

Luta de Classes e Educação Popular em El Salvador:

Comunidades Camponesas e seu Legado Histórico de Auto-Organização

María Gabriela Guillén Carías

Como citar: CARÍAS, María Gabriela Guillén. Luta de Classes e Educação Popular em El Salvador: Comunidades Camponesas e seu Legado Histórico de Auto-Organização. *In:* NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 289-318. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-337-3.p289-318>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 10

Luta de Classes e Educação Popular em El Salvador: Comunidades Camponesas e seu Legado Histórico de Auto-Organização

María Gabriela Guillén Carias¹

Introdução

Historicamente a educação popular na América Latina, e particularmente na América Central, tem sido e é expressão criativa de comunidades indígenas e camponesas em resposta à expansão capitalista que ciclicamente inviabilizou a produção e a reprodução da sua vida. Desde que se expandiu pelos territórios latino-americanos através da colonização que faz parte da assim chamada acumulação originária, o capital engendrou e continua a engendrar crises que combinam a violência das suas origens com os mecanismos intrínsecos ao seu modo normal de funcionamento baseado na reprodução ampliada. A instabilidade e o saqueio têm sido constantes junto com a permanente superexploração do trabalho das populações centro-americanas. Em começos do século passado a expropriação dos *ejidos*, terras comuns onde comunidades indígenas e camponesas tinham uma retaguarda para sua sobrevivência em momentos de escassez por más colheitas, a

¹ Professora adjunta do curso de Ciências Sociais e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul. Atualmente é pós doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Marília.

expansão do capital monopólico incidiu na liberalização dessas terras comuns para o monocultivo de café e as plantações de bananeiras em toda Centro-américa (TORRES-RIVAS, 2007). A expropriação dos *ejidos* desembocou em um dos episódios mais violentos da região cuja determinação externa a encontramos na crise mundial de 1929 e a queda dos preços do café, principal produto de exportação de El Salvador. O levantamento indígena e camponês das regiões cafeeiras do país teve como motor a opressão, os baixos salários ancorados no trabalho semi-servil e o imaginário ainda vivo das terras comuns recentemente perdidas para uma oligarquia que impulsionava o monocultivo de café para o mercado externo. O controle da violenta irrupção social foi feito a ferro e a fogo pelo Estado salvadorenho militarizado que massacrou aproximadamente trinta mil camponeses cujas tradições, língua e cultura fortemente enraizadas nas comunidades indígenas, foram banidas por estarem, segundo a classe dominante, vinculadas ao comunismo internacional. O Partido Comunista Salvadorenho teve um papel importante na organização de sindicatos de trabalhadores, sobretudo a través da Federação Regional de Trabalhadores de El Salvador (FRTS) que tendia a funcionar como uma central sindical única em que muitos trabalhadores da cidade e de campo se organizaram, como os camponeses de origem indígena que protagonizaram o levantamento da região cafeeira (ARIAS GÓMEZ, 2005). Após esse violento episódio a oligarquia cafeeira continuaria a exercer seu poder em aliança com uma casta militar encarregada de manter a ordem social e política do país. Esta configuração, também existia naqueles países como Guatemala e Honduras cuja economia se baseava nos enclaves bananeiros operados por um único monopólio, a United Fruit Company, em que permaneceu a alta especialização produtiva em bens primários exportáveis. A industrialização chegaria de forma retardatária e em graus e ritmos desiguais no istmo centro-

americano a partir de um novo padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações, mas sem reforma agrária, o que significou para o campesinato de países como El Salvador, Nicarágua, Guatemala, Honduras e Costa Rica em menor medida, o acúmulo de contradições não resolvidas que se tornaram a base do protesto social e das guerras de libertação desatadas na década de 60 e 70 em que o terror e a violência estatal e paramilitar continuaram a operar.

Independentemente das particularidades de cada país e do grau de desenvolvimento das forças produtivas, há um sentido histórico que se alastra em todo o istmo: o despojo e o uso da violência e do terror para garantir o controle social necessário a uma superexploração do trabalho no campo e na cidade e o acesso aos territórios para exportação de bens primários. As respostas dadas pelas massas camponesas são diversas e muitas com uma dimensão auto-organizativa onde a educação teve um papel crucial, não só para a sobrevivência das comunidades, mas também para a sua politização e tomada de consciência das estruturas de exploração, opressão e dominação em que a luta pela terra, a necessidade de organizar o trabalho comum e a distribuição do que se produz se torna chave para a compreensão da emergência de uma alternativa educacional que apresenta formas e conteúdos diversos daqueles característicos da educação formal oferecida pela rede pública estatal.

A educação popular na região, e especificamente em El Salvador, emerge em um contexto de constante reconfiguração do que o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1977) chamou de dupla articulação caracterizada pela dependência frente aos países imperialistas de turno e os padrões de dominação que estes induzem ao interior da latino-américa e de um sistema social de segregação e exclusão das grandes majorias. Neste contexto, a educação pública foi relegada a um último

plano levando ao alastramento de problemas que ainda hoje são crônicos na educação pública: subfinanciamento, precarização do trabalho docente, analfabetismo, elitização do ensino superior e particularmente no campo, falta crônica de infraestrutura e professores de educação básica. Essa lógica ficou intacta no bojo da ‘modernização’ da América Central e El Salvador o que fortaleceu o controle social e a hegemonia da oligarquia tradicional, muito apesar do surgimento de novos setores sociais como as camadas médias urbanas com a industrialização retardatária em meados do século passado. Esta aconteceu concomitante à manutenção de uma estrutura agrária baseada na alta concentração de terra e no mesmo padrão semi-servil de exploração do trabalho. A combinação de formas modernas de produção e relações de trabalho semi-servis havia possibilitado em alguns momentos a reprodução do modo de vida camponês no limite da sobrevivência.

