

# Orígenes de la educación popular en Chalatenango: una innovación educativa\*

## Parte I

*María del Carmen Cruz\*\**

### Resumen

En este artículo, la autora identifica los antecedentes históricos que dieron origen a la educación popular, en Chalatenango, en la época del conflicto social y armado, en las décadas de los años setenta y ochenta, así como también pone de manifiesto la articulación de enfoques teóricos sobre la misma. Esta primera parte recupera *in situ* los testimonios de los actores y constructores de la educación popular, en las comunidades rurales de Chalatenango, abandonadas, reprimidas, masacradas y marginadas a lo largo de estas décadas.

### Introducción

La investigación que se presenta se desarrolla en tres entregas. La primera está dedicada a identificar los antecedentes históricos del surgimiento de la educación popular, en Chalatenango, en la época del conflicto social y armado, en las décadas de los años setenta y ochenta, así como la articulación de enfoques teóricos sobre la misma. La segunda parte trata sobre el desarrollo del sistema de

educación popular, creado y mantenido por las comunidades de Chalatenango hasta el día de hoy. La tercera corresponde a los resultados de la investigación de campo, la triangulación de datos de ésta con la documentación testimonial y documental, y las conclusiones y proyecciones.

Esta primera parte, aparte de los fundamentos teóricos, recupera *in situ* los testimonios de los actores y constructores de la educación popular, en

\* Esta es la primera parte de tres artículos sobre el desarrollo de la Educación Popular en Chalatenango.

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

las comunidades rurales de Chalatenango, abandonadas, reprimidas, masacradas y marginadas a lo largo de estas décadas. Ante la ausencia de registros documentados para el período de la guerra, los testimonios pudieron ser recuperados en el último período de ésta.

La narración de los hechos o las circunstancias testimoniales indica una dinámica social comunitaria dentro de un fenómeno mayor, la guerra misma. En ese entonces, Chalatenango era reconocido como un departamento "conflictivo", controlado por unidades del ejército guerrillero del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN). Esta recuperación testimonial se basa en una perspectiva etnográfica sobre la experiencia de la educación popular en esa zona, lo cual hace que la investigación sea, en lo fundamental, cualitativa.

### 1. Antecedentes

En Chalatenango, la educación popular ha sido una alternativa exitosa, construida y sostenida por las mismas comunidades ante el abandono de los gobiernos, que se desentendieron de las necesidades primarias de las áreas rurales —educación, vivienda, salud y condiciones humanas y dignas—. Esta educación surge de iniciativas de los mismos pobladores y organizaciones populares, los cuales han intentado construir sus propios caminos de desarrollo.

En la zona norte y este de Chalatenango, el contexto geográfico y sociopolítico ha condicionado el desarrollo de la innovación educativa, en estas áreas rurales. La educación popular estuvo marcada por el conflicto social y la guerra. En este estudio se ha querido recuperar la voz y el testimonio vibrante de muchos campesinos y campesinas, quienes antes cultivaron la tierra, fueron sometidos a los sufrimientos humanos más terribles y, al final del camino, han sobrevivido con el recuerdo de sus familias destrozadas. Estos testimonios pesan más que muchas estadísticas. Son ellos los que hablan de la calidad de las comunidades que han fraguado la cuna de una educación para levantarse y avizorar con sencillez y humanidad el futuro.

Esta investigación es un intento por recoger la experiencia de educación popular de estas comunidades y el aporte innovador que ofrece al sistema educativo salvadoreño. El Ministerio de Educación abandonó estas zonas conflictivas durante más de doce años. Las pocas escuelas existentes se cerraron

y la población vivió en refugios, en Honduras o en guindas y *tatús* (cuevas bajo tierra), durante los duros años de la guerra. La educación surgió como iniciativa de pobladores, que enseñaban "lo poco que sabían" a los niños y a las niñas, en medio de los bombardeos y persecución de los operativos militares.

En estos años, la educación popular nace y se desarrolla debajo de los árboles, e incluso dentro de los *tatús*. Los niños se sentaban en piedras, y, en todo momento, estaban pendientes de si los aviones o los helicópteros sobrevolaban la zona para salir a protegerse de los bombardeos o de los morteros. Conseguir media hoja de papel para cada niño o niña era un gran reto, y también, un riesgo de muerte. A partir de 1987, aproximadamente, la población decidió regresar de los campos de refugiados a sus lugares de origen y se inició la vida de las repoblaciones. Es entonces cuando se empezó a crear el sistema de educación popular de Chalatenango, aun en situaciones difíciles de guerra. Esto fue posible por la experiencia educativa de los refugios y las *guindas*, y mediante la organización comunitaria de la gente, la ayuda de la Iglesia católica (la diócesis de Chalatenango) y la colaboración solidaria de organizaciones no gubernamentales, nacionales e internacionales.

El sistema de educación popular surgió y se fortaleció, y existe hasta el día de hoy, gracias a la organización de las comunidades, representada por la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango (CCR) la cual, en la actualidad, se denomina Asociación de Comunidades para el Desarrollo de Chalatenango.

A partir del año 1992, en el contexto de los acuerdos de paz, las organizaciones no gubernamentales iniciaron un proceso de concertación educativa, con el Ministerio de Educación, para legalizar estas escuelas populares. Es entonces cuando se comienzan a reconocer los certificados de estudio de los alumnos y las alumnas de estas escuelas, para pasar de un grado a otro. Además, se inicia un proceso más formal de capacitación del maestro y de la maestra popular, hasta entonces empíricos. Esta capacitación les permitió hacer el noveno grado primero y el bachillerato después. Este proceso culmina con el título de profesora de primaria o de tercer ciclo y media.

La educación, en esta zona, se convirtió en un proceso dialógico problematizador, que exigió un

gran apoyo de las organizaciones no gubernamentales e internacionales, ante la ausencia de una política educativa estatal integral, dirigida a fortalecer y proyectar la educación de las poblaciones abandonadas. Surgió de las necesidades y vivencias de estas comunidades y promovió rescatar los aportes de la educación popular como valores a tomar en cuenta, en el desarrollo de las comunidades y en la transformación educativa del país.

La investigación pretende estudiar este sistema educativo popular, creado durante la guerra, y de cómo se ha ido manteniendo y consolidando, a lo largo de los años. Se presentan los antecedentes y el estado actual de la educación rural en la zona norte y este de Chalatenango. También intenta evaluar las limitaciones y los logros de esta experiencia para descubrir innovaciones y alternativas para la educación rural del país. Los testimonios fueron grabados entre 1988 y 2003. Además, el estudio hace uso de documentos recopilados en estos años, informes y proyectos, elaborados por el equipo coordinador de educación de la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango, en una investigación de campo realizada en el año 2001, y en el contacto y apoyo permanente y actualizado con las escuelas populares y la organización popular.

## 2. Campo de investigación

La investigación se realizó en Chalatenango, en la zona norte y este del departamento. Durante el conflicto armado, esta zona estuvo controlada por el FMLN. Había una organización popular dirigida por la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango, la cual se encargaba del desarrollo local de cuatro regiones, que comprendían once municipios. Aquí, en un principio, se crearon hasta 33 escuelas populares (1993). Se atendían a casi 4 mil alumnos y alumnas desde kinder a noveno grado y también se alfabetizó a los adultos.

Actualmente (2004) existen 18 escuelas populares en la zona. La reducción se explica por la concentración de los esfuerzos locales y por la dificultad de mantener el proceso, debido a los grandes esfuerzos y costos económicos que implica conservar una escuela y, además, sostener a personas de la comunidad trabajando como maestros y maestras populares, solo por un pequeño incentivo proveniente de donaciones, sin un trabajo agrícola. Por otra parte, es necesario sostener la organización y

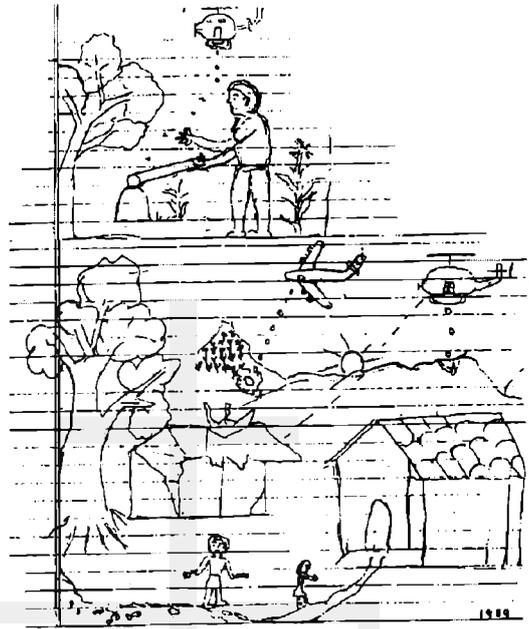


Foto cortesía de María del Carmen Cruz.

coordinación de todas las escuelas, en las cuatro regiones. Esta labor hoy está a cargo de la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango, denominada Asociación de Comunidades para el Desarrollo de Chalatenango.

La legalización de las escuelas populares, el reconocimiento de los certificados de estudio de los estudiantes y la acreditación de los maestros y las maestras populares como docentes son logros que permitirán rescatar los valores comunitarios, dialógicos y transformadores de la educación popular y de la proyección de la educación, en dichas comunidades.

Este trabajo pretende aportar aspectos determinantes a una política educativa nacional integradora, retroalimentada por la capacidad de creación, reproducción y solución, generada desde las comunidades. Procura descubrir su impacto en la calidad de la educación, en las áreas rurales, y en la transformación de la educación tradicional-bancaria en una educación crítica y problematizadora. Se propone aportar algunos elementos y algunas respuestas a cuestiones relacionadas con la educación de amplios sectores marginados hoy en día: ¿tiene la educación popular vinculación directa con las necesidades más apremiantes de las comunidades? ¿Ofrece la cobertura y calidad educativa que el Ministerio de Educación no llega a alcanzar? ¿Los pro-

gramas de estudio se adaptan al ámbito rural, a los intereses de los estudiantes y al desarrollo de las comunidades? ¿El tipo de participación que promueve y la relación horizontal que fomenta entre estudiantes, educadores y comunidad implican un proceso de innovación educativa? ¿Estimula el desarrollo de contenidos educativos relevantes para los diversos actores educativos y comunitarios? ¿Qué elementos didácticos y metodológicos promueve? ¿Favorece realmente una educación crítica y transformadora? ¿Cómo se proyecta en el siglo XXI la educación popular en América Latina? ¿Qué valores y principios están presentes y es necesario rescatar de esa educación?

Se pretende, pues, aportar a las comunidades una sistematización de sus experiencias, que sirva de insumo y contribuya a su propio desarrollo y al del sistema de educación popular de Chalatenango y también al nacional.

### 3. Perspectivas metodológicas

Esta investigación se apoya en una perspectiva etnográfica. Por ello, el trabajo de campo es su base. Por lo tanto, incluye la observación participada, que caracteriza a la mayoría de esta clase de investigaciones, tal como afirma Pilar Colás Bravo. Carlos Núñez afirma que “la investigación debe ser participativa, es el pueblo, el grupo o la organización el que participa en el conocimiento de su propia realidad... por eso, toda verdadera investigación participativa, es un proceso de investigación-acción permanente, pues no es estática y sin dinamismo, sino que es el proceso permanente de reconocimiento crítico y sistemático sobre la *praxis*”<sup>1</sup>.

La investigación cualitativa que se presenta en este trabajo puede considerarse como un estudio de casos. Aquí se destacan rasgos culturales del campesino y de la campesina, sus costumbres y arraigos, y la creación de una organización popular que origina y mantiene un sistema de educación popular. Por otra parte, se ha tenido en cuenta que la educación popular se está desarrollando mediante un proceso simultáneo de funcionamiento de escuelas populares y capacitación y desarrollo de los maestros y las maestras populares. Esto hace que estos docentes se encuentren en formación continua y analicen de forma permanente su práctica diaria.

En muchos de los informes de la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango y en los testimonios recogidos se aprecia la reflexión-acción de los maestros, las maestras y los coordinadores sobre su práctica diaria en las escuelas populares. Basta con asistir a sus reuniones de planificación en equipo, a las de evaluación, donde ejercitan la crítica y autocrítica, así como también a los encuentros zonales anuales. El análisis crítico permanente contribuye a mejorar el proceso educativo y a transformar su práctica docente.

#### 3.1. Consideraciones sobre el desarrollo de la investigación

La investigación recoge años de vida en Chalatenango y de la vida de mucha gente, que incluso ya no lo puede contar. Las condiciones para realizarla no han sido fáciles. Por eso, conviene explicitar algunos aspectos. La recuperación de muchos testimonios, documentos y fotografías fue realizada durante el conflicto armado. La experiencia de educación popular estaba íntimamente ligada a los espacios permitidos por la misma guerra, la cual impuso sus dinámicas y efectos.

Desde el comienzo de las repoblaciones, el trabajo educativo en las escuelas se hacía pasando de una comunidad a otra, a través de veredas, puesto que eran inaccesibles para los vehículos, exceptuando la calle que las comunidades ayudaron a reparar, cuando se reconstruyó el puente Sumpul, en 1990, única vía de acceso terrestre hasta Arcatao. La comunicación entre las escuelas populares era complicada, sobre todo con las de acceso más difícil. Gracias a la coordinación regional se lograron obtener datos de las regiones. Coordinadores, maestros o pobladores que caminaban hasta esos lugares eran los “correos” (mensajeros), que llevaban la información.

Durante la guerra, hasta 1992, saber leer y escribir se consideraba “subversivo” y si a una persona el ejército le encontraba un papel, la capturaba y desaparecía. Por ello, las mujeres o los niños hacían de “correo” con lo cual arriesgaban su vida. Se escondía el papel con la información sobre la planificación, la capacitación, el encuentro zonal, la llegada de materiales o el acto educativo.

Los retenes militares requisaban los materiales. Por lo tanto, había que encontrar la manera para

1. C. Núñez, *Educación para transformar, transformar para educar. Una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación*, México, 2000.

que niños y niñas los transportaran. Así pasaron hojas de papel y lápices, donados por las organizaciones no gubernamentales. El traslado de materiales educativos había que realizarlo a pie, durante muchas horas de camino, pues el vehículo solo llegaba hasta la comunidad de San José las Flores. Desde allí hasta Arcatao, por ejemplo, había que cargarlos durante cinco horas. En algunas ocasiones, los niños y las niñas de las escuelas hicieron agotadoras jornadas.

Hay escasa información documental y escasas fotografías de la época de la guerra, porque todo había que esconderlo, si quería ser recuperado después, siempre con riesgo de la propia vida.

