





# C LTURA

REVISTA DEL CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y EL ARTE

**NÚMERO 93**  
**MAYO-AGOSTO 2006**

**Presidente de CONCULTURA**  
Federico Hernández Aguilar

**Director Nacional  
de Promoción y Difusión Cultural**  
Ricardo Bracamonte

**Director revista Cultura**  
Luis Alvarenga

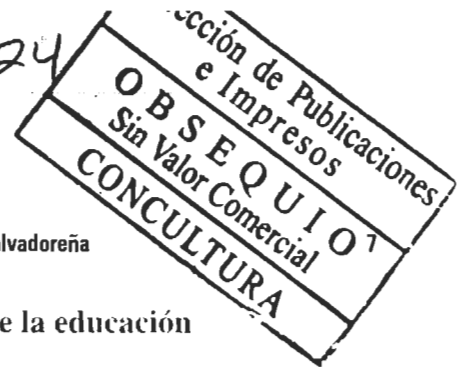
**Consejo editorial**  
Carmen González Huguet  
Álvaro Darío Lara

**Diseño gráfico y diagramación:** Celdas Estudio. **Portada y contraportada:** Intervención digital sobre fotografías de Luis Galdámez. **Correspondencia y canje:** 17 Av. Sur n.º 430, San Salvador, El Salvador, Centroamérica. **Dirección electrónica:** [revistacultura@concultura.gob.sv](mailto:revistacultura@concultura.gob.sv). Los editores no responden por originales no solicitados. Se autoriza la reproducción de los artículos, siempre y cuando se cite la fuente, excepto aquellos tomados de otras publicaciones.



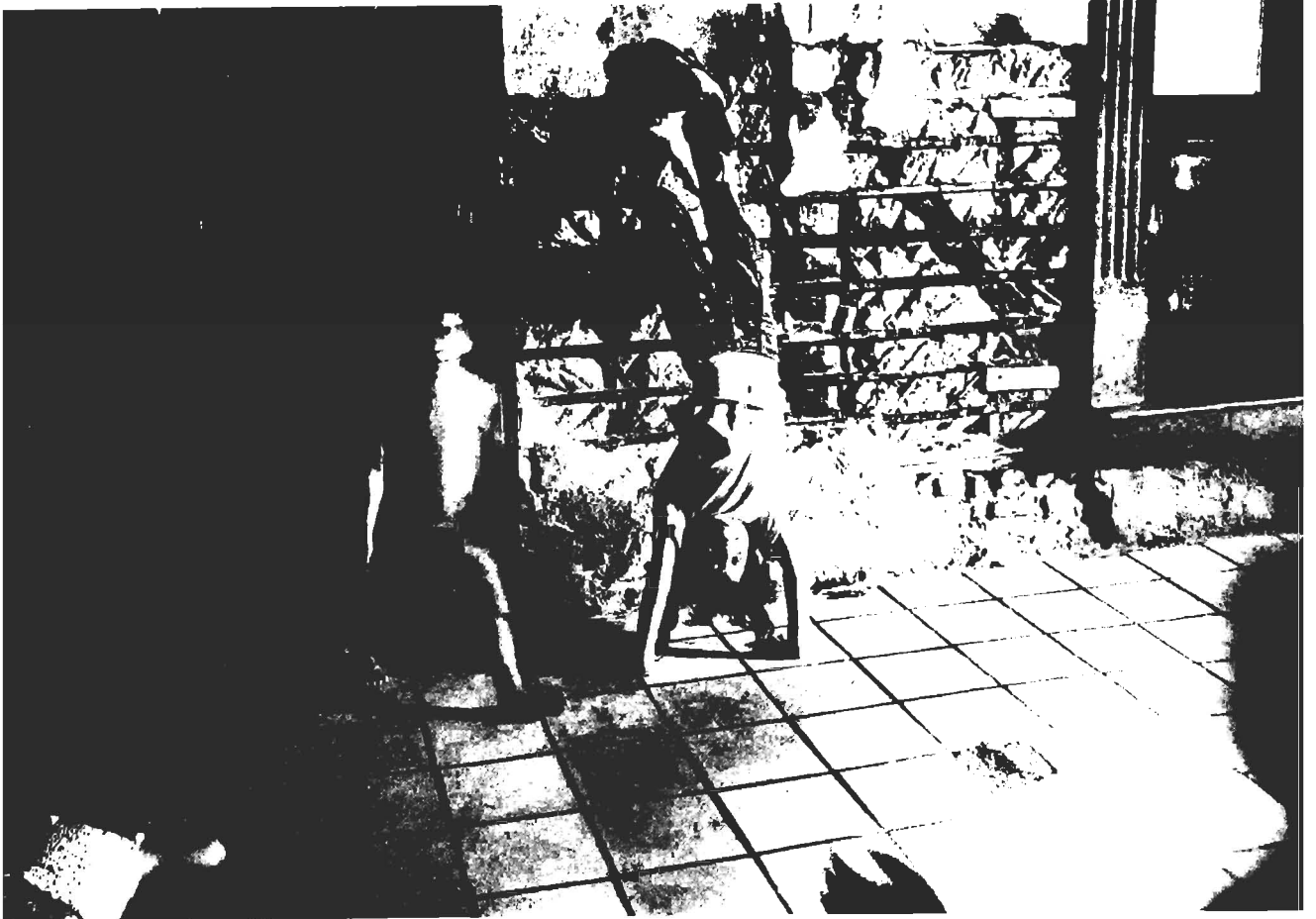
# SUMARIO

HSR004224



editorial	Implicaciones de la educación para la sociedad salvadoreña	
especial	Perspectivas sobre la historia de la educación en El Salvador	
	<b>Presentación</b>	11
	<b>Las municipalidades y la educación: las escuelas de primeras letras a mediados del siglo XIX</b> <i>Carlos Gregorio López Bernal</i>	12
	<b>La enseñanza de la historia en el sistema educativo salvadoreño</b> <i>Margarita Silva Prada</i>	35
	<b>La televisión educativa en El Salvador como proyecto de la teoría de la modernización</b> <i>Héctor Lindo-Fuentes</i>	52
	<b>Cinco desafíos a la educación y los educadores en El Salvador: Reflexiones desde una perspectiva histórica</b> <i>Carlos Gregorio López Bernal</i>	75
ensayo	<b>Cincuenta años de la Generación Comprometida</b>	
	<b>La Generación Comprometida (1950-1960)</b> <i>Luis Melgar Brizuela</i>	86
	<b>Momento constitutivo (y decisivo) de la ruptura literaria en El Salvador (1950-1975): Nuevo paradigma estético</b> <i>Álvaro Darío Lara y Víctor Hugo Granados</i>	108
	<b>Historias prohibidas del Pulgarcito: una épica para armar</b> <i>Ricardo Roque Baldovinos</i>	133
	<b>Sistema de versificación en la poesía de Roque Dalton</b> <i>Carlos Roberto Paz Manzano</i>	143
	<b>Serie fotográfica "Retratos de la Generación Comprometida"</b> <i>Jenny Cruz</i>	183
	<b>Toño Salazar y Henri Cartier-Bresson, los mirones del amor</b> <i>Carmen Molina Tamacas</i>	192

	<b>El hombre que aprendió a detener el tiempo</b> <i>Edu Ponces</i>	202
testimonio	<b>Historia de un testimonio</b> <i>Elizabeth Burgos</i>	205
narrativa	<b>El rostro en el espejo</b> <i>Carmen González Huguet</i>	224
	<b>Una enseñanza inolvidable</b> <i>Alfonso Kijadurías</i>	232
fotografía	<b>Voces del río (Nocturnos)</b> <i>Mayra Barraza</i>	241
poesía	<b>"El desayuno"</b> <i>Armando López Muñoz</i>	249
	<b>"Todos vamos contigo, Comandante"</b> <i>Ricardo Bogrand</i>	251
	<b>"Ars poética"</b> <i>José Roberto Cea</i>	255







## Implicaciones de la educación para la sociedad salvadoreña



### La educación como problema

La educación es algo dinámico, cambiante. Prueba de ello son las diferentes reformulaciones del sistema educativo salvadoreño a lo largo del siglo XX, cada una de las cuales ha respondido a diferentes enfoques sobre el papel de la educación como medio para resolver determinadas necesidades del país. Tarea pendiente es la de valorar hasta qué punto estas reformas, y las premisas de las que parten, han contribuido a la humanización de la sociedad salvadoreña. En la actualidad, las políticas educativas siguen siendo objeto de debates y reformulaciones, con lo cual es dable suponer que la búsqueda de un modelo educativo que esté a la altura de los tiempos actuales sigue siendo una tarea pendiente.

Para valorar críticamente el estado de la educación en el país, sería necesario examinar algunas concepciones que se han asumido como verdades incuestionables. Estas concepciones son, en primer lugar, la que plantea a la educación como un elemento clave del desarrollo económico del país. En segundo lugar, aquella que afirma que la educación, o, más bien, el sistema educativo en cuanto tal, es el responsable de la eticidad en un contexto social. Finalmente, tenemos aquellas posturas que cuestionan el papel de las ciencias humanas, imputándoles una tendencia meramente escolástica. Estas últimas posturas son hijas de la concepción desarrollista, pero están fuertemente signadas por la ideología científico-técnica. Todas ellas tienen serios vacíos y no alcanzan a vislumbrar correctamente la importancia de la educación en nuestra sociedad.

### La educación como elemento clave del desarrollo

Esta concepción es propia de las ideologías desarrollistas, en boga desde las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX. En ella subyace la lectura de los problemas económicos estructurales como consecuencia del subdesarrollo. El objetivo sería, entonces, pasar de este al desarrollo económico, tomando como modelo a las principales economías de Europa occidental y de los Estados Unidos, sobre todo la de esta nación. La educación sería un medio importante en esta empresa. Este enunciado se comprobaría al ver que los países desarrollados tienen un alto nivel educativo.

Sin embargo, las cosas no son tan simples. Pensar que la educación por sí misma puede eliminar el llamado subdesarrollo, es decir, los problemas estructurales derivados de la inequidad social y económica, es demasiado ambicioso, por no decir, ilusorio. De poco sirve acometer ambiciosos programas educativos, si ello no va acompañado de profundas transformaciones en la estructura económica y social.

El error que subyace a esta concepción es doble. En primer lugar, la educación se ve como un mero instrumento para una determinada concepción de desarrollo, es decir, la que toma como paradigma a las principales economías mundiales. Habría que preguntarse qué tan viable, e incluso deseable, resultaría pretender alcanzar este objetivo. Sobre todo, porque se concibe el desarrollo económico como el aumento del nivel de industrialización. En los sesenta y setenta, esto se veía con gran optimismo. Hoy en día, empero, estamos más conscientes de los problemas humanos y ecológicos que lleva consigo una industrialización sin límites.

En segundo lugar, la concepción desarrollista ve a la educación como a un elemento aislado de la realidad en la que se desenvuelve. Al situar sus fines últimos en realidades distintas a las del país, el sistema educativo se vacía de sentido.

### **La educación como responsable de la eticidad social**

Otra concepción que es debatible es aquella que carga todo el peso de los problemas éticos de la sociedad en la educación. La “educación en valores” es, para muchos, la gran panacea para la atomización social. Se piensa que, al introyectar determinadas concepciones morales en el alumnado, ya sea de forma implícita o explícita, es posible modificar determinadas conductas. Por ejemplo, si los valores se enseñan en el aula desde temprano, sería factible reducir los índices de violencia social. Esta concepción se presta a diferentes cuestionamientos.

En primer lugar, podría decirse que cae en cierto conductismo. Si al alumno se le enseñan valores (lo que equivaldría a un estímulo), será previsible esperar determinadas conductas (es decir, la respuesta). Afrontar la violencia social desde este enfoque es exponerse a dar tumbos contra la pared. En segundo lugar, tal parece que no hay una reflexión profunda sobre el núcleo de la cuestión: los valores en cuanto tales. Al parecer, ciertas concepciones morales, de carácter conservador, cuando no fundamentalista, son las que se conciben como deseables.

Además, otro problema de esta concepción es el tipo de moral que se está construyendo. Da la impresión de que es una moral en la que prevalecen el peso de una tradición acríticamente aceptada como buena y el de ciertas figuras a las que se les adjudica una autoridad igualmente incuestionable. Es, por tanto, una moral heterónoma, una moral en la que el sujeto sigue determinadas conductas por el peso de la tradición, las figuras de autoridad, o la opinión del grupo al que pertenece. Es, ni más ni menos, la moral convencional en la escala de desarrollo

oral de Kohlberg. El problema de la moral convencional es que sus resortes están fuera del sujeto. Alguien tomará una decisión o evitará una acción determinada, por el premio o el castigo que pueda traer consigo. Por el contrario, este enfoque debería buscar, más bien, la formación de una moral autónoma, donde la eticidad sea el producto de la racionalidad y de la capacidad crítica de los sujetos, ello sin que implique caer en un nocivo relativismo moral, pues, se trata de que la humanidad sea un fin en sí mismo y no un medio: Kant.

No se trata de pensar, por una parte, que una asignatura como Moral y Cívica sea una irrelevancia, pero tampoco, por la otra, de creer que la reflexión moral sea prescindible. En absoluto: reflexión y la discusión sobre ética y moral son un imperativo en el currículum escolar.

### **La educación al servicio de la modernización tecnológica, contra el “escolasticismo” humanista**

Por último, tenemos una educación que parte de la ideología científico-técnica. Su diagnóstico afirma que los programas escolares del pasado, cargados de materias como Filosofía, Estética, Literatura, Ciencias Sociales, Psicología, entre otras, únicamente aportan conocimientos superficiales al alumno y lo desvían del conocimiento que van a emplear en la “vida real”, para el caso, el conocimiento científico y tecnológico. A las disciplinas humanísticas se las ha considerado como conocimientos escolásticos, como simple erudición que no tiene aplicación en la vida diaria. Se siembra lo que se cosecha: el resultado es un sujeto con una razón de medios y fines concretos, pero que tiene pocos elementos para reflexionar críticamente sobre lo que pasa alrededor suyo. Ciertamente, el dominio de determinadas técnicas y procedimientos es importante, pero el mundo no se agota en ellos. No por que la cibernética tenga una importancia mayor que hace unas décadas, ello significa que haya cesado «la tarea del pensar».

El proyecto que subyace a esta concepción es hijo del desarrollismo: La modernización tecnológica. Se presume que al dominar la tecnología, habremos logrado la modernización. Pero, ¿será más importante conquistar la modernización que haber asimilado críticamente la Modernidad? Es decir, para un país como el nuestro, ciertamente es importante el conocimiento tecnológico (razón procedimental), pero también lo es apropiarnos de los aspectos positivos de la Modernidad, es decir, de lo mucho que puede aportar la racionalidad, pero sin perder de vista sus limitaciones.

La aspiración a la búsqueda de una ética ciudadana, que no provenga de la imposición, sino del consenso, supone un alto desafío para la educación. Esto significa una permanente búsqueda consensual, lo cual lleva implícitas varias capacidades. En primer lugar, la de reflexionar sobre el sentido de las acciones. En segundo lugar, la capacidad de «dar y pedir razones», es decir, la

Si la educación forma individuos cuyos fines no van más allá de la satisfacción de necesidades mediatas, poco o nada estará contribuyendo a la humanización de nuestra sociedad. El ser humano tiene, ciertamente, unas necesidades claramente vinculadas a la reproducción de su vida, pero estas son solamente su base biológica. Para realizarse como tal, la persona necesita algo más que garantizarse la alimentación y la vivienda. Si las acciones del individuo únicamente persiguen su supervivencia en ese nivel básico, es claro ver que no se trata de individuos plenamente realizados como seres humanos: el ser humano es mucho más que sus necesidades físicas.

Ahora bien, el que lo mejor de nuestras energías esté volcado a la satisfacción de esas necesidades básicas no es un problema de la educación, sino que involucra otros factores. Si se ve a la educación como «la clave para el desarrollo», es decir, si se centran en ella todas las esperanzas de resolver los desafíos históricos de nuestra sociedad, se le estará dando un encargo que excede sus especificidades y se estará perdiendo de vista la importancia de trabajar en otros aspectos. La educación está llamada a despertar las potencialidades de la persona, pero poco o nada se hará si este proceso no se acompaña de nuevos dinamismos en los distintos ámbitos de realidad.



## **Perspectivas de la educación en El Salvador**

En las últimas décadas, en El Salvador se han impulsado varias reformas educativas. Actualmente está en proceso la ejecución del Plan 2021, que pretende sentar las bases del sistema educativo nacional del nuevo milenio.

Los organismos internacionales insisten cada vez más en la importancia que tiene la educación en la lucha contra la pobreza y en la generación de oportunidades de desarrollo. Si bien parece haber consenso en la necesidad de fortalecer la educación y hacer las reformas necesarias, no cuenta con estudios sobre la evolución de la educación en El Salvador, ni sobre los resultados de anteriores reformas.

Este grupo de ensayos pretende hacer una contribución al conocimiento de la historia de la educación nacional y aportar algunas luces a la discusión de tan importante tema. Con su publicación, la Universidad de El Salvador hará un significativo aporte al magisterio, a las instituciones vinculadas al quehacer educativo y al público interesado en la historia.