Mas este limite foi ultrapassado no final da década de 60 e o padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações, realizada sem uma reforma agrária pela entrada do paradigma da revolução verde e a agricultura a grande escala, gera uma crise em toda América Central que abre as comportas de mais um ciclo de lutas populares, desta vez com um nível auto-organizativo superior ao dos acontecimentos passados. A resposta das oligarquias tradicionais, antidemocráticas e excludentes foi o terror e a violência desmesurada através de um Estado autocrático e militarizado, para conter a agitação popular que aumenta de maneira acelerada e da origem a poderosas organizações de massa e organizações guerrilheiras que mais tarde confluíram na Frente Farabundo Martí para a Libertação Nacional (FMLN). É no contexto destas lutas populares, predominantemente de origem camponesa, que emergem as experiências de educação popular das comunidades do norte de Morazán, departamento localizado no leste de El Salvador e que serão o foco do presente capítulo. Mas antes

disso, vejamos um pouco das origens históricas da educação popular no continente americano que precederam e nutriram o chão para a experiência salvadorenha.

Marcos históricos da Educação Popular na América Latina

Inúmeras são as experiências históricas de educação popular na América Latina, mas duas são chave para apreender o movimento contínuo de configuração da classe trabalhadora e das camadas subalternas latino-americanas em sujeito político coletivo: as Ligas Camponesas e o movimento de cultura popular em Recife, Brasil onde emerge o intelectual orgânico da educação popular, Paulo Freire, e a campanha de alfabetização da Revolução Cubana.

É no Brasil que surgem as condições que possibilitaram a emergência de experiências douradoras de auto-organização em que uma práxis autoeducativa elaborada pelo povo se tornará um elemento fundamental da luta e da produção e reprodução da vida. Um desses marcos, cuja exposição faremos brevemente, o encontramos das Ligas Camponesas do Nordeste brasileiro nos anos 50. Neste período de intensa industrialização do campo, destacou o I Congresso Camponês e a marcha para Recife, evento em que camponeses colocaram o problema da terra em termos políticos exigindo uma Reforma Agrária radical, colocando a redistribuição de terra como bandeira da luta de massas no Brasil. Em inícios da industrialização havia uma política populista em que “a ideia-força do desenvolvimento nacional [...] incitava à mobilização de massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral” (SAVIANI, 2010, p. 316). Neste âmbito o direito ao voto cobrava importância, mas estava condicionado à alfabetização. A partir do Estado ganham destaque campanhas e

programas de alfabetização de jovens e adultos dirigidos a contingentes de trabalhadores urbanos, mas também à população rural. As campanhas ministeriais de alfabetização que vão desde finais dos anos 40 e se intensificam no governo de João Goulart, tinham a limitação de equiparar a educação popular à instrução pública, ou seja, à educação elementar de crianças e adultos. Segundo Saviani (2010) este sentido mudaria na década de 60, quando o Movimento de Educação de Base (MEB) de responsabilidade da Igreja Católica, dirigido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi confiado a leigos que rapidamente superaram o viés institucional das origens da expressão “educação popular” limitado à erradicação do analfabetismo. Estes leigos logo se distanciaram da catequese e deram impulso a uma educação popular com novos conteúdos em cujo cerne encontramos a substância social das lutas populares: o que ganha força aqui é a “participação política das massas a partir de uma tomada de consciência da realidade brasileira [...] e a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização” (SAVIANI, 2010, p. 316). O novo sentido é de que a educação pertencia ao povo, era elaborada pelo povo a partir de suas tradições culturais. O novo paradigma de educação popular emergia como uma crítica ao modelo educacional anterior que passou a ser entendida como uma educação controladora e manipuladora das elites para ajustar as camadas subalternas e trabalhadores à ordem. Saviani (2010) salienta que esta mudança se dá no âmbito das discussões do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE); nas reflexões de pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelos ventos renovadores que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir no baixo clero da Igreja Católica.

A partir de movimentos como a União Nacional dos Estudantes e a criação dos Centros Populares de Cultura em todo o Brasil, e

especificamente em Recife, a fundação do Movimento de Cultura Popular, emergiu uma educação popular que visava a conscientização política das massas. A alfabetização se tornou um meio para a politização e não mais um fim em si mesmo, centrando-se na cultura do povo para a transformação das estruturas sociais opressivas e o fim dos laços de dependência com as potências imperialistas. A estratégia de inserção da cultura popular como fundamento da práxis educativa e de mobilização contou com a participação de cantadores, cordelistas, folhetinistas, para trabalhar a formação dos camponeses.

É nesse contexto que Paulo Freire, a partir das experiências das massas mobilizadas, elabora as suas ideias principais e as bases do sistema de alfabetização de adultos. Importante ressaltar que ele vinha de uma trajetória institucional do interior do Movimento de Cultura Popular e do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, a partir do qual assessora a Campanha de Educação Popular da Paraíba. A alfabetização de 300 pessoas em Angicos em 40 dias, o leva a ser designado para presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular do Ministério e coordenar o Plano Nacional de Alfabetização. No entanto, com o golpe de 64 aparecem os limites da tão sonhada democracia liberal que não se concretiza e emerge um regime civil-militar que expressa o caráter autocrático da burguesia brasileira (FERNANDES, 2007). As lutas e a mobilização popular são interrompidas e as organizações e movimentos são duramente reprimidos. Paulo Freire vai para o exílio onde ele se dedica a sistematizar todas essas experiências. É em “A pedagogia do oprimido” que encontramos suas principais formulações (FREIRE, 2002).

A revolução cubana e a campanha de alfabetização é a segunda experiência que dará continuidade ao movimento de educação popular na América Latina tornando-se o berço de um dos sistemas de educação

pública mais reconhecidos no mundo e um legado para todo o continente latino-americano. A experiência prefigurativa do que seria a nova sociedade cubana onde a educação é um eixo central na conscientização das massas aconteceu na Sierra Maestra, quando as demandas dos camponeses que viviam em extrema miséria e analfabetismo, foram atendidas pelo movimento guerrilheiro 26 de Julho. Um acontecimento importante foi o I Congresso da Reforma Agrária e vinculado a este a alfabetização dos *guajiros*, nome dado aos camponeses cubanos, mostrando como a distribuição da terra e a educação popular estão profundamente imbricadas nos caminhos da emancipação social e da superação das opressões, uma vez que a classe dominante cubana, dona dos grandes latifúndios, apostava sistematicamente na manutenção da ignorância do camponês para perpetuar a concentração fundiária e o controle social. Florestan Fernandes (2010, p. 132) salienta que “no processo de conquista de poder a própria revolução social foi antecipada”. As mudanças necessárias à emancipação do povo cubano haviam começado antes da chegada dos guerrilheiros ao poder político. A revolução social antecipava a revolução política e lhe fornecera a alma. Os guerrilheiros se ressocializaram ao compartilhar a realidade vivida pelos *guajiros*, fato que os tornou sensíveis as suas demandas, operando uma mudança fundamental desde a Sierra Maestra com a s processos de alfabetização vinculados à distribuição da terra.