Cada proyecto o informe era elaborado en la única máquina de escribir de la repoblación o, después, en la computadora de la oficina de la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango (una vez terminada la guerra). Estas máquinas a veces no se encontraban en buenas condiciones o les faltaba tinta. Su mantenimiento era difícil, las condiciones económicas no siempre eran buenas, no era fácil pasar el material a través de los retenes. Bastantes documentos no han podido ser recuperados, porque fueron elaborados con mimeógrafos, hechos a mano, como la "impresión de gelatina" o con una imprenta hecha con un trozo de tela y un marco de madera. Al cabo de los años, estos documentos han perdido el color y no es posible leerlos.

La recuperación documental y testimonial ha favorecido el conocimiento de las características del sistema popular de educación de Chalatenango desde dentro, ya que formaba parte del mismo, y viví muchas de las experiencias y recopilé muchos materiales. Los testimonios dan una gran fuerza a la investigación, porque recogen la vida y el sentir de este pueblo tan sufrido y del proceso educativo popular.

Para la triangulación de los datos se han tomado en cuenta los

testimonios recogidos en cada época, la reuniones y los informes proporcionados por la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones, la experiencia vivida en todos estos años, los encuentros de planificación, evaluación y los encuentros zonales, en los que he participado, y los datos recogidos en la observación participada y en las entrevistas y grupos focales de la misma investigación de campo.

#### 4. Vertientes teóricas

La educación popular debe ser colocada en el contexto latinoamericano, en concreto, desde una necesidad sociocultural muy sentida en la población rural. El punto de partida es Paulo Freire, el

padre de la educación popular. Este pedagogo y educador nos hace reflexionar sobre una educación horizontal, en la cual se establece un intercambio de experiencias entre los interlocutores. Gracias a él todos aprenden y, a su vez, enseñan.

---

[...] no se trata de elegir entre educación popular o educación formal, sino de encontrar respuestas educativas a las necesidades concretas de la población.

---

Es una educación basada en el diálogo y el análisis crítico de las situaciones reales. El campesino tiene que escapar de su opresión y solo podrá cambiar la sociedad si reflexiona desde su realidad, para así poder transformarla (acción-reflexión-acción). Se trata de un proceso problematizador, concientizador y liberador. Freire, con su método de "la palabra generadora", alfabetiza a miles de campesinos en tiempos mínimos y con resultados asombrosos.



Foto cortesía de María del Carmen Cruz.

Su trabajo sobre la pedagogía liberadora, dialógica y problematizadora ha llevado a que, en varios continentes, se replanteen la educación tradicional y bancaria tradicional. Así, autores como Bernstein, Giroux, Apple, Willis, etc., quienes pertenecen a la escuela comunicativa europea, presentaron nuevas propuestas educativas a finales del siglo XX. La educación popular se ubica, por tanto, dentro de esta pedagogía comunicativa y liberadora.

Hay teóricos que caen en tecnicismos, lo cual les imposibilita abrirse a otros planteamientos. Por eso, en algunas ocasiones, la educación popular es acusada de no tener la suficiente dimensión técnica y se la deja en un plano informal y, en consecuencia, es minusvalorada. Pero es necesario destacar movimientos educativos como el de La escuela nueva de Colombia, una experiencia exitosa de educación popular, la cual ha sido oficializada en todas las escuelas rurales del país.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, las experiencias antiautoritarias y libertarias marcan el cambio educativo, en el rol del docente y en la interacción educativa, siempre para mejorar la calidad del aprendizaje y de la formación integral del estudiante. Cabe destacar a Freinet y "La escuela del pueblo", cuyas técnicas se han popularizado por todo el mundo y han llegado también a El Salvador, a los procesos de educación no formal. Las ideas de "colectividad, escuela y trabajo" han sido básicas, en contextos donde se ha desarrollado la educación popular. En este caso, se parte de la importancia de la participación comunitaria expresada en la experiencia de Makarenko. Otras experiencias que buscan evitar todo tipo de autoridad y represión, típicas de una educación bancaria, están La escuela nueva, La escuela de Summerhill de Neill e incluso la no-directividad de Carl Rogers.

La reforma educativa de El Salvador se esfuerza ante las resistencias de las formas tradicionales al uso en las instituciones educativas. Tiene tres enfoques curriculares básicos: humanista, constructivista y socialmente comprometido. Es así como la educación nacional busca respuestas en la "zona del desarrollo próximo" de Vigotsky, en el "aprendizaje significativo" de Ausubel y en una educación que toma en cuenta las "inteligencias múltiples" de Gardner.

El reto de la educación, sin embargo, está en dar cobertura a todos los niños, las niñas y jóvenes en edad escolar, y luego, procurar que la reforma llegue a todas las áreas educativas del país. Por otra parte, la educación formal es criticada, en muchos casos, por ser vertical, autoritaria y manipuladora. Aquí cabe mencionar las teorías reproductivistas o de la desescolarización de la sociedad, e incluso las teorías constructivistas. Por lo tanto, no se trata de elegir entre educación popular o educación formal, sino de encontrar respuestas educativas a las necesidades concretas de la población. Lo importante es complementar la educación formal con la no formal y rescatar los valores de la educación popular en la educación oficial que impliquen un cambio real para mejorar la calidad educativa en nuestros países.

#### 4.1. Cultura y educación popular

Cultura y contexto son dos elementos siempre presentes en los procesos de educación popular, ya que permiten la incorporación de dimensiones de vital importancia como el sentido de pertenencia, la identidad y los procesos de comunicación. Así, las formas de ver y entender el mundo, individuales y colectivas, son "parte de ese proceso social de producción y reproducción, de esa construcción humana del mundo, que es la cultura", tal como asegura Marco Raúl Mejía.

Sin la consideración permanente de los fenómenos de la cultura y el contexto, difícilmente podríamos hablar de una *praxis* cuyo punto de partida fuese la realidad. Recuperados los procesos multiculturales e interculturales como escenarios de poder y control, surgen de manera clara la fragmentación social y cultural y la manera como los grupos excluidos y segregados recomponen sus necesidades e intereses. Para los educadores populares es vital reconocer el derecho a la diversidad pero luchando contra las formas de discriminación, la desigualdad y la exclusión<sup>2</sup>.

El educador y comunicador argentino Daniel Prieto Castillo, junto a Francisco Gutiérrez, afirman que igual que somos seres históricos, la escuela es histórica y responde a unos condicionamientos sociales, a una acumulación de formas de percibir a las

2. M. R. Mejía y M. Awad, *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda*, La Paz, Bolivia, 2000.

personas y ubicarlas en este mundo. Pero también es a-histórica, por estar volcada hacia el pasado, tanto en sus contenidos como en sus métodos. La escuela cierra espacios a la cultura vivida, a la de cada día, a la producida en las relaciones sociales. "La escuela todo lo domestica, todo lo incorpora a su discurso exangüe, carente de vida. No desconocemos experiencias valiosas en América Latina, pero la tendencia a la inercia suele tener más fuerza que muchos intentos de cambio"<sup>3</sup>.

Por esto, dicen, hay que *educar para apropiarse de la historia y de la cultura*.

¿Cómo educar para la apropiación de la historia y de la cultura? En la medida en que una propuesta se centra en el aprendizaje y no en la enseñanza, el rol protagónico del proceso se desplaza del docente al educando. Este solo hecho abre el camino al acto educativo, entendido como construcción de conocimientos, intercambio de experiencias, creación de formas nuevas. Y es precisamente ese protagonismo, ese quehacer educativo, el que permite una apropiación de la historia y de la cultura. El camino no es el de preparar para hacer historia y cultura en el futuro, sino lograrlas aquí y ahora, haciendo historia y haciendo cultura en cada acto educativo.

Se educa para la apropiación ofreciendo caminos a las virtudes activas. La escuela (tradicional) privilegia virtudes pasivas: obediencia, sumisión, orden, memoria, puntualidad, y castiga virtudes activas: creatividad, riesgo, crítica, imaginación, intuición. Son estas últimas las que hacen historia. Se trata de elegir entre un hombre sometido a la historia y un hombre que hace historia.

La educación tradicional, anclada en general en la obsesión por la respuesta correcta, busca acomodar a sus estudiantes a una historia ya hecha, en la que ninguna novedad, ninguna aventura de la imaginación o de la inteligencia caben. Una propuesta alternativa se orienta, a través de la mediación pedagógica, a promover y cultivar las virtudes activas. Uno se apropia de la historia y de la cultura en el interaprendizaje, en la interrogación a la propia situación, en la invención, en el planteamiento de alternativas, en la aplicación, en la práctica, en la alegría de construir y de imaginar<sup>4</sup>.

Pero, para poder entender todos los aspectos del proceso de aprendizaje-enseñanza y las relaciones que se generan, es relevante el concepto de *negociación cultural*, ya que hay que tomar en cuenta que se trata de una relación entre diferentes, entre desiguales, tal y como afirman Anke van Dam y Sergio Martinic (1996).

Los actores tienen características propias y específicas que generan diferencias entre el educador y los participantes. Existe una relación de poder, tanto implícita como explícita. Esta relación de poder está embarcada en una estructura cultural y política dominante más general.

La educación popular no solamente tiene que tomar en cuenta esta situación, sino que también tiene que garantizar que en el proceso educativo se transmitan las herramientas necesarias para poder realizar esta negociación cultural. Sin estas herramientas es muy probable que los grupos de participantes, que, en general, son los que no tienen poder, no puedan entrar en el juego de la negociación porque les falta el "cómo". El sujeto popular necesita saber cuáles son sus intereses y hasta dónde quiere llegar con sus negociaciones.

La negociación cultural es un elemento de proceso pedagógico que se representa no solamente en los contenidos, sino también en los diferentes estilos de aprendizaje y en el lenguaje. Asimismo es importante que no se enfatique solamente en los saberes sino que también en otros procesos como: el clima socio-afectivo y las reglas que surgen de la conversación.

Eso significa que no se trata solamente de un proceso de concientización, sino también de un sentido político de la educación popular. Es decir, analizar el diálogo como confrontación y acuerdo. Pero también verlo dentro de un contexto de reconocimiento recíproco, garantizado por la actitud "horizontal" y "socio-afectiva" creada por los educadores. En la negociación cultural se ve un proceso de negociación y de recontextualización de las interpretaciones y sentidos que se producen durante el proceso educativo<sup>5</sup>.

3. D. Prieto Castillo y otros, *Pedagogía y educación popular*, Santafé de Bogotá, 1994.

4. D. Prieto Castillo y otros, *Pedagogía y educación popular*, Santafé de Bogotá, 1994.

5. Anke van Dam y S. Martinic, *Educación popular en América Latina. Sociedad e impacto en políticas Sociales*, Chile, 1996.

## 4.2. La educación popular en América Latina

Óscar Jara piensa que hay que hablar menos de "educación popular" como un concepto único o uniforme, para empezar a hablar de los "procesos de educación popular", porque se trata de procesos dinámicos y diversos. Por lo tanto, no podemos pensar solo en una forma de hacer educación popular, sino en que los criterios pedagógicos tendrán que adecuarse a la lógica, la dinámica y la diversidad de los distintos procesos. Así, la educación popular es vista como un proceso creativo, en permanente recreación y transformación<sup>6</sup>.

Cuando hablamos de educación popular, nos referimos a un "proceso" de aprendizaje colectivo del pueblo, que apunta al fortalecimiento de su organización a fin de transformar la realidad en función de sus intereses. Su primer principio metodológico es<sup>7</sup> la práctica, la teoría y de nuevo la práctica. Su finalidad es la transformación de la realidad, la superación de la práctica social, al hacerla más eficaz y eficiente, en función de la liberación del pueblo.

*Partir de la práctica* significa que la elección de los temas de estudio debe surgir del diagnóstico de la realidad y de la práctica de los participantes (punto de partida), es decir, el proceso de aprendizaje-enseñanza debe tomar en cuenta la experiencia, el nivel de conocimiento, la cultura y el lenguaje de la gente. Las técnicas de diagnóstico y animación permiten lograr los puntos de entrada y partida, y lograr un clima de fraternidad y confianza necesarias para el trabajo educativo.

*Se teoriza a partir de la práctica.* La teoría se vincula a una problemática concreta. Es un proceso ordenado de abstracción, una visión más profunda y total de la realidad, una nueva mirada crítica y creadora de la práctica. En consecuencia debe incorporar los conocimientos de otras personas, de otras épocas, de la historia de los pueblos, pero no en forma mecánica, pues no se trata de transmitir conocimiento, sino de producirlo con los aportes de nuestra propia reflexión, con la ayuda de otros

pensamientos. Las ideas deben ser discutidas, dialogadas, ejemplificadas y contrastadas con la vida y la realidad de los participantes.

*El regreso a la práctica.* Volvemos, pues, a la práctica, pero esto no significa volver al mismo punto de partida, sino más bien a la posibilidad de una nueva práctica. Una práctica mejorada, para transformar mejor la sociedad. Una práctica cada vez más transformadora.

\* El segundo principio metodológico es la producción colectiva del conocimiento. En la metodología de la educación popular, el saber es un proceso vivo, dinámico, que se desarrolla en la interacción entre las personas, en su reflexión compartida sobre lo que hacen, lo que buscan, lo que aspiran y desean.

Yo tengo un conocimiento sobre determinada cosa y voy efectivamente a apropiarme de un nuevo conocimiento en la medida que lo relacione con el conocimiento anterior. Se trata de ubicar el sentido de aprendizaje como un proceso de "apropiación", logré apropiarme de ese conocimiento, lo hice mío. De esa manera, el proceso pedagógico de educación popular pone énfasis en el factor activo y no en el factor pasivo como lo coloca la educación tradicional. Es decir, desarrolla la pasión por aprender, la pasión por conocer más, desarrolla la curiosidad. *Y la pasión por aprender quizá se logra más a través de una pedagogía de la pregunta que nos cuestiona y nos hace pensar y reflexionar por nosotros mismos, que una pedagogía basada en respuestas que se dan para ser repetidas*<sup>8</sup>.

El componente pedagógico de la educación popular posee dos rasgos predominantes<sup>9</sup>: el respeto a la cultura del otro, es decir, tomar la práctica social del otro (el educando) como punto de partida del proceso pedagógico, y presentar los contenidos a ser trabajados de un modo tal que permita una *lectura crítica* de la realidad.

6. F. Lacayo y O. Jara, *Los desafíos de la educación popular. La educación popular, tiene sentido como proceso*, San José, Costa Rica, 1994.
7. R. Leis, *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*, San José, Costa Rica, 1989.
8. F. Lacayo y O. Jara, *Los desafíos de la educación popular. La educación popular tiene sentido como proceso*, San José, Costa Rica, 1994.
9. L. RIGAL, *Reinventar la escuela: una perspectiva desde la educación popular*, Buenos Aires, Argentina.

Ya se comienza a reconocer el papel que puede llegar a tener la educación popular con su experiencia acumulada. Su aporte a dos tareas necesarias en nuestras sociedades es valioso: educar en valores democráticos y desarrollar los potenciales de innovación de la población. Asimismo, se le reconocen sus experiencias educativas acumuladas y sustentadas en la participación, el diálogo y el desarrollo de las competencias lingüísticas de los sujetos. Dados los déficit de las democracias latinoamericanas y la vinculación social de los actores sociales más relegados y excluidos, tal vez va a ser importante recuperar esta experiencia de la educación popular<sup>10</sup>.

