

John L. Hammond, *Fighting to Learn: Popular Education and Guerrilla War in El Salvador*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1998. 253 págs. Fotografías, mapa, ilustraciones, notas, glosario, bibliografía e índice. US\$ 50.00 (en tela), ISBN 0-8135-2525-X y US\$ 20.00 (en rústica), ISBN 0-8135-2526-8.

Los académicos generalmente asocian la educación popular con el educador brasileño Paulo Freire, quien desarrolló un método de aprendizaje de lectura y escritura usando “palabras generadoras” extraídas de la experiencia diaria de los estudiantes. Freire iniciaba las clases con discusiones amplias de esas palabras, cuyo propósito era estimular un proceso endógeno de reflexión política. El método, cuando tenía éxito, combinaba la alfabetización con una toma de conciencia del significado y las causas de la pobreza y la necesidad, al mismo tiempo que estimulaba la lucha colectiva para corregir la situación. Hammond llevó a cabo su investigación en El Salvador durante y después de la guerra civil (1980–1992), con el propósito de examinar la ideología y práctica de la educación popular. El libro está basado en 130 entrevistas e incontables episodios de observación participante conducidos por Hammond durante ocho cortas visitas de campo (promedio de un mes cada una) entre 1988 y 1993.

Hammond escribe una historia vibrante sobre la educación popular entre la guerrilla y los civiles que apoyaban al FMLN (Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional) en las zonas de guerra, los prisioneros políticos en la prisión Mariona, los refugiados salvadoreños en Honduras y los residentes de comunidades repobladas comenzando en los últimos años de la década de 1980. También proporciona un tratamiento sinóptico de la educación popular urbana y en comunidades localizadas en territorio controlado por el gobierno. En los capítulos dedicados al aula y los maestros, Hammond discute la pedagogía de la educación popular. También compara la realidad salvadoreña con el modelo de Freire, señalando algunas similitudes y diferencias. Por ejemplo, las condiciones extremas de las zonas de guerra, para señalar un caso, obligaron a los educadores populares a usar creativamente los recursos limitados con que contaban. Las clases se daban frecuentemente al aire libre y eran interrumpidas por invasiones del ejército, bombardeos de la fuerza aérea y las condiciones climáticas adversas, resultando en una experiencia educacional discontinua. La prisión y los campos de refugiados ofrecían un poco más de “espacios protegidos” —y mayor oportunidad para una planificación y ejecución sistemáticas, aunque también estaban marcados por necesidades materiales. Nada de esto estaba contemplado en el modelo de Freire.

Más significativamente, Hammond señala que muchos educadores populares en El Salvador desarrollaron su práctica con un vago conocimiento del educador brasileño, si acaso tenían algún conocimiento sobre él. Más bien, los maestros campesinos y trabajadores, con dos o tres años de escolaridad y con

poco o ningún entrenamiento como maestros, tropezaron con el método freirano mientras trataban de entender cómo comunicar “lo poquito que sé” —una frase repetida por muchos de los entrevistados— a los estudiantes niños, adolescentes y adultos. Hammond concluye que “métodos similares surgieron en respuesta a circunstancias materiales similares [más] que de la aplicación de un modelo. La educación popular parece ser más una respuesta a una necesidad que una opción” (pág. 204). Mientras la guerra se desarrollaba a finales de la década de 1980 y principios de la de 1990, las organizaciones no gubernamentales nacionales (algunas ligadas con el FMLN) iniciaron el entrenamiento formal de los educadores populares. “Cuando los maestros recibieron más capacitación se convirtieron en un grupo distintivo con conocimiento especializado... Cuando mejoró su calidad, la educación popular adquirió precisamente algunas de las características profesionales que los educadores populares trataban de evitar” (pág. 178).

No obstante, Hammond argumenta que las tentaciones de los profesionales “para imponer soluciones técnicamente correctas y en ocasiones para promover una línea política” (pág. 186) usualmente eran mitigadas por el carácter participativo del proceso: “los asesores profesionales trabajaban *con* los maestros populares. Sus métodos proporcionaban un seguro contra el sectarismo. Mientras practicaran principios participativos, ellos no podían imponer una línea” (pág. 187).