*Carlos Gregorio López*  
Coordinador  
Licenciatura en Historia  
Universidad de El Salvador



## Las municipalidades y la educación: las escuelas de primeras letras a mediados del siglo XIX

Carlos Gregorio López Bernal <sup>1</sup>

*En el presente ensayo se estudiará la manera como se financiaban y funcionaban las escuelas de primeras letras en El Salvador en las décadas de 1850 y 1860. Se tratará de explicar de qué manera se aplicaba a nivel local la legislación sobre educación, especialmente en lo referente a financiamiento, equipamiento, nombramiento y control de preceptores. Se hará referencia al papel que jugaban las municipalidades en la creación y sostenimiento de las escuelas, las medidas usadas para hacer que los padres de familia enviaran a sus hijos a la escuela y los conflictos que ello podía causar.*

Conocido que El Salvador inició su vida independiente con un tremendo déficit en el campo educativo; ese lastre iba a dificultar enormemente el desarrollo del país. Ciertamente que algunos gobernadores tenían conciencia de la importancia de la educación –por lo menos es lo que sugiere lo que ellos elaboraron–, pero la pobreza misma del país, las guerras de la Federación y las que siguieron a su disolución, así como la falta de una clara política de promoción de la educación y la consiguiente asignación de recursos condenaron a las escuelas a subsistir sin mayores

Este artículo es parte de una investigación mayor, que contó con el apoyo del Consejo de Investigación Científica de la Universidad de El Salvador (CIC-UES), proyecto 01-36 “Los municipios: de la descentralización del poder a la centralización del Estado. El Salvador 1840-1890”. Agradezco el apoyo de los asistentes de investigación María Julia Cordero, Luis Calero y Jorge Alberto Rauda, estudiantes de la licenciatura en Historia.

ignaciones presupuestarias.<sup>2</sup> En el plano legislativo vale la pena mencionar el decreto de 5 de septiembre de 1832 que establecía que era “obligación del gobierno plantear escuelas de primera letras en todos los pueblos del Estado que tengan o deban tener municipalidades”. Se establecía el compromiso de dotar a los maestros y municipalidades con los libros, lápices y demás útiles necesarios. Pero, precavidamente, se recordaba que “todo padre de familia está obligado a enseñar a sus hijos por sí o por maestros”.<sup>3</sup> Según la ley del 4 de septiembre del mismo año, tendrían escuelas los pueblos que tuviesen de 200 a 500 almas. Un mes después, decretó lo que podría considerarse el primer reglamento de escuelas de primeras letras, que en su artículo 22 ordenaba crear escuelas de niñas en todos los pueblos, cabeceras de partido, estableciendo además, en el artículo 26, el uso del método de Lancaster.<sup>4</sup>

El 3 de febrero de 1841 se dio un decreto más ambicioso que ordenaba que todo pueblo valle con más de 150 almas tuviera una escuela primaria. Héctor Lindo considera que esta medida, más que una política realista, fue “una declaración del compromiso del gobierno para con la educación”; más bien fue una declaración de buenas intenciones y un preámbulo de una tendencia que se mantendría hasta el último tercio del siglo XIX. Es decir, que el gobierno central tomaba medidas que al final tendrían que ser ejecutadas por las municipalidades. Efectivamente, el decreto en mención establecía que los alcaldes serían responsables e incurrirían en multa de diez pesos, si no creaban y mantenían las escuelas o no obligaban a todos los niños, en edad de siete a diez y seis años, a concurrir a ellas.<sup>5</sup>

La creación de escuelas no era tarea fácil. A diferencia de otro tipo de empresas, por ejemplo, las obras públicas que suponían un solo desembolso, la escuela implicaba un gasto permanente. Allí que a pesar de las exigencias de la ley, las municipalidades se mostraran remisas a crearlas. Archito, una villa relativamente importante, a la que el añil había dado reputación de próspera progresista, no había logrado establecer su escuela de niñas en 1849. Ese año, el edil Francisco Revelo, reprochaba ese descuido. “¿Por qué se abandona la educación de esta preciosa mitad del género humano? De este descuido dependen los malos matrimonios, porque una esposa que

---

Un panorama sugerente de la situación de la educación en la primera mitad del siglo XIX es ofrecido por Héctor Lindo-Fuentes. *La economía de El Salvador en el siglo XIX*. (San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, INCULTURA, 1.ª edición en español, 2002), pp. 117-126

sidro Menéndez, *op. cit.*, libro 2, p. 4. El reglamento de 4 de septiembre de 1832 establecía que las municipalidades cuidarán de que los niños y jóvenes concurran a las escuelas de primeras letras y demás establecimientos de educación, obligando a sus padres si se negasen. Los maestros pasarán listas, una vez a la semana a la municipalidad”. *Idem*, libro 2, p. 191.

*Idem.*, libro 2, p. 6.

*Idem.* libro 2, p. 7

eres... De aquí nace la prostitución, la falta de recato y la violencia del sexo para entregarse frenadamente al escándalo”. Aunque sus argumentos respondían a una lógica patriarcal, interés por la educación de las niñas parece genuino, al grado que se adelantó a la excusa que iba venir diciendo: “Talves (sic.) se me objetará que no hay fondos para dotar a una Rectora abra esta escuela, la contestación es muy obvia. Hay un arvitrio (sic.) aprobado por elerno y es el impuesto a las tiendas del comercio y a los villares (sic.)”.<sup>6</sup> Al parecer la petición quedó en propuesta, pues no hubo resolución.

En otras ocasiones la creación y mantenimiento de las escuelas podía chocar con otros intereses, por ejemplo la iglesia. Así sucedió en Atiquizaya en 1846. El 24 de agosto de ese año, el gobernador Rafael Campo, remitió al Ministro general, las notas de la municipalidad de dicho pueblo en las que informaba que había ocupado la casa curial, con el objeto de instalar una escuela de instrucción pública, a lo cual el cura, Rafael Baquerizo, se oponía. La municipalidad quería respaldarse en la ley, pero al parecer el gobernador no era muy conocedor de la legislación pues decía que no creía que tal ley existiera, por lo que pedía al presidente que le avisara lo conveniente.

Antes de tomar la decisión, la corporación “en cuerpo pasó a visitar la escuela de primeras letras; en ella se observó que la casa donde estaba demasiadamente pequeña y tan reducida que una piña de jóvenes, sin poderse hacer la separación que para la enseñanza se requiere, fundiéndose unos con otros”. Agregaban que, siendo un deber de la municipalidad “buscar locales para facilitar la mejor enseñanza” decidieron solicitar una casa más amplia, y estando en esa casa del convento ocupada por una familia que dejó en ella el cura que se fue”, acordaron trasladar la escuela a dicha casa.

El gobernador informó que el cura lo visitó, “protestándome que si no se le daba el convento le daría cuenta al prelado pues no quería quedar espuesto a una seria reconvención”. El gobernador señalaba que la casa estaba en malas condiciones, con algunas paredes en ruinas y grietas, sin que ninguno de los curas la hubiera reparado, “y si no se compone ahora que puede arreglarse al menos, se vendrá abajo, y no se hará con menos de 500 o 600 pesos, y más cuando los vecinos se niegan a prestar sus auxilios”.

Por su parte, el alcalde decía que la casa pertenecía al pueblo por haber sido construida por los vecinos, y porque “hay una ley del Estado” para que estos edificios queden destinados para

---

bro de actas municipales de Suchitoto”, 5 de febrero de 1849. En Hugo de Burgos, *Suchitoto, op. cit.*, pp. 127.



s establecimientos de enseñanza. El 27 de agosto, el ministro contestó que “el gobierno conoce la importancia de los establecimientos de instrucción pública y que por lo mismo los protege y protegerá en cuanto sea posible, porque son la base principal de la mejora y el progreso de los pueblos, pero que la casa conventual no puede ocuparse en otra cosa que el objeto para que ha sido construida y que en su virtud procure U evitar esta cuestión haciendo se coloque escuela en otro edificio como lo ha estado siempre”.<sup>7</sup> Al final la municipalidad debió ceder a sus pretensiones, pues el cura se mostró intransigente en ceder la casa y el gobierno central descendió con él.

Como ya se dijo, la responsabilidad de crear y mantener las escuelas de primeras letras, cayó en buena medida en las municipalidades. Para financiar las escuelas podían contar con el producto de algunos impuestos como el tajo (que se pagaba por cada res destazada en el municipio), el de estancos de aguardiente, o el de billares. No obstante, bajo el gobierno de Gerardo Barrios se obligó a los padres de familia a pagar una cuota mensual obligatoria para mantener las escuelas, una medida que obviamente generó muchas dificultades para las familias pobres, y causó muchos problemas a los alcaldes encargados de ejecutarla.

Si en las ciudades y pueblos grandes hubo problemas para crear y mantener las escuelas primarias, en los pueblos pequeños y pobres las dificultades fueron mucho mayores; en parte por la falta de recursos económicos y personas idóneas para desempeñar el cargo de preceptor, pero también porque la población no consideraba que la escuela fuese algo importante; más bien la veían como generadora de inconvenientes, en tanto que quitaba tiempo que los hijos podían dedicar a las labores agrícolas y domésticas y además obligaba a incurrir en gastos extraordinarios. Solo aquellos a quienes el comercio, la administración pública u otras experiencias habían demostrado las ventajas de la educación tenían conciencia de la importancia de la escuela. El campesino y el jornalero, la vida les había enseñado que para sembrar o aprender un oficio necesitaban mayores luces. Y aún cuando reconocieran las ventajas de la escuela, la pobreza y la falta de recursos les obligaban a relegar la educación a un segundo plano. De allí que no es extraño que se tomaran medidas, como la que ejecutó en 1849 el gobernador de San Vicente, quien decía haber procurado la concurrencia de los niños conciliándola con las necesidades de sus padres que eran muy pobres, para lo cual ordenó “que en tiempos de sus siembras, se les permitiera una bacación a los niños de un mes durante aquellas, y en el tiempo de sus cosechas otro, reduciendo disminuirlo según la necesidad”.<sup>8</sup>

---

GN. Fondo Quemados. Gobierno Político Departamental de Sonsonate, caja 1, año 1841-1852, exp. 87. Informe del gobernador de San Vicente”, *Gaceta del Salvador*, 2 de marzo de 1849, p. 2.

El 27 de agosto de 1846, el Supremo Gobierno notificaba al gobernador de Cuscatlán la obediencia de un impuesto de 4 reales mensuales al asiento de aguardiente a favor de la escuela del pueblo de Azacualpa, y que los fondos recolectados serían usados para el pago del profesor.<sup>9</sup> Un año después se remitía una nota del mismo departamento informando que en Tejutla se había reabierto la escuela, lo cual había sido posible por convenir los padres de familia en pagar un real mensual para el pago del sueldo del preceptor que era de seis pesos 4 reales al mes. El alcalde pedía al Supremo Gobierno apoyo para la compra de útiles escolares.<sup>10</sup>

En febrero de 1847, el Supremo Gobierno acordó dictar medidas para evitar los defraudamientos en el cobro y manejo del impuesto del tajo, consignado especialmente a la instrucción pública de todo el Estado.<sup>11</sup> La documentación municipal deja ver que las municipalidades no siempre usaron el tajo en educación. En ocasiones pedían autorización especial para establecer un impuesto u otro con el fin de obtener fondos para las escuelas. Así, en enero de 1854, se le pedía imponer un peso mensual a la puerta del estanco del pueblo de Chinconhuevo y el cobro de un real por cada bulto de efectos que se introdujere a la plaza. También la municipalidad de Comalapa, Chalatenango, pedía gravar con un peso el estanco del pueblo. En febrero del mismo año, el alcalde primero de Suchitoto, pedía se destinara el sobrante del ramo del tajo, para la construcción de una casa de escuela.<sup>12</sup> Pero también existían otros mecanismos de financiamiento de las escuelas. En marzo de 1855 se aprobó a la municipalidad de San Isidro el cobro de los siguientes arbitrios: un real anual por cada pilón en donde se trabaje añil; dos reales a los obrajes reales y un real por cada cerdo que se destace. Estos fondos deberían invertirse en la construcción de una casa de escuela.<sup>13</sup>

Por otra parte, la ley permitía que el tajo se dedicara a otros rubros, pero debía contarse con la aprobación superior. En febrero de 1854 los municipales de Cuisnahuat, informaban al gobernador que no tenían los fondos necesarios para atender las erogaciones ordinarias y extraordinarias indispensables, por lo cual pedían al Supremo Gobierno, les permitiera cobrar dos reales por cada res que se destazara en dicha población, sin perjuicio de los seis reales derechos de alcabala y tajo) destinados a la enseñanza primaria.<sup>14</sup> Y es que, aunque generalmente

<sup>9</sup> AGN, P7, 1846, exp. 582.

<sup>10</sup> "El gobernador de Cuscatlán al Ministro de Relaciones", 24 de marzo de 1847. AGN, Fondo Quemados, Cuscatlán, caja 12, doc. 66.

<sup>11</sup> AGN, P7, 847, exp. 509.

<sup>12</sup> "José Montiel, gobernador de Cuscatlán, al ministro general", 30 de enero de 1854. AGN, Fondo Quemados, Gobierno Político Departamental de Cuscatlán, caja 2, año 1849-1854.

<sup>13</sup> "Gregorio Arbizú, ministro de hacienda y guerra", al gobernador de San Vicente, 12 de marzo de 1855. AGN, Gobernación de San Vicente, 1855.

<sup>14</sup> "La municipalidad de Cuisnahuat al gobernador departamental", 22 de febrero de 1854. AGN, Fondo Quemados.

El fondo del tajo se destinaba a financiar las escuelas, a veces podía dividirse. Un decreto del 6 de febrero de 1852 establecía que la municipalidad de San Vicente debía llevar por separado las cuentas del impuesto de degüello de reses (tajo), el cual debía dedicarse íntegramente a la reparación de cárceles y la fabricación de una casa de corrección de mujeres.<sup>15</sup> Para 1859, el tuchitoto cobraba doce reales por cada res que se destazaba; pero solo seis iban para educación; cuatro eran para el alumbrado público, y dos para el fondo de propios del cabildo.<sup>16</sup>

La aprobación para desviar recursos, dependía de una instancia superior y de las prioridades que esta tuviera. En marzo de 1862 se rechazó la solicitud del alcalde de Santo Domingo relativa a usar el fondo de trabajadores, que normalmente se destinaba a construcción y reparación de caminos, en la construcción de una casa para la escuela del lugar. El gobernador fue enfático al decir que “la ley ha designado la precisa inversión de esos fondos; debe usted vigilar mucho para que no se gasten en otro objeto, pudiendo dicha municipalidad proponer arbitrios para la construcción del mencionado edificio”.<sup>17</sup> Es claro que para este gobernador los caminos eran más importantes que la escuela.

Contar con un preceptor, tener los recursos para pagarlo y un local para montar la escuela era el punto de partida de la educación local. Luego había que convencer u obligar a los padres para que enviaran sus hijos a la escuela. Pero además había que dotar de un mobiliario mínimo de salones y tener útiles escolares para los niños. En mayo de 1847 el gobernador de Cuscatlán transcribía al Ministro de Relaciones y Gobernación una nota del Alcalde primero de Tejutla, en la que informaba sobre la apertura de la escuela de esa villa, lo cual fue posible por convenir con los padres de familia a contribuir con un real mensual, para el pago de seis pesos cuatro reales que era el sueldo del profesor. El alcalde pedía al Supremo Gobierno solución para la compra de útiles escolares, indicando que por ese motivo se cerraba la escuela todos los años.<sup>18</sup>

Cinco años después, J. Paredes, gobernador de La Paz, informaba sobre los adelantos educativos que había logrado en los pueblos de su comprensión. Anotaba que tales avances “han hecho ver la urgente necesidad que hay de proveer de toda clase de útiles de que carecen los establecimientos ya dichos, y creo de suma importancia, que el S. G. acuerde la remisión de

---

<sup>15</sup> “Libro de cargo y data impuesto sobre el degüello de reses”, San Vicente. AGN, Gobernación de San Vicente, 1855.

<sup>16</sup> “Estadística del departamento de Cuscatlán, 1859”. En *Estadística general de la república de El Salvador* (1858-1861) (Academia Salvadoreña de la Historia, 1990), p. 158.

<sup>17</sup> “El gobernador de San Vicente al alcalde de Santo Domingo”, 5 de marzo de 1862. AGN, Gobernación de San Vicente, 1862. Libro copiador de notas que se envían a los alcaldes.

<sup>18</sup> “Juan Bonilla, gobernador de Cuscatlán, al ministro de relaciones y gobernación”, 24 de mayo de 1847. AGN, Fondo Guzmán. Gobierno Político Departamental de Cuscatlán, caja 1, años 1845-1846.

petente número de los más necesarios, como son: silabarios, ortografías, morales y aritmética; siendo tener presente para esto que el número de alumnos que se há aumentado en cada establecimiento... Pronto se mandará el estado general que haga ver al Sr. Presidente del Estado, recido número a que han ascendido cada una de las escuelas de los respectivos pueblos”.<sup>19</sup> Meses después, Paredes informaba que “con arreglo a las facultades que me concede el artículo de la ley del 4 de Septiembre de 1832, he nombrado preceptor para la escuela primaria del pueblo de Tapalhuaca, al Sr. José Dolores de Villacorta, con 5 pesos mensuales que costeará la hacienda y comenzó a trabajar el día de hoy. Para el pueblo de San Luis Talpa, fue nombrado Sr. Pedro Herrera, con 2 pesos mensuales y comenzara el día dos del que espera. Lo pongo en conocimiento de U. para que se sirva elevarlo al Supremo gobierno, a fin de que se sirva ordenar lo que tenga a bien”.<sup>20</sup> En otras palabras, pedía se autorizara el pago de los salarios.