Uma vez no poder, o Movimento 26 de Julho daria continuidade ao atendimento dos anseios da população do campo e da cidade, colocando em marcha uma profunda Reforma Agrária, que foi acompanhada por uma campanha de alfabetização nacional em 1961: 250 mil pessoas oriundas das camadas médias urbanas, se deslocam ao interior do país para emular a experiência guerrilheira e ter uma vivência com as famílias camponesas. Entre os brigadistas, como foram

chamados na época, havia 100 mil jovens adolescentes dos quais mais da metade eram mulheres. As brigadas alfabetizaram perto de 700 mil camponeses e camponesas, muitos descendentes de antigos escravizados da colônia que nunca tinham tido a oportunidade de aprender a ler e a escrever, muito menos um pedaço de terra para subsistir. Em finais do ano de 1961 Cuba era um país livre de analfabetismo (LANGER, 2020). Mas para além da alfabetização das comunidades camponesas, os jovens cubanos haviam se politizado assumindo as tarefas da revolução e se ressocializado com a experiência de vida no campo.

Luta popular em El Salvador: a experiência de auto-organização e educação popular das comunidades camponesas no norte de Morazán

Durante a guerra popular em El Salvador houve várias experiências de educação popular que foram se desdobrando a partir da década de 60. Estas atingem o ponto mais elevado justamente no meio da repressão estatal e paramilitar mais descarnada. Diversos sectores tanto da cidade e do campo convergem em uma práxis variada de recuperação da cultura popular salvadorenha e de usos da educação popular como formas de politização e formação da consciência. Nas cidades o papel dos sindicatos da nascente classe trabalhadora salvadorenha, dos estudantes radicalizados ao interior da Universidade de El Salvador, povoadores de favelas e dos grupos musicais, muitos deles ligados às organizações político-militares e de massa, foi muito importante para criar uma dinâmica que destacava o enraizamento da cultura nacional nos povos originários e no campesinato salvadorenho. Além de haver núcleos de experiências de educação popular na capital San Salvador, vários pontos no interior do país desenvolveram processos significativos com os camponeses e trabalhadores rurais: Morazán,

Chalatenango, Aguilares, Suchitoto, Usulután, Santa Ana, Cuscatlán, La Libertad, San Vicente. Neles a Igreja Católica teve um papel importante no apoio à formação de Comunidades Eclesiais de Base, células muito ativas que assumiram para si os processos de ensino-aprendizagem e de cuidados com a saúde. Estas atividades eram realizadas na clandestinidade a maior parte das vezes porque eram consideradas subversivas, incluída a alfabetização, por parte do exército salvadorenho a mando de uma oligarquia cafeeira que via seus interesses ameaçados pelos processos de alfabetização e formação política que se dava no contexto das CEB's. Em seus inícios a educação popular acontecia no meio dos operativos do exército que obrigavam às populações a abandonar estas atividades para fugir dos bombardeios aos territórios.

Um episódio pouco conhecido da educação popular e que desenvolveremos aqui é o das comunidades camponesas no âmbito da guerra popular salvadorenha de liberação nacional, especificamente aquelas comunidades localizadas ao norte do departamento de Morazán. Esta região ficou às margens da industrialização para substituir importações devido à vasta cadeia montanhosa que dificulta o acesso aos seus territórios. As comunidades se vincularam ao movimento popular nos anos 70 por sofrer os impactos da modernização sem usufruir dos sistemas públicos de educação e saúde que se expandiam concomitantemente ao avanço do padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações e na mecanização da agricultura sob o paradigma da Revolução Verde. Muitos trabalhadores rurais e camponeses emigravam aos monocultivos de cana-de-açúcar e de algodão com o objetivo de complementar a escassa renda que obtinham de seus pequenos lotes no Norte de Morazán. O padrão de acumulação fora implementado em toda América Central com capitais estrangeiros, a partir dos quais se industrializou toda a região. A criação

do Mercado Comum Centro-americano (MCCA) visava a integração regional e a coordenação da produção de mercadorias, mas serviu muito mais para facilitar a entrada de capitais e proteger os investimentos dos Estados Unidos na América Central. No entanto, entrara em crise devido a que todos os países concorriam entre si para escoar suas mercadorias, as contradições entre eles se acirraram devido à similitude dos seus produtos de exportação que não podiam ser objeto de intercâmbio no interior do mercado comum. Cada país membro buscou proteger sua nascente indústria da concorrência dos outros. A expressão mais nítida do desmoronamento do MCCA e o fim do padrão de industrialização na América Central foi a guerra entre Honduras e El Salvador em 1969, seguida de uma mobilização popular sem precedentes na história da região.

Importante lembrar que a industrialização centro-americana veio com reformas educacionais imbuídas do espírito de contenção do comunismo da Aliança para o Progresso pautado na teoria de modernização de Rostow. Em El Salvador, essa visão etapista e evolucionista buscava superar o “atraso” do país, considerado semi-feudal, expandindo a educação a toda a população que, na visão de tecnocratas iluminados, seria funcional à decolagem das forças produtivas. As reformas educacionais teriam um papel democratizante visto que melhorariam as oportunidades dos trabalhadores que se qualificariam para se incorporar nos novos postos de trabalho fabril. O etapismo de Rostow impregnava a reforma educacional que era vista pelo governo militar e os tecnocratas estatais, assessorados por especialistas norte-americanos, como uma saída para a desigualdade social. Um dado curioso é que esta reforma implementou pela primeira vez em El Salvador, um sistema educativo estatal baseado na televisão, que na época fazia sua estreia como médio de comunicação de massas, e era considerada pelos reformadores como um instrumento educacional

que alavancaria a economia do país (LINDO-FUENTES; CHING, 2017).