Existe cierto riesgo de clasificar a *Fighting to Learn* como un trabajo de sociología de la educación, razón por la cual su lectura será restringida a los especialistas. Es, por supuesto, un trabajo en esa rama, pero también contiene percepciones valiosas sobre la iglesia popular, los movimientos revolucionarios latinoamericanos, la relación entre líderes y bases y el rol de la educación como un proceso amplio de adaptación y cambio. De hecho, la Iglesia católica progresista se apoyó fuertemente en el modelo freirano en la década de 1970, cuando los sacerdotes capacitaban en teología de la liberación a miles de catequistas laicos, en una media docena de centros católicos esparcidos por todo el país. Los participantes adquirieron habilidades técnicas, una perspectiva social crítica, capacitación religiosa y aquéllos deficientes en lectura y escritura fueron alfabetizados debidamente. Muchas personas, Hammond y yo entre ellas, atribuyen mucha de la organización social rural y la temprana incorporación a las organizaciones guerrilleras al trabajo de estos “intelectuales orgánicos”, cuyo entrenamiento debe mucho a las metodologías de educación popular inspiradas en Freire.

Las teorías estructuralistas de la revolución rechazan conciencia e ideología como factores cruciales para generar y sostener la rebelión entre los campesinos. De acuerdo con Timothy Wickham-Crowley, “asegurar la cooperación y el apoyo del campesinado en Latinoamérica no es producto de algún proceso de ‘surgimiento de la conciencia’ o de inspiración ideológica. El consenso falso y todo el problema de la falsa conciencia son distractores en este debate. En cambio, teóricos y observadores... así como revolucionarios... están de acuerdo en que

los campesinos se unen a los movimientos guerrilleros para perseguir intereses campesinos, no debido a la conversión ideológica”.¹ Hammond no tiene el material para refutar esta teoría, pero su estudio proporciona evidencia de que Wickham-Crowley y otros han subestimado el papel de la ideología en la construcción y el apoyo sostenido para el cambio social radical. Aparte del papel de los catequistas campesinos antes del conflicto armado, el FMLN dedicó una considerable cantidad de sus escasos recursos de guerra a la educación popular, que jugó un papel importante en la politización de las tropas rebeldes a través del amplio horizonte de ideas que les abrió la alfabetización. Como he notado en otra parte, mucha gente se unió al ejército guerrillero para escapar de la represión gubernamental o para buscar revancha por la tortura, desaparición o masacre de seres queridos. Frecuentemente entendían poco de las metas revolucionarias o del proyecto de nueva sociedad que ellos ayudarían a construir.² Igualmente importante, aquellos que trabajaron en hospitales de la guerrilla, en la fabricación de armas y en las secciones de comunicación y propaganda, entre otras estructuras, requerían un nivel mínimo de educación. De ahí que “la educación popular unía lo práctico con lo ideal: para asegurar el éxito militar y asegurar que la guerra pudiera construir la base para una sociedad nueva y reordenada, la educación para mejorar las habilidades y elevar el compromiso de los combatientes jugó un papel central en la sociedad militar” (pág. 73).

En los campamentos de refugiados, en las comunidades repobladas y entre los habitantes de las zonas controladas por la guerrilla, la educación popular también sirvió múltiples fines. Facilitó la adquisición de habilidades técnicas, elevó los niveles de confianza de los educadores campesinos locales y se integró muy estrechamente con la vida comunitaria, fortaleciendo los lazos colectivos y la organización local que entonces pudo ser dirigida hacia otros propósitos. La *concientización* y la organización política recibieron poca atención en El Salvador, comparado con Brasil y otros lugares, no porque no fueran importantes, sino porque ya existían, precediendo el desarrollo de la educación popular propiamente dicha. De hecho, El Salvador presenta el reverso de la posición general en cuanto a que “la acción política es un efecto de la educación popular, más que una causa”. En El Salvador, “la politización fue una condición anterior más que un resultado de la educación; la educación se inició para servir a una práctica política en marcha” (pág. 206).

Hammond teje hábilmente observaciones, citas de entrevistas y comentarios inteligentes con respecto a su experiencia participativa. Su escritura es clara

¹ Timothy P. Wickham-Crowley, “The Rise and Fall of Guerrilla Movements”, en *Exploring Revolution: Essays on Latin America Insurgency and Revolutionary Theory* (Armonk, New York: M. E. Sharpe, 1991), pág. 52; véase del mismo autor “Structural Theories of Revolution”, en *Theorizing Revolutions*, John Foran, editor (New York: Routledge, 1997).