Éste es uno de los grandes aportes de la educación popular frente a una corriente que se da en América Latina que la reduce a procesos micro para superar las carencias de las democracias. La educación popular sigue educando en claridad de intereses de los excluidos y segregados, para ir a lo público y disputar esos intereses frente a otros que operan en la sociedad, y así, realizar la sociedad civil como espacio de disputa de esa ciudadanía colectiva que solo será posible en cuanto los intereses de todos estén representados<sup>11</sup>.

Existen diversas experiencias de educación popular destacadas en Chile, Colombia (La escuela nueva de Colombia), Perú, Nicaragua, Guatemala, El Salvador, México (donde se trabaja con el método Nezahualpilli de educación preescolar comunitaria), entre otras.

### 4.3. La educación popular en El Salvador

La educación popular en América Latina nació con Paulo Freire, educador brasileño. Freire concibió su enseñanza como un método de cultura popular, cuya finalidad inmediata era la alfabetización y su dimensión más amplia era la educación como práctica de libertad.

Este nuevo concepto de educación se extendió por Latinoamérica y Centroamérica en los años 70. En Nicaragua apareció con el apoyo del Frente

Sandinista, en Guatemala con el de los campesinos y los obreros, y, en El Salvador con las organizaciones populares. En El Salvador, la educación popular buscó un compromiso, una transformación profunda de los valores éticos.

Había en el país un grupo de religiosos que educaba a las comunidades de base, a través de la interpretación de lecturas bíblicas, fomentando la transformación social. También existían las organizaciones de gente no tan creyente, quienes hacían educación popular para analizar la situación social. En un momento, ambas corrientes se unieron en una dimensión más política-ideológica.

Los núcleos importantes del desarrollo educativo popular fueron Aguilares, Suchitoto, Chalatenango, Usulután, Morazán, entre otros. Personas intentaron enseñar a otros, especialmente a niños, en medio de los bombardeos, en las *guindas* y en los *tatús*. Después, las repoblaciones adoptaron la educación popular como ideal de enseñanza. Desde sus inicios hasta hoy, las organizaciones no gubernamentales y la cooperación extranjera han apoyado esta práctica educativa<sup>12</sup>.

La educación popular data de hace tres décadas en América Latina. En El Salvador tuvo sus inicios en los años setenta. La educación popular tiene su historia, una historia desconocida por muchos, aunque presente en la memoria de quienes la hicieron posible. Cabe aquí un lindo pensamiento de Armando Marín, coordinador de educación de la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango, en 1998.

Los pueblos sin memoria ni historia carecen de identidad. Ignorar lo que nuestras comunidades han vivido es como olvidar nuestra identidad. Por ello, nuestro trabajo quiere ser un aporte para no dejar en el abandono lo que somos y queremos: un El Salvador para todos y todas, donde haya justicia e igualdad<sup>13</sup>.

Como experiencia educativa, la educación popular nació en el país con la finalidad de ayudar a

10. M. R. Mejía y M. Awad, *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda*, La Paz, Bolivia, 2000.

11. M. R. Mejía y M. Awad, *Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda*, La Paz, Bolivia, 2000.

12. A. Valdez, *Las tendencias actuales de la educación popular en El Salvador*, San Salvador, 1998.

13. A. Marín y otros, *Proyecto de investigación sobre literatura oral de la comunidad y relatos del período de la guerra civil salvadoreña en el departamento de Chalatenango*, Guarjila, 1998.

un cambio en el saber de las mayorías. De ahí que, muchas veces, fue vinculada a los movimientos políticos. Hoy, unos dicen que es la educación para todos; otros la definen como un conjunto de prácticas sociales, cuya intención es contribuir al cambio; y también hay quienes creen que es una educación nacida de la experiencia del pueblo. Casi todos coinciden en los principios fundamentales: la concientización, la prioridad del proceso integral, la interrelación del educador y el educando y el vínculo entre escuela y comunidad.

Hay varias experiencias impulsadas por organizaciones no gubernamentales, iglesias e instituciones internacionales, que se han acogido al término "educación popular". Muchas de ellas han acompañado proyectos de organización. Sus logros han sido estrategias y técnicas educativas de carácter dialógico y participativo, las cuales han ayudado a aumentar los niveles de conocimiento y conciencia.

La educación popular también facilita el desarrollo local. Comités para el desarrollo y líderes juveniles y comunales están siendo formados, a través de la educación popular, lo que les está permitiendo construir su propio plan de desarrollo. Según Guillermo Galván, director del Programa de Capacitación y Apoyo a Municipios (PROCAP), la estrategia del desarrollo local tiene como componente principal la formación de las personas del municipio, por medio de las metodologías participativas, propias de la educación popular.

La educación popular tiene sus raíces en el proceso de concientización de las comunidades eclesiales de base de los años setenta. En los años ochenta, la represión fue tan fuerte que estalló la guerra civil. En este contexto surge la educación popular. Esta tiene *cuatro etapas históricas* fundamentales, que corresponden a cuatro momentos de la realidad salvadoreña, vividos sobre todo en la zona norte del país. La primera es *la educación popular de los de bombardeos, las guindas y los tatús*, la cual se desarrolló mientras la población se mantuvo móvil y en la clandestinidad, en los espacios de respiro entre *guinda y guinda*, entre los operativos del ejército gubernamental. La segunda es *la de los refugiados* (sobre todo en Honduras, pero también en Nicaragua, Panamá, México). Esta tuvo lugar en condiciones duras de represión y de falta de libertad e intentó responder a las necesidades e intereses de los refugiados. La tercera es *la de las repoblaciones dentro de territorio salvadoreño*. Se desarrolló cuando los refugiados regresaron al país y se instalaron en

las repoblaciones, aun durante la guerra y la represión. En esta fase, el proceso comenzó a ser más formal y sistemático. La última es la de las comunidades para el desarrollo de Chalatenango. Es la educación de la postguerra, la cual se adaptó a la nueva etapa histórica y procuró insertarse en el sistema educativo nacional. Para ello, se inició un proceso de concertación educativa entre las organizaciones no gubernamentales y el Ministerio de Educación.

En El Salvador, las organizaciones no gubernamentales tienen un papel muy importante en el campo educativo, pues han apoyado a sectores sociales abandonados por el gobierno. De esta manera, han contribuido a una formación que parte del contexto social de los educandos e intenta convertir a la escuela en un laboratorio de discusión, un taller permanente de análisis de problemáticas y búsqueda de soluciones. Diversas organizaciones no gubernamentales nacionales han contribuido al desarrollo de la educación popular, en los diferentes departamentos de El Salvador —CIDEP, CIAZO, ASDI, ALFALIT, entre otras—. La Iglesia católica ha apoyado en todo momento la educación, en las áreas rurales y urbano-marginales. En muchos momentos estuvo muy unida a las organizaciones populares, sobre todo durante la guerra, cuando el Ministerio de Educación tuvo que abandonar las escuelas rurales. Entonces, las comunidades se organizaron para contar con educación. Por su parte, las escuelas parroquiales se mantuvieron muchos años gracias a educadores populares, capacitados por el arzobispado de San Salvador.

Entre las experiencias más destacadas están el Programa de Educación de Adultos del PEBA del arzobispado de San Salvador, el programa *Alfabetizar para Consolidar la Paz* y la educación popular de Chalatenango estimulada y apoyada por la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango, CIDEP y CRIPDES.

No hay que olvidar la experiencia del oriente del país, en concreto la de la Comunidad Segundo Montes, Perquín, etc., también apoyada por CIAZO. Los refugiados en Comoloncagua (Honduras) regresaron al país y se establecieron en repoblaciones en Morazán. En ellas desarrollaron un sistema de educación popular, "Saber para ser libres". Formaron parte, al igual que en Chalatenango, del proceso de concertación educativa de las organizaciones no gubernamentales con el Ministerio de Educación y del sistema local de educación del municipio de Meanguera (SILEM). En la actualidad,

las escuelas están legalizadas y los maestros y las maestras populares, que iniciaron el proceso, ya han conseguido el título de profesores. Estos fueron capacitados por una universidad de Gerona (España) y por la sección de la Universidad de El Salvador de San Miguel. Las escuelas trabajan con el programa EDUCO del Ministerio de Educación, al igual que las de Chalatenango.

La educación popular se caracteriza también por mantener en continuo proceso de formación a los maestros y maestras populares. Procesos de investigación y acción y de crítica y autocrítica de los equipos docentes forman parte de su labor diaria educativa. En las capacitaciones de maestros y maestras populares de Chalatenango han surgido, año tras año, reflexiones sobre la relación educativa y el rol del educador popular.

Francisco Álvarez Martín afirma que la educación popular en El Salvador tiene mucho que decir a la educación nacional.

Si es verdad que las actuales reformas educativas apuntan más a lo cualitativo y pedagógico que a lo cuantitativo, la experiencia de las escuelas populares de El Salvador tiene algo que decirnos, pues en ella lo que prima es el esfuerzo, el trabajo y la organización de una comunidad, que quiere una calidad de vida compartida para sus hijos. Así es como en las reformas se pone toda la tecnología avanzada al servicio del mejoramiento de los aprendizajes. En la escuela popular se ponen los mejores recursos humanos al servicio de las competencias y valores que niños y niñas necesitan para vivir comunitariamente con dignidad y libertad<sup>14</sup>.

El informe *La educación encierra un tesoro* hace un llamado a las reformas educativas de los diferentes países: "Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición

de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa *concebir la educación como un todo*. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas<sup>15</sup>.

## 5. Contexto general y antecedentes de la educación popular

El surgimiento del fenómeno sociocultural de la educación popular solo se puede explicar a partir de la fractura de los sistemas político y educativo formal, en amplias zonas del territorio salvadoreño. La fractura comienza a producirse con la crisis económico-social de los trabajadores del campo, la cual provoca el desarrollo vertiginoso de una amplia y fuerte lucha social por mejores condiciones de vida y de trabajo. Esta lucha fue impulsada por los campesinos y jornaleros, junto con los obreros industria-

les, los maestros, las organizaciones estudiantiles, los pobladores de zonas marginales urbanas, etc. Los distintos gobiernos militares (desde 1930 hasta 1979) reaccionaron a esta lucha social y popular de la década de los setenta con una feroz represión. En las zonas rurales hubo una cadena de asesinatos, desapariciones y torturas, muchos poblados destruidos. Los habitantes se vieron obligados a huir de sus hogares.

Muchas comunidades campesinas, organizadas como comunidades eclesiales de base, se reunían con sus pastores con frecuencia. Estas comunidades, además de leer los evangelios a la luz de la teología de la liberación, procuraban aprender a leer y escribir y desarrollarse en el campo cultural. Era uno de los ejes fundamentales que podía ayudarles a la transformación socioeconómica, lo cual estimuló un legítimo esfuerzo reivindicativo.

---

Como experiencia educativa, la educación popular nació en el país con la finalidad de ayudar a un cambio en el saber de las mayorías. [...] Casi todos coinciden en los principios fundamentales: la concientización, la prioridad del proceso integral, la interrelación del educador y el educando y el vínculo entre escuela y comunidad.

---

14. F. Álvarez, *El modelo de las escuelas populares de la Comunidad Segundo Montes. El Salvador, Chile, 1996.*

15. Varios, *Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI.* Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, 1997.

Las comunidades cristianas rurales más conscientes de su crítica situación, fueron el cuerpo social de la organización campesina en los departamentos de Chalatenango, Cabañas, Cuscatlán, La Libertad, San Vicente, Usulután, Santa Ana y Morazán. Estas comunidades extendieron las organizaciones campesinas aglutinadas en la Federación Cristiana de Campesinos Salvadoreños (FECCAS) y la Unión de Trabajadores del Campo (UTC), las cuales, en 1978, se fundieron para formar la Federación de Trabajadores del Campo (FTC), la organización campesina más poderosa de toda la historia salvadoreña. Valga rescatar que su secretario general (Apolinario Serrano, asesinado en 1979) era analfabeto y pese a sus responsabilidades, se esforzó por aprender a leer y escribir por sí mismo, en medio de la lucha social. La organización campesina fue objeto de un fuerte y extendido control y represión, por parte de los paramilitares, también organizados en todo el país. Los paramilitares fueron la fuente de información fundamental del gobierno y el semillero de los escuadrones de la muerte rurales, los cuales eran dirigidos desde los cuarteles militares.

La ofensiva general de enero de 1981, lanzada por el recién formado Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), marca el inicio formal de la guerra. El norte, en especial Chalatenango y Morazán, fue controlado por el FMLN. Los operativos militares o "invasiones a la zona", tal como la gente aún los recuerda, obligan a las familias campesinas e incluso a comunidades enteras a abandonar sus hogares y a buscar refugio en los cerros o montes cercanos. Los soldados, los guardias nacionales y los paramilitares aprovechaban la ocasión para saquear las viviendas, destruir los pocos bienes y cultivos que quedaban y, no pocas veces, quemarlos. En muchas ocasiones, las familias no podían regresar. Las opciones se masificaron: huir a los refugios en territorio hondureño o a los centros de acogida y refugio de las iglesias, en las ciudades, sobre todo en la capital o formar parte del movimiento insurgente, que crecía en estas zonas como respuesta a la represión. Aquí había dos posibilidades: engrosar las filas propiamente guerrilleras y milicianas o formar parte de núcleos sociales que se identificaban con el movimiento insurgente. Este último grupo no simpatizaba con el gobierno, pero tampoco quería desplazarse a San Salvador o a los refugios de Mesa Grande, Guaritas y Colomoncagua, en Honduras.

Dos hechos de gran impacto mundial confirmaron las opciones de las comunidades campesinas. El 14 de mayo de 1980, más de 600 campesinos (mujeres, ancianos y niños) fueron masacrados en el río Sumpul, al norte de Chalatenango. Las familias huían de un fuerte operativo militar que los acorraló en las márgenes del río, al otro lado del cual se apostó el ejército hondureño. En diciembre de 1981, en el norte del departamento de Morazán, fueron asesinados cerca de mil campesinos por unidades elites del ejército, en otro operativo militar de la zona. Los campesinos fueron perseguidos, acorralados y muchos de ellos murieron encerrados y calcinados dentro de pequeñas iglesias. Otras muchas masacres fueron cometidas durante el conflicto armado, hasta tal punto que la Oficina de Tutela Legal del Arzobispado se encontró tan saturada con las denuncias, que solo anotaba aquellas superiores a 30 muertos. En los primeros años de la guerra se registró la tercera parte de asesinatos responsabilidad del gobierno. En este contexto surgió la experiencia de educación popular.

Inicié hace doce años, durante la guerra. La escuela tenía poquíssimos recursos, bajo árboles. Decidí ser maestra popular por ayudar a mi comunidad y darle educación a los niños abandonados (Morena Orellana, maestra popular de Los Ranchos, 2001).