Pero el Supremo Gobierno no siempre atendía puntualmente sus compromisos. El 15 de octubre del mismo año, Eustaquio Quiroga –al parecer gobernador suplente de La Paz– escribía al ministro: “Para que se digna elevarla al conocimiento del Sr. presidente del Estado, tengo la honra de adjuntar U. la original de la queja del preceptor de primeras letras del pueblo de Talpa, que no se le paga con puntualidad la dotación mensual, esperando se sirva comunicarme al efecto lo que en vista de ello recaiga.”<sup>21</sup> No se encontró la respuesta a la petición; al parecer el gobierno central no se hizo cargo del pago. Un informe de 1858, decía que el preceptor era nombrado “por los padres de familia, con la dotación de doce reales mensuales”. Se decía que este era de buenas costumbres y que se esmeraba en moralizar a los niños.<sup>22</sup>

A finales de la década de 1850 y sobre todo en los tres primeros años de la de 1860, Gerardo Barrios fue la figura cimera de la política nacional. La historiografía liberal tradicional hizo de Barrios el prototipo del gobernante salvadoreño, hasta elevarlo a la categoría de héroe nacional. Barrios se le han atribuido hechos y hazañas que en realidad solo existieron en la mente de

---

19. Paredes, gobernador de La Paz, al Ministro de Relaciones”, 27 de marzo de 1852. AGN, Fondo Quemados. Gobernación Política Departamental de La Paz, caja 1, año 1841-1854. Las carencias en útiles escolares continuaron largo del XIX. Tan tarde, como 1879, el alcalde de Tepetitán informaba al gobernador que ya le había remitido “alón de leche de cojón de puerco” y que la persona que lo recogió cobraba 5 pesos. El cojón de puerco era usado en las escuelas como pegamento. AGN. Fondo Quemados. Gobernación Departamental de San Vicente, caja 1, año 1879.

20. Paredes, gobernador de La Paz, al Ministro de Relaciones”, 28 de abril de 1852. AGN, Fondo Quemados. Gobierno Político Departamental de La Paz, caja 1, año 1841-1854.

21. Del Gobierno Político Departamental de La Paz, al Ministro de Hacienda del Supremo Gobierno”, 15 de octubre de 1852. AGN, Fondo Quemados. Gobierno Político Departamental de La Paz, caja 1, año 1841-1854

22. Informe del gobernador de La Paz.” *Gaceta del Salvador*, 12 de junio de 1858, p. 2.

s apologistas. Cuando Barrios ejerció la presidencia los recursos del Estados eran ínfimos y las posibilidades de que el Ejecutivo pudiera imponer su autoridad y ejecutar un proyecto de gobierno eran muy remotas. En realidad, el caudillo gastó muchas de sus energías y recursos, en sus disputas con Rafael Carrera y en sofocar las intrigas domésticas en su contra. Infortunadamente en lugar de investigar qué es lo que Barrios realmente hizo, se sigue repitiendo que dijeron sus admiradores.<sup>23</sup>

Uno de los mitos creados sobre Barrios es el de la promoción de la educación en el país, mediante el fortalecimiento de la educación primaria, la creación de escuelas normales y el apoyo a la Universidad. Los primeros en divulgar estas ideas fueron los apologistas liberales de Barrios, que seducidos por la nostalgia, construyeron una aureola de gobernante modelo y mártir alrededor del caudillo.<sup>24</sup> Otros escritores del siglo XX contribuyeron a la consolidación del mito, y a agregar investigaciones de fondo, simplemente magnificaron lo escrito por los primeros. Sin embargo, incluso investigaciones más serias como las desarrolladas por Italo López Vallecillos en la década de 1960, continuaron exaltando la figura de Barrios y las bondades de sus obras, y preocuparse por verificar qué tanto de lo atribuido a Barrios, fue realmente realizado por él.<sup>25</sup> Resulta muy significativo que un escritor tan iconoclasta como Roque Dalton, asumiera tan ingenuamente las interpretaciones sobre Barrios. Dalton rechazó y ridiculizó el “panteón oficial” de próceres, pero aceptó a Barrios. Esto podría explicarse porque en buena parte las interpretaciones de Dalton sobre Barrios, son deudoras de la obra de López Vallecillos, con quien Dalton mantuvo una estrecha relación.

---

Un acercamiento muy sugerente a este problema se encuentra en dos trabajos de Héctor Lindo, “Los límites del poder en la era de Barrios”, en Arturo Taracena y Jean Piel (compiladores), *Identidades nacionales y Estado moderno Centroamérica* (San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1.ª edición, 1995). Sobre el desarrollo de la cultura: “La introducción del café en El Salvador”, en Héctor Pérez y Mario Samper (compiladores) *Tierra, café y sociedad* (San José: FLACSO, 1.ª edición, 1994). Sobre la construcción del mito de Barrios como héroe nacional, véase: Carlos Gregorio López, “Inventando tradiciones y héroes nacionales: El Salvador (1858-1930)”, revista *Historia América*, n.º 127 (julio-diciembre de 2000), Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

Véase, por ejemplo: José Dolores Gámez, *Gerardo Barrios ante la posteridad* (San Salvador: Ministerio de Educación, Dirección General de Publicaciones, 3.ª edición, 1966); Emiliano Cortés, *Biografía del Capitán General Gerardo Barrios* (San Salvador: editorial Lea, 1965).

Italo López Vallecillos, *Gerardo Barrios y su tiempo*, 2 tomos (San Salvador: Ministerio de Educación, 1.ª edición, 1967). A diferencia de sus antecesores, López Vallecillos trabajó exhaustivamente con fuentes primarias, especialmente gacetas oficiales, las memorias ministeriales y los discursos oficiales de Barrios, pero no sometió a una crítica sus fuentes y aceptó sin ningún reparo lo que Barrios y sus allegados apuntaron. De allí que el trabajo de Vallecillos resulte claramente sesgado a favor del caudillo.

Ahora bien, sin llegar a un estudio exhaustivo, es fácil demostrar que la grandeza de Barrios se fundamenta en sus obras, sino en sus proyectos y, sobretudo, en los logros y hazañas que apologistas le atribuyeron.<sup>26</sup> Basta con examinar brevemente lo hecho por Barrios en el caso de la educación. Uno de los mayores méritos atribuidos a Barrios fue la creación de las Escuelas Normales; de hecho se establecieron cuatro, una de ellas en la ciudad de San Vicente. Ciertamente se puede negar la importancia de crear ese tipo de instituciones, pero no debe olvidarse que los beneficios solo se ven en el mediano o largo plazo, cuando los profesores formados en ellas han laborado por un buen tiempo en las escuelas, de tal modo que sus conocimientos hayan sido transmitidos a los estudiantes.

La Normal de San Vicente se creó el 21 de abril de 1860. Barrios cayó el 26 de octubre de 1863, aunque a decir verdad, desde febrero de ese año, su gestión gubernamental se redujo ostensiblemente en el poder y a reprimir a la oposición, con lo que sus posibilidades de impulsar reformas en las áreas de la administración pública se redujeron drásticamente. Para 1864, la Escuela Normal de San Vicente estaba “disuelta de hecho”; así lo consideró el ministro de Hacienda y Guerra cuando autorizó al gobernador de San Vicente a nombrar en las escuelas a los estudiantes que considerara aptos para ejercer la enseñanza.<sup>27</sup> Dicha institución funcionó a lo sumo cuatro años. No se tienen datos sobre si tuvo estudiantes graduados, pero es claro que cuatro años no son suficientes como para afirmar que ese proyecto de Barrios influyó decisivamente en la mejora de la educación.

Por el contrario, la documentación demuestra que la creación de las Escuelas Normales afectó negativamente a la educación primaria. El 5 de noviembre de 1861, la municipalidad de San Lorenzo registró en su libro de actas la decisión de establecer una escuela de primeras letras, que sería sostenida con los fondos de Instrucción Pública, y así lo notificaron a la Gobernación. El gobernador contestó que esos fondos estaban invirtiéndose “en el establecimiento de la Escuela Normal de esta ciudad, por lo que no puede por ahora pagarse al preceptor que proponen con esos recursos”. Pero, aclaraba que bien podían usarse las contribuciones de los padres de familia.<sup>28</sup> Y es que desde la creación de la primera Escuela Normal, el Gobierno central

Véase: Héctor Lindo, *Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX*. Seminario Política, Cultura y Sociedad en Centroamérica (Managua: septiembre de 1997); y Carlos Gregorio López, “El proyecto liberal de educación en El Salvador, 1876-1932” (tesis de maestría en Historia Centroamericana), Universidad de Costa Rica, 1998, cap. 2.

<sup>26</sup>“El Ministro de Hacienda y Guerra al gobernador de San Vicente”, 1.º de junio de 1864. AGN. Gobernación de San Vicente, 1864, caja 1.

<sup>28</sup>“El gobernador de San Vicente al alcalde de San Lorenzo”, 16 de enero de 1862. AGN. Gobernación de San Vicente, 1862. Libro comisor de notas que se envían a los alcaldes.

bía reducido los fondos de Instrucción Pública; para compensar esa falta se decidió que cuando era necesario las municipalidades establecieran una contribución por parte de los padres de familia —que se volvió forzosa— a fin de pagar a los preceptores. Obviamente la aplicación de esta medida generó gran descontento entre los padres de familias y causó muchas dificultades a las municipalidades.

El 23 de enero de 1862, el gobernador de San Vicente hacía referencia a una comunicación a la municipalidad de San Sebastián que informaba no tener fondos para pagar 21 pesos que le adeudaban al preceptor desde el año anterior. El funcionario recriminó en términos muy fuertes al alcalde y le ordenó cobrar las contribuciones anteriormente asignadas a los padres de familia. Señalaba que “los padres de familia deudores no deben haber emigrado del pueblo para que la actual municipalidad se escusase con un pretexto tan desacreditante, pues obrando de esta manera nunca tendrá el crédito necesario para su existencia”. Es decir, se acusaba a la municipalidad de actuar demasiado blandamente.

Pero el gobernador iba más allá y dejaba ver sus sospechas sobre el manejo de las rentas municipales; consideraba que seguramente la municipalidad tenía otros fondos “puesto que ha querido aumentar sueldos de empleados como es el del secretario municipal que no se debió haber dado estando adeudada y ejecutada como está”. Advertía tajantemente que en quince días debían tener establecida la escuela, “bien sea con sus propios recursos o con la contribución forzosa que la ley pone en sus manos”. Y agregaba que los padres de familia estaban obligados a pagar la contribución “aunque no gocen de un modo directo del beneficio de la escuela”.<sup>29</sup>

El referido documento deja ver cómo funcionaba la educación primaria en la época de los virreyes. En primer lugar es evidente que el grado de imposición y autoritarismo que desplegaba el gobernador, era una clara demostración de poder y pretensión de subordinar a las autoridades locales. Un estilo que se adaptaba muy bien al sistema de Barrios. En segundo lugar, es obvio que el gobernador tenía bien claro que el financiamiento de la escuela de San Sebastián era una obligación de la municipalidad —mejor dicho— de los padres de familia, coaccionados por la municipalidad, a través de la contribución forzosa. Pero también es posible advertir las maniobras de la municipalidad. En su exposición al gobernador se cuidaron de no mencionar que ya habían elaborado el padrón de padres de familia, pero el gobernador lo sabía y por eso su respuesta fue tan dura. Seguramente que los vecinos se opusieron a pagar y no dejaron a la municipalidad más opción que recurrir al gobernador para ver si este accedía a pagar el preceptor.

<sup>29</sup> “El gobernador de San Vicente al alcalde de San Sebastián. 23 de enero de 1862”. AGN, Gobernación de San Vicente. 1862. Libro copiador de notas que se envían a los alcaldes. El énfasis es mío.

tramente, en algunas ocasiones, se lograba que el gobierno central pagara al preceptor. Pero el gobernador deja ver también que la escasez de fondos municipales era relativa, en tanto que ían podido subir el sueldo del secretario. Es claro que para la corporación el salario del secretario era más importante que el del preceptor.

En julio de 1862, el pueblo de San Sebastián actualizó su padrón, el cual sumó 192 padres de familia; de ellos 142 eran hombres y 50 mujeres. Puede haber un margen de error en el caso de algunos nombres que se usaban indistintamente para hombres y mujeres. Se estimó que el monto de la contribución podía ascender a 217 reales (27 pesos un real).<sup>30</sup> Asimismo, se empadronaron 240 niños; si se asume que cada profesor podía atender entre sesenta y setenta estudiantes, se necesitaban 4 maestros, a menos que se usara el método lancasteriano, con el cual un solo profesor podía atender 100 estudiantes. Generalmente un preceptor ganaba entre 10 y 15 pesos al mes, pero las contribuciones de los padres apenas ascendían a 27 pesos (6.75 pesos por maestro). No obstante, la primera nota del alcalde decía que adeudaban 21 pesos “al preceptor”, lo que da pie para pensar que el pueblo tenía un solo maestro. Obviamente, un preceptor no podría atender a los 240 niños empadronados, pero es claro que no todos iban a asistir. Sin embargo, el carácter compulsivo de la contribución obligó a registrar incluso a los niños que estaban en edad escolar.

De los padres registrados, a 171 se les asignó un real de contribución (89.06%); a 19, dos reales (9.9%) y solo 2 registran cuatro reales (1.04%). Esta distribución deja ver que la mayoría de la población era gente muy pobre, de allí que se resintieran tanto las contribuciones forzosas. De los 240 niños empadronados, 232 eran varones y solo 8 hembras. Este dato revela el poco interés que las niñas tenían a la educación. Vale señalar que en el padrón aparecen 15 nombres que se usaban indistintamente para hombres y mujeres, por lo que se optó por registrar 8 como hombres. Lastimosamente no se encontró documentación posterior para saber cómo funcionó la escuela de San Sebastián después de la aplicación de la contribución forzosa, pero lo reducido del monto de las contribuciones, la resistencia de los padres y la cantidad de niños en edad escolar hacen plausible pensar que los problemas continuaron.

El pueblo de Santa Clara enfrentaba dificultades parecidas. El gobernador ordenó a la municipalidad crear la escuela de primeras letras. En marzo del 62, el alcalde envió una nota al gobernador exponiendo los inconvenientes que se tenían para el establecimiento de la escuela. En lugar de ofrecer recursos, el gobernador sugirió formar “un padrón exacto de todos los padres de familia de la

---

<sup>30</sup> “Padrón de los niños de escuela del Pueblo de San Sebastián, 1862.” AGN, Gobernación de San Vicente. 1862.



isidacion, con expresion de los de dentro y fuera de la poblacion el cual debia renunciar al tercer día y proceder al cobro de la contribución forzosa.<sup>31</sup> Un mes después, el preceptor Verapaz escribía al gobernador para denunciar que no se le había pagado el mes de marzo debido a esa falta y a las “habladurías de la gente” había renunciado. Los argumentos no eran del todo convincentes; no es plausible una renuncia por un mes de retraso cuando era común que los sueldos se atrasaran mucho más. Seguramente que el preceptor tenía malas relaciones con la comunidad y por eso renunció. Pero el gobernador no se detuvo en sutilezas y exclamó al alcalde por no haber levantado el padrón correspondiente y pagado al maestro con sus fondos, como ya le había ordenado. “Por consiguiente, usted debe pagar del Fondo Municipal la parte que a ellos hubiese tocado, según el balance. *Y respecto a la contribución, usted la cobrará activamente y sin forma de juicio y pudiendo detener a los renuentes hasta que verifiquen el pago, con advertencia que si dentro de ocho días no lo ha hecho usted efectivo pagará una multa de cincuenta pesos sin perjuicio de la responsabilidad personal que usted tiene como municipal en el compromiso con el maestro.*”<sup>32</sup> Así de fácil pretendía el gobernador solucionar el problema.

La forma abusiva de cobrar la contribución era acorde con el estilo de gobierno de Barrios, quien creía que debido a su ignorancia los pueblos no siempre eran capaces de discernir lo que les convenía; por lo que el gobernante “ilustrado y progresista” se veía obligado a usar la fuerza para obligarlos a encontrar el camino del progreso. Una carta de Barrios a José María Cacho decía: “*Orden y más orden es mi programa y lo cumpliré pasando aunque sea sobre mi Padre, es mi misión excluye toda alcahuetería y contemplación...* Orden y Más Orden, duélale al que doliere. Yo he venido al Gobierno a reformarlo todo y estoy obligado a cerrar los ojos cuando me crucen en el camino los amigos para poder pasar sobre ellos y caminar sobre la senda del orden”<sup>33</sup>.

En términos parecidos se expresaba Diego Meany, un pariente político de Barrios, a quien se había encargado la dirección de un colegio en San Miguel. Meany invitó a Barrios para que asistiera al examen que realizaría a cinco niños escogidos, y comprobase el fruto de sus esfuerzos como maestro. También aprovechó la ocasión para hacer una reflexión muy acorde con el modo de ser de Barrios: “El bien que U. trata de hacer —en educación— es inmenso, y sólo su energía

---

<sup>31</sup> ‘El gobernador de San Vicente al alcalde de Santa Clara’, 6 de marzo de 1862. AGN, Gobernación de San Vicente, 62. Libro copiadador de notas que se envían a los alcaldes.

<sup>32</sup> ‘El gobernador de San Vicente al alcalde de Verapaz’, 12 de abril de 186. *Idem*.

<sup>33</sup> ‘Gerardo Barrios a José María Cacho’, 7 de abril de 1860. AGN, Correspondencia del general Gerardo Barrios, no 27, exp. 31, 1860. El énfasis es mío.