No entanto, as contradições se acirravam não sem passar despercebidas pelas classes dominantes, pelo governo civil-militar e seus pares norte-americanos. A televisão e a reforma educacional não chegariam a tempo, e mesmo que chegassem jamais poderiam conter a convulsão social que estava por vir. A crise do MCCA e da industrialização eclodiram quando por um lado o governo militar hondurenho bloqueou a entrada de produtos industriais salvadorenhos e por outro, começou a expulsar as centenas de milhares de camponeses salvadorenhos que emigraram para Honduras nas décadas anteriores. “...mais de 100.000 salvadorenhos, na sua maioria camponeses, que retornaram de Honduras ou que foram forçosamente repatriados [causando] para a zona norte do país [...] uma saturação insustentável de força de trabalho” (CABARRÚS, 1983, p. 42). O desemprego galopante, a expulsão de camponeses de terras férteis para a agricultura mecanizada, a crescente repressão estatal e terror paramilitar e a deslegitimação do sistema de poder pelas cada vez mais fraudulentas eleições determinariam na década seguinte o surgimento de organizações de massa e de grupos armados que abandonaram toda e qualquer perspectiva de atuação dentro da ordem. O sistema educacional baseado nas últimas tecnologias comunicacionais foi substituído por um poderoso movimento popular que criaria para si, ante o aumento da repressão e a ausência de serviços públicos de saúde e educação em lugares longínquos, uma experiência organizativa em que a educação e a cultura popular teriam um papel fundamental na auto-gestão da vida produtiva e reprodutiva das comunidades. De forma geral, esta foi uma época de efervescência social em todos os países do istmo centro-americano com ritmos desiguais e combinados de luta eleitoral, atuação reivindicativa dentro da ordem, ou contra a ordem como alguns

grupos sociais que vão intentar se organizar e lutar fora dos partidos políticos e dos métodos tradicionais, por atingir melhores condições de vida. É neste período que os trabalhadores rurais vão iniciar um processo autônomo de coordenação de modo a justificar petições por terras arrendadas a menor preço, redução do custo dos pesticidas e abonos, salários mínimos justos, direito a prestações trabalhistas concretas [...] (LÓPEZ-VALECILLOS, 1979, p. 865).

Na época um marco que dará fôlego às lutas populares centro-americanas será o triunfo da revolução sandinista em 1979 com a derrocada de Somoza pelo Frente Sandinista de Liberação Nacional (FSLN) que seguindo a experiência cubana impulsionará uma campanha de alfabetização na Nicarágua onde se alfabetizam centenas de milhares de camponeses.

Mas a experiência que nos interessa por não ser impulsionada desde o Estado, e ser uma iniciativa popular de auto-organização é o episódio das comunidades camponesas do norte de Morazán de origem indígena Lenca e Cacaopera. O ponto de partida o encontramos nas CEB's organizadas pela Igreja Católica em sua vertente da Teologia da Liberação (ALAS, 2003). O contexto que deu origem a esta resposta organizativa já foi delimitado anteriormente, trata-se de um período que coincide com a entrada massiva do paradigma da Revolução Verde: monocultivo a grande escala de cana-de-açúcar e algodão com uso intensivo de agrotóxicos, pressão populacional pela emigração de Honduras, todos estes elementos se somaram ao empobrecimento e proletarização das comunidades camponesas da região norte de Morazán. Uma das experiências mais valiosas a partir das CEB's foi a prática dos cultivos coletivos, que começaram a se expandir em boa parte da região, a partir de pequenos povoados que praticavam a agricultura comum. Esta prática se estendeu a vários municípios e aos vilarejos mais

empobrecidos. O trabalho coletivo se destinou à *milpa*, sistema de cultivo mesoamericano que associa milho, abóbora e feijão, típico do campesinato salvadorenho, na forma de mutirões. Em alguns lugares também se organizou à comunidade para a obtenção da matéria-prima para fabricação de sisal. Camponeses possuidores de pequenas propriedades emprestavam um terreno durante um ano para que um grupo de trabalhadores rurais e camponeses com dificuldades pertencente às CEB o cultivassem coletivamente distribuindo o produto do trabalho de maneira igualitária e entre os setores mais vulneráveis das comunidades, em função das suas necessidades e da sua reduzida capacidade produtiva eventualmente prejudicada por doença, invalidez, velhice ou, no caso das mulheres, por viuvez (GUILLÉN CARÍAS, 2016). As comunidades de base introduziram um sentido de coletividade e solidariedade às pessoas que nelas participaram. A responsabilidade e o senso de compromisso pelo outro era rapidamente levado ao plano da ação prática e coletiva. Isto permitiu às comunidades estabelecerem vínculos baseados na confiança e na possibilidade de pensar em outra ordem social onde o esforço comum seria o vetor das transformações para sair da miséria em que se encontravam. Também foram criadas brigadas que passaram por momentos de formação, com ajuda de centros camponeses sustentados pela Igreja Católica, para a educação e a capacitação em saúde que tencionavam superar a ausência de escolas e a falta de atendimento médico na localidade. Essas brigadas se envolviam também em atividades de conscientização política da população mais afetada pela crise econômica.

A auto-organização no campo vai em aumento e junto com ele um movimento reivindicativo e de protesta que é simultâneo às mobilizações na cidade capital, que deram origem às Ligas Populares 28 de Fevereiro (LP-28), organização de massas do Exército Revolucionário do Povo (ERP) aos quais as comunidades de Morazán se vincularam

para travar a luta popular. Ao ver a capacidade organizativa do povo, a resposta repressiva do Estado e o terror paramilitar financiado pela oligárquica cafeeira e a burguesia industrial atinge níveis paroxísticos em inícios da década dos anos 80: massacres na forma de operativos de terra arrasada, similares aos perpetrados pelos Estados Unidos em Vietnam, visavam acabar com as comunidades auto-organizadas no campo. Exemplo disso são os massacres do Mozote no norte de Morazán e outras regiões do país em que milhares de mulheres e crianças foram violentamente assassinadas pelo exército governamental. Isto produziu um novo deslocamento populacional massivo, predominantemente de mulheres, que tiveram que fugir com seus filhos para o outro lado da fronteira em direção a Honduras, enquanto os homens se armavam e iam para linha de frente e se incorporam nos batalhões de autodefesa da guerrilha.