Cuando yo inicié, hace quince años, eran otros profesores, pero como sucedía que hay profesores populares que trabajan un año, cuando veían lo difícil que era trabajar con niños y lo difícil que estaba la guerra también... Recuerdo que yo estaba trabajando en un sector de aquí hacia abajo y en el tiempo venía la Fuerza Armada. Teníamos que correr con los niños cada quienes para su casa, ¿por qué? Primero, por las balaceras, y segundo, porque teníamos información que en Arcatao, allí mataron a un profesor, porque le hallaron dando clase. Todos los profesores populares que estábamos en ese tiempo teníamos temor, pero hubo una ocasión en que dijimos: ¡no puede ser! Aquí la comunidad responde, aquí no nos van a llevar. Y nos quedamos dando clase bajo unas galeras. En eso nosotros sentimos que era bien importante nuestra labor y que también nos respetaran y que no puede ser que estar enseñando a los niños sea un delito (Nicolás Menjívar, maestro popular de Guarjila, 2001).

Estas experiencias de educación popular tienen en común el esfuerzo y el desafío de una población organizada, que buscaba cambiar el estado de pobreza, injusticia, marginación y opresión, en el cual había vivido durante generaciones enteras. Lo que marca la diferencia es la decisión de cada familia o individuo de aprender a leer y escribir, en los campos de refugiados; en los “núcleos de masas”, en las zonas de conflicto y/o en las unidades guerrilleras. Estas eran las alternativas existentes. A partir de aquí comienza a gestarse un proceso de aprendizaje no solo de lecto-escritura, sino también de una nueva vida cotidiana —dentro o fuera del conflicto armado—. Es así como esta población dio continuidad a su organización, en los cerros y las montañas próximas, donde siempre vivieron. Aprendieron también conocimientos tácticos de cómo enfrentar y resistir las operaciones del ejército. En los territorios de conflicto, los núcleos de la organización se dividieron en “los armados” y los civiles. Los primeros formaron parte de unidades guerrilleras y los otros construyeron la experiencia de los poderes populares locales. Ambas formas organizativas adquirieron las mismas divisiones territoriales establecidas por la organización campesina antes de la guerra.

Después de esa guinda del 82 tuvimos una crisis tremenda. Íbamos a arrancar parras de huerta y sacarles las raíces y molerlas para hacer tortillas para los niños; o los palos de papayo, les sacábamos el corazón y de eso les hacíamos las tortillas, porque no hallábamos qué comer (Rosa, Arcatao, 1989).

Todos los trabajos de la comunidad eran colectivos. En el taller de sastrería se hacía ropa para toda la población, en todos los campamentos, y nadie ganaba cinco centavos. En Mesa Grande se aprendió a trabajar en comunidad también (Aminta, Nueva Trinidad, 1991).

Todo eso traemos de recuerdo a las repoblaciones. Para nosotros es un éxito haber aprovechado y haber aprendido algunas cositas. Yo trabajaba allí en zapatería, ya después estuve trabajando en construcción y el segundo turno por la tarde en educación. Aquí vienen varias máquinas y vienen quienes lo pueden hacer también (Ovidio, Nueva Trinidad, 1991).

## 5.1. Aspectos socioeconómicos

El lento ascenso de las fuerzas democráticas de izquierda a los poderes municipales y legislativos no ha significado un vuelco sustancial, en cuanto a mejorar las condiciones sociales y económicas de la población, en la década de postguerra. Sacar a los militares de la actividad pública, la desmilitarización, no se ha traducido en pan y trabajo para la gente, que sigue a la expectativa. En el informe de educación popular de Chalatenango, de 1992, se comentan hechos que han traído una nueva dinámica social a las comunidades: la llegada de los alcaldes, de los propietarios de las viviendas abandonadas durante el conflicto y que la gente acondicionó para vivir, en estos duros años —en algunos casos, con amenazas de desalojo inmediato—, y el constante acoso de las instituciones gubernamentales que ofrecen proyectos sociales.

La región de Chalatenango, atendida por las escuelas populares, sufrió una destrucción total durante la guerra. Los pobladores de estas comunidades tuvieron que iniciar su actividad agrícola de la nada. Muchos no originarios del lugar donde ahora viven, tuvieron que adquirir techo y trabajo, y no tienen capacidad para pagar lo que compraron con préstamos. La *agricultura de subsistencia* produce una cantidad mínima de excedente para vender, pues casi toda la producción está destinada al consumo familiar. Esta situación se agravó con la tormenta tropical *Mitch*, que destruyó casi toda la cosecha del año 1998, y con los devastadores terremotos del año 2001. Por todo esto, no sorprende que en el norte y este de Chalatenango se viva en *pobreza extrema*<sup>16</sup>.

Incluso, en julio de 2001, la entonces ministra de educación, Evelyn Yacir de Lovo, indicó que “ pese a los avances que se han registrado en concepto de *cobertura* y reducción del *analfabetismo*, aún persiste el problema de la *inasistencia*. Hay cerca de 260 mil personas en edad escolar que están fuera del sistema”. Y añadió que “se pretende disminuir la sobreedad, que dificulta la superación de los índices de cobertura educativa. Una vez que los menores ingresen al sistema educativo, la apuesta es por su permanencia”<sup>17</sup>. Permanencia que las escuelas populares están logrando gracias al trabajo comunitario y a la concientización, en sus asambleas, y a la organización popular.

16. Ideas del proyecto *Apoyo a las Escuelas Populares facilitando material didáctico para los maestros/as y útiles escolares a alumnos/as necesitados*. Chalatenango, abril de 1999.

17. W. Ramos, “Educación aumenta cobertura escolar”, *La Prensa Gráfica*, 18 de julio de 2001.

Se puede afirmar, pues, que Chalatenango es uno de los departamentos de El Salvador que más experimenta la *vulnerabilidad económica, social, cultural y ambiental*.

## 5.2. La recuperación de la historia individual y colectiva

Después de los acuerdos de paz, las comunidades buscaron negociar programas con el gobierno sobre tierras, educación, salud, producción e infraestructura. Más de doce años después de la guerra, muchas *instituciones trabajan para sanar las heridas* que han quedado en la familia salvadoreña. El Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Centroamericana (IDHUCA) señala que, entre 1975 y 1994, hubo 39,561 violaciones de los derechos humanos. De éstas, más de mil víctimas fueron niños y adolescentes desaparecidos. “Aún se desconoce el paradero de muchos menores que desaparecieron en operativos militares y guerrilleros. Hasta junio de 2001, la *Asociación Pro-Búsqueda de Niñas y Niños Desaparecidos* tiene 410 casos de personas extraviadas”<sup>18</sup>.

En cada caso, Pro-Búsqueda contribuye, por una parte, a recuperar la historia individual y colectiva de los sobrevivientes y de los hechos ocurridos durante el conflicto armado; por otra parte, se contribuye a la reparación moral y a sanar las heridas profundas que ha dejado la pérdida de un ser querido; en suma, a una reconciliación real y palpable en la sociedad salvadoreña”<sup>19</sup>.

En la actualidad, las causas que entonces provocaron el conflicto armado se encuentran candentes y sin claras vías de solución. Y a pesar de todo ello, El Salvador busca con afán la manera de superar las crisis para así *encontrar su propia identidad* y cultura. “Revertir el retroceso experimentado y reconstruir lo destruido, especialmente en lo que toca a restaurar el tejido social... constituye un ingente desafío que requiere la conjunción concertada de voluntades de todos los sectores sociales y políticos”<sup>20</sup>.

## 5.3. Aspectos culturales

El aislamiento cultural se suma a la falta de caminos adecuados para transportar la escasa producción de estos sectores y a la falta de políticas claras de desarrollo para este sector.

Así, los problemas que lo acercaron a la guerra continúan aún latentes: la pobreza extrema, la falta de empleo, la limitada cobertura en los servicios elementales básicos, la falta de una política de desarrollo socioeconómico de la región, entre otros. En ese marco, el proyecto de Formación Pedagógica del Maestro y la Maestra Popular pretende contribuir al desarrollo de estas comunidades, mediante la formación profesional del personal que tiene bajo su responsabilidad la tarea educativa y que, además, están insertados/as en las tareas de desarrollo económico y social de las mismas<sup>21</sup>.

La mayor parte de la población en esta zona era analfabeta o semi-analfabeta. Durante la guerra, hubo muchas dificultades para mantener y dar continuidad al sistema educativo popular. Las clases se interrumpían por bombardeos, morteros o la necesidad de “salir en guinda”. La población, en general, tenía y tiene un gran interés por facilitar la educación y, en consecuencia, se ha procurado capacitar a los maestros y las maestras populares para que adquieran una mejor preparación técnica y pedagógica. Es así como han conseguido su título. Además, en el campo educativo, las comunidades han sido autogestionarias —han proporcionado infraestructura, mobiliario y material didáctico—.

Hoy, las comunidades han logrado un *desarrollo educativo-cultural* que, en los años del conflicto y en los primeros años de la postguerra, era inimaginable. Hay escuelas que ya tienen hasta el noveno grado, e incluso, el bachillerato, como es el caso de Arcatao, Los Ranchos y Las Flores. Más de 120 maestros y maestras populares han conseguido graduarse como profesores y son el motor cultural de la comunidad y el ejemplo a seguir por las fu-

18. A. Azucena, “A 20 años de la separación, madre e hijo se reencuentran”, *La Prensa Gráfica*, 10 de junio de 2001.

19. Pro-Búsqueda, *Recorriendo un largo camino. En búsqueda. Rompiendo con la desesperanza*, San Salvador, 2000.

20. PNUD, *Datos del Informe de desarrollo humano*, El Salvador, 2002.

21. Ideas del proyecto *Apoyo a las escuelas populares facilitando material didáctico para los maestros/as y útiles escolares a alumnos(as) necesitados*, Chalatenango, abril de 1999.

turas generaciones. Una de las luchas actuales es mantener la *identidad cultural*.

#### 5.4. Necesidades prioritarias de estas comunidades

Según han ido pasando los años de postguerra, las condiciones de vida de las comunidades han ido mejorando, sobre todo desde que las alcaldías del FMLN y la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango se han preocupado por la tenencia de la tierra, la reparación de las calles y por el desarrollo socioeconómico y cultural de las comunidades. Pero las causas de la guerra siguen ahí, pendientes, y las necesidades siguen ahí, presentes. Las comunidades continúan con un problema central: la tierra, el medio que les posibilita trabajar y obtener recursos. A ello se suma el grave problema del crédito para mejorar las cosechas, al cual no tienen acceso por los elevados intereses. Una de las experiencias que han surgido como alternativa son las cooperativas productivas.

La reinserción de los y las excombatientes a la vida de la comunidad ha sido complicada. A algunos les costó dejar el fusil por la cuma. Ponerse a trabajar la tierra ya lo hallaban algo costoso. Fue más difícil con los jóvenes que crecieron en la guerra y nunca trabajaron la tierra. A pesar de ello, la mayoría de excombatientes se ha adaptado a las nuevas condiciones de vida. El problema es que muchos estaban acostumbrados a recibir o a dar órdenes. Pero ya pasó lo militar. Ahora todo lo tenemos que discutir en asamblea, tenemos que aprender a dialogar con la gente. Y eso cuesta. La reinserción de las mujeres excombatientes fue mucho mejor. Ellas no dieron tanto problema. Muchas se hicieron promotoras de salud y educadoras populares. Y hacen un excelente trabajo<sup>22</sup>.

De manera muy cruda se ha vivido la necesidad de derecho a una vivienda digna, salubre, con suelo enladrillado o cementado, con agua potable y electricidad, trabajo bien remunerado y mayor capacidad de consumo y ahorro para mejorar sus condiciones materiales, culturales, falta de servicios sanitarios, calles pavimentadas, parques recreativos con bancas, juegos, canchas deportivas, etc., que faciliten y den alternativas al ocio.

Hay maestros y maestras que forman parte de EDUCO, pero el programa no es definitivo. Por lo tanto, al igual que los que están terminando sus estudios, deberán integrarse al sistema educativo central —ser maestros “oficiales”—. Así, podrán dar una respuesta permanente al desarrollo educativo de las comunidades. Como la demanda es mucho mayor, se espera que el Ministerio de Educación cubra las plazas necesarias con docentes que cumplan con su horario y se integren o se coordinen con el sistema de educación popular. Los maestros y las maestras populares siempre piden más capacitación técnica-pedagógica, aun después de haber obtenido su título. Además, es necesario continuar creando o ampliando la infraestructura escolar en aquellos lugares donde no la hay, y proveer de mobiliario y material didáctico adecuado a las escuelas populares. De manera que el derecho a la educación gratuita sea real.

En salud se debe continuar el apoyo a los promotores populares para integrarlos al nivel oficial y así su trabajo sea reconocido por el ministerio. También es necesario dotar las clínicas con una infraestructura mínima y medicamentos y utensilios básicos; y continuar las campañas de prevención en alimentación, higiene, bucodentales y enfermedades como las gastrointestinales, respiratorias, cólera, dengue, estrés y epidemias.

En general, hay que promover el derecho a salir de la cultura de la sobrevivencia. La posibilidad de que las nuevas generaciones hagan cursos técnicos o puedan ir a la universidad es aún remota, pero ya se dan pequeños pasos. Esto facilitaría conseguir en las comunidades diversidad de trabajo y un desarrollo socioeconómico más elevado.

En 1999, la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango describió los *valores del proyecto educativo* de la manera siguiente.

Los valores de autogestión que se desarrollaron en la zona durante los casi diez años del aislamiento del resto del país a causa de la guerra civil, por ser zona de conflicto.

Los valores de participación imperan en la vida diaria de las comunidades de Chalatenango, agrupadas en la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango, cuya orga-

22. J. F. Ascoli, *Tiempo de guerra y tiempo de paz. Organización y lucha de las comunidades del nor-oriente de Chalatenango (1974-1994)*, San Salvador, 2000.

nización supone una directiva comunal por comunidad, participación popular en diversas áreas de trabajo, toma de decisiones en asamblea... Estos valores se reflejan en la pedagogía aplicada por los maestros populares.

La idiosincrasia salvadoreña se basa en seguir a los líderes, incluso a niveles muy locales. En la educación popular se pone un especial cuidado en la formación de estos líderes, desde las distintas etapas del desarrollo de la niñez, puesto que son los futuros agentes de desarrollo local<sup>23</sup>.

