025.pdf](https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2025-01/global_estimates_report_2025.pdf)
- Sutton, A., Cherney, A. y White, R. (2014). *Crime Prevention. Principles, perspectives and practices*. Cambridge University Press.
- The Economist. (2025, 6 de marzo). *The death of giving. The demise of foreign aid offers an opportunity. Donors should focus on what works. Much aid currently does not*. <https://www.economist.com/>

leaders/2025/03/06/the-demise-of-foreign-aid-offers-an-opportunity

Tilley, N. (2009). *Crime Prevention*. Willan Publishing.

Urbina, J. (2022, 29 de marzo). Capturas masivas duplicaría hacinamiento. *La*

*Prensa Gráfica*. <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Capturas-masivas-duplicaria-hacinamiento-20220328-0073.html>