... y para el futuro, entendiendo que no se agradecerá nada sino lo que se ha hecho. U. trabaja para la posteridad y para unos cuantos que lo comprenden, pero la mayoría, por causa de su mismo embrutecimiento no comprende o no quiere comprender.”<sup>34</sup>

La carta de Meany da algunas pistas sobre cómo funcionaba la educación en El Salvador mediados del XIX. Los logros eran tan raquíticos que el profesor Meany no consideró una pérdida de tiempo la asistencia del presidente al examen que presentarían cinco estudiantes. Este hecho era una práctica frecuente. Si la visita de un presidente a los departamentos coincidía con la época de exámenes, gobernadores y alcaldes invitaban al mandatario a visitar las escuelas y presenciar las pruebas. Más sugerente resulta el hecho de que Meany hubiera “cogido” a los estudiantes que presentaría ante el presidente. Es claro que el resto de alumnos habían alcanzado un nivel de aprovechamiento satisfactorio. Seguramente que tales falencias eran atribuidas a la falta de apoyo por parte de las autoridades locales y los padres de familia. Este hecho, Meany escribió repetidas veces a Barrios quejándose al respecto. Por lo tanto, es comprensible el tono de sus reflexiones finales.

Pero la falta de apoyo no se reducía a las instancias locales. Otra carta de Meany, escrita un año después, deja ver que enfrentaba serios problemas por falta de recursos. “Mañana es la fiesta de colegio, ¿qué se debe hacer? Dinero no hay, ni yo sé en qué consisten esas fiestas. Mantener aquí una contribución es cosa imposible porque sería la tercera en unos pocos días. Si creo que la mejor fiesta, sería que los niños estudiaran estando tan cerca los exámenes. El problema es el único resto de fiesta que existe en el colegio. Las bolsas han quedado tan a las secas, que no hay con que barnizarlo. Dígame, si fiesta hay, ¿cuál es el secreto de hacerla sin pisto?”<sup>35</sup> Aunque se cuidaba de no imputar explícitamente al presidente sus desventuras, es obvio que Meany buscaba hacerle ver que urgía de una intervención del gobierno. En ese momento ya había pedido dos contribuciones a los padres y es claro que estos no recibirían de buen grado una tercera. En todo caso es evidente que el problema es pecuniario. Como no encontró apoyo en sus demandas, Meany renunció al colegio el año siguiente.

34. “Diego Meany a Gerardo Barrios, 10 de septiembre de 1860.” AGN. Colección correspondencia de Gerardo Barrios, tomo V, documento 2.

35. “Diego Meany a Gerardo Barrios”, 14 de agosto de 1861. AGN. Colección correspondencia de Gerardo Barrios, tomo XIII, documento 125.

El caso del colegio inguerieno deja ver que exigir contribuciones a los padres de familia era una práctica muy extendida. Pero el tono prepotente de las disposiciones no implicaba necesariamente que los afectados las asumiesen sin más. De allí que abundaran las apelaciones, los reclamos y las maniobras para evitar o por lo menos demorar su cumplimiento. En mayo de 1862, el gobernador recibió una queja de varios vecinos de Santa Clara porque se les exigía el pago de la contribución de cuatro reales mensuales como padres de familia, no obstante que vivían a mucha distancia del pueblo. Agregaban que ellos pagaban por iniciativa propia una persona para que enseñara a sus hijos.<sup>36</sup> Esta era una reacción a la aplicación por parte de la municipalidad de las órdenes recibidas en marzo de ese mismo año.

El gobernador ordenó que no se cobrase la contribución a los demandantes, contradiciendo la orden anterior que mandaba cobrarla indiscriminadamente. Es más, el 6 de agosto envió una nota al alcalde de San Sebastián en la que decía claramente que no debía exigirse la contribución a quienes viviesen fuera de la población; “para que la juventud existente en dichos puntos no se quede sin el aprendizaje correspondiente, dará ud. órdenes respectivas para que los padres procuren escuelas de primeras letras por lo menos, y de no efectuarlo dentro de un término proporcionado a las dificultades, obligarlos a que los traigan a la escuela de la población otra que le satisfaga”.<sup>37</sup> Por su parte, Vicente Galindo, vecino de San Isidro, presentó una queja porque el alcalde insistía en cobrarle los dos reales mensuales para el sostenimiento de la escuela, a pesar de que tenía un maestro para que enseñara a sus hijos, pues estos no podían ir a la escuela por vivir muy lejos del pueblo.<sup>38</sup> El gobernador ordenó suspender el cobro. Estos ejemplos demuestran que en ciertas ocasiones la resistencia de la población obligaba a bajar el tono de las exigencias gubernamentales. Pero estas eran más bien las excepciones. En general, la tendencia fue insistir en el cobro de la contribución.

Fue así como el 27 de agosto el gobernador envió una nota al alcalde de Santa Clara que contestaba a una consulta sobre los padres de familia que no tenían hijos varones y que se resistían a pagar la contribución. Se contestó que sí estaban obligados a pagar, “por ser claro que sus hijas hembras siempre gozan del beneficio de las luces cuando se casen o sean madres aún hallo justo que también paguen los casados sin hijos... los padres de familia proletarios o deben excluirse... y lo único que hay es el saber distribuir la contribución atendidas las familias y las proporciones”.<sup>39</sup>

<sup>36</sup>“El gobernador de San Vicente al alcalde de Santa Clara”, 30 de mayo de 1862. AGN, Gobernación de San Vicente. 1862. Libro copiador de notas que se envían a los alcaldes.

<sup>37</sup>“El gobernador de San Vicente al alcalde de San Sebastián”, 6 de agosto de 1862. *Idem*.

<sup>38</sup>“El gobernador de San Vicente al alcalde de San Isidro”, 19 de septiembre de 1862. *Idem*.

<sup>39</sup>“El gobernador de San Vicente al alcalde de Santa Clara”, 27 de agosto de 1862. *Idem*.

En junio de 1866, Florencio Tamayo, alcalde de Guadalupe, daba cuenta de que la señora Fecunda Cornejo no mandaba a la escuela a su nieto Lupario, “a pesar de las repetidas exigencias que se le han hecho... baliéndose siempre de las licencias que ha solicitado de esa gobernación”. decía que doña Fecunda logró una licencia el 16 de febrero con la que se había mantenido hasta la fecha. El problema era que cuando Lupario no iba a la escuela, la señora no pagaba la contribución obligatoria, lo cual en palabras del alcalde, resultaba en “perjuicio del erario público”.<sup>40</sup> Este caso deja ver como la escuela podía poner en contradicción a diferentes agentes del gobierno. Doña Fecunda había logrado una dispensa por parte del gobernador, pero según el alcalde, abusaba de ella, privando a Lupario de los beneficios de la educación, y lo que es peor, perjudicando al erario público, mejor dicho, a las arcas municipales.

Otra cuestión que generó conflictos fueron las multas que los alcaldes imponían a los padres que no mandaban a sus hijos a la escuela. Al igual que sucedía con las contribuciones forzosas, las multas también eran impugnadas por los afectados. En julio de 1865, la señora Carmen Jerez, vecina de Tecoluca se quejaba ante la gobernación porque el Alcalde la había multado con veintidós reales, “por igual número de veces que ha faltado a la escuela mi hijo Manuel Jerez, en el mes de mayo, quien ha faltado no con el objeto de vagar, sino para que éste me sembrará los granos de primera necesidad”. El gobernador abrió un informativo; la Junta de Alcaldía de la villa de Tecoluca, dictaminó que “es cierto que la señora Carmen Jerez es muy pobre y tiene necesidad absoluta del trabajo de su hijo Manuel para ayudar a su subsistencia”. En base en ese dictamen, la gobernación dio licencia a la señora Jerez para que su hijo Manuel fuera a la escuela mientras le sembraba la milpa, añadiendo además: “Esta gobernación declara: declarar libre a la señora Jerez de la multa de veintidós reales que se le impuso por la asistencia de su hijo a la escuela”.<sup>41</sup>

Ciertamente que la condición económica de las familias no ayudaba a la educación primaria. En noviembre del mismo año de 1865, el alcalde de Guadalupe, informaba que en la escuela del pueblo había setenta alumnos matriculados, pero no todos asistían, “pues hay días de lluvia, cincuenta y hasta de treinta, debido esto a que los padres de familia son agricultores que utilizan para las labores de labranza, y aunque las autoridades quieran ser rígidas no pueden tener consideración a las familias en situación de pobreza”.<sup>42</sup> Como se señaló anteriormente, en 1869, el Gobernador de San Vicente dio “vacaciones” escolares en la época de siembras; dieciséis

---

Florencio Tamayo, alcalde de Guadalupe, al gobernador departamental”, 26 de junio de 1866. AGN, Gobernación de San Vicente, 1866, caja 02.

AGN, Gobernación de San Vicente, 1865, caja 1.

El alcalde de Guadalupe, al gobernador de San Vicente”, AGN, Gobernación de San Vicente, 1865, caja 1.

Después la situación era parecida. A la hora de determinar prioridades, los padres de familia traerían las cosechas a la escuela. De allí, la necesidad de que los alcaldes vigilasen la asistencia de los niños a clases.

Curiosamente y a pesar de que la mayor parte de la población se dedicaba a la agricultura se hicieron esfuerzos sistemáticos por desarrollar escuelas agrícolas, tan necesarias para un país que para mediados del XIX buscaba un cultivo que se convirtiera en el motor de la economía. Incluso un individuo tan “progresista e ilustrado” como Gerardo Barrios, que siempre andaba en búsqueda de nuevos negocios y cultivos cometía toda clase de desatinos, precisamente por falta de conocimientos. En noviembre de 1862, Victoriano Ruiz, administrador de la hacienda de Umaña, escribía a Barrios diciendo, “se están regando los almácigos, pero aún así hay algunos cultivos tristes”, por lo que estaba considerando hacer una ramada. Tan poco sabían Barrios y sus administradores sobre el cultivo del café que hacían viveros en una zona de bajío sin ramadas que los protegieran del ardiente sol del verano. No es de extrañar entonces que ese mismo mes, Calixto Oviedo, diligente agricultor y hombre de negocios, escribiera a Barrios diciéndole tajantemente que el cafetal de Umaña no era otra cosa “que una siembra abandonada entregada a la bondad del terreno. No hay un solo arbolito que tenga hojas y dé esperanzas que pase marzo, y esta empresa es inútil en Umaña”. Por las características de la tierra le aconseja sembrar caña de azúcar y pastorear ganado, continuar con el añil y abandonar el café.<sup>43</sup>

Sin embargo, había personas que querían desarrollar otro tipo de prácticas agrícolas. En mayo de 1862, José María Aguirre propuso a Barrios la creación de una escuela que atendería a lo menos de 20 niños de todos los departamentos, quienes estarían internados por cuatro meses aprendiendo las más modernas técnicas de cultivo. Se enseñaría además: moral religiosa, matemáticas, lectura, escritura, principios de aritmética (las cuatro reglas), agricultura teórico-práctica. Para desarrollar el proyecto, Aguirre pedía terrenos capaces, cuatro arados de vuelta para labores profundas, dos cultivadoras, dos carros, doce yuntas de bueyes, y los instrumentos de labranzas más comunes. Pedía además el sostenimiento de la escuela por los dos primeros años; luego se entendería con los fondos recogidos de las cosechas. En la escuela se propagaría el cultivo del algodón, el cultivo de seda y abejas de cera blanca, “y todas aquellas plantas y cereales que el gobierno quisiera venir del extranjero”.

Aguirre no olvidaba las implicaciones morales y sociales de la escuela: “veinte jóvenes, huérfanos y desvalidos hoy, se verán en pocos años convertidos en hombres útiles y ciudadanos

---

<sup>43</sup> Véase: “Victoriano Ruiz a Gerardo Barrios”, 17 de noviembre de 1862, AGN, colección Correspondencia de Gerardo Barrios, tomo XIX, doc. 25; y Calixto Oviedo a Barrios, 15 de noviembre de 1862. *Idem.*, doc. 66.

erros años, se entregarán a los vicios; y después de arrastrar una existencia lamentable y desgraciada concluirán su vida en los horrores de las cárceles y del patíbulo, dejando una huella sembrada de crímenes. Yo me prometo formar hombres que honrarán a su Patria, que puedan crecer felices, viviendo de un trabajo decente y lucrativo”.<sup>44</sup> Aguirre no solo prometía formar agricultores competentes y visionarios, sino hombres de bien y ciudadanos responsables.

Ese mismo año, F. Bogen le envió a Barrios otro prospecto para la organización de una “Academia de agricultura” en San Salvador. En ella se proponía “formar jóvenes que puedan servir de administradores de haciendas, cuyos propietarios no tienen tiempo para ocuparse en persona de ellas”. Además formaría herreros y carpinteros para que fabricasen los implementos necesarios para las haciendas. La formación duraría seis años, cada estudiante pagaría 20 pesos por mes, y además de la enseñanza recibirían “mantención y lavado de ropa, debiendo costearse ellos mismos los libros”. Esta propuesta era mucho más ambiciosa que la de Aguirre. El plan de estudios abarcaba: lectura, escritura, moral, aritmética, matemática, historia universal, geografía, gramática castellana, latín, francés, inglés, historia natural, física y química en relación con la agricultura, teneduría de libros, dibujo, agrimensura, literatura, filosofía, y curso teórico de agricultura en sus diferentes detalles. Para los estándares de la época, si este plan se hubiese ejecutado, no hubiese graduado mayordomos, sino ingenieros.

Además proponía otras dos categorías, que eran una especie de salidas laterales de cuatro años cada una. En cada sección se daría formación práctica sobre cultivo de café, caña, viña, caña de azúcar, horticultura, etc. Previendo que las relaciones entre los trabajadores y los administradores no siempre eran armoniosas, se agregaba que los alumnos también recibirían “por vía de recreación el uso del rifle y los ejercicios propios de esta arma”.<sup>45</sup> No obstante, lo interesante de las dos propuestas, Barrios no se mostró interesado en ninguna, de hecho fue solo hasta 1894, que se incluyó “agricultura” como asignatura en los planes de estudio de educación primaria. Curiosamente sí se incluía en los planes de secundaria desde 1885.<sup>46</sup>

Ya se dijo que las municipalidades, o quienes ellas designasen, debían “rondar” para evitar la vagancia y la inasistencia de los niños a la escuela. Pero sus obligaciones iban más allá, también debían velar por la calidad de la educación que se impartía en los pueblos. Los legisladores no

<sup>44</sup> “José María Aguirre a Gerardo Barrios, 3 de mayo de 1865. Propuesta para crear una escuela de agricultura”, AGN, colección Correspondencia de Gerardo Barrios, tomo XVI, doc. 25.

<sup>45</sup> “F. Bogen a Gerardo Barrios, 31 de mayo de 1862. Prospecto para la organización de una Academia de Agricultura en San Salvador”, AGN, colección Correspondencia de Gerardo Barrios, tomo XVI, doc. 173.

<sup>46</sup> Margarita Silva Prada, “La enseñanza de la historia en el sistema educativo salvadoreño”. Incluido en esta edición.

detuvieron a pensar si los munícipes “tenían las luces suficientes” para cumplir esa misión; y así debían dar fe de los resultados de los exámenes finales. Los niveles de analfabetismo en el XIX eran muy altos y las corporaciones municipales no escapaban a tal condición. Precisamente este argumento muy frecuente para impugnar la elección de estos funcionarios era el no saber leer y escribir; pero igualmente cuando alguien no quería servir en el cargo alegaba analfabetismo. En otros casos los ediles apenas sabían firmar. En tales condiciones, dar un veredicto sobre los avances de los estudiantes de las escuelas era realmente arriesgado. No obstante, los gobernadores insistían en la obligación. Hacia el mes de octubre los gobernadores comenzaban a enviar informes recordando a los alcaldes que la ley establecía que la municipalidad debía asistir a la presentación de exámenes de los niños de las escuelas.<sup>47</sup>

También los gobernadores debían informar sobre el estado de la educación en los departamentos en su cargo. Es fácil suponer que estos informes arrojen más luces sobre el tema, ya que generalmente los gobernadores eran individuos con niveles de educación relativamente altos. Sin embargo, siempre sus fuentes son confiables, y a veces simplemente transcriben los informes que les enviaban los alcaldes. Pero cuando los gobernadores visitaban los pueblos, generalmente inspeccionaban las escuelas; sus constataciones de campo son más útiles. Así, en abril de 1862, el gobernador de San Miguel informaba que los 75 pueblos del departamento tenían escuelas de enseñanza primaria “más o menos bien servidas, porque no habiendo número suficiente de maestros, ni siendo posible darles una regular dotación, en muchas de ellas solo se enseña a leer y escribir, doctrina cristiana y las principales reglas de aritmética”. Pero los problemas no debían únicamente a la falta de preceptores competentes; a veces hasta los fenómenos naturales obstaculizaban contra la educación. En 1861, doce escuelas suspendieron las clases por las enfermedades causadas por la copiosidad del invierno.<sup>48</sup>

Ya para estos años, los funcionarios se preocupaban de que los “avances” logrados en sus jurisdicciones trascendieran a la opinión pública. La Gaceta se había convertido en una especie de vitrina para exhibir los adelantos de las localidades. Los alcaldes urgían a los gobernadores para que publicaran los informes que les enviaban. Los gobernadores a su vez reclamaban o pedían (según el caso) al ministro o al editor de la Gaceta por el destino de sus despachos formativos.

---

“El Gobernador de San Vicente a los alcaldes, 13 de octubre de 1862”, AGN, Libro copiador de notas que se enviaban a los alcaldes. Gobernación de San Vicente, 1862.

“Informe del gobernador de San Miguel”, *Gaceta Oficial*, 30 de abril de 1862, p. 1 y 2.