## 6. Orígenes de la educación popular en Chalatenango (1980-1992)

El origen de las escuelas populares en El Salvador coincide con los de la guerra civil. Tal como afirma José Luis Guzmán, "sus raíces históricas deben ser ubicadas en el proceso de concientización que se desarrolló en las zonas rurales durante los años setenta. Ese proceso de concientización fue propiciado por el desarrollo de las Comunidades Eclesiales de Base (inspirado en los principios de la teología de la liberación), y el trabajo organizativo de las masas campesinas cristalizadas en fuerzas sociales como la Federación Cristiana de Campesinos Salvadoreños (FECCAS) y la Unión de Trabajadores del Campo (UTC). No puede afirmarse que estas experiencias condujeron directamente a la organización de las escuelas populares. Sin embargo, constituyeron el antecedente más inmediato que transformó la pasividad y marginación campesina en un poderoso movimiento rural que hizo sentir con gran fuerza y junto a otros sectores de la población su protesta social. Esta protesta social tenía como base material la insatisfacción de las necesidades básicas de la población campesina y la falta de mecanismos de participación política"<sup>24</sup>.

### 6.1. La educación popular durante los bombardeos, *guindas* y *tatús*

Los poderes populares locales (PPL) respondieron a la necesidad del movimiento social insurgente de construir una zona "liberada". Sin embargo, la relación entre las fuerzas insurgente y gubernamental, al comienzo de la guerra, fue como una "piel de leopardo": manchas de distinto color

sobre los mapas. El control gubernamental se limitaba a los cascos municipales de los departamentos, sobre todo de Chalatenango y Morazán (1982).

Luego, estos controles fueron desapareciendo del "mapa" y el gobierno solo contó con posiciones militares estratégicas, las cuales también abandonó y se encerró en sus cuarteles (1983). Así, amplias zonas fueron controladas por el FMLN, aunque estaban sujetas a las incursiones masivas del ejército. En estas circunstancias, la población se mantuvo en "movilidad", hasta que en 1983-1986 el ejército realizó operaciones casi exclusivamente para capturar pobladores. Estos se vieron sometidos a constantes ataques de artillería, bombas, persecuciones, cercos militares y masacres. El gobierno aplicó la táctica de "quitar el agua al pez", porque le fue imposible "sacar al pez del agua".

Los poderes populares locales surgieron de la organización comunitaria —económica, social y política—. Sus directivos fueron elegidos y fueron encargados de la gestión de los asuntos públicos, "legales" y de aplicar las reglas básicas de convivencia. Estos poderes contaban con una dirección regional departamental. Cada directiva tuvo una responsable de "educación", así como también las había en salud, producción (agrícola), organización, talleres (de sastrería, zapatería y hojalatería), panaderías, etc. Fue una experiencia extraída de la organización campesina reivindicativa de FECCAS y UTC. El responsable de educación era, en la práctica, el maestro o la maestra, encargada de enseñar a leer y escribir a niños, jóvenes y adultos, en las comunidades o "masas" de un determinado sector.

Chalatenango está a 70 kilómetros al norte de la capital, fronterizo con Honduras y conformado por 33 municipios. Ha sido un departamento olvidado, conocido por sus montañas, las artesanías de La Palma y por la guerra misma. Su producción de granos básicos y ganadería no era tan incidental. Las zonas norte, centro y oriental, tradicionalmente, estaban constituidas por pequeñas propiedades, arrendadas a jornaleros (campesinos sin tierra) y pequeños propietarios. Chalatenango fue y es una zona de organización campesina. La Unión de Trabajadores del Campo (UTC) nació en 1974 como una organización nacional de jornaleros con

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

24. J. L. Guzmán, *Las escuelas populares de Chalatenango. Un aporte para el desarrollo de la educación en las zonas rurales de El Salvador*, San Salvador, 1994. El autor se ha basado en E. Torres Rivas, "Centroamérica: guerra, transición y democracia", *Estudios Centroamericanos (ECA)* 456, 1986, pp. 879-897.

motivaciones cristianas, cuyo fin era alquilar tierra y adquirir insumos agrícolas a bajo precio, así como también aumento de salario, en las temporadas de cosecha del café, caña de azúcar y algodón.

Una pobladora de Arcatao nos cuenta cómo surgió la organización en su cantón.

En 1975, empezamos a conocer que aquí en nuestro país se vivía una dura crisis, que se vivía una gran explotación y que el hombre explotaba al mismo hombre. Entonces, nació, desde la misma gente campesina, la iniciativa de que era importante luchar para salir de esta explotación, de que había que organizarnos. Bueno, aquí, en nuestro cantón, nos hemos dado cuenta de que nosotros somos explotados, porque somos los que trabajamos la tierra, pero no somos nosotros los que somos aprovechados de este trabajo; y vemos que somos la gran mayoría que sufrimos el hambre y una gran minoría la que se aprovecha del trabajo de nosotros, porque hay quienes, pues, que son los dueños de la tierra y nosotros no tenemos nada, pero somos los que trabajamos duramente. Debido a esto, nosotros hemos venido luchando para ver si podemos alcanzar para sobrevivir y mantener a nuestros hijos. Pero qué ha pasado, que debido a eso el ejército ha implementado grandes operativos aquí en estos lugares, han asesinado niños, mujeres, ancianos (Rosa, Arcatao, 1989).

Y una anciana de 76 años nos lo expresa así:

Cuando nosotros estábamos en nuestras casas vivíamos bastantes felices, mis hijos trabajaban en la tierra, hacían la milpa, frijolares, tenían ganado, gallinas ponedoras... Pero luego de eso teníamos que organizamos todos porque los impuestos que nos venían eran demasiados, los hombres ya no alcanzaban a hacer las tareas a donde los ricos. Entonces, ya hicieron huelga en los cañales y reuniones. Y allí se empezó la represión, de que llegaban a hacer la matazón de hombres...

Hicieron masacres terribles. Allí murieron niños, murieron señoras embarazadas, murió gente grande. Allí murió el esposo mío, en el 81; murió un hijo que dejó cuatro niños, y entonces, ya nos fuimos quedando solo con este muchacho que me había quedado y la muchacha. Antes de eso, ya me habían matado a los otros, mi hijo lo habían dejado muerto en la milpa con todo y la señora. Otro hijo dejando dos niñitos, lo mataron a puro machete, los del escuadrón. Entonces ya fui viendo que era cierto que mata-

ban todo lo que encontraban. Allí era la base del Higueral. Entonces, de allá nos sacaron en guinda por un montón de zanjones, cargábamos un tantito de agua y azúcar. Era todo lo que cargábamos. En 22 días no podíamos llegar a las champas donde vivíamos. Nos agarraban a balazos otra vez... Ya en el 85 me mataron la muchacha, la mamá de estos niños, y el niño de ocho años de la otra hija mía. Pues así fuimos rodeando el zacatal para salir al río Guancora. ¡Cuidadito un rastro en la arena!, decía yo al niño. Desde esa fecha, solo guindeando (Anciana de Las Flores, 1991).

Los campesinos fueron víctimas de la persecución y la represión, por parte de la Guardia Nacional, los paramilitares de Organización Democrática Nacionalista (ORDEN) y del ejército. Las muertes, las capturas y las desapariciones aumentaron. Sus cosechas, casas y propiedades eran destruidas, y sus animales de corral eran matados o robados. Los militares desarrollaban la táctica de "tierra arrasada". Disparaban o bombardeaban contra lo que se moviera —mujeres, ancianos, niños, animales—. Estos grupos de población civil que "guindeaban" (huían de la represión) se denominaban "masas campesinas". Así lo narran en los siguientes testimonios algunos pobladores que vivieron estos hechos.

Vivía con cuatro niños, cuando nos empezaron a organizar, cuando todavía estaba el puesto de Guardia. Después, se fueron formando de todos los cantones los que les decían los fusileros, o sea, los de ORDEN. Nosotros sentíamos miedo de lo que podría pasarnos, muchos ya no podíamos dormir en las casas, los hombres se iban a las milpas y allí les llevábamos la comida para que allí comieran. Tuvimos la oportunidad de que vino Monseñor Romero a visitarnos. Como fueron capturadas más de doce personas, él nos dijo que tuviéramos fe, que él conocía la represión que existía en esta zona, porque muchas veces había visitado cantones y había hallado torturas de lo que hacía el ejército. Y él fue a hablar con el oficial y fue cuando los sacaron.

De allí vino la gran represión, se fue la Guardia Nacional y quedaron solo los de ORDEN. Ya no pudimos estar en las casas y nos fuimos a refugiarnos a unas cuevas a la orilla de un río. Y en la noche íbamos a las casas a buscar un poco de grano que quedara, pero fueron quemando las casas, matando los animales, algo más cosas las robaron... Fuimos hasta La Cañada,

allá pasamos dos años. Pero luego viene la represión, ya en el ochenta, con más de 8 mil soldados. Empezaron a morterear aquí, en Arcatao, y desembarcaron tropa, ya en Honduras, para agarrarnos por dos costados. Fuimos trasladados para Chupamiel y llegamos a Quipure. Solamente con la ropa que cargábamos puesta. Muchos enfermos se murieron, porque no tenían alimentación, ni medicina, porque no había. Nos fuimos caminando tres días, toda la noche, hacia Arcatao, el operativo era grande y los de ORDEN nos buscaban (Trini, Arcatao, 1989).

Al darse cuenta que estábamos en las casas, llegaban los soldados a volvernos a sacar de allí. Ya en el año ochenta, sí, ya tuvimos que abandonar ese cantón de allí. Unos salieron para Los Filos, otros para La Cañada y nosotros para el Portillo. Hasta que en el ochenta mataron a mi papá y a mi mamá la capturaron, la violaron, hicieron lo que ellos quisieron con ella viva y después la mataron. Una guinda que nos sacaron carrera de El Sitio.

Ya en el 81, tuvimos que hacer unos tatudes para defendernos de los bombardeos y mortereos. Después, cuando ya metieron el operativo del 82, entonces, sí, guindeamos. Salimos para Santa Anita más de 5 mil personas.

Teníamos que pasar el Sumpul. Nos aventamos al río, que estaba bien lleno, decididos a vivir o a morir. Varias gentes murieron allí, se oían los disparos, a mi hermana la perdimos allí. Tuvi-

mos que caminar quebrada arriba, pasamos tres días y tres noches solamente en el agua.

Hacía como seis días que andábamos caminando sin comer, ya los niños muriéndose de hambre. Mi hermano menor andaba los pies en la pura carne, ya no podía caminar. Habíamos caminado como una cuadra, cuando los disparos donde se había quedado. Dejamos la quebrada y caminamos a otro zanjoncito, solo en las piedras, para no dejar señas que habíamos pasado. Allí quedaron la señora y el esposo con cuatro niños y mi hermana y otra señora con otro niño. Topamos con un barranco y allí nos quedamos. Y los niños pidiendo agua, pidiendo comida, y allí no había qué darles, aguaditos ya. Pues allí se murieron, una niña mía, otra de mi hermana, uno de otro hermano mío y otra de una señora. Fue por el lado del Rincón.

Los helicópteros caían recogiendo a la gente que habían capturado, y otros, allí los mataban. Así que pasaba el movimiento de los helicópteros, subía mi tío a sacar raíces de unos palos de jiote, y eso comíamos, un pedacito (Santos, Guarjila, 1990).

En medio de los desplazamientos masivos, surgieron las iniciativas locales de educación popular, en sectores como Chupamiel, La Cañada, La Laguna, El Portillo, etc. La población se ocultaba de los operativos militares en cuevas naturales o en excavaciones profundas o "tatús"; otra alternativa era desplazarse, guiada por unidades guerrilleras, a sitios seguros, después de largas, lentas y penosas marchas nocturnas (las "guindas"), a veces bajo fuego gubernamental, sin comida y cargando o llevando a rastras a sus pequeños hijos y las pocas pertenencias, recogidas en grandes bolsas de tela, que se echaban las espaldas.

En 1983, cuando el ejército realizaba un operativo en la zona, todas las familias estábamos preparadas con un *tatú* para defendernos y entonces mi mamá se fue al *tatú* para no irse a caminar. Entonces, cerca del *tatú* de nosotros había otro de otra familia y no lo camuflagearon bien. El operativo lo encontró y asesinó a seis personas. Nosotros solo oímos los balazos y esperando que nos encontrarán también a nosotros. Por gracia de Dios, no nos encontraron y la sor-



Foto cortesía de Cristof Oesterle

presa fue cuando salimos del *tatú*, que nos encontramos con los cadáveres, qué gran tristeza para nosotros, pues entre los muertos habían dos niños<sup>25</sup>.

Después de la masacre del Sumpul, vino la gran migración hacia campos de refugiados en Honduras (Guarita, Mesa Grande, etc.), hacia los centros de desplazados de San Salvador (Calle Real) y la integración de miles de campesinos a la guerrilla.

Ya todos sabemos por qué nos fuimos para Honduras, sabiendo la gran represión que nos ponían, teníamos que irnos. ¿Cómo íbamos a estar? Cuando uno llega a una parte uno siente que no es bonito, lo extraña, ¿verdad?, pues echamos valor. Cuando uno está recién llegado a un lugar le dan suficiente, pero después, ya nos dieron más medido, y más medido, hasta que ya ni frijoles nos querían dar. Los primeros grupos que entraron a Mesa Grande les costó para construir el campamento. Era un lugar que era monte, eran montañas espesas como son aquí. Poco a poco, fueron llegando refugiados hasta llegar al grado que formaron siete campamentos. Se trabajó mucho, no había agua, no había construcciones...

Ya los últimos que llegamos, que somos nosotros, nos dieron un recibimiento que... Porque como solo gente nuestra había, sabían del sufrimiento tan grande, que teníamos semanas de no llegar a nuestras casas. Nos tocó salir para Mesa Grande, no había otro camino, porque, ya el ejército nos perseguía mucho, como buscar aguja, si un niño encontraban, mataban niños, un viejito...

Yo tengo todos mis hermanos caídos y mi papá son seis. Siento mucho, porque es una misma sangre y me ha dolido mucho, pero no me desmoralizo, porque yo siento un espíritu más grande de poder trabajar.

Allí, en Mesa Grande, se trabajó en distintas áreas y fuimos a aprender. Hubo una escuela grande donde niños y adultos han aprendido a trabajar muchas cosas. Por ejemplo, había taller de hamacas, zapatería, hojalatería, e incluso, este niño ya puede hacer trastes de cocina, bandejas, jarrillas que son de lámina. Se trabajaba en sastrería, carpintería, bordados, jarcia... Todo esto se trabajó (Aminta, Nueva Trinidad, 1991).

Durante siete años (1980-1986), la población que decidió quedarse en la zona se vio obligada a huir constantemente, en los cerros, y sobrevivió en condiciones dramáticas. La mayoría de la población de la zona fue desplazada por la acción directa de los operativos militares.

Estas fueron las condiciones en las cuales se desarrolló la educación popular. Se conformaron grupos escolares que funcionaban de manera irregular y entre sobresaltos, entre la marcha y asentamiento provisional. La población llegaba a un caserío destruido y allí reiniciaba sus actividades. Bajo árboles, en refugios naturales, en piedras, con escasos pedazos de papel. Escribían con trozos de carbón, el cual abundaba después de los incendios o incluso rayaban en hojas de árboles. Los campesinos o campesinas que habían alcanzado a cursar un primer, segundo o tercer grado de primaria fueron los principales maestros y maestras de niños, chicos y adultos.