No total, foram 8.400 pessoas que se deslocaram em direção a Honduras por causa do terror estatal e paramilitar. Cruzaram a fronteira e se estabeleceram em acampamentos ficando cercadas por um cordão militar de soldados hondurenhos que as fustigavam com frequência. Estes foram os começos de uma história que duraria 10 anos muito difíceis, mas de muita luta e criatividade. Uma das primeiras tarefas organizativas que tiveram que assumir para a sua sobrevivência imediata foi a cozinha coletiva e a distribuição dos escassos alimentos que tinham conseguido levar na fuga (CAGAN & CAGAN, 1993).

As primeiras dificuldades vieram com a coordenação e distribuição dos alimentos: Como coordenar um acampamento onde 85% das pessoas eram analfabetos? O ponto de partida foi fazer um censo das pessoas que soubessem ler e escrever. Descobriram que de cada cem pessoas apenas quinze estavam alfabetizadas. Pouco a pouco foram se organizando em uma dinâmica de partilha de conhecimentos em que

um dos princípios mais caros à educação popular operou de forma sistemática: os que mais tinham conhecimentos de leitura e escrita, por pouco que fosse, ajudavam às crianças e adultos que não haviam sido alfabetizados. O começo foi desorganizado e não havia nem metodologia nem material além dos textos bíblicos para trabalhar. As comunidades de base estavam acostumadas ao método dos religiosos da teologia da libertação, que interpretavam as leituras bíblicas de forma politizada com o objetivo de conscientizar para transformar a sociedade. Nos primeiros dias as aulas eram ministradas no descampado, ao redor de uma árvore em um círculo de pedras que funcionavam como cadeiras para os alunos: uma caixa de papelão era pendurada nos pinheiros para fazer as vezes de lousa e com o carvão do fogão a lenha das cozinhas coletivas se implementou o giz para escrever. As agências de cooperação internacional percebem a iniciativa da comunidade e sua auto-organização e levam material escolar para apoiar as atividades educacionais. Mas as doações eram muito escassas e o material teve que ser dividido: os cadernos eram cortados em vários pedaços e os lápis quebrados em três partes para que toda a comunidade tivesse material para aprender a ler e escrever.

Mesmo com todas essas dificuldades, no período de dois anos, se instituiu toda uma dinâmica de alfabetização que se tornou um sistema de educação popular que possibilitava às crianças chegar até a quinta série. Aquelas pessoas que tinham um mínimo de conhecimentos, se incorporaram a apoiar e ajudar aquelas que não sabiam ler e assim a comunidade foi superando o analfabetismo. Foi se criando um sistema de ensino dentro do acampamento que estava vinculado fortemente à produção de bens e à formação da consciência política. Uma das atividades centrais desenvolvidas na comunidade foi o trabalho produtivo através da implementação de oficinas que

funcionavam simultaneamente para o aprendizado de vários ofícios e para a produção de bens de consumo que a comunidade precisava.

As oficinas foram apoiadas por um programa da *Catholic Relief Service* que forneceu os equipamentos, a matéria-prima e a capacitação. Havia oficinas de sapataria, funilaria, alfaiataria, têxteis, carpintaria, mecânica automotriz, desenho técnico, bordado e trabalhos manuais, fabricação de utensílios e brinquedos, produção de instrumentos musicais, etc. Muitas camponesas acostumadas aos trabalhos domésticos, adquiriram uma série de habilidades que a divisão socio-sexual do trabalho em tempos de normalidade lhes negaria. Toda a comunidade estava voltada para o trabalho nas oficinas, inclusive havia crianças aprendendo e produzindo, “de cada pessoa apta do acampamento se esperava realizar algum tipo de trabalho, e se estimulava às pessoas a escolher o tipo de trabalho que queria fazer” (CAGAN & CAGAN, 1993: 82). A distribuição dos bens produzidos era equitativa, não existia propriedade privada visto que os equipamentos para a produção eram doações e o produto final era armazenado e entregue de acordo com as necessidades das famílias. Dentro do acampamento não circulava dinheiro, por tanto as trabalhadoras não tinham salário e os horários de trabalho não eram tão rigorosos como no âmbito de trabalho da fábrica capitalista. Não importava o número de horas trabalhado e sim a qualidade dos produtos e a produção para a satisfação das necessidades da comunidade. Ao não existir um mercado a produção de valores de troca carecia sentido.

Quando os primeiros grupos retornaram do exílio em 1989, quase no fim da guerra, a comunidade contava com 400 educadores populares, e o sistema de educação popular que criaram chegara até a nona série. A maioria dos acampados estava alfabetizada: quando se incorporaram a vida civil em finais da década de 80, aproximadamente

um 85% havia aprendido a ler e escrever. Se alfabetizaram não apenas às crianças, mas também idosos, que aprenderam a ler e a escrever com 75 a 80 anos (GUILLÉN CARÍAS, 2016). Os educadores populares, formados ao interior da própria comunidade, participavam em todas as instâncias da vida social incluída a produção material e os cultivos, desenvolvidos resgatando a prática do mutirão presente antes do início da violenta repressão estatal, o que mostra como a educação popular, as dimensões da produção e reprodução da vida material são inseparáveis das atividades de educação e formação, apontando para o fato que a educação não é um mero ato intelectual mas também de práxis nesse movimento de autoformação.

O legado dessa experiência comunitária está vigente ainda hoje, no município de Meanguera, e mais especificamente na Comunidade Segundo Montes, onde se estabeleceram os exiliados ao seu retorno. As comunidades hoje em dia contam com uma das melhores redes de educação pública do país e os territórios possuem altos índices de alfabetização, levando em conta o contexto extremamente difícil ao qual retornaram em que políticas sociais voltadas para a educação começavam a apresentar um caráter neoliberal. Vale a pena mencionar que esta experiência de auto-organização e educação popular pouco conhecida na América Latina foi visitada pelo Paulo Freire em 1992, uma vez terminada a guerra e assinados os acordos de Paz. Os registros dessa visita podem ser encontrados no site do Acervo do Instituto Paulo Freire.