NO es de extrañar entonces que Miguel Lagos, dirigente gobernador de San Vicente, escribiera una carta al Presidente Gerardo Barrios, reclamándole por no haber publicado en la Gaceta los informes que le envió sobre los exámenes practicados en esa ciudad. Expresaba que su sentimiento era mayor “cuanto que los celos de las poblaciones se avivan por ciertas preferencias, porque a la verdad es muy notable ver impresas las minuciosidades de cualesquiera escuela primaria de San Salvador, y no ver los informes oficiales de los establecimientos superiores de San Vicente, cuyas publicaciones como S. E. save (sic.) acarrear muchos bienes a estas poblaciones y robustecen las ideas liberales de la administración”.<sup>49</sup> Tal actitud revela no solo la importancia que ya por entonces se le daba a la opinión pública, sino la manera que se construían y alimentaban las relaciones entre el poder local y el central. La publicación de un informe era vista como la sanción última a la labor desarrollada.

Gerardo Barrios fue derrocado, mediante una conspicua alianza de pueblos, comunidades indígenas y fuerzas guatemaltecas y nicaragüenses lideradas por Rafael Carrera y Francisco Dueñas. Desde 1863 hasta 1871, el país fue gobernado por Dueñas, sagaz político que supo matizar las disposiciones de Barrios que más habían incomodado a los pueblos y a las comunidades indígenas, buscando en todo momento tener un ambiente lo más tranquilo posible. A diferencia de Barrios, Dueñas no se empeñó en acelerar extraordinariamente la marcha del progreso y supo ceder cuando fue necesario. En el campo educativo Dueñas obtuvo el apoyo del clero, especialmente en educación superior y media, pero debido a la escasez de recursos estatales mantuvo la tendencia hasta entonces vigente de que las escuelas de primeras letras fueran sostenidas preferentemente por las municipalidades.

En un estudio pionero, Héctor Lindo considera que no fue hasta la década de 1870 cuando hicieron esfuerzos más decididos por hacer del Estado el ente impulsor y regulador de la educación. Antes, esta dependió mucho de instancias descentralizadas, como las municipalidades o la iglesia; situación que pudo tener entre sus causas la tradición colonial de financiamiento local de los maestros, la atomización del poder que siguió a la independencia y las características del sistema fiscal.<sup>50</sup> En términos generales puede aceptarse esa afirmación, pero es preciso matizarla: cambios los hubo, pero fueron paulatinos y discontinuos. Por ejemplo, recurrir a las municipalidades para sostener y vigilar la educación de primeras letras, siguió siendo una práctica corriente aún después de la caída de Dueñas.

<sup>49</sup> “Miguel Lagos a Gerardo Barrios, 21 de junio de 1861”, AGN, Correspondencia del general Gerardo Barrios, tomo 4, exp. 22, 1861.

<sup>50</sup> Héctor Lindo, *Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX*. Seminario Política, Cultura y ciudad en Centroamérica (Managua, septiembre de 1997), p. 5.



Aunque en general los “liberales” propugnaron por la centralización del poder, la carencia de recursos, los obligó a continuar delegando la ejecución de actividades en las municipalidades, dándose con el control y la fiscalización. En aras de lograr mayor cobertura educativa y tener mejor control de las escuelas, en agosto de 1873, el presidente Santiago González expidió un acuerdo ejecutivo en el que reconocía que “no obstante los esfuerzos hechos para fomentar la instrucción primaria aún faltan en la República más de treinta escuelas primarias, por la insuficiencia de los fondos destinados a ellas”. Señalaba que las leyes 2 y 3 del título 1 del libro de la *Recopilación patria*, establecían la contribución directa de los padres de familia para pagar y sostener las escuelas primarias en caso de no poderse hacer con los fondos propios del municipio. Aclaraba que por reformas administrativas posteriores dicha contribución se había vuelto ineficaz, por lo que ante la necesidad de contar con mayores recursos decretaba:

- “Art. 1. En las poblaciones donde faltan escuelas primarias por escasez de los fondos destinados al efecto [...] se cubrirá el déficit o el total si nada hubiere, con el producido de la contribución directa, de uno a cuatro reales al mes, creada por el artículo 4 de la citada ley...
- t. 2. La contribución será derramada entre los padres de familia que tengan niños de la edad de 8 a 12 años y que no tengan motivo razonable para no concurrir a la escuela...
- t. 5. La lista de los contribuyentes se sentará en un libro cuyas fojas serán rubricadas, selladas y firmadas, la primera y la última por el gobernador.
- t. 6. La contribución se entregará mensualmente a la clavería municipal a que corresponda por ella será también administrada, en cuenta separada de la de los fondos de propios y vitrios.
- t. 9. Las juntas departamentales de instrucción pública podrán, según las circunstancias, denunciar y aún perdonar la contribución en razón de pobreza extrema...
- t. 11. Los sueldos de Preceptores y demás gastos, se pagarán por el Tesorero o Claveros municipales, con solo el visto bueno del Alcalde municipal”.<sup>51</sup>

Hay varias cuestiones interesantes en dicho acuerdo. En la argumentación inicial se hablaba de la necesidad de crear treinta escuelas primarias, pero la contribución directa se aplicaría a las poblaciones en donde faltaran escuelas que seguramente eran más de treinta. Manteniendo la tradición, se delegaba en las municipalidades la obligación de coleccionar los fondos, pagar a los preceptores y cubrir los gastos de las escuelas. Pero los gobernadores podrían fiscalizar la buena administración de los fondos mediante las listas de contribuyentes y los estados de cuentas que los alcaldes quedaban obligados a presentar. Los gobernadores podían contar además con el

---

IGN, Impresos, tomo XX, libro 1. doc. 86, 2 de agosto de 1873.

soyo de las Juntas Departamentales de Instrucción Pública, que para entonces ya tenían cierto protagonismo. En todo caso es evidente que para 1873, el gobierno central aún no estaba en capacidad de asumir plenamente el sostenimiento de la educación primaria.

Al igual que había sucedido en la época de Barrios, hubo problemas para ejecutar las disposiciones del ejecutivo. Algunos vecinos afectados buscaron maneras de eludir la contribución forzosa. Nicolás Hidalgo, poblador de Tecoluca, escribió al gobernador pidiendo que lo exonerara de la contribución de escuelas primarias que el alcalde de la población le exigía; alegaba no contar con los recursos necesarios para dicha erogación.<sup>52</sup> Al parecer la resistencia al pago de los vecinos de Tocoluca fue grande. En septiembre del mismo año el alcalde municipal informaba que no había podido cobrar las multas impuestas a los padres de familia que no enviaban a sus hijos a la escuela, “porque algunos de ellos son tan insolventes que no solo carecen de bienes embargables sino también de aquellos que la ley excluye y entre dichos padres en su mayoría son mujeres”.<sup>53</sup> Preguntaba al gobernador qué podía hacer.

No se encontró la respuesta del gobernador, pero a juzgar por disposiciones posteriores se continuó exigiendo la contribución a los padres, exceptuando a los más pobres. Así lo deja ver una nota del alcalde de Guadalupe de septiembre de 1877. Este informaba que la Corporación Municipal de ese pueblo, acordó por unanimidad de votos el establecimiento de la Escuela de Instrucción Primaria de niños, a costa de los padres de familia que tengan hijos en edad de darlos al aprendizaje primario, quedando exentos de pago los más pobres y necesitados, por lo cual le pedía se otorgara a la Corporación Municipal el producto del tajo de reses.<sup>54</sup> Hasta aquí. Retomar el último caso y hacer conclusiones.

Otro informe señalaba: “llama la atención que, no obstante, el aumento de 88 escuelas entre los años de 85 y 86, solo haya aumentado la concurrencia de alumnos en 291, suma que es desproporcionada, como a primera vista se nota. Débese esto sin duda a la morosidad de las autoridades locales en obligar a los padres de familia a que envíen a sus hijos a las escuelas, y la renuencia de dichos padres en proporcionar a sus hijos el bien saludable del saber”. Más adelante se informaba que la instrucción primaria costaba 140,652 pesos al año, de los cuales el tesoro público aportaba 124,392 pesos, los municipios 10,290 y los particulares 5,970. Curiosamente el departamento que tenía mayor número de escuelas era Santa Ana con 91, que

<sup>52</sup>“Nicolás Hidalgo al gobernador de San Vicente, 12 de mayo de 1875”, AGN, Fondo Quemados, Gobernación Departamental de San Vicente, 1875.

<sup>53</sup>“Jorge Tenorio, alcalde de Tecoluca, al gobernador departamental, 1 de septiembre de 1875”, *idem*.

<sup>54</sup>“Manuel Domínguez, alcalde de Guadalupe, al gobernador departamental, 19 de septiembre de 1877”, AGN, Fondo Quemados, Gobernación Departamental de San Vicente, caja 1, año 1877.

idían 2,784 alumnos, lo seguía San Miguel con 56 escuelas y 1,646 alumnos, después iba San Salvador con 55 escuelas, pero con 1,936 alumnos. El departamento con los escuelas era Cabañas, con 24 escuelas y solo 950 estudiantes. A nivel nacional cada escuela atendía un promedio de 32 estudiantes. También se hacía una crítica a “la poca atención que hemos prestado a los estudios sólidos para extasiarnos en el mundo de las especulaciones, sin cuidarnos de que las generaciones se deben formar para el trabajo productivo, que da la independencia de carácter y estimula las energías indomables de toda la juventud democrática”. Asimismo en esa memoria se puede apreciar el creciente apoyo del gobierno a la educación secundaria. (Memoria del ramo de instrucción pública presentada por don Baltasar Estupinán, *Diario Oficial*, 21 de abril de 1887, p. 471)





## La enseñanza de la historia en el sistema educativo salvadoreño

Margarita Silva Prada <sup>1</sup>

*La autora estudia en este trabajo la manera en que se incorporó la enseñanza de la historia en El Salvador. En él explica las razones que llevaron a la implantación de esa cátedra en el sistema educativo, explorando los programas de estudio, las metodologías usadas, así como los cambios impulsados por los gobiernos de la época.*

En la historiografía salvadoreña, son escasos los estudios relativos a la historia de la educación con menos los estudios específicos sobre la enseñanza de la historia, área que ha tenido un pulso en otros países desde hace más de 30 años, desde la perspectiva piagetiana a raíz de los problemas específicos y el poco interés que generaban los contenidos históricos y la incompreensión del tiempo en los adolescentes.<sup>2</sup> En la actualidad, la enseñanza de esta disciplina mantiene el reto de superar las formas tradicionales para pasar a formas innovadoras donde el qué enseñar (historia), a quién enseñar (estudiante) y cómo enseñar (didáctica) se conviertan en un proceso significativo, entendiendo que la enseñanza de la historia tiene tres dimensiones diferentes.

La *dimensión conceptual* para comprender con claridad y precisión los procesos políticos y culturales que intervienen en la identidad nacional y forjar el sentido de pertenencia a un grupo social y formar valores. Además, la enseñanza de la historia debe tener una *dimensión procedimental*,

---

Docente-investigadora de la licenciatura en Historia de la Universidad de El Salvador. Este trabajo fue realizado en el auspicio del Consejo de Investigaciones Científicas de la Universidad de El Salvador.

Mario Carretero. "El espejo de Clío", en *Aula hoy*, Argentina, n.º 4, 1998, p. 4.

decir ofrecer a los estudiantes formarse en la investigación bien entendida, una investigación que incluya la metodología, la lógica y las herramientas de la ciencia histórica que sea aplicable también a la vida, para trabajar, es decir personas con una ruta crítica, que puedan leer, estructurar argumentos, descubrir las intenciones, valores, prejuicios y actitudes, que puedan comparar y sacar sus propias conclusiones. También la enseñanza de la historia debe considerar la *dimensión ciudadana* es decir formar en valores, formar el civismo, formar para la ciudadanía participativa, para la tolerancia y la solidaridad.<sup>3</sup>

Aplicar esas dimensiones con los niños, adolescentes y jóvenes para mejorar la enseñanza de la historia implica revolucionar las cosas como hasta ahora se han hecho si queremos que el sistema cumpla con sus objetivos, de esta manera contribuiríamos a la formación de ciudadanos conscientes, participativos, responsables, solidarios, y la enseñanza de la historia tomaría un mayor significado en la formación de los estudiantes y sería coherente entre las finalidades, los planes de estudio, la metodología y el sistema de evaluación.

El trabajo que se presenta a continuación busca explicar la trayectoria de la enseñanza de la historia en El Salvador contextualizando además el sistema educativo. Para ello, se retoman los planes y programas de estudio así como la legislación y las memorias de gobierno, averiguando cuáles eran los contenidos que se estudiaban, las orientaciones metodológicas recomendadas para enseñar historia, los recursos didácticos con los cuales se enseñaba, tanto en el nivel de primaria como de secundaria. Es decir, se presentan los cambios y las evoluciones que ha experimentado la enseñanza de la historia con la centralización de la educación, impulsada por las reformas liberales del siglo XIX hasta el año 1945 cuando la historia se funde con otras materias para ser enseñada desde ese momento como Estudios Sociales.

### Inicios de la enseñanza de la historia

Al comienzo de la vida independiente, Centroamérica, pero en particular el Estado salvadoreño, su sociedad de comerciantes y hacendados, heredaba del mundo colonial un precario sistema educativo que se reducía a la educación elemental, con pocas escuelas donde se enseñaba tanto a leer, escribir y la doctrina cristiana, con el fin de castellanizar y moralizar a los indios, a los ladinos y los hijos de los vecinos españoles, aunque el pensamiento ilustrado de esos tiempos, conocía que la base del progreso se fundamentaba en la instrucción del pueblo.<sup>4</sup>

Joselina Vijil Gurdíán, "La enseñanza de la historia: el desafío de construir un nuevo escenario", pp. 7-8.

Sajid Alfredo Herrera, "La educación de primeras letras en el San Salvador y Sonsonate borbónicos, 1750-1808", en Jordana Dym y Christophe Belaubre (eds.), *The social and political impact of the Bourbon reforms in Central America, 1759-1808* (University Press of Colorado, en prensa).

La extensión de la educación elemental pública intentó ampliarse en repetidas ocasiones con medidas señaladas para crear escuelas en todas las localidades durante más de una década, pero no graban ir mas allá del papel y del mandato como quedó establecido en los decretos del 29 de abril de 1825, del 7 de febrero de 1827 y en el decreto del 5 de septiembre de 1832, porque se enfrentaban a los continuos disturbios políticos experimentados en este periodo que condujeron a la disolución total de la Federación en 1840.<sup>5</sup> Entre 1840 y 1870 el sistema escolar elemental tuvo descentralizado debido a la tradición colonial de financiamiento local de los maestros, a la centralización del poder y a raíz de una precaria estructura fiscal. El Gobierno central dictaba las políticas mientras que las municipalidades corrían a cargo con el financiamiento, el nombramiento de maestros y la supervisión directa.

Los esfuerzos por ir consolidando un sistema educativo se perciben en el crecimiento de la cobertura escolar y la creación de las escuelas normales donde se formaban los profesores para la enseñanza de las primeras letras. De los escasos 1,793 alumnos que estudiaban en las 89 escuelas existentes al final del período colonial de una población total de 165 mil habitantes, se triplica la población estudiantil a mediados del siglo XIX ya que se contabilizan 6,696 alumnos en 201 escuelas de una población total de 369 mil habitantes; para alcanzar al inicio de las reformas liberales, en la década de los años setenta, la cifra de 11,468 estudiantes en 353 escuelas de una población total calculada en 522 mil habitantes.<sup>6</sup>

En el año de 1861 se reglamenta por primera vez la enseñanza primaria en el país<sup>7</sup>. Bajo el *Reglamento de Escuelas de Primeras Letras* se pretendía obligar a todos los niños entre ocho y doce años a asistir a la escuela, donde deberían por cinco años, bajo el método de enseñanza mutua o Lancasteriana, aprender tan sólo cinco materias: Lectura, Escritura, Aritmética Práctica, Ortografía y Doctrina Cristiana, esta última contemplaba la enseñanza de la Historia Sagrada, ese era la única enseñanza que se aproximaba a la historia. El tiempo que ocupaban los niños para aprender estas materias era de seis horas al día en doble jornada, entre las 7 y las 10 de la mañana, para continuar entre las 2 y las 5 de la tarde; además debían asistir los sábados, reservando la tarde para recibir lecciones de doctrina cristiana.

En cuanto a la educación secundaria, en el inicio de la vida independiente prácticamente se puede decir que no existían más que algunas iniciativas privadas de corta duración, como fue el caso del Colegio Seminario fundado en 1831; o el colegio del maestro brasileño Antonio José

Isidro Menéndez, *Recopilación de leyes de El Salvador en Centro-América* (Guatemala: Imprenta de L. Luna, 1855-1856), tomo 2, pp. 3-7.

Héctor Lindo, *Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX* (San Salvador: FEPADE, 1998), p. 78-86.

"Reglamento de Escuelas de Primeras Letras", en *Gaceta Oficial*, tomo 10, noviembre 6 de 1861, pp. 1-2.

delho, quien en 1833 funda La Aurora del Salvador, donde se enseñaba Matemáticas, Latín, Griego, Italiano, Francés e Inglés, pero no se impartía Historia.<sup>8</sup> En El Salvador, la enseñanza secundaria pública se estableció en el año de 1841. Un decreto del 16 de febrero de dicho año<sup>9</sup> crea la Universidad y un colegio de educación llamado de La Asunción, que tuvo por sede el edificio del convento de San Francisco. Este colegio abrió sus puertas ocho meses después, el 15 de octubre, con 23 estudiantes becados.<sup>10</sup> Iniciaron clases de Gramática Latina y Castellana; de Filosofía y Moral, dirigidas por el presbítero José Crisanto Salazar, quien fungió como rector hasta 1842.<sup>11</sup>

En los primeros cinco años de existencia, el colegio ofrecía cursos preparatorios a quienes serían los futuros profesionales salvadoreños, se les enseñó tan solo Latín y algunos ramos de filosofía Escolástica. A partir de 1847 aumentaron las clases en el colegio de La Asunción, con enseñanza de matemáticas, física general y geografía; organizadas bajo los primeros estatutos que contó la universidad. Cinco años más tarde, en 1852, se establecieron las cátedras de historia Natural y de Química y le siguieron las clases de idiomas “vivos”, es decir de inglés y francés.