² Leigh Binford, “Hegemony in the Interior of the Revolution: The ERP in Northern Morazán, El Salvador”, en *Journal of Latin American Anthropology* 4: 1 (1999), págs. 2–45.

y accesible y evita la sobregeneralización y análisis que no están comprobados por la información disponible. El autor rehuye la cuantificación, una muletilla sociológica común, debido a la naturaleza de la información que reunió. La suya es sociología cualitativa en su mejor expresión. Deja en claro su identificación con la lucha salvadoreña y su admiración por la tenacidad e inteligencia con la que los educadores populares se dedicaron a su misión de enseñanza, frecuentemente después de un día de trabajo agotador en las siembras de maíz o en los talleres de campaña. Sin embargo, no deja que sus simpatías políticas le impidan reconocer problemas y deficiencias. No todos los estudiantes quisieron aprender o aprendieron y muchos maestros novatos repitieron los métodos estereotipados que adquirieron en escuelas rurales inadecuadas años antes. Estudiantes y maestros cuestionaban con frecuencia sus capacidades y llevaron al aula miedos y ansiedades que obstaculizaron el proceso educativo. En un momento determinado Hammond pensó desarrollar una evaluación cuantitativa de las habilidades en lectura y escritura que los educadores populares buscaban impartir, pero se deshizo de la idea, debido en parte a su falta de experiencia en métodos evaluativos, pero principalmente porque el examinar a los estudiantes pudo haber socavado las íntimas relaciones personales de las que dependía el éxito de su trabajo de campo cualitativo. Además, Hammond reconoció el poco sentido de examinar los resultados de un proceso que era prolongado pero discontinuo y que se desplegaba en una variedad de escenarios con diferentes objetivos. Finalmente, el examen tendría que haberse restringido a “resultados de aprendizaje” (habilidades de los estudiantes en lectura y escritura) que eran sólo uno de los efectos de la educación popular: “Aunque las comunidades promovieron la educación popular para formar a sus miembros en habilidades necesarias, también la vieron como una herramienta organizacional. Dirigir su propia escuela ampliaba el nivel general de organización de una comunidad y le permitía perseguir sus propios fines sin interferencia del gobierno central” (pág. 159). Como Hammond observa en otra parte, “el descubrimiento de su poder para actuar fue central para el impacto político de la educación popular” (pág. 195).

En el capítulo final, Hammond explica cómo su experiencia con la educación popular provocó que cambiara su práctica pedagógica en el Hunter College de la ciudad de New York. Se apartó del uso exclusivo de formatos de lectura rígidos y orientados al control, variando sus clases y promoviendo un aprendizaje más experimental e intercambios colectivos. Aunque una población estudiantil altamente diferenciada (clase, etnicidad) y un sistema educativo diferente limitan el grado en que pueden adoptarse las técnicas de la educación popular: “Aun así, los profesores universitarios pueden aprender provechosamente de la educación popular... lo que nosotros hacemos no es educación popular. Nosotros trabajamos en instituciones grandes y burocráticas, donde el involucramiento de la gente —estudiantes y profesores— es parcial, a diferencia de las comunidades en donde la educación popular tuvo éxito... Podemos tomar de ella la insistencia en el acceso abierto y el diseño de una pedagogía que será relevante, pero

debido a que la universidad no es una comunidad natural, no creo que haya mucho lugar para el surgimiento de la conciencia” (pág. 222). Hammond nota que la mayoría de sus estudiantes “tienen metas instrumentales” y “no buscan soluciones colectivas para sus problemas” (pág. 222). Su objeción me parece un tanto falsa. En la actualidad, simplemente enseñar pensamiento crítico y ayudar a los estudiantes a desarrollar las herramientas con las cuales comprender su mundo —cada vez más transnacionalizado— es una forma de surgimiento de la conciencia, si es que por ese término se entiende el desarrollo de una conciencia que cuestiona explicaciones trilladas sacadas a relucir diariamente por los líderes políticos y los medios de comunicación para confundir al público sobre las causas y consecuencias de los desastres locales, regionales y globales.³

Fighting to Learn debería encontrar un lugar en muchas bibliotecas y ser adoptada en cursos universitarios y de postgrado. Tiene mucho que enseñar sobre El Salvador, su lucha revolucionaria y su educación popular, por supuesto, y es un ejemplo excelente de una investigación sociológica cuidadosa de la que cualquier estudiante, principiante o avanzado, puede aprender mucho.

LEIGH BINFORD

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades,
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

(Traducción de Leticia González S.)

³ Para un excelente ejemplo de cómo el análisis crítico puede confrontar las posiciones establecidas, véase Mike Davis, *Ecology of Fear: Los Angeles and the Imagination of Disaster* (New York: Vintage, 1998). La visión apocalíptica de Davis sobre Los Ángeles propició un contraataque feroz de los empresarios de la construcción de Los Ángeles y otros fanáticos, como detalló Jon Weiner en “LA Story: Backlash and Boosters”, en *The Nation* (22 de febrero de 1999), págs. 19–20 y 22.