O sistema do capital em crise: a educação popular na democracia administrada

Desde finais da década dos anos oitenta, os educadores populares formados no exílio foram progressivamente se incorporando, não sem poucas contradições, à rede pública de educação que começava a se expandir pela mão do primeiro governo neoliberal em mãos do partido Alianza Republicana Nacionalista (ARENA). Na medida em que o sistema educacional se expandia, avançava também o processo de institucionalização que respondia a uma nova lógica de controle social produto da reestruturação estatal impulsionada a partir do Consenso de Washington e que obedecia à crise do padrão de acumulação fordista. O padrão de acumulação industrial clássico de corte fordista se deslocou para um padrão flexível. Na nova divisão internacional do trabalho, sempre hierarquicamente estruturada, os países centro-americanos ficaram subordinados a redes de cadeias globais de acumulação flexível. Permanecia a matriz agroexportadora de bens primários e o paradigma dos monocultivos de grande escala com uso intensivo de agrotóxicos como eixo predominante e ganhava fôlego a indústria têxtil das maquilas que se caracterizou pela flexibilização trabalhista e a superexploração da força de trabalho feminina com amplos benefícios fiscais para o capital nacional e internacional.

Como parte do novo paradigma, o governo de ARENA implementou programas de ajuste estrutural e de estabilização econômica que tinham por objetivo uma série de reestruturações institucionais para adequar o Estado à “resolução” da crise da dívida externa e garantir a remuneração do capital financeiro internacional. Esses ajustes estruturais que direcionaram enormes quantias de recursos públicos para honrar a dívida, afetaram os serviços públicos de saúde,

educação e previdência que em alguns casos foram privatizados ou foram alvo de outros mecanismos de flexibilização como veremos a seguir. Estas privatizações e flexibilizações podem ser caracterizadas como sendo parte do saqueio dos comuns que Harvey (2014) chamou de ‘acumulação por espoliação’: a acumulação originária esboçada por Marx em *O Capital* e que implicou na mercantilização e privatização da terra, conversão da propriedade comum em propriedade privada com a subsequente separação violenta das comunidades camponesas da terra e dos seus meios de produção, não teriam sido um fenômeno apenas inscrito nas origens do capitalismo, mas continuariam operando junto a mecanismos correspondentes ao funcionamento intrínseco do capital baseados na reprodução ampliada. Haveria junto a isso, segundo Harvey (2014), uma tendência à intensificação de ações ilegais: corrupção, saqueio puro, existindo uma linha muito fina entre os marcos legais e ilegais de acumulação e expansão do capital. O espólio legalizado se manifestaria através de diversos planos de ajuste estrutural desenhados para tornar o Estado mais “eficaz” e “eficiente” a partir de um estrangulamento dos recursos públicos destinados aos serviços públicos para a população.

De fato, antes do término da guerra o primeiro governo neoliberal de El Salvador, já buscava a modernização do país e mais uma vez a educação se tornava uma questão chave para atingir esse objetivo. O governo era expressão de uma “nova” oligarquia financeira profundamente transnacionalizada que chegara ao poder executivo por meio de ARENA, sustentáculo do terror paramilitar dos conhecidos esquadrões da morte que operaram durante a década dos oitenta. Nesse contexto, o programa EDUCO, impulsionado pela USAID e o Banco Mundial, organismos multilaterais que procuravam fortalecer essa fração de classe financeirizada da oligarquia salvadorenha, afim aos novos tempos e à abertura do país em direção a políticas liberalizantes,

com o objetivo de colocar término à guerra e estabilizar o país para garantir a acumulação de capital. Novamente, como na época do padrão de acumulação baseado na industrialização para substituir importações, a educação e a expansão do sistema educativo passaram a ser uma prioridade de governo. Em 1990, dois anos antes dos Acordos de Paz, 37% de crianças entre 7 e 14 anos não estava escolarizado, o sistema escolar não atingia muitas zonas rurais e o que mais preocupava as elites no poder, eram as regiões onde as comunidades tinham se auto-organizado e conseguido estabelecer um certo controle territorial. Sobretudo nas comunidades do norte de Morazán e Chalatenango cujas experiências já tinham uma ressonância não só dentro de El Salvador, mas em nível internacional.

Havia que incorporar essas comunidades apoiadoras da luta popular da FMLN ao projeto educativo neoliberal de modernização estatal. Segundo Alvear Galindo (2002, p. 189) para finais da guerra “havia 900 educadores populares e 13,500 educandos” em todo o país dentro dos sistemas educacionais que as comunidades tinham criado. Havia que subjugar-las e estabelecer um controle ideológico e social dessas populações. Na época, uma consultoria da UNESCO visitou El Salvador para assessorar o projeto de expansão educacional do governo. Após várias incursões e estudos de campo em todo o país, incluídas as áreas de controle guerrilheiro onde as experiências de auto-organização popular mostravam como a comunidade geria o ensino das crianças através de uma tomada de decisão comum e mediante a sustentação comunitária dos educadores populares que recebiam uma compensação mínima pecuniária ou em doações de alimentos produzidas coletivamente, a consultoria reconheceu o sucesso da autogestão comunitária e chegou à conclusão de que era possível emular a experiência incorporando-a ao projeto educativo que o governo se encontrava elaborando (EDWARDS JR.; PAGÈS, 2017).

Por estar influenciada pela Teologia da Liberação e educar às crianças e suas comunidades a identificar a origem dos problemas sociais nas estruturas de opressão, dominação e exploração no sentido de uma tomada de consciência coletiva, em que esta é um campo de atos em que se assumem comunitariamente os problemas e se atua para a mobilização contra essas estruturas, a educação popular foi vista com receio pelas elites e burocratas governamentais. Estes foram relutantes, em um primeiro momento, a incorporar esse “modelo” de autogestão no projeto educativo do governo.