En 1867, siendo director de ese colegio, el doctor Darío González diseñó un Plan de estudios y dividió en cuatro secciones la enseñanza: elemental, secundaria, superior y artística. En este plan aparece por primera vez la enseñanza de la historia en secundaria a través de la materia Historia Universal. Con este plan se graduaron los bachilleres en Ciencias y Letras y fue el plan que seguían algunos colegios privados.<sup>12</sup>

La educación secundaria era, pública y privada, lo cual no significaba exactamente que la pública fuera difundida por el Estado y la privada por particulares. En realidad la enseñanza privada fue subvencionada por el Estado y estaba dirigida a formar la elite de futuros ciudadanos. La educación secundaria privada era para los jóvenes de las familias que podían costear la educación de sus hijos. Estos colegios o liceos tenían libertad de determinar sus programas de estudio, pero muchos de ellos seguían el programa dictado por la universidad.

---

Carlos Castro, “Sociedad y cultura en el siglo XIX”, en *El Salvador. La República* (San Salvador: Banco Agrícola, 2000), p. 155.

Archivo General de la Nación (AGN), Impresos, tomo IV, n.º 57.

<sup>2</sup> Francisco Espinosa. “Evolución de la enseñanza secundaria en El Salvador”, en *Panorama de la escuela salvadoreña otros escritos* (San Salvador: FEPADE, 1998), pp. 25-58.

<sup>1</sup> Manuel Vidal, “Breve historia de la Universidad de El Salvador”, en *La Universidad* (marzo de 1956), pp.15-16.

<sup>2</sup> *El Constitucional*, tomo 3, n.º 6, octubre 31 de 1867, p. 3. Este prospecto puede ser consultado en el *Diccionario histórico enciclopédico* de Miguel Ángel García, tomo 12, pp. 555-556.



En algunos de estos colegios privados se incluía en sus programas la enseñanza de la historia. Se trataba de una Historia Universal que privilegiaba los contenidos de la Historia europea, y también era frecuente encontrar estudios de Historia Sagrada basados en la Biblia. Así por ejemplo, el Colegio de Sonsonate en 1856 examinaría a sus estudiantes y entre las asignaturas, la Historia Universal revisaría los contenidos dando inicio “por la historia sagrada: narrarán los principales acontecimientos del pueblo de Israel hasta la revolución de los Macabeos. En seguida escribirán sobre el origen de los primeros imperios, de los pueblos que habitan el Asia menor, el sitio de Troya, la destrucción de la República Cartaginesa y la historia de Egipto hasta el reinado de Cleopatra”.<sup>13</sup>

También hay evidencias documentales sobre la enseñanza de la historia en este período formativo de la educación media salvadoreña, aunque aún no se habían reglamentado los planes de estudio. En 1875 los expedientes de grado de los alumnos que se examinaban para graduarse como bachilleres en Ciencias y Letras, demuestran que en el cuarto año del bachillerato se enseñaban Nociones Generales de Historia. Los profesores examinadores en la universidad eran José María Chacón y Manuel Andrade.<sup>14</sup>

### La historia como materia escolar

La centralización de la educación está asociada a las reformas liberales implantadas en las tres últimas décadas del siglo XIX.<sup>15</sup> A partir de 1871 los liberales alcanzan el poder y se promulga una nueva Constitución, que declara las nuevas libertades, como la libertad de prensa, o la libertad de enseñanza, las que contraban los establecimientos privados de segunda enseñanza ya que eran libres para elegir maestros, textos, métodos de enseñanza y no se podía reglamentar sus institutos de la manera que lo hubieran por conveniente. En este contexto, la enseñanza de la historia es reglamentada tanto en primaria como en secundaria, veamos cómo se instituye y los respectivos cambios y evoluciones que se enfrenta.



<sup>13</sup> En *Gaceta del Salvador*; tomo 5, n.º 75, noviembre 20 de 1856, p. 1-2.

<sup>14</sup> En Archivo Central de la Universidad de El Salvador. Fondo Histórico, sección Miscelánea, serie Legajos de expedientes, tomo 1, expediente 1875.

<sup>15</sup> Esta tesis fue planteada en el trabajo de Héctor Lindo “Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX”, el cual tuvo dos publicaciones, uno en la compilación realizada por el Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica, titulado “Política, cultura y sociedad en Centroamérica: siglos XVIII-XIX”, y el otro en la compilación realizada por IFEPADE, en su colección Historia de la Educación.

## 1. La historia como materia escolar en primaria (1873-1943)

En 1873<sup>16</sup>, bajo la administración presidencial de Santiago González se decreta el *Reglamento de Instrucción Primaria*, redactado por Darío González, con la pretensión de superar al anterior de 1861— que ya se consideraba incompleto y defectuoso en muchas de sus disposiciones. Este reglamento determinó que la instrucción primaria era gratuita y obligatoria tanto para los niños como para las niñas, además se reconoció la existencia de escuelas públicas y privadas. Esta diferencia otorgaba a las escuelas privadas libertad para elegir a los maestros, los textos y los métodos de enseñanza, dejando el cumplimiento del reglamento tan sólo para las escuelas públicas primarias que fueron clasificadas en elementales y superiores.

Esa clasificación de las escuelas públicas se basaba en las necesidades y recursos de las localidades, lo cual se traducía en una notoria diferencia tanto en la intensidad como en la cantidad de las materias de estudio. Para las escuelas elementales tan sólo se debía impartir lectura, escritura, aritmética elemental, elementos de gramática castellana, nociones elementales de geografía, religión y moral y la Cartilla del ciudadano. Por su parte, en las escuelas superiores debería enseñar las siete materias establecidas para las escuelas elementales, pero con mayor profundidad, y se debía además enseñar nociones sumarias de geografía física y política; *nociones elementales de historia, principalmente la del país*<sup>17</sup>; dibujo lineal; nociones de partida simple y doble.

La división entre escuelas elementales y superiores significaba que una educación con mayor calidad y mayores contenidos la disfrutaría una selecta población infantil, que estaba determinada por el acceso a los recursos, es decir, para los niños que vivían en las áreas rurales los contenidos eran menores y buscaban una alfabetización básica, por lo tanto la historia quedaba reservada para los niños de las ciudades. Otra diferencia la marcaba el género. Un apartado especial trataba sobre “las escuelas de niñas” y se establecía que en estas escuelas:

no se enseñarán sino los principales ramos asignados a las escuelas elementales y superiores —a juicio del Director General de Instrucción Primaria— y se distribuirán las horas de trabajo entre la instrucción sobre tales ramos y la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica y otros ejercicios que convengan particularmente a la mujer.<sup>18</sup>

---

*Diario Oficial*, 16 de junio de 1875, pp. 1-5; 20 de junio de 1875, pp. 1-6; 22 de junio de 1875, pp.1-6. Este reglamento fue decretado en el año de 1873 pero publicado dos años después de la reaparición del *Diario Oficial*. Además existe copia de este reglamento en la *Codificación de leyes patrias, desde la independencia hasta el año de 1875*, compilada por Cruz Ulloa. Y una copia de este reglamento más accesible al lector está publicada en la *Revista del Departamento de Historia y Hemeroteca Nacional*, año 11, n.º 3, agosto 1939, p. 78-107, titulada como “Copia del Primer Reglamento Completo de Instrucción Pública decretado en El Salvador en el año de 1873”.

El énfasis es mío.

“Copia del Primer Reglamento Completo de Instrucción Pública decretado en El Salvador en el año de 1873”. *Revista del Departamento de Historia y Hemeroteca Nacional*, año 11, n.º 3, agosto 1939, p. 92.

por supuesto, esto significaba que las niñas no aprendían historia porque debían dedicarse a labores que en esos tiempos eran consideradas adecuadas para la mujer.

Dieciséis años más tarde, en 1889, bajo el gobierno de Francisco Menéndez, se formula el *Decreto de Educación Pública Primaria*<sup>19</sup>, influido por las nuevas corrientes pedagógicas que impulsaron un grupo de maestros colombianos emigrados. Este grupo de maestros influidos por las orientaciones de Pestalozzi, mejoraron la educación primaria ya que impulsaron nuevos métodos dejando atrás el método memorístico, implantaron el sistema de grados progresivos con un profesor por cada grado. Este nuevo reglamento superaba al anterior ya que pensaba en la educación y no sólo en la instrucción.

A partir de este reglamento, se establece un plan de estudios para cada uno de los años destinados para la educación primaria y se formula una nueva clasificación de las escuelas, que consideraba tres tipos de escuelas: elementales, medias, superiores. Estas escuelas se diferenciaban por los grados impartidos. Así tenemos que una escuela superior ofrecía los seis grados; una escuela media ofrecía cuatro grados; y una escuela elemental tan sólo dos grados.

Aunque fue un movimiento renovador en varios aspectos pedagógicos, también tenía mucho conservador ya que se implantó la enseñanza de la historia sagrada desde el segundo grado hasta el quinto, a pesar de que constitucionalmente se declaraba la educación laica. Junto a la historia sagrada se iniciaba la enseñanza de la historia patria, a partir del tercer grado y para el sexto grado se debía impartir además de la historia patria, historia universal.

Esta enseñanza religiosa permaneció por cinco años desde 1889 hasta el mes de enero de 1894, cuando se decreta la supresión de la historia sagrada como un estudio especial, ya que en muchas de las materias que comprendía el programa de estudios de enseñanza primaria; y debido a que la historia sagrada, estaba incluida en la Historia Universal. Además, se eliminó del plan de enseñanza primaria la Moral y Urbanidad, encargando a los directores de cada escuela impartir elementos de moral y urbanidad.<sup>20</sup>

En diciembre de 1893 se realizó el primer Congreso Pedagógico Centroamericano<sup>21</sup> y como resultado de este congreso se adoptó en febrero del siguiente año, la unificación de la

---

*Diario Oficial*, tomo 26, n.º 136, 11 junio 1889, pp. 697-708.

*Diario Oficial*, tomo 36, n.º 12, enero 13 de 1894, p. 45.

De acuerdo a la memoria de la Secretaría de Instrucción Pública del año 1893, presentada por el secretario de la época, Esteban Castro, fueron como delegados del Gobierno al Congreso los doctores Nicolás Aguilar, subsecretario de Instrucción Pública; Ramón García González, rector de la universidad; y Francisco Martínez Suárez, profesor de la universidad; y como delegados de la Sociedad Pedagógica de El Salvador, los señores Francisco Gamboa, director general de Educación Primaria, bachiller Víctor M. Jérez, secretario de dicha Sociedad y profesor del Colegio Normal de Señoritas, y el normalista titulado Gustavo Marroquín, director de la Escuela de Varones n.º 1 de San Salvador.

*Diario Oficial*, tomo 36, n.º 87, 9 de abril de 1894, p. 471.

enseñanza primaria en Centroamérica y se determinó que la escuela primaria elemental no tenía por objeto exclusivo instruir, sino educar en el concepto del desarrollo físico, intelectual, moral y estético. Además se decretó que la escuela primaria se organizaba siguiendo el sistema progresivo de grados y para cada grado debía haber un profesor, siendo el número de alumnos aconsejado entre 30 y 40 niños por grado. Este decreto, acompañado de un plan de estudios,<sup>22</sup> consideró, igual que en 1889, que la educación primaria estaba constituida por seis cursos anuales, de tres meses cada uno; especificando que las jornadas de trabajo lectivo diario serían de cuatro horas en los dos primeros años; cinco horas en el tercero y cuarto grados; y de seis horas en quinto y en sexto grado. Cada clase o ejercicio debía durar, en los dos primeros años, 30 minutos; 45 minutos en tercero y en cuarto grado; y 50 minutos en quinto y en sexto grado. Además, decretó que la escuela primaria elemental no debía ser mixta.

Este plan amplió el número de materias, se establecieron 18 materias con sus respectivos programas de estudio para cada grado. Estas materias fueron: Lectura y Escritura; Idioma Nacional, *Historia General (nociones) e Historia Patria*<sup>23</sup>; Geografía de Centro-América y Nociones de Geografía General; Instrucción Cívica, Aritmética, Nociones de Geometría, Nociones de Ciencias Físicas y Naturales, Nociones de Agricultura y Nociones de Higiene; Contabilidad, Lengua Oral y Urbanidad, Inglés, Dibujo y Música Vocal; Gimnasia, Ejercicios Militares (para varones); Trabajo Manual, Economía Doméstica (para niñas).

La enseñanza de la historia se iniciaba a partir del tercer grado bajo la denominación de Historia Patria, la cual debería impartirse tres veces por semana. Los contenidos eran: Anécdotas, biografías sacadas de la Historia Nacional, relaciones de viajes. Conversaciones familiares sobre personajes más importantes y los hechos más notables de la Historia Nacional. Apreciaciones sentimentales sobre las enseñanzas anteriores.

Pero este plan de 1894, tuvo una muy corta duración ya que dos años más tarde en 1896, Francisco Gavidia, con sus ideas modernizantes, retomó el sistema de enseñanza oral y objetiva, aplicado en las escuelas alemanas, e impulsó una reforma, reduciendo el número de asignaturas a nueve: Lectura e Idioma Castellano; Escritura y Composición; Aritmética y Contabilidad; Geometría y Dibujo; Historia y Geografía; Moral y Enseñanza Cívica; Objetiva y Trabajo manual; Música Vocal; Gimnasia y Ejercicios Militares.

Se establecieron en lugar de grados, tres órdenes de conocimientos los cuales debían estudiarse sucesivamente, pero algo inédito en esta nueva propuesta educativa fue la idea de establecer tiempo fijo, ni límite para adquirir los conocimientos, siendo el nivel de cada alumno el que determinaría seguir con los siguientes contenidos. El método señalado era el de

---

*Diario Oficial*, tomo 36, n.º 36, febrero 10 de 1894, pp.173-178.  
El énfasis es mío.

cultura explicada. En el caso de la historia, quedó reservada para el segundo y tercer grado, debía enseñarse simultáneamente con la geografía. Según como explicaba el mismo Gavidia<sup>24</sup>, sistema aplicado para estas materias había sido practicado por el ilustre maestro argentino Faustino Sarmiento, lo cual avalaba su resultado. Este sistema consistía en encadenar temas de ambas asignaturas, así por ejemplo decía que la lección de Historia, debía ser una lección Explicada que se sumaría al estudio geográfico del país cuya historia se debía explicar mostrando el mapa respectivo. Por su parte, los temas que se relacionaran con la educación cívica debían ser ampliados en la clase de Enseñanza Cívica para darle significación ideal, es decir que los niños se identificarían con los personajes históricos, tomando partido para lograr emitir su opinión con el fin último de despertar el sentido de tolerancia, de diferencia y de conciencia. El objetivo de este nuevo sistema consistía en desarrollar las funciones de la memoria, la imaginación, el juicio y la impresión gráfica, para fijar sólidamente los conocimientos.

En 1906 se decreta un nuevo plan, éste determina los contenidos a enseñar en cada uno de los seis grados que comprendía la educación primaria, que eran iguales para todas las escuelas: elementales, medias, superiores. La historia estaba asociada a la enseñanza de la geografía, a partir del primer grado y hasta el cuarto grado, en los cuales se debía enseñar cuatro horas por semana. A partir del quinto se separaba la geografía de la historia y se intensificaban las horas semanales ya que eran necesarias cinco horas para historia y dos para geografía. En sexto grado correspondía a seis horas semanales historia, y permanecía dos horas para geografía.

En primer grado se estudiaba el lugar de origen y los primeros pobladores indígenas, se hacía más énfasis en la geografía del lugar y del espacio inmediato. En segundo grado, se explicaba la historia del distrito y del departamento, a través de sus pobladores indígenas, tradiciones, costumbres notables.

En tercer grado se estudiaban hechos históricos sobresalientes relativos a América, el descubrimiento, y la conquista, con los personajes más destacados: Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Pedro de Alvarado. Se hacía un repaso por el período colonial centroamericano hasta llegar a la independencia. En cuarto grado se profundizaba en los contenidos históricos de tercer grado.

En quinto grado se establecían tres secciones para la enseñanza de la historia: historia de América Central, Historia de América e Historia general de las civilizaciones. Con respecto a la historia de América Central se iniciaba con las civilizaciones prehispánicas y se concluía en el 5 de septiembre de 1821. Para el estudio de la historia de América, se planteaban las nociones de las civilizaciones indígenas hasta el proceso de independencia. Y para la historia general se iniciaba en las edades prehistóricas hasta el feudalismo.

<sup>24</sup> Francisco Gavidia, "Circular Número 2", en *Diario Oficial*, tomo 40, n.º 123, 26 de mayo de 1896, p. 829-831.