Antes de que saliéramos de las casas, empecé como maestra popular, dábamos en las casas. En el ochenta, las escuelas del gobierno estaban parando ya por la guerra. Vivía en Cerro Grande yo, y allí iniciamos esa campaña de alfabetización. Así que se puso fea la situación, tuvimos que salirnos para las bases, y entonces... como tanto analfabetismo... era rara la persona que podía leer y escribir. Andábamos móviles, una hermana Rosa nos ayudaba. Hasta que llegamos a un asentamiento, en una base que se llama Tequeque. Tuvimos un cursillo allí, era una preparación de unos treinta maestros de Patameras, El Cerro, Los Amates, Santa Anita, Los Albertos, Junquillo, Rama Caída, Tequeque, Los Dubones... Fue cuando nació el poder popular. Nos dijeron en qué puesto íbamos a dar, y así fue, cada ocho días nos reuníamos. No eran unas clases formales porque como estábamos pendientes de las guindas, de los bombardeos... Trabajábamos en una cartilla que en forma de cuento allí decía la realidad, porque allí mentaba a personajes que conocíamos y lo que estaba pasando allí. Era blanca de ese papel largo... Era prohibida. Yo la tenía enterrada. Bonita era la cartilla. Atendía a primero y a unos pocos de segundo. Como tanto operativo, eran poco formales las clases (Faustina, maestra popular de Arcatao, 1993).

25. Y. Orellana y otros, *La literatura oral y relatos de la comunidad del período de la guerra civil salvadoreña en el municipio de Arcatao, Departamento de Chalatenango*, Guarjila, 1998.

Un padre de familia nos narra su experiencia de la siguiente manera.

En el ochenta, en los días de la primera ofensiva que hubo, allí hubo una captura y entonces, con los bombardeos, no se daba clase. Allí en el tatú, pasando el bombardeo, las muchachas y los hombres, dándoles clases a los niños... Todos los días les daban dos horas de clase a los niños, les daban en la mañana y en la tarde, solo en el momento que no había movimiento, los niños estaban tranquilos en la clase. Después fue cuando nos sacaron de la Cañada y no pudimos lograr el asunto de las clases. Éramos gentes de Las Vegas, La Peña, Arcatao, Eramón y toda esa gente que salió de estas zonas. Allí llegamos a un lugarcito, que le dicen Jaguatalla, allí sí, fuimos a trabajar a un tatú y vinieron unos profesores, que venían de Mesa Grande. Pero de presto, en un operativo, se les metió mucho miedo y pensaron irse de vuelta. Pues mire, las siete personas que se fueron, las siete fueron a caer por el camino, las mataron. Ya de allí, quedamos de vuelta bastante tiempo sin profesores. Hasta cuando llegamos a Huizúcar se volvió a empezar de vuelta las clases (Cástulo, Arcatao, 1989).

Eran tiempos difíciles, en los cuales no se contaba con materiales, ni siquiera con un lugar fijo para facilitar la clase. Las familias tenían que movilizarse de un lugar a otro. Estas masas de campesinos, en su mayoría mujeres, ancianos y niños tenían que permanecer escondidas para sobrevivir. Por lo tanto, la experiencia educativa también tuvo que ser clandestina y móvil. Francisca, una maestra de dieciséis años, que trabajaba con Kinder, desde el noventa, y además, estudiaba sexto grado, en la escuela de Las Flores, nos cuenta en qué condiciones estaba la educación, en estos lugares, en la época de su niñez.

Cuando era pequeñita, tenía siete años, estudiábamos debajo de los árboles, en unas piedras. Era en Los Albertos. No había bancos, ni nada, sólo en piedras nos sentábamos. Nos daban un lápiz y escribíamos, en media hoja de papel.

Después, como andábamos guindeando, cada día estábamos en un lugar. Ya no estudiábamos, y mis papás, como tenían miedo de que nos mataran, nos fuimos mi hermana y yo con mis abuelitos a

Arcatao. Allí no estudiábamos. Hasta el 86, que se repobló Las Flores, volvimos con mi familia y ya dimos clase (Francisca, San José Las Flores, 1993).

En 1983, se elaboró una cartilla de alfabetización, *Buenaventura Chinchilla*, la cual fue un gran apoyo. La cartilla fue un gran orgullo para la educación popular. Los maestros y las maestras populares recibieron capacitación para usarla.

El ochenta nos tocó abandonar nuestras casas, o sea, por la represión. Vivíamos en unas condiciones bien difíciles y vimos que la organización es una necesidad. En La Cañada se ubicó una gran cantidad de familias y se vio la necesidad de la educación. Era necesario que la generación tuviera esa oportunidad de aprender a leer y a escribir... Pero a ratos se daba clase en los tatudes y los niños pendientes de los aviones y poniendo gran esfuerzo en aprender.

En ese entonces, trabajé con adultos. Nos atendía un compañero que se llamaba Chacho. Él nos orientaba y nos ayudaba a preparar las láminas para poder dar las clases. Por ejemplo, si nos tocaba dar las vocales, se hacían en letras grandes y algún dibujo que comenzara con esa letra. Las clases se desarrollaban con bastante tensión, se sufrió bastante, o sea, por operativos y "borbandoes", y se puso bien difícil para el material. Los niños tenían que escribir en un poquito de papel, o sea, de una hoja de papel tenían que hacer dos, y de un lápiz tenían que hacer dos o tres partes. Y donde se sentaban era en piedritas y escribían sobre sus piernas.

En varias ocasiones fueron quemados los lugares donde se daban clases, porque tal vez en los operativos, en la carrera, se olvidaba algo de educación y ellos le daban fuego. Así fue cómo la educación se mantuvo en ese entonces, con grandes sacrificios, pero sí se llevó a cabo (Carmelina, Arcatao, 1991).

José Luis Guzmán, en el estudio que realizó con la UCA<sup>26</sup>, comenta que el desarrollo de la educación en Chalatenango, fuera del sistema nacional, tuvo dos vertientes: una se desarrolló dentro de la tropa guerrillera y la otra entre las "masas populares nómadas", expuestas a los enfrentamientos militares. En ambas vertientes se fueron forjando los

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

maestros y las maestras populares. En la primera vertiente, la educación tenía como necesidad objetiva la alfabetización de la tropa guerrillera, para poder desempeñar tareas diversas como la educación política, la topografía militar, la táctica, la artillería, la sanidad militar, la ingeniería militar, la infantería y el tiro. La segunda vertiente fue una de las actividades de la población civil y estuvo dirigida a niños y a población adulta analfabeta. Sin embargo, esta educación se vinculó a la organización político-militar por medio de los poderes populares locales.

## 6.2. La educación popular de los campesinos en la insurgencia

Hay escaso, casi nulo, registro documental de la formación de los campesinos y las campesinas integrados en la lucha armada. Casi todos los miembros de las guerrillas y milicias del FMLN procedían de sectores campesinos perseguidos y reprimidos. El otro pequeño porcentaje procedía de sectores estudiantiles, magisteriales y de la clase obrera industrial, que también fueron muy perseguidos.

En los campamentos guerrilleros, la educación surgió como espacio donde la necesidad de leer y escribir fue concebida como un esfuerzo de superación individual y grupal —ya fueran combatientes, cocineras o del aparato logístico—, que potenciaba el cumplimiento de tareas y responsabilidades mayores, y como un proceso que complementaba la educación política e ideológica de los combatientes. La experiencia se desarrolló de forma irregular, en los asentamientos guerrilleros, en las montañas o en cualquier lugar vegetado. Los mandos proporcionaban cuadernos, libros y lápices. Muchos estudiantes o maestros facilitaron el aprendizaje, pero sin un método específico. Muchas veces, la formación de grupos de estudio era determinada a partir de la identificación de combatientes analfabetos.

Cuando las condiciones lo permitieron, se elaboraron cartillas de aprendizaje de lecto-escritura y matemática básica. Las cartillas eran sencillas y se reproducían en mimeógrafos de madera o en los manuales de propaganda revolucionaria, lo cual dio cierta unicidad al esfuerzo de aprendizaje. En ese sentido, se vinculó la realidad cotidiana del conflicto con el “aprendizaje de las letras”, así como con la misma formación política de los combatien-

tes (programa político, relaciones políticas con la población, derechos humanos, aprendizajes para la elaboración de planos, etc.).

## 6.3. La educación popular en los refugios

Una parte de la población móvil continuó así hasta que comenzó a repoblar algunas comunidades (Arcatao a partir de 1984-1985). Otra parte decidió buscar refugios entre sus familiares de las ciudades. Pero la gran mayoría buscó refugio dentro y fuera del país. Al refugio de Calle Real, en Apopa-San Salvador, llegaron campesinos que después repoblaron Las Flores (en 1986). El resto, la mayor parte, se refugió en Honduras, principalmente en Mesa Grande. En estos refugios, donde las necesidades mínimas no estaban cubiertas y sus habitantes permanecían encerrados por no tener documento de identidad, también hubo experiencias de educación popular, las cuales contaron con el apoyo de organismos de solidaridad y de colaboradores internacionales.

La vida en los *campamentos de refugiados* de Honduras fue difícil y estuvo muy controlada. No había espacio para movilizarse, estaban cercados. A medida que pasaba el tiempo, los recursos y los alimentos escaseaban más. La actividad educativa se desarrolló con ayuda de extranjeros voluntarios, quienes dieron apoyo técnico y de la cooperación y solidaridad nacional e internacional. Cuando llegaron a los campamentos, nueve de cada diez refugiados eran analfabetos. Entre el 85 y el 90 por ciento de los refugiados no sabían ni leer ni escribir<sup>27</sup>.

Donde yo aprendí a leer y a escribir fue en el campamento de Mesa Grande, en Honduras... Allá siempre la escuela funcionaba normalmente como la educación básica en Honduras, como la que impartían los maestros del ministerio hondureño, solamente que el personal que daba las clases en el campamento no eran maestros graduados, pero eran de nosotros mismos, los refugiados. Habían unos voluntarios, unos internacionalistas españoles, alemanes, un belga y un hondureño, pero siempre los que daban las clases a los niños eran los mismos refugiados. Los voluntarios nos ayudaban bastante. Preparaban a los refugiados que estaban dando clases...

El concepto que teníamos era de una educación popular, es decir, de enseñar lo que sabía.

27. K. Austin, *Hacia la democracia y la paz. La educación popular en Chalatenango*, Montreal, Canadá, 1998.

Lo poco que se supiera compartirlo con la gente que no sabía nada (Refugiado en Mesa Grande del estudio de Karen Austin).

El área de educación también fue considerada como un trabajo y una necesidad de la organización de la comunidad y tomó sus bases y su fuerza de la educación que se llevaba a cabo entre las masas campesinas. Se construyeron *círculos de alfabetización*, donde los que sabían leer y escribir un poco, orientados por algún técnico internacionalista, compartían sus conocimientos con los demás. Así es como surgieron maestros y maestras, que aprendían a trabajar en un taller, en un turno, y luego, daban clases en otro turno. Había programación diaria o semanal de las clases y el trabajo así como también las jornadas de capacitación de los maestros y las maestras populares quienes, en muchos casos, eran adolescentes con algunos años de escolaridad, eran en equipo.

Nos recibieron los internacionales, nos agarraban a los niños y las gentes, nos daban leche y comida... Toda la gente se integraba a trabajar y allí le hacían la necesidad que uno tuviera. Eran cositas que uno no las aprendía aquí, en El Salvador. Había quien trabajaba en zapatería o en construcción, en un turno, y en otro, trabajaba en educación (Niña Santos. Guarjila, 1990).

En los campamentos, una gran parte de los refugiados aprendió a leer y a escribir, y muchos adelantaron algunos grados, hasta tercero, cuarto, quinto o sexto. La mayor parte de los maestros y

maestras populares seguían estudiando algún grado superior, mientras que trabajaban con niños o adultos en los primeros grados. Además, cada refugiado pudo aprender algún oficio en los talleres, organizados en turnos diferentes a los estudios —carpintería, zapatería, hojalatería, artesanías, agricultura, ganadería, etc—.

#### 6.4. La educación popular en las repoblaciones

En los años 1985-1986 surgió el *movimiento de repoblación* de las zonas desbastadas por la guerra. Los campesinos retornaron a sus zonas de origen. Este movimiento tuvo incidencia tanto en los refugiados internos del país como en la población refugiada en Honduras, así como también en los “núcleos de masas” que habían quedado en las zonas de conflicto. En 1999, Lorena Martínez, presidenta de la Asociación de Comunidades Rurales para El Desarrollo de El Salvador (CRIPDES), afirmó que con la ayuda de su asociación se repatriaron más de 29 mil personas, y otras familias, refugiadas en el interior del país, también regresaron a su lugar de origen<sup>28</sup>.

Durante la guerra, los núcleos de masas campesinas que todavía se encontraban móviles en el municipio de Arcatao y sus cantones, se llenaron de fuerzas para repoblar. El proceso comenzó en 1984-1985. Poco a poco, las familias superaron el terror y decidieron afrontar la violencia de los operativos militares y los bombardeos, en una repoblación fija. La primera escuela popular de una repoblación fue, por lo tanto, la de Arcatao. Los mismos pobladores la organizaron, en Arcatao y Teosinte, desde los cuales se atenderían niños y niñas de ambas poblaciones y de otras más lejanas. A Teosinte y Sicahuite siempre llegaron niños hondureños para recibir clases.

En el 84 ya habían venido cinco o seis familias. La gente ya no aguantaba andar guindeando. Ya viendo que la comunidad tenía cierta estabilidad, aunque no con toda la tranquilidad, pero se vio la necesidad de que la educación tenía que seguirse cursando, porque los niños iban creciendo. Entonces, en el 86 fue que se iniciaron a dar clases aquí, en Arcatao, que fue el pri-



Foto cortesía de Mike Goldwater

28. E. Pérez, “CRIPDES celebra su XV aniversario. Continúa el trabajo de reconstrucción para repatriados”. *Co-Latino*, 16 de julio de 1999.

mer lugar donde se inició la educación popular, en Chalate. Fue con dos compañeros, Milton y Germán, ellos trabajaban por pura conciencia. En ese entonces, no ganaban ni un cinco y no trabajaban solo aquí, en Arcatao, también se turnaban al Teosinte, porque allí había gran necesidad, atendían niños de Sicahuite y hasta de Honduras. Bueno, después hubo necesidad de que iba creciendo el número de alumnos y había que ir metiendo más maestros. Ellos no tenían apoyo económico, pero ellos se esforzaron e hicieron lo que pudieron, al ver la necesidad de la población y porque estos niños, para el día de mañana, le sirvieran mejor al pueblo. Luego integraron otro compañero, Francisco Rivera de diecisiete años, cuando hubo un operativo. Arcatao estaba militarizado. Después que Francisco se fue de la escuela, no llegó a su casa. Los padres de él creyeron que en el convento había dormido. Al día siguiente fuimos a buscarlo y no muy lejos de su casa donde él vivía se encontró el cadáver. Esto fue en el 87. Era maestro popular (maestra popular de Arcatao, 1991).