No entanto, após muita insistência da consultoria da UNESCO, a experiência de autogestão foi incorporada e se transformou no programa de governo intitulado “Educação com Participação da Comunidade” ou EDUCO que atingia simultaneamente dois objetivos: a estabilização e o controle social necessários ao fim da guerra mediante a incorporação das comunidades rebeldes e seus educadores populares a este projeto e, a descentralização da gestão educacional que encaixava com o corte de recursos públicos que os ajustes estruturais preconizavam para desonerar o Estado de gastos nas áreas sociais. Assim a gestão dos centros escolares foi repassada para muitas comunidades camponesas. É importante salientar que este programa também continha um componente de flexibilização do trabalho docente, posto que os educadores não seriam efetivados na rede pública por meio de concurso, mas incorporados ao sistema educacional através de contratos temporários e suas funções e atividades seriam administradas pela comunidade, que em tese, teria o poder de decisão sobre a sua permanência e recontração. Na tônica neoliberal de ataque aos instrumentos organizativos da classe trabalhadora, o programa enfraquecia o poder sindical porque inicialmente os aderentes ao programa não se sindicalizavam.

A proposta de descentralização para aumentar a eficiência dos sistemas educativos era também parte do viés liberalizante do Banco Mundial e outros organismos multilaterais que buscavam o recorte de recursos públicos na área de educação. O princípio de descentralização propalado por estes órgãos caía como uma luva a outro conceito impulsionado pela USAID: o de participação. A participação comunitária se tornou elemento central, segundo a retórica dos assessores externos que colaboraram na formulação do programa, para o fortalecimento da democracia e a efetividade das instituições públicas.

Em 1991 o Ministério de Educação assinou um primeiro empréstimo de \$10.3 milhões para implementar este modelo “autogestionário” de escolas públicas e que envolvia às comunidades. Segundo Edwards Jr. e Pagès (2017, p. 27) o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento “forneceram um total de 69.3 milhões de dólares em empréstimos para a reforma do sistema educativo e a ampliação e a melhoria do programa EDUCO entre 1991 e 2006”. O caráter liberalizante do programa obrigou às comunidades a assumir responsabilidades que eram do âmbito do Estado, esperava-se que “dedicassem tempo, trabalho e materiais para a construção e para a manutenção da sua escola local, particularmente em inícios do programa - e isto era somado aos custos básicos em que os pais incorriam para manter seus filhos matriculados na escola” (EDWARDS; PAGÈS, 2017, p. 28).

O programa se expandiu a todo o sistema escolar, Edwards Jr. e Pagès (2017) calculam que para o ano de 2010, 55% das escolas públicas rurais, ou o equivalente a dois terços de todas as escolas em El Salvador, operavam sob o programa EDUCO. Muitas avaliações encomendadas pelos órgãos financiadores, sobretudo o Banco Mundial, ressaltaram o sucesso inicial do programa quanto à retenção de estudantes. Mas estas

avaliações eram feitas com uma perspectiva quantitativa que foi contestada por estudos posteriores que fizeram um levantamento qualitativo da situação das escolas e suas comunidades demonstrando os efeitos deletérios na educação². Por um lado, além do governo não ter promovido um amplo debate público para a implementação do programa, a participação da comunidade ficou restringida a apenas uns quantos membros da Associação Comunal para a Educação (ACE), entidade legal criada pelo governo para a gestão escolar, a administração de recursos e a contratação de professores. Esses membros não contavam a maioria das vezes com conhecimentos técnicos para a gestão, que ganhou um peso muito maior que aspectos curriculares e inclusive pedagógicos. Outro problema foram as arbitrariedades que o programa gerou contra os docentes: como não existia um plano de carreira (seguro social, acesso ao sistema de saúde) e não eram sindicalizados sofriam com recortes salariais e despedidos injustificados ficando à mercê dos gestores que muitas vezes se limitava a 2 ou 3 membros da ACE, em cujo âmbito não se efetivava a toma de decisão coletiva e muito menos a participação comunitária, colocando em xeque o enfoque “solidário” e de “empoderamento comunitário” que os assessores e os tecnocratas do governo buscavam para emular a experiência de educação popular das comunidades que apoiavam a guerrilha. Muito pelo contrário, com o passar do tempo ficaram evidentes os problemas do caráter hierarquizante do programa, que fora implantado de cima para baixo e carente da substância social que uma comunidade auto-organizada poderia imprimir aos processos de educação popular. Por outro lado, o Ministério de Educação não oferecia nem assessoria nem formação adequadas e o programa se burocratizou aumentando os custos

² Para mais detalhes sobre estes estudos qualitativos ver Helga Cuéllar-Marchelli, “Decentralization and privatization of education in El Salvador: Assessing the experience” (2003) e “The cost-effectiveness of EDUCO and traditional public school in rural El Salvador” (2003)

operacionais colocando em questão a “eficiência” quanto a gastos de recursos públicos. Quando o primeiro governo da FMLN, movimento guerrilheiro tornado partido político, chegou ao poder executivo pela via eleitoral em 2009, dá início ao desmonte gradativo do programa EDUCO. Não haverá espaço neste artigo para analisar as políticas públicas educacionais dos governos de esquerda que precisariam uma análise rigorosa e detalhada. Após os ajustes estruturais dos governos de direita neoliberais, veio um segundo momento de ofensiva do capital em inícios do século XXI, a partir da entrada em vigência de acordos comerciais com vários países da região. O de maior impacto tem sido o Tratado de Livre Comércio entre América Central/República Dominicana e os Estados Unidos, ratificado em 2006 e que forneceu um instrumento de respaldo jurídico para que grandes corporações transnacionais possam exercer o espólio e saqueio de recursos naturais e serviços públicos junto com a superexploração da força de trabalho em todo o istmo centro-americano (MORENO, 2012). Estas reformas de corte neoliberal inseridas no âmbito dos ajustes estruturais e dos tratados de livre comércio aumentaram a emigração de camponeses salvadorenhos configurando um novo ciclo de expulsão e acumulação originária logo após a firma dos Acordos de Paz e que continua ainda na segunda década do século XXI. Os tratados de livre comércio forneceram mais poder a atuação das cadeias produtivas globais e a investidores e operadores da bolsa de valores que se beneficiam através destes instrumentos. De uma massiva repressão estatal se passou a uma tolerância repressiva em que os movimentos social e popular são administrados a través da democracia. Os dissensos, como mostrou o programa EDUCO, podem ser mimetizados, incorporados e esvaziados dos seus conteúdos radicais de transformação para a emancipação, sendo absorvidos institucionalmente para administrá-los e controlá-los socialmente. Quando a democracia administrada não funciona, então o

sistema do capital se mostra menos tolerante e lança mão não apenas da violência estatal, mas também de ações ilegais se utilizando de elementos ligados à bandas criminosas e a carteis do narcotráfico que operam articuladamente e são a parte não visível de uma institucionalidade que é funcional à abertura dos territórios para a extração de recursos naturais e minérios a qualquer custo.