... este grado se continuaba con las tres secciones de la historia, avanzando en el recorrido histórico, para la historia de América Central se iniciaba con la anexión a México, continuaban con el periodo federal y se hacía énfasis en la historia salvadoreña en especial en los periodos presidenciales concluyendo en el gobierno del general Tomás Regalado. Para la historia de América se hacía una revisión de la independencia y se estudiaba el progreso de las repúblicas de América. Y para la historia general se continuaba con el estudio de la edad media, pasando por el renacimiento, la reforma, la revolución francesa, y los gobiernos constitucionales del siglo XIX. Concluían con el estado presente del mundo.

En 1908 un nuevo reglamento, ordena la educación primaria y se establecen planes de estudio de acuerdo al tipo de escuela. Se determinaron varios tipos: escuelas medias que constaban de cuatro grados, escuelas superiores que tenían seis grados y escuelas rurales que comprendían todas aquellas de los caseríos que estuvieran a más de dos kilómetros de los centros poblados. Con este nuevo reglamento la historia se enseñaba asociada a la geografía, pero con diferente énfasis de acuerdo al tipo de escuela. En las escuelas elementales y nocturnas se enseñaría historia de El Salvador; en las escuelas medias historia sin especificar de qué área geográfica; y en las escuelas superiores, historia universal.

Después de este reglamento se experimentó con nuevos enfoques como el sistema Montessori a partir de 1914; o el de la escuela activa a partir de la década de los años veinte.

La siguiente reforma tuvo lugar en 1940 promovida en el gobierno de Maximiliano Hernández Martínez. Esta reforma mantuvo la forma clásica de organizar las asignaturas de estudio; para nuestro caso se debía impartir historia a partir de tercer grado, pero se cambió la metodología de enseñanza, ya que de los listados de conocimientos que se enseñaban en creciente complejidad conforme se aprobaba un grado, se pasó a una forma más didáctica de enseñar historia implementando actividades que guardaban relación con el propósito planteado para cada journalización.<sup>25</sup>

En 1945, un año después de la caída de Hernández Martínez, tiene lugar una nueva reforma que surge de la Convención de Santa Ana, la cual reunió a maestros salvadoreños y guatemaltecos con el fin de unificar la educación primaria y secundaria de ambos países. Entre los acuerdos que surgieron destaca en el nuevo plan para la Educación Primaria la enseñanza de las Ciencias Sociales en la cual estaban incluidas la moral, la educación cívica, geografía, historia y economía. En El Salvador esa reforma implicó no más que la variación en la manera de denominar la materia ya que no se modificó en nada la estructura programática.<sup>26</sup> Desde

<sup>25</sup> Manuel Luis Escamilla, *Reformas Educativas* (San Salvador: Ministerio de Educación, Dirección de Publicaciones, 1981), p. 56.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p.102-103

ño de 1945, se inicia el estudio de las Ciencias Sociales integrados por las materias de moral, educación cívica, geografía, historia y economía. Esa denominación como materia integradora en los programas de estudio la ha conservado hasta la actualidad. Cabe señalar que en las recientes reformas de 1968 y 1995, los cambios han estado más orientados a la actualización de los métodos y a la cobertura de la educación.

### **La historia como materia escolar en secundaria (1885-1945)**

La reglamentación de la enseñanza secundaria pública se promulgó diez años más tarde que la reglamentación de la enseñanza primaria, ya que fue hasta 1885 cuando se comisiona al doctor Manuel Reyes y al pedagogo colombiano Francisco Antonio Llanos para la formación de una ley reglamentaria de Instrucción secundaria y profesional.<sup>27</sup>

Con la Ley Reglamentaria de Institutos de Segunda Enseñanza<sup>28</sup>, El Salvador orienta por primera vez los programas de estudio para secundaria, en el marco de los proyectos modernizantes centralizadores del estado liberal. Según la ley reglamentaria, la instrucción secundaria tenía como objeto hacer que los alumnos perfeccionaran y aumentaran los conocimientos adquiridos en las escuelas primarias, preparándolos para seguir una carrera profesional.

El plan de estudio comprendía diecinueve “ramos” o materias, y la Historia tenía su lugar. Las asignaturas eran: Gramática Castellana, Francés, Inglés, Aritmética, Álgebra, Geometría, Geografía, Astronomía elemental, Física, Filosofía, Historia, Retórica, Literatura española, Nociones de Mecánica, Nociones de Química, Nociones de Fisiología, Nociones de Higiene, Nociones de Historia Natural, Elementos de Agricultura y Comercio.

De acuerdo al programa de estudios que tenía una intensidad de cinco años, la Historia debería impartirse en el último año y se estudiaría la Historia general y particular del Salvador. Para la aprobación de la historia al igual que las otras materias, los alumnos se examinaban al final del año escolar, ante un jurado compuesto por tres profesores ajenos a la institución sobre todas las materias que habían llevado en cada curso, obteniendo notas que podían ser aplazado, bueno y sobresaliente.

Con este reglamento se le daba un impulso especial a la educación de la mujer, según rezaba el artículo 1º: “Las señoritas que se propongan ganar cursos en la instrucción secundaria, no pagarán matrícula ni derechos de examen; pero la Dirección del establecimiento llevará el correspondiente libro de inscripciones”.

---

<sup>27</sup> *Boletín Oficial*, tomo 19, n.º 225, 1 de octubre de 1885, p. 297.

<sup>28</sup> *Boletín Oficial*, tomo 18, n.º 26, 30 de enero 1885, pp.102-103; n.º 31, 5 de febrero 1885, p. 122; n.º 32, 7 de febrero 1885, pp. 126-127.

Estas se sumaron a las constantes reformas: en 1880, 1887, 1891, en febrero y en diciembre de 1893, en 1894, 1896 y en 1901, 1910, 1911, 1917, 1919, 1926 las cuales intentaban buscar las medidas más adecuadas para la enseñanza. Entre esas reformas las más significativas respecto a la enseñanza de la historia son la de febrero de 1893 cuando se determinó que el plan de estudios debería adoptarse en los colegios privados, es decir que el plan implementado en los Institutos Nacionales se empezó a uniformizar en todos los colegios dedicados a la enseñanza secundaria. Otra reforma significativa fue la de noviembre de 1896, que introdujo la urbanidad, y se amplió tanto la enseñanza de la historia como la de la geografía general para estudiar con particularidad la historia y la geografía de Centroamérica.

Se recomendaba como textos de uso oficial para la enseñanza de la historia, textos de intelectuales liberales como el *Tratado de Historia Universal* del docente español Valero Pujol (1844-1915) radicado en Guatemala desde 1875 y quien fue catedrático del Instituto Nacional de las asignaturas de Historia Moderna e Historia de la Filosofía a partir de 1888.<sup>29</sup> Para la historia de El Salvador se recomendó el texto escrito por el abogado Rafael Reyes (m.1908), quien fue comisionado por el Gobierno para escribir *Nociones de historia del Salvador: precedidas de un resumen de historia universal* producido en la imprenta del doctor Francisco Sagrini y publicado en 1885, texto que fue recomendado hasta 1909. Para la historia de Centroamérica se recomendaba del licenciado Agustín Gómez Carrillo (1842-1915) *Elementos de historia de Centroamérica*, escrita por encargo del Gobierno guatemalteco en 1884. Este texto, escrito con sentido moralista bajo la didáctica catequística, incluía en cada página preguntas de orientación para la realización de ejercicios memorísticos de fechas, nombres y hazañas de personajes esencialmente liberales creadores de la patria, del progreso y la libertad.<sup>30</sup> En el siglo XX, el texto recomendado para la historia de Centroamérica era el de Villacorta. En 1925, para la historia de América se recomendaba a Estebanez.

Según la información proporcionada por el pedagogo Francisco Espinosa nos refiere que antes de 1911 se estudiaban la Historia y la Geografía de adentro para afuera. Es decir, comenzando por la de Centro América, para concluir con la Universal. De esa fecha en adelante, comenzamos con la Geografía e Historia Universales y terminamos con la de Centro América El Salvador”.<sup>31</sup> Esta nota fue escrita en 1935, cuando aún predominaba una enseñanza escritiva y la historia ocupaba un lugar en los planes de estudio. Después de este año se sucedieron otras reformas que afectaron a la educación media.

---

<sup>29</sup> Carlos Cañas Dinarte, *José María Cáceres, un docente una época*, p. 192. y *Diario Oficial*, tomo 25, n.º 201, agosto 7 de 1888, p. 1069.

<sup>30</sup> Mayra Valladares de Ruiz, “La enseñanza de la historia y la formación cívica en el sistema educativo formal en Guatemala (1871-1944)”, p. 112; Patricia Fumero, “History textbooks in Costa Rica, Guatemala and El Salvador, 1884-1927”.

<sup>31</sup> Francisco Espinosa, “Evolución de la enseñanza secundaria en El Salvador (1938)”, en *Panorama de la escuela salvadoreña y otros escritos* (San Salvador: IEPADE, 1998), p. 32.



En 1945, como ya se había mencionado, se realiza la convención de Santa Ana (22-28 de mayo), donde se sentaron las bases para la unificación educativa que perseguían los recientes presidentes de El Salvador, el general Salvador Castaneda Castro, y de Guatemala, Juan José Arévalo, quienes pensaban en la reunificación centroamericana. En esta reunión se llegó al acuerdo de implementar en los dos países el Plan Básico, que consistía en el establecimiento de estudios generales en los tres primeros años de la secundaria; al cual le seguiría el bachillerato, constituido por dos años posteriores a los tres del plan común. En esos tres años comunes la enseñanza de la Historia tenía su espacio. En el primer curso se estudiaba la Historia de Centroamérica, especialmente de Guatemala y El Salvador; en el segundo curso, Historia de América; y en el tercer curso Historia Universal.<sup>32</sup>

Ese Plan Básico se prolongó por quince años, hasta que la siguiente reforma –de 1968– sustituye esta estructura por la educación básica de nueve años, modificando los planes y programas de estudio así como los contenidos.

## Conclusiones

El Salvador inicia su vida independiente en el siglo XIX con un precario o casi inexistente sistema educativo pero con el convencimiento que la constitución de dicho sistema estaba acorde con el ideal del progreso y la modernidad, por esto la creación de instituciones y legislaciones educativas tuvieron un crecimiento tal, que a finales de la década del 80 del siglo XIX, el sistema educativo estaba constituido. (Para 1850, existían 201 escuelas primarias, y en 1889, se habían multiplicado a 641 escuelas.) Se contaba con reglamentos que normaban los grados, planes y programas de estudio. La educación primaria se conformaba por seis grados. Después continuaba un curso preparatorio de dos años, para iniciar la educación secundaria de seis grados. En total estudiaban 14 años, antes de iniciar los estudios superiores.

En ese contexto educativo la enseñanza de la Historia ha tenido diferentes ritmos de creación en cada uno de los niveles educativos, desarrollo tan desigual como el sistema educativo. En la primaria quedó establecida la enseñanza de la historia en 1873. Pero solamente para las escuelas superiores, las cuales deberían enseñar las siete materias establecidas para las escuelas normales, pero con mayor profundidad, y se debía además enseñar nociones sumarias de geografía física y política; nociones elementales de historia, principalmente la del país; dibujo y matemáticas; nociones de partida simple y doble. Hasta 1885 se reglamenta la historia en los Institutos de Segunda Enseñanza como uno de los diez y nueve ramos del plan de estudios. De acuerdo

---

Manuel Luis Escamilla. *Reformas educativas*. p.108-109.

programa de estudios que tenía una intensidad de cinco años, la Historia se debería impartir en el último año y se estudiaría la Historia General y Particular del Salvador. Es importante destacar que aunque se puede determinar una fecha en que la enseñanza de la historia se estableció como materia en los programas de estudio, desde mucho antes se enseñó historia, en los establecimientos privados que tenían libertad de formar sus propios programas.

En el período comprendido entre 1873 y 1945 la historia estuvo presente en los planes oficiales de estudio en El Salvador. A partir de 1945 se instituye, la enseñanza de los estudios oficiales, cuando se empieza a ampliar la cobertura educativa y se deja la educación elitista para pasar a una educación de masas.

Los contenidos transmitidos en las asignaturas de Historia, Geografía e Historia Patria eran descriptivos lineales, sobresaliendo los hechos políticos y militares, desde una perspectiva eurocéntrica con una metodología repetitiva y memorística, con el fin de lograr la identificación con los procesos civilizatorios europeos para alcanzar el progreso y la modernidad, ideal respaldado por los liberales positivistas que gobernaban el país.

Además de la Historia Patria y Universal, se implementó la enseñanza de la Historia Sagrada por un periodo corto de cinco años, entre 1889 y 1894, impulsado por los maestros colombianos que, aunque promovieron la renovación de varios aspectos pedagógicos, los programas tenían un tinte conservador. La enseñanza de la Historia Sagrada se impartía desde el segundo grado hasta el quinto, a pesar de que constitucionalmente la educación se declaraba laica. Junto a la historia Sagrada se iniciaba la enseñanza de la Historia Patria, a partir del tercer grado, y para el último grado se debía impartir, además de la Historia Patria, Historia Universal.

La enseñanza de la Historia al igual que el sistema educativo tenían una pesada carga sexista. El sexo, ser varón o ser niña, determinaba qué se podía aprender y qué era adecuado. La enseñanza de la Historia no era para las mujeres y no era sobre las mujeres, planteamiento muy acorde con la misma concepción de la historia positivista que enfatizaba en los hechos políticos, militares y diplomáticos.

La enseñanza de la historia estaba dirigida para formar a la elite de profesionales ya que se impartía en los últimos años de primaria en las escuelas urbanas y en el nivel de secundaria, niveles a los cuales llegaban un porcentaje reducido de la población. La historia era una materia que llenaba las necesidades culturales para formar a un “hombre” (entiéndase varón) moderno con el fin de crear un nacionalismo generalizado.

La metodología para la enseñanza de la historia se ha centrado en el recurso didáctico más tradicional como ha sido el libro de texto de autores europeos, centroamericanos y en menor medida salvadoreños. Este material se usaba para transmitir contenidos con énfasis político que

acaban hechos heroicos ejemplarizantes, los cuales deberían ser memorizados, interiorizados y ser posible imitados por los estudiantes, dentro de una práctica pedagógica tradicional de los maestros hacían sus exposiciones y los alumnos recibían pasivamente la información, que realizar algún tipo de análisis.

La enseñanza de la historia a los niños y jóvenes en El Salvador, ha sido parte de la misma acción educativa salvadoreña atravesada por la interdependencia entre la realidad política y desarrollo educativo. La revisión que en esta investigación se ha hecho sobre la enseñanza de historia, abre el debate al regreso de la historia no de la forma tradicional, desde la dimensión meramente conceptual sino como una materia con renovación epistemológica y didáctica que haya la dimensión procedimental y actitudinal.

### Bibliografía

Avilés, Gilberto. *Reforma educativa en marcha. Un vistazo al pasado de la educación en Salvador*. Documento I (San Salvador: Ministerio de Educación, 1995), 70 pp.

Jovel, Jorge. “Reseña de la evolución histórica de la escuela primaria en El Salvador”, en *Neo*, n.º 149, año 27 (diciembre de 1940), pp. 56-69.

Echeverri, Darío. *Enseñanza de la historia a tres niveles* (Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio).

Bradford, Bradford. “La infraestructura intelectual de la modernización en El Salvador 1870-1900”, Luis René Cáceres (ed.), *Lecturas de historia de Centroamérica* (San José: EDUCA, 1989).

Dinarte, Carlos (recop., ed., y notas). *José María Cáceres: un docente, una época* (San Salvador: FEPADE, 1998), 228 pp.

Creterero, Mario. “El espejo de Clío”, en *Aula hoy*, Argentina, n.º 4 (1998).

Castro, Carlos. “Sociedad y cultura en el siglo XIX”, en *El Salvador. La República* (San Salvador: Banco Agrícola, 2000).

Escamilla, Manuel Luis. "La educación en El Salvador en los últimos cincuenta años (1925-1975). Sinopsis", en *Currículo*. Revista especializada para América Latina y el Caribe (Ministerio de Educación de Venezuela-OEA-Universidad Simón Bolívar, 1978).

\_\_. *La reforma educativa salvadoreña* (San Salvador: Ministerio de Educación, Dirección de Publicaciones, 1975), 204 pp.

\_\_. *Reformas educativas. Historia contemporánea de la educación formal en El Salvador* (San Salvador: Ministerio de Educación, Dirección de Publicaciones, 1981).

\_\_. *Teoría de la Educación* (San Salvador: Ministerio de Educación, Dirección de Publicaciones, 1972), 284 p.

\_\_. *Una educación entre dos imperios y la educación de adultos* (San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 1990).

Espinosa, Francisco. "Evolución de la enseñanza secundaria en El Salvador (1938)", *Panorama de la escuela salvadoreña y otros escritos* (San Salvador: Fepade, 1998), pp. 25-58.

Flores, Saúl. *Nuestros maestros: notas para una historia de la pedagogía nacional* (San Salvador: Ed. Ahora, 1963), 635 pp. (Título de la portada: *Escuelas y maestros de El Salvador*.)

Fumero, Patricia. "History textbooks in Costa Rica, Guatemala and El Salvador, 1884-1927."

García, Miguel Ángel. *Diccionario histórico enciclopédico de la República de El Salvador. Universidad Nacional, homenaje en el Primer Centenario de su fundación, recopilación de documentos para su historia. 1841-1941.*

González Muñoz, María del Carmen. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones* (Madrid: OEI, 1996).

*La educación en El Salvador de cara al siglo XXI. Desafíos y oportunidades* (San Salvador: UCA Editores, 1995).

Herrera, Sajid Alfredo. "La educación de primeras letras en el San Salvador y Sonsonate borbónicos, 1750-1808", en Jordana Dym y Christophe Belaubre (eds.), *The social and political impact of the Bourbon reforms in Central America, 1759-1808* (University Press of Colorado, en prensa).