En 1986, unas diez familias, capturadas en el templo de Dulce Nombre de María y trasladadas al refugio de Calle Real, decidieron retornar y, junto a otras familias, todavía sin asentarse, iniciaron la repoblación de San José Las Flores. Estos primeros pasos fueron pronto seguidos los refugiados de los campamentos de Honduras, Guatemala, Nicaragua, México y Costa Rica. No solo en Chalatenango hubo repoblaciones, sino que también las hubo en los departamentos de Morazán, La Libertad y Cabañas.

El Gobierno se opuso durante más de un año a que los refugiados retornaran, y más si lo hacían en forma masiva. Entre 1986 y 1990, más de 30 mil refugiados y desplazados regresaron a sitios abandonados. Las viviendas, la infraestructura y las fuentes de agua estaban destruidas. Posiblemente la única ventaja era que las tierras habían descansado durante varios años, aunque era peligroso cultivarlas, porque la guerra continuaba. Los refugiados regresaron temerosos, pero con una gran voluntad para reconstruir. Consigo trajeron la experiencia y las habilidades adquiridas en los años duros entre las "masas" y en los campamentos.

En el 87, ya había necesidad de regresar a nuestro país, ya el que tuviera su propia voluntad. Bastante gente nos decidimos a retornar, pero nos costó bastante, estuvimos nueve meses para que el gobierno nos diera la entrada. Y después,

salimos en octubre. Muchas comisiones nos estaban esperando, en la frontera, en El Poy. Tuvimos que pasar la noche porque mucho se tardaban los documentos. No dormimos... Allá, en los buses toditos, con miedo y sin comer. Llegamos aquí ya el 12 de octubre del 89. Los internacionales y los que venían por parte de la Iglesia, venían delante. Bajaron las cosas de los camiones y con los zacatales no nos mirábamos. Las casas estaban bastantes ruinas y, con el machete, a volar monte. Y al día siguiente, a buscar agua. Poníamos un nylon (plástico) para que se recogiera un poco de la quebrada y se hacían grandes colas... La situación aquí, en las repoblaciones, es bastante complicada. Nosotros aquí, los bombardeos continuos día a día, los morteros caen cerquita de las casas. El año pasado, después que se retiró el operativo, yo fui a buscar leña con otros más, y nos estalló una bomba, donde la niña Irma salió más grave... (pobladora de Guarjila, 1990).

Y ante la pregunta de por qué decidieron volver a sus lugares de origen, contestaron lo siguiente, el día 21 de marzo de 1991, cuando se repobló Nueva Trinidad.

Fuimos en el 82 para Honduras, por la persecución, las masas eran masacradas por el ejército. En una represión desatada, que los aviones no le dejaban trabajar a uno, tanto por tierra y por aire lanzaban ofensivas, que la idea era terminar con la humanidad que había aquí en este departamento. Entonces, nosotros decidimos irnos, porque ya no podíamos trabajar y teníamos miedo de perder la vida todos. Tuvimos que regresar para Honduras. Puestos allá, estábamos bastante apiñados. Habíamos alrededor de 11 500, instalados en siete campamentos. Allá vivíamos, esperando que ACNUR nos trajera la alimentación y materiales para desarrollarnos en el trabajo.

Teníamos alrededor de nueve años de estar allá, los primeros ya tenían diez. Pues nosotros pensamos regresar. Como los primeros regresaron en el 87, el primer retorno. Al año se dio el retorno a Los Ranchos, y así sucesivamente. Es una brecha que está abierta. Y por último nosotros, que hemos venido el 21 de marzo del 91. Decidimos venimos, porque las cosas allá cuestan bastante. Ya el ACNUR no lleva materiales, mantenimiento. Lo que vimos más necesario es venir para El Salvador a instalar nues-

tras viviendas, en nuestros lugares de origen, que eso es lo que más deseamos. Después de estar estos lugares desalojados, ahora ya están las comunidades, y porque esto el pueblo lo ha conseguido... Aquí, donde hemos llegado, el lugar está bonito, hay bastante forestación y la gente, pues, ya estamos conscientes que venimos a trabajar, a desarrollarlo en todo aspecto... (Andrés, Nueva Trinidad, 1991).

Nos aburríamos de estar allá, por muchas cosas. Estar uno encerrado, sin tener libertad de poder salir uno, ni para el cerco, porque si uno iba a comprar un guineo lo regañaba el ACNUR. Lo triste es que nosotros allá si no comprábamos una fruta, no la comíamos. No podíamos salir a la vía, estaba marcado hasta dónde podía llegar uno. Y en otro aspecto, es que uno se aburre de estar en un solo lugar, a uno que le gusta trabajar y salir al campo, en especial a la gente salvadoreña. Por eso, nosotros decidimos venir a nuestras tierras, para venir a trabajar, a organizarnos mejor, porque todos los trabajos de la comunidad eran colectivos... Aquí en este lugar hay más frutales, hoy mismo salieron los niños corriendo a buscar mangos... Yo me alegré mucho con toda la presencia internacional que había. Para nosotros es una alegría más que estén con nosotros aquí, nos dan apoyo grande... (Niña Minta, Nueva Trinidad, 1991).

Nueve días después de repoblar Nueva Trinidad, el batallón Atlacatl amenazó y disparó a un grupo de pobladores, en su mayoría mujeres y niños, quienes había ido a la poza por agua y a bañarse, con un saldo de un muerto. Lo mismo había pasado al repoblar Ellacuría, el 26 de octubre de 1989. A los tres meses, el 11 de febrero de 1990, cinco pobladores fueron asesinados, entre ellos cuatro niños, y varios fueron heridos de gravedad. Los padres de una familia que quedó deshecha, nos lo cuentan con dolor.

Nos salimos el 79, pero anteriormente estuvimos durmiendo en los montes, en los cerros y no podíamos llegar a las casas. Pero al final, por la represión, fue que nos salimos del todo y nos fuimos a Honduras. Allí, nos comían los zancudos, las plagas. De allí llegaban los militares salvadoreños a sacar la gente, en grupos, y nosotros sentíamos más miedo. Como dos años estuvimos allí y ACNUR, las instituciones y la Iglesia, nos llevaron para Mesa Grande. Allá estuvimos ocho años, cercados por mili-

tares, que no podíamos salir, ni a traer un palo de leña, si lo intentaban, allí morían...

Ya no aguantábamos de estar allá, ya era una desesperación de venimos, porque ni comida nos daban ya... Me había ido huyendo de la guerra y veníamos a la guerra... A los tres meses de estar en Guancora, pasó esa masacre —febrero de 1990—. Teníamos las casitas de nylon y venía la aviación, los helicópteros, una gran balacera a las seis de la mañana. Nos fuimos de la casa de nylon a una casa de ladrillo, que se había restaurado para poner el molino de maíz, toda mi familia se fue para allá, y yo, como tenía un niño que se resistía a ir, no alcancé a llegar a esa casa. Cuando acordamos fue que los helicópteros estaban roqueteando y ametrallando. Me gritaron: ¡mataron a la Chabela, a la niña!, y yo sentí una cosa en el corazón, y fui a ver cómo habían quedado los niños. Eran cuatro niños y un adulto muertos. ¡Cómo quedaron hechas pedazos mis niñas, una de diez años y otra de dos! También el otro niño mayor lo vi que estaba sin pie y lo vi lleno de heridas. Cuando llegué a ver a la esposa, estaba ella desfigurada de sangre. Yo dije, se va a morir, porque estaba embarazada de seis meses. Pero la Iglesia recogió todos los heridos y se los llevó al hospital (Patrocinio, comunidad Ellacuría, 1990).

Los enfrentamientos armados no concluyeron hasta finales de 1991. La población siguió siendo víctima de hostigamientos, capturas, desapariciones y asesinatos. Mientras tanto, los repobladores iniciaron el cultivo de granos básicos y se organizaron. Reactivaron escuelas, clínicas, puentes, templos, guarderías, etc.

En el 84 se logró hacer un diálogo y después de eso, se logró que aceptaran las repoblaciones. Pero aunque vienen los operativos, hemos ido logrando trabajar y mantenernos. Cada día nos vamos organizando para salir un poco de tanta necesidad y dar solución a tanto problema. Nosotras, las mujeres, hemos logrado trabajar en cooperativas para una panadería, educación, salud, guardería, bordados... Para que podamos incorporar a distintas áreas de trabajo (representante de organización de mujeres, Arcatao, 1989).

Poco a poco, la organización social fue articulándose de nuevo en las comunidades, las cuales tuvieron apoyo para las labores de reconstrucción y rehabilitación de servicios de agua, de salud ele-

mental, de acompañamiento religioso, de despensas, de insumos y de herramientas agrícolas. La experiencia de organización fue básica para el inicio de la reconstrucción de las repoblaciones. La educación era un elemento esencial, mientras se levantaban o reconstruían casas y escuelas. Los maestros y las maestras surgieron de la misma comunidad. Un factor determinante para que las repoblaciones sobrevivieran a las circunstancias, fue el apoyo de muchos organismos internacionales, incluyendo alcaldías o ayuntamientos estadounidenses y europeos, los cuales se “hermanaron” con estas comunidades. El número de repoblaciones fue creciendo de modo paulatino. Su campo de actividad se amplió, en particular en las actividades productivas —cultivo de granos básicos, granjas, talleres, ganado, etc—. La organización se institucionalizó, poco a poco, lo cual dio continuidad a los poderes populares locales.

Los primeros maestros y maestras populares tenían alguna experiencia educativa de épocas anteriores. Poco a poco, se sumaron aquellos que alcanzaban un grado superior de escolaridad. Las asambleas de las comunidades, orientadas por la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango, decidían sobre las escuelas que abrirían y nombraban a los maestros o maestras de entre sus miembros. Las clases tenían lugar donde se podía. A veces en el templo, en el corredor de una casa o debajo de un árbol. Poco a poco, se construyeron galeras o se adaptaron casas o estructuras que pudieran dar cobijo a los niños. En algunas repoblaciones, como en Arcatao, Los Ranchos, Teosinte y Tremedal, se reconstruyeron las instalaciones abandonadas por el Ministerio de Educación.

Las clases tenían que ser interrumpidas con frecuencia por los bombardeos o tenían lugar en medio de operativos militares y cateos. Los maestros y las maestras populares eran un objetivo de la represión; por lo tanto, desarrollaron su labor bajo amenaza constante. Incluso los niños sufrían duros interrogatorios y varias escuelas fueron asaltadas o quemadas. La región fronteriza del municipio de Arcatao fue incursionada no solo por soldados salvadoreños, sino también por hondureños. Así, por ejemplo, la escuela de Gualsimaca se cerró y el pueblo desalojó sus viviendas, porque el ejército hondureño aterrorizó a los pobladores, golpeó al maestro, quemó su casa, maltrató a otros pobladores y destruyó la escuela.

El maestro de esta comunidad, Antonio López (hijo del primer capturado), fue amenazado de

muerte, el domingo 15 de octubre. Botaron los materiales de la escuela y quebraron mesas y bancas. El día martes, 17 de octubre, soldados hondureños prendieron fuego a la casa de Antonio López Portillo, dejando al poblador y su familia a la intemperie. Eran las 5:00 a.m., obligaron a la gente a desalojar el pueblo, de tal manera que ya, prácticamente, se han ido todos los pobladores aterrorizados (Informe del 18 de octubre de 1989, Gualsimaca, 1989).

Pero la población, en particular las mujeres y los niños, aprendió a permanecer unida y a pedir por la vida de los suyos. En algunos casos de captura, el reclamo de la gente hizo reaccionar a los militares, quienes devolvían al desaparecido. Algunos nunca volvieron. Se los llevaron en helicóptero, los torturaron y desaparecieron.

El primer año que vivimos aquí lo capturaron como a las diez de la noche y se lo llevaron rumbo a Llano Verde. Fui a la iglesia y les dije: ¿por qué se han sacado al profesor de educación a estas horas, se han llevado a la señora y a los niños? Enseñar a leer y a escribir no es un delito —les dije yo. Entonces, lo salimos a encontrar y sólo a empujones. Y vide que lo cargaban espasado. ¡Pero qué ingratos, cómo cargan a este pobre en el suelo! —dije yo. Por favor, quiero que le quiten este castigo, si no es un reo de delito. Y le quitaron las esposas (Niña Rosa, 76 años, San José Las Flores, 1991).

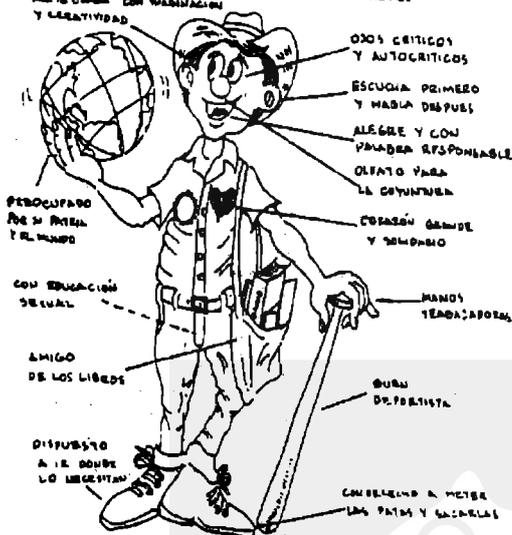
Las primeras escuelas populares surgieron en este contexto, sobrevivieron gracias a la fortaleza y organización de los repobladores, con la ayuda de organismos de solidaridad nacionales e internacionales, y siguen “vivas” hoy. Desde sus inicios, la educación popular fue un esfuerzo de las comunidades, las cuales se esforzaron por mantener en marcha sus escuelas. Primero, vinculadas con los poderes populares locales. A partir de 1987-1988, la Iglesia asumió un papel importante en la educación con personal nacional e internacional y con proyectos para bastantes escuelas. Las comunidades comenzaron con fondos ocasionales de ciudades hermanas e instituciones extranjeras. Después, los proyectos se fueron extendiendo y otras instancias apoyaron, muchas de ellas a través del Comité Cristiano Pro Desplazados de El Salvador (CRIPDES) y de la Fundación para la Cooperación con Repobladores y Desplazados Salvadoreños (CORDES).

Para en la educación popular  
y en la nueva sociedad  
buscamos un hombre integral

un hombre

nuevos  
¡Y UNA MUJER!

No basta que TODOS los hombres se eduquen  
Es necesario que se eduque TODO el hombre.



LA EDUCACION POPULAR ES INTEGRAL

Foto cortesía de María del Carmen Cruz.