Considerações Finais

O padrão de acumulação dependente no marco das receitas desenvolvimentistas dos anos 60 não resolveu os crônicos problemas da classe trabalhadora salvadorenha nem centro-americana, muito menos serão resolvidos no contexto do padrão de acumulação pós fordista que lança mão do saqueio de bens naturais, de recursos públicos do Estado e da superexploração dos trabalhadores, quando os mecanismos de acumulação através da reprodução ampliada entram em crise e falham. A dívida pública se tornou o dispositivo por excelência para o capital financeiro exercer o saqueio de países que se endividam e tem que responder ante a banca internacional cortando serviços públicos essenciais à reprodução da classe trabalhadora do campo e da cidade. Em El Salvador e em toda América Central, organizações multilaterais como o FMI e o Banco Mundial, impulsionaram uma série de contrarreformas que colocaram em risco as frágeis conquistas produto da auto-organização popular nos territórios que estiveram em controle da FMLN. A contradição do movimento popular salvadorenho é que sua desmobilização significou a institucionalização de suas demandas em um momento que coincide justamente com a crise estrutural do sistema do capital, incluídas toda as suas instituições políticas e mediações de segunda ordem como o Estado (MÉSZÁROS, 2005). As demandas do

movimento popular estiveram impregnadas de uma radicalidade social na qual a educação popular teve um papel fundamental na formação da consciência coletiva. Essa radicalidade vinda desde baixo, tendo como vector principal a autogestão dos processos produtivos e reprodutivos, foi integrada dentro da ordem através de reformas que as classes dominantes jamais fariam sem a pressão popular. No bojo da crise estrutural do capital voltaram a se reconfigurar os sentidos excludentes, antinacionais, antidemocráticos e antipopulares do regime oligárquico. As mazelas estruturais não foram contestadas pelos governos de esquerda da região que se dedicaram a administrar a crise se adaptando a linha de menor resistência para gerar consensos adaptativos à ordem, também em função da expansão e acumulação de capital (MÉSZÁROS, 2005).

Elaborada pelos povos e para os povos, a educação popular está intrinsecamente ligada às lutas pela conquista de direitos sociais e pela emancipação humana. Ela se encontra no âmago dos conflitos sociais e ela não deve responder apenas à demanda de aquisição de conhecimentos formais. A apropriação da ciência e da tecnologia da sociedade burguesa é um momento importante, mas não é possível ficar nesses limites se se pensa na emancipação humana: é necessária a construção de um projeto societal que elimine as classes sociais e a luta de classes, e para tal, o âmbito educativo tem que contar com o protagonismo do sujeito político coletivo, que se forma e se auto-educado no próprio processo de transformação das suas condições materiais de vida, simultaneamente apontando para uma dimensão de autoformação da consciência voltada para uma práxis que fortaleça a vida nos territórios e a possibilidade de produção e reprodução das comunidades em condições de dignidade. Apesar da modernização capitalista, as tradições camponesas e indígenas continuam vivas e em defesa dos seus territórios, ensinando os caminhos para uma sociabilidade comunal, de resguardo dos comuns e do meio ambiente com uma metodologia

própria que tem um sentido coletivo e crítico para a configuração de uma nova sociedade superadora da sociabilidade alienada do capital.

Referências

ALAS, José Inocencio. **Iglesia, Tierra y lucha campesina**. Suchitoto, El Salvador 1968 – 1977. San Salvador: Asociación de Frailes Franciscanos OFM de C.A. 2003.

ALVEAR GALINDO, Virginia. **La educación popular em Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992: ¿parte de una estrategia de supervivencia?** [Tesis de doctorado no publicada]. Berlin Free University, p. 1 – 366, 2002.

ARIAS GÓMEZ, Jorge. **Farabundo Martí**. 2ª Ed. San Salvador, El Salvador: Editorial Abril Uno, 2005.

CABARRÚS, Carlos Rafael. **Génesis de una revolución**. Análisis del surgimiento y desarrollo de la organización campesina en El Salvador. México D.F.: Ediciones de la Casa Chata, 1983.

CAGAN, Steve; CAGAN, Beth. **El Salvador: La tierra prometida**. La historia de la ciudad Segundo Montes. Trad. Richard Paolo Lüers. San Salvador: Ediciones Arcoiris, 1993.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**, 5ª ed., São Paulo, Globo, 2007.

_____. **As classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1977.

_____. **Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUILLÉN CARÍAS, María Gabriela. Vozes de Morazán: mulheres, resistência e organização popular. In: PINASSI, Maria Orlanda. (org.) **Dimensões da miséria desenvolvimentista Brasil/América Latina**. São Paulo: Alameda, 2016.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8ª Edição, São Paulo: Editora Loyola, 2014

LANGER, Shirley. **A revolução de Anita**. Trad. Geraldo Fontes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020.

LINDO-FUENTES, Héctor. CHING, Erik. **Modernización, autoritarismo y guerra fría**. La reforma educativa de 1968 en El Salvador. San Salvador: UCA Editores, 2017.

LÓPEZ VALECILLOS, Ítalo. Rasgos sociales y tendencias políticas en El Salvador (1969 – 1979). In: **Estudios Centroamericanos**. San Salvador, Año XXXIV, No. 372 - 373, p. 863 – 884, Oct./nov. 1979.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORENO, Raúl. **CAFTA-DR a seis años de vigencia en El Salvador**. 2012 Disponível em: < <http://alainet.org> > Acesso em: 13/02/2013

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3ª Ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

TORRES-RIVAS, Edelberto. **La piel de Centro-américa**: una visión epidérmica de setenta y cinco años de su historia. San José: FLACSO, 2007.