Los primeros proyectos de educación de la Iglesia formaron parte del Programa de escuelas rurales del Secretariado Social Arquidiocesano de San Salvador. En 1990, la diócesis de Chalatenango asumió este programa, siempre en coordinación con la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango y las propias comunidades.

Cuando la Iglesia empezó a funcionar, en estos lugares, nos sentimos con un gran apoyo, en realidad, y hasta la fecha hemos tenido grandes adelantos. Aquí vino el padre Miguel y puso todo su empeño, porque estas comunidades prosperaran en cuanto a la educación. Tenemos muchos recuerdos de él, porque él se preocupó porque se levantara la educación en estos lugares; se preocupó por abastecer de materiales, ya sea libros, pupitres, todo, y han habido escuelas, que se levantaron por el trabajo de él. También contamos con el apoyo de MISEREOR, ellos contemplan una cierta cantidad de dinero para una mínima ayuda de 200 colones a los maestros.

Y últimamente, ellos nos dan el material, cuadernos, libros y eso. Tenemos también al padre Nico, un señor de edad, pero él..., lo que ha podido dar en esta comunidad y en comunidades aledañas, él lo ha dado. Y nos vino a apoyar en estos momentos que, en realidad, sí lo necesitábamos. El proyecto de educación siempre ha sido parte de la Iglesia, ya sea en materiales y en ayudas. Y la capacitación también ha sido por parte de la Iglesia, con ayuda de los internacionales. Aunque ahora están viniendo organizaciones no gubernamentales, pero antes no llegaban, antes, en momentos difíciles, se tuvo conciencia, pues, del sufrimiento del trabajo (pobladora de Arcatao, 1993).

En enero de 1992, con la firma de los acuerdos de paz y el "cese del fuego", se inició una nueva dinámica, en estas comunidades repobladas. Se constituyeron asociaciones sociales y territoriales, las cuales se relacionaron con fundaciones, creadas para promover su desarrollo y canalizar el apoyo técnico y financiero (incluidos los gobiernos municipales). En la actualidad, estas *comunidades rurales* se relacionan con las agencias de cooperación y las organizaciones no gubernamentales, pero su fuerza central sigue estando en su organización, en su identificación social y, de esta manera, su gestión productiva, su crecimiento social, cultural e infraestructural es más exitoso. "La Comunidad" hace su propio destino, participa y decide, incluso tiene capacidad para determinar con mucha autonomía su relación con agencias de cooperación.

### 6.5. Creación de materiales educativos populares

La Diócesis y el área de educación de las repoblaciones se han esforzado para elaborar *materiales educativos*, que aparecieron durante la guerra, como respuesta a una necesidad inmediata de las primeras repoblaciones. Todos estos materiales educativos estaban inspirados en el método de la "palabra generadora" de Freire. Este les ayudó a desarrollar el diálogo crítico sobre la realidad y a tomar conciencia de la necesidad de transformarla.

En 1988, se elaboró una *cartilla de alfabetización*, bajo la dirección de una cooperante española (Begoña), quien trabajó en la Región III, Las Vueltas, por parte de la diócesis de Chalatenango. También se elaboraron unos cuadernos de matemática con problemas que utilizan productos y datos de las comunidades. En 1989, comenzamos a elaborar, en la región de Arcatao, un método de lecto-escritura,

“Progresamos juntos con la cuma y el lápiz”. Su realización fue una tarea larga y difícil que duró hasta 1992. Este método surgió para responder a la necesidad de maestros y alumnos, quienes deseaban un material que trabajara, paso a paso, los conceptos básicos y el aprendizaje de la lectura y escritura. Asimismo, surgió ante la necesidad de expresar la realidad, que niños y adultos vivían, en esos momentos. Por esto, este material está lleno de motivaciones y vivencias de los campesinos y las comunidades.

El significado de la educación de “los niños y las niñas de la guerra”, quienes tenían derecho a “crecer” y a “vivir”, y las dificultades con las que se elaboró este método, las describe el padre Miguel, en la presentación que hizo de dicho material. Los maestros y las maestras que colaboraron arriesgaron sus vidas. Cuando se reunían para desarrollar cada una de las páginas, escondían el trabajo hecho para que los militares no lo encontraran. Simplemente, si los encontraban escribiendo una actividad del método o pintando un dibujo, para un soldado, que con toda seguridad no sabía leer ni escribir, era motivo suficiente para matarlos.

*Me llamo Goyito*, decía una de las páginas que recibí como recuerdo aquella tarde de octubre, cuando salía de Arcatao en el Departamento de Chalatenango. Estas tres palabras me dieron una profunda satisfacción, ya que este niño nació, creció en medio de los tiempos más difíciles de la guerra; y estas palabras escritas por él son la expresión de la sed profunda de miles de salvadoreños por conquistar su futuro, a pesar de no figurar sus comunidades dentro de los planes del sistema educativo del gobierno. Lo que Goyito fue aprendiendo fue gracias al espíritu de lucha de su familia, al trabajo decidido y creativo de los maestros populares, al esfuerzo organizado de las comunidades y a la solidaridad de los pueblos hermanos.

Estimados compañeros, hermanos y amigos que tienen la oportunidad de conocer este método de lecto-escritura que lleva por título *Progresamos juntos con la cuma y el lápiz*, tienen ustedes un material que fue trabajado cuidadosamente y con mucho amor, en medio de los fuertes operativos militares. Su elaboración ha sido posible gracias a la creatividad de los maestros y alumnos populares, quienes desde que se escribió la primera página la fueron desarrollando

en las escuelas y la fueron enriqueciendo, en los distintos cursos de formación que realizamos.

La idea nació en 1989, estando en marcha las escuelas populares; y junto al Padre Nicolás Alvarenga, los dos jesuitas que trabajamos allí, se constituyó el equipo de voluntarios para su elaboración. No fue nada fácil y en varias ocasiones se vio interrumpida debido a los operativos militares del gobierno, que constantemente hostigaban a la población. Varias páginas de este método fueron escondidas por un tiempo y otras enterradas para evitar que en los cateos fueran destruidas por los militares. Gracias a la creatividad de los pobladores, luego se recuperaban.

Junto con la experiencia y la creatividad de los maestros populares, se logró la realización de este método, y sobre todo, gracias al apoyo voluntario y decidido de los amigos del grupo “Yurique”, animados por Mary Carmen, trabajadora voluntaria en el área de educación, quien propuso este nombre como un homenaje a todos nuestros heroicos hermanos que ofrecieron sus vidas en la lucha por construir un futuro digno para El Salvador, y desde Yurique, nos siguen llamando y orientando sobre el camino y el espíritu de lucha a seguir (Miguel Ángel Vásquez, S. I. “Presentación del método Progresamos juntos con la cuma y el lápiz”, 1992).

En 1992, las comunidades y la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango aportaron *La cartilla chalateca*, que contó con el apoyo de PRODERE y fue presentada en el encuentro zonal de maestros y maestras populares de Los Ranchos, en 1993.

#### **6.6. Conciencia colectiva y comunitaria de las directivas comunales y los equipos docentes**

Cada comunidad tenía una directiva, elegida por los pobladores, que decidía las áreas y los proyectos comunitarios. La directiva convocaba a la asamblea de padres y madres para tratar los temas educativos. La Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango también convocaba a todas las directivas de las diferentes comunidades a directivas ampliadas, en las cuales se trataban temas globales de la zona. Por otra parte, la labor docente de maestros y maestras era planificada, en equipo, en la escuela y entre las escuelas de la región. El diseño de programas, el establecimiento de crite-

rios y la decisión sobre acción siempre fue coordinado. La participación de miembros de la comunidad era fundamental. Ellos mismos evaluaban la experiencia a medida que ésta se desarrollaba.

*La evaluación*, tanto del aprendizaje adquirido por el alumnado como del papel de los maestros y las maestras en el aula y en la escuela, era una de las actividades básicas y permanentes en la comunidad educativa. En las escuelas llevaba a cabo una evaluación continua del aprendizaje, tanto individual como grupal, y siempre se atendía a intereses y motivaciones, necesidades y dificultades de alumnos y alumnas. La crítica y autocritica en el equipo docente del equipo docente eran constantes, lo cual enriquecía la labor educativa y promovía la solución de los problemas. Por eso, en las reuniones y talleres de los maestros y maestras populares, además de planificar, se evaluaba la marcha de las escuelas y el proceso educativo de los alumnos y las alumnas.

En los primeros años de las repoblaciones, por iniciativa parroquial y/o de las comunidades, se desarrolló un sistema de evaluación en cada una de las regiones. Era una manera para determinar el progreso de cada estudiante y su promoción de grado, con la esperanza de que algún día el Ministerio de Educación reconociera un proceso educativo, ocurrido durante la guerra. Así, el esfuerzo no sería en balde. Después de firmados los acuerdos de paz, llegó el reconocimiento oficial

Desde el comienzo, los maestros y las maestras populares de cada región se capacitaron para aumentar su nivel, tanto técnico como pedagógico. Por ejemplo, en la Región II, los maestros de las distintas repoblaciones se reunían cada dos meses, en un taller de tres a cuatro días de duración. Mientras que en la Región I, se reunían para un estudio-encuentro quincenal, cada dos sábados, y para un taller de tres días de duración, cada tres meses. Los coordinadores planificaban los talleres, de acuerdo a los intereses y las necesidades de los maestros populares y de los alumnos, procurando que participaran los mismos maestros y las maestras. A veces, en las jornadas de capacitación se evaluaba con cuestionarios para que los maestros populares aportaran información o sugerencias sobre el proceso educativo.

En cada región y en cada escuela, los maestros y las maestras se reunían diaria y/o mensualmente para programar las clases. En estas programaciones, además de las asignaturas idioma, matemática, sociales, naturales, manualidades, etc., se tenían en cuen-

ta las actividades de la comunidad, por ejemplo, el día comunitario, cuando todos, adultos y niños, salían a arreglar la calle para que se pudiera pasar un vehículo. Este día fue frecuente en 1990, cuando las comunidades reconstruyeron el puente Sumpul, después de diez años de destruido. En algunos casos, ayudaban a cercar, encalar y blanquear alguna casa de adobe, designada por la directiva. A veces, era la escuela misma. En otros casos, niños y maestros tuvieron que ir a buscar los materiales de educación desde Arcatao a San José Las Flores —cuatro horas de ida y otras cuatro de vuelta con carga y a pie, antes de que arreglaran el puente—.

Asimismo, se tenían en cuenta las fiestas de las comunidades, en las que los niños participaban preparando poemas, canciones, juegos, teatros, danzas folclóricas, etc., en los cuales expresaban su realidad y sus anhelos, y donde rescataban sus valores culturales; la limpieza e higiene de los estudiantes y el aseo de las aulas. De esto último se encargaban los propios maestros y maestras con los alumnos y las alumnas; el trabajo agrícola colectivo, que también se programaba en las escuelas. Los niños y las niñas aprendían a trabajar en el campo, pues en la vida real combinaban tareas agrícolas y estudios. El curso escolar se ajustaba a los tiempos de siembra y cosecha. Con la cosecha del colectivo de niños y niñas se realizaba una fiesta comunitaria (por ejemplo, una atolada), manifestación de valores de cooperación y solidaridad; y la vida diaria, que transcurría en medio de guerra cruel, que los niños y niñas expresaban en sus trabajos, dibujos y poemas.

Los contenidos de la programación estaban relacionados con las vivencias de los escolares, su medio ambiente, sus necesidades, sus intereses, sus miedos y alegrías. Era muy frecuente que los niños y las niñas reflejaran en dibujos la realidad que vivían. En los dibujos se observa cómo los bombardeos eran vividos, en la vida cotidiana, en la milpa, de camino a la escuela o a la casa, etc. La destrucción y el dolor fue recogido por los alumnos y las alumnas, en sus dibujos, teatrillos, etc. La firma de los acuerdos de paz, en 1992, trajo la esperanza del final de la guerra y de la reconstrucción de las comunidades. Las palomas de la paz aparecen en muchos de los dibujos como un aliento a una vida más justa y digna.

Y para finalizar, se puede elegir una canción creada por un repoblador que llegó a la comunidad Ellacuría (llamada en su retorno Corral de Piedra o Guancorita), en 1989. Se llamaba don Lito y expre-

só lo que sentían los pobladores ante la educación, en esos momentos. Todos tenemos el mismo derecho a “crecer”, “a vivir” y “a aprender”. Esta canción se convirtió en el himno de las escuelas populares de Chalatenango y era fácil encontrar en las repoblaciones, los cantones y los caseríos a niños y niñas, en corros y tomados de la mano, cantando esta melodía.

Nosotros somos igual

*(Estríbillo)*

Nosotros somos igual  
a todos los niños de El Salvador  
del derecho a estudiar  
igual que todos, tener valor.

La clase va a comenzar  
a leer la leyenda  
los niños a la escuela  
y que nadie intervenga. (bis)

A leer y a escribir  
ese es el objetivo  
tenemos que ir a la escuela  
no importa el operativo. (bis)

El niño de El Salvador  
tiene que ser educado  
pues el tiempo lo medita  
no quedarse en el pasado. (bis)

Los maestros son igual  
los cuadernos son igual  
lo viejo por niños nuevos  
eso sí hay que cambiar. (bis)

Al niño hay que ayudar  
lo viejo tendrá su fin  
“pa” que sepan gobernar  
a la patria del mañana. (bis)

La paz trajo la libertad de movimiento y la desaparición de los retenes militares. El proceso de reconstrucción de la vida, la familia y del trabajo de los salvadoreños comenzó. Fue un proceso lento y difícil el cual, aun hoy, continúa en medio de una fuerte crisis socioeconómica, agravada por la globalización y los grandes desastres naturales. La educación en Chalatenango entró en otra etapa nueva, llena de desafíos. Se inició un proceso de concertación educativa con el Ministerio de Educación junto con organizaciones no gubernamentales de otros departamentos —Morazán, San Vicente, Cabañas y La Libertad—. Las escuelas populares y los maestros y las maestras populares se beneficiaron de los acuerdos negociados. Así, se inició un programa de capacitación y nivelación de los maestros populares. Poco a poco, superaron la básica, el bachillerato y, finalmente, el profesorado. Cada zona del país elaboró sus programas de capacitación y sus propios proyectos de financiamiento. El Ministerio de Educación colaboró con las pruebas de suficiencia para básica y con los programas de educación a distancia para el bachillerato. Las universidades, con los programas de profesorado. Y la Iglesia, sobre todo la diócesis de Chalatenango, con el financiamiento de los proyectos de las escuelas populares y la capacitación de los maestros populares.

Algunas instancias colaboraron con la Coordinadora de Comunidades y Repoblaciones de Chalatenango para apoyar un proceso educativo que permitiera mantener el sistema educativo popular, pues la experiencia de los años anteriores había demostrado que constituía un verdadero aporte como alternativa de educación y, además, ampliaba la cobertura del sistema educativo formal, en lugares abandonados por el Ministerio de Educación. Este proceso se desarrolla en la segunda parte de este estudio.