Lindo Fuentes, Héctor. *Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX* (San Salvador: FEPADE, 1998), pp. 75-99.

—. “Política, cultura y sociedad en Centroamérica: siglos XVIII-XIX” (Nicaragua).

Menéndez, Isidro. *Recopilación de las leyes de El Salvador en Centro-América* (Guatemala: Imprenta de L. Luna, 1855-1856).

Pluckrose, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Ed. Morata, 1996).

Santiago Peinado, Hemel. *Didáctica de la historia: una propuesta desde la pedagogía activa* (Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996), 107 pp.

Valladares de Ruiz, Mayra. “La enseñanza de la historia y la formación cívica en el sistema educativo formal en Guatemala (1871-1944)”, en *Estudios. Revista de Antropología, Arqueología e Historia*, 3.ª época, n.º 1 (abril de 1994), pp.103-121.

Tenorio, María. “Escuela de niñas y Liceo de Santo Tomás, educación privada y nación salvadoreña en el siglo XIX”. En *ECA*, n.º 645/646 (julio-agosto de 2002), p. 700-707.

Vidal, Manuel. “Breve historia de la Universidad de El Salvador”, en *La Universidad* (marzo 1956), pp. 15-16.

Vijil Gurdian, Josefina. “La enseñanza de la historia: el desafío de construir un nuevo escenario”, 8 pp. Ponencia presentada en el seminario “Perspectiva histórica de la enseñanza de la historia en el nuevo milenio”, Managua, 7-8 mayo, 2003, OEI-IPGH.



## La televisión educativa en El Salvador como proyecto de la teoría de la modernización

Héctor Lindo-Fuentes

*Las décadas de 1950 y 1960 fueron momentos de importantes cambios en El Salvador. Fue la época de la modernización y el autoritarismo. Todavía se creía que el país podía desarrollarse mediante la industria de sustitución de importaciones, la integración regional y la educación. La Televisión Educativa surgió en ese contexto, concebida como un instrumento para hacer llegar la educación a todo el país, manteniendo un alto estándar de calidad. En su momento este proyecto puso al país a la vanguardia de la tecnología educativa en Centroamérica, pero enfrentó mucha oposición por parte del magisterio nacional.*

En 1967 los mandatarios latinoamericanos se reunieron en Uruguay con el presidente de Estados Unidos, Lyndon Johnson, para mejorar las relaciones dentro del hemisferio. En esa reunión, los asistentes se comprometieron a “trabajar en aras de la modernización de la vida de América Latina”.<sup>1</sup> En el marco de la reunión, Johnson invitó a los presidentes de Centroamérica a su residencia temporal en Punta del Este y discutió la posibilidad de la televisión educativa con el presidente electo de El Salvador, el entonces coronel Fidel Sánchez Hernández. Johnson estaba convencido de las virtudes de la televisión educativa y había “propuesto un proyecto

<sup>1</sup> Lyndon B. Johnson, White House Diary, 14 de abril de 1967 p. 4a. Lyndon B. Johnson Library and Museum. <<http://www.lbjlib.utexas.edu/johnson/archives.hom/Diary/1967/670414-05.asp>>

piloto en América Latina para poner a prueba el potencial de la televisión educativa para acelerar el desarrollo de la educación”.<sup>2</sup> La nueva tecnología parecía tener gran promesa y El Salvador, con su tamaño compacto, un sistema de transportes relativamente bueno, densa población, y uso prácticamente universal del castellano parecía el país ideal para el plan piloto que Johnson tenía en mente.

A mediados de 1968, el presidente Johnson llegó al país para reunirse con sus colegas de la región. En ese viaje visitó la escuela normal de maestros donde anunció un donativo de \$653,000 para dar impulso a la idea de la televisión educativa. Dado que se concebía como un “proyecto piloto”, la AID decidió darle seguimiento con un riguroso proyecto de investigación para el que contrató al Institute for Communications Research de la Universidad de Stanford. La investigación, que duró cuatro años, tenía varios aspectos. En primer lugar se pasaban pruebas periódicas para darle seguimiento al aprendizaje de los estudiantes bajo el nuevo método y compararlos con estudiantes bajo el método tradicional. Los investigadores pasaron pruebas de habilidad general y lectura, de matemáticas, ciencias y estudios sociales. Asimismo, el equipo de investigación llevó a cabo observaciones de aula para analizar si las clases con televisión respondían a criterios pedagógicos modernos con amplia participación de los estudiantes o si mantenían los métodos memorísticos del pasado.

Una segunda área de investigación eran las actitudes de maestros y estudiantes hacia la televisión educativa. De esta forma se preguntaba a los maestros si creían que los estudiantes aprendían más con la ayuda del televisor y si sus métodos de enseñanza mejoraban después de observar a los tele maestros. Otras encuestas trataban de medir la actitud de los maestros ante su profesión y ante la reforma educativa. A los estudiantes se les preguntaba si aprendían más gracias a la televisión, si las clases eran lo suficientemente claras y se les pedía que indicaran el orden en que preferían las diferentes clases. Finalmente los investigadores tenían gran interés por si los nuevos métodos de enseñanza tenían efecto sobre las aspiraciones de trabajo futuras de los estudiantes. A este diseño básico se le añadieron otros estudios específicos como largas entrevistas al primer grupo de estudiantes que terminó el plan básico con el nuevo método. El grupo de investigadores variaba según el proyecto específico y con frecuencia contaban con la ayuda de salvadoreños. También recibieron asistencia del personal de investigación del programa Plaza Sésamo para investigar el atractivo visual de los programas. En esta asesoría, se emplearon

<sup>2</sup> Laurence Wolff, “Educational reform and instructional television in El Salvador, a summary of research findings”. USAID Supported Study/Document, Academy for Educational Development, Inc. (AED). AID educational technology reports, 1973.

métodos como la medición del movimiento de los ojos de los niños observando un programa.<sup>3</sup> Los informes anuales también daban una perspectiva general de lo que había ocurrido con la reforma educativa durante el año.

Los documentos producidos por el proyecto contienen una narrativa muy consistente sobre la reforma educativa. El punto de partida es claro, gracias a la ayuda de la AID (aproximadamente 11 millones de dólares en donativos y créditos) y otras fuentes externas (5 millones del Banco Mundial y 2 millones de otros) la TVE dio sus primeros pasos en tiempo récord.

El modelo que se adoptó consistía en el uso de la televisión como el principal elemento en el aula en los años previos a la escuela secundaria (séptimo, octavo y noveno grados). Este era un uso sumamente ambicioso de la televisión en el aula. En un estudio sobre el uso de la tecnología en la educación Larry Cuban encontró tres categorías principales del uso de la televisión:

- 1) Programa de instrucción presentado por el telemaestro.
- 2) Instrucción por televisión como complemento, y
- 3) Televisión como ayuda a la enseñanza<sup>4</sup>

El primer sistema, que fue el que se usó en El Salvador, se usó muy poco en otros países. Entre los pocos casos que se encuentran de este uso extremo de la televisión en todo un sistema escolar están los casos de Níger y Samoa. Es decir, esta modalidad se encontró en una colonia francesa, un protectorado de Estados Unidos y un país centroamericano. El compromiso del gobierno salvadoreño fue extraordinario. Durante esos años el porcentaje del presupuesto nacional dedicado a la educación pasó de 22% en 1967 a 36.6% en 1972, el nivel más alto que ha tenido en la historia del país.<sup>5</sup>

Aunque la TVE, que empezó a emitir programas en febrero de 1969, se limitó a tres grados, la narrativa de los informes del proyecto de investigación le asigna el papel de catalizador del resto de los elementos de la reforma: los bachilleratos diversificados, el nuevo currículo, la Escuela Normal de Maestros Alberto Masferrer y los nuevos libros de texto. Una cita ilustra esta afirmación:

<sup>3</sup> Ingle, H.T., Ingle, Y.R., Hornik, R.C., Mayo, J.K., McAnany, E.G., Schramm, Wilbur "Television and Educational Reform in El Salvador: Report on the Fourth Year of Research" (Stanford University, Institute for Communications Research, 1973, p. 124.

<sup>4</sup> Larry Cuban, "Teachers and Machines: The Classroom use of Technology Since 1920" (New York, Teacher's College 1986), p. 29.

<sup>5</sup> Wilbur Schramm, "Television and Educational Reform in El Salvador. Complete Report on the Second Year of Research" (Stanford University, Institute for Communications Research, 1971-05), p. 11-12. Laurence Wolff, "Educational reform and instructional television in El Salvador, a summary of research findings", p. 10.



HSR004224

55

La reforma educativa actual de El Salvador se concibió inicialmente como poco más que el acto de colocar un aparato de televisión en cada aula. Sin embargo, a medida que evolucionaron los planes, y que se vieron con claridad las implicaciones de la introducción de la nueva tecnología, se vio que la televisión no era sólo una innovación importante por derecho propio, sino también un catalizador de cambio destinado a tener efecto sobre todos los aspectos de la educación en El Salvador.<sup>6</sup>

En tres años todos los estudiantes de séptimo, octavo y noveno grados de todas las escuelas públicas y muchas privadas recibían clases televisadas de matemáticas, ciencias, castellano, inglés y ciencias sociales. Los estudiantes veían la lección del tele maestro (niñas y niños sentados en diferentes partes del aula). El tele maestro (invariablemente un hombre) hablaba por veinte minutos y luego el maestro o la maestra en el aula ampliaban sobre el tema y respondían preguntas. Los maestros de aula tenían el apoyo de material didáctico ad hoc impreso proporcionado por el Ministerio de Educación. Debido a las necesidades de la TVE se revisaron los currícula, incluyendo nuevos elementos como "unidades sobre educación sexual, enfermedades sociales, ecología, y mayor énfasis en higiene personal, salud y nutrición."<sup>7</sup> Dado que los maestros de aula eran considerados como parte de un equipo con el tele maestro se hizo necesario poner al día las técnicas de enseñanza y dejar de lado los métodos memorísticos del pasado. Para enfrentar este reto se creó una nueva escuela normal para volver a capacitar al cuerpo docente.<sup>8</sup>

Asimismo, para darle cabida a la unidad de TVE era necesario reformar la estructura administrativa del ministerio. AID financió los servicios de una empresa consultora de Puerto Rico para asesorar a las autoridades en el proceso de reestructuración administrativa. Uno de los informes de Stanford se mostraba muy optimista sobre los resultados obtenidos:

Un importante cambio tecnológico ha forzado su propia lógica sobre quienes decidieron usarlo. Los líderes educativos de El Salvador parecen haber comprendido y aceptado las implicaciones que tiene esta innovación para cambios estructurales que van mucho más allá que colocar una pieza de equipo electrónico en el aula... Hasta donde sabemos, ningún otro país ha aceptado de forma tan completa las implicaciones que conlleva la tecnología educativa. Estamos en el

<sup>6</sup> Wilbur Schramm, Emile G. McAnany; et al., "Television and educational reform in El Salvador, summary report of the first year of research", USAID Supported Study/Document, Academy for Educational Development, Inc. (AED). Project report series, n.º 10 (1970), p. 3.

<sup>7</sup> John K. Mayo, Robert C. Hornik, "Television and Educational Reform in El Salvador: Report on the Fourth Year of Research" (Stanford University, Institute for Communications Research, 1973-05), p. 5.

<sup>8</sup> Wilbur Schramm, Emile G. McAnany; et al., "Television and educational reform in El Salvador. Summary report of the first year of research", p. 4.

proceso de estudiar un importante caso de prueba para ver si el papel de la televisión como catalizador para el cambio sistémico a la par que medio de instrucción en el aula va a dar resultados positivos.<sup>9</sup>

Las observaciones de aula confirmaban el éxito de la presencia de televisores en la escuela. Uno de los investigadores informaba sobre la experiencia siguiente:

El 12 de mayo [de 1972], llegó el televisor del ministerio, dos meses tarde. La noche anterior se había colocado el aparato en la clase, los estudiantes lo vieron por primera vez al entrar a la habitación. Las reacciones fueron variadas y entusiásticas. ¡Qué galán! ... ¡Qué chulo! ... ¡Qué grande!... ¡Qué bonito!... Algunos estudiantes simplemente se paraban frente al televisor y lo contemplaban. Otros lo tocaban, uno llegó a abrazarlo amorosamente. Otro escribió en grandes letras en la pizarra 'No tocar el televisor'. El resto de los estudiantes caminaron alrededor para escoger la mejor posición para ver su primera clase.<sup>10</sup>

Ese hermoso cuadro se debía repetir a lo largo y ancho del país y con el tiempo llegaría a los estudiantes de los primeros grados. Para 1974 se esperaba cubrir todos los séptimos, octavos y novenos grados y continuar la triunfante expansión del sistema. Un total de 500,000 estudiantes del primero al noveno grado iban a aprender con la ayuda de televisores y del nuevo currículo.

Para 1976 los científicos sociales de Stanford habían terminado su trabajo y publicaron los resultados del "proyecto piloto". El libro, publicado por Stanford University Press, concluyó que gracias a la TVE en El Salvador el sistema educativo llegaba a más estudiantes, había mejorado la calidad de instrucción, había estandarizado las lecciones y los programas de aprendizaje, los datos de las pruebas "sugerían" que la calidad de la educación era superior al sistema tradicional. Es más, había una "alta probabilidad" de que los costos por estudiantes fueran iguales o inferiores que con el sistema tradicional.<sup>11</sup> Además, el proyecto se había implementado con gran deferencia a los actores locales y con el apoyo de los instrumentos más sofisticados de las ciencias sociales. Los informes de Stanford mencionan con frecuencia la importancia de los telemestros y productores locales.

<sup>9</sup> Robert C. Hornik, John K. Mayo, et al., "Television and Educational Reform in El Salvador - Summary Report of the First Year of Research, (02/01/69-11/01/69)" (Stanford University, Institute for Communications Research, 1970-05), p. 7.

<sup>10</sup> John K. Mayo, Robert C. Hornik, "Television and Educational Reform in El Salvador: Report on the Fourth Year of Research", p. i.

<sup>11</sup> Mayo, John K., Robert C. Hornik and Emile G. McNany, "Educational Reform with Television: The El Salvador Experience" (Stanford: Stanford University Press, 1976).

Los principales problemas serían el producto del éxito. Las aspiraciones de los estudiantes se elevaban pero, “¿Sería posible satisfacer esas aspiraciones abriendo nuevas escuelas y oportunidades de trabajo o se verían frustradas por la continua falta de oportunidad en estas áreas?”<sup>12</sup> Al leer los informes es difícil argumentar contra el proyecto. Su lógica parece implacable. En El Salvador se había colocado la tecnología al servicio de la educación y el gobierno había dado su apoyo total a la educación comprometiendo cantidades sin precedentes de recursos económicos y políticos. Cualquier oposición al proyecto parecía entonces retrógrada.

\* \* \*

El resumen anterior nos da una idea de estudios puramente técnicos y totalmente despolitizados, una aplicación de los instrumentos de las ciencias sociales para comprender mejor un problema de desarrollo muy claro. Aquí vale la pena aclarar que ni la educación como problema de desarrollo ni el uso de la televisión como herramienta de los educadores son parte de la ciencia infusa, como dirían los teólogos. Antes de llegar a la educación como problema de desarrollo y de encontrarle lugar a la televisión en este esquema surgieron ideas y teorías de desarrollo, y una legitimación de las mismas hasta el punto de presentarlas como verdades incontestables. Dicho sea de paso, este proceso se dio en países desarrollados fuera de toda influencia de aquellos que habrían de recibir las políticas.

Como ya han mostrado otros autores, las ideas del desarrollo aparecieron como tal después de la Segunda Guerra Mundial en el contexto de la descolonización de los países africanos.<sup>13</sup> Al mismo tiempo se crearon instituciones como el Banco Mundial y Unesco, cuya razón de ser institucional tenía que ver con la adopción e implementación de ideas de desarrollo en países del Tercer Mundo. Es dentro de este tipo de instituciones, además de las agencias de ayuda externa de los países industrializados, que circularon y se legitimaron conocimientos y propuestas de desarrollo que con frecuencia eran creados por académicos con un pie en la universidad y el otro en los círculos de poder. Es en este contexto que la educación dejó de ser un instrumento para formar ciudadanos como lo había sido en el siglo XIX y principios del XX y pasó a ser una herramienta del desarrollo.

<sup>12</sup> Wilbur Schramm, “Television and Educational Reform in El Salvador. Complete Report on the Second Year of Research”, p. 5.

<sup>13</sup> Ver: Arturo Escobar, “Encountering Development”: *The Making and Unmaking of the Third World* (Princeton: Princeton University Press, 1995) y la introducción de Frederick Cooper y Randall Packard (eds.), *International Development and the Social Sciences: Essays on the History and Politics of Knowledge* (Berkeley: University of California Press, 1997).

Esto fue posible gracias a la elaboración de las teorías de capital humano de parte de economistas como Theodore Schultz, Mark Blaug y más tarde Gary Becker.<sup>14</sup> Con estas teorías se veía a la educación como un bien de capital en el que se puede invertir y que rinde beneficios. Comparando los costos de inversión (gastos en educación) con los beneficios económicos de la misma (aumento en ingresos futuros) era posible encontrar la tasa de retorno de la educación. Así, se calculaba numéricamente la contribución de los gastos en educación al incremento del producto nacional bruto. Es decir, la educación se tradujo al lenguaje economicista que comprendían bien los promotores de la idea del desarrollo.<sup>15</sup> Para 1967 ya una evaluación de los últimos trabajos producidos sobre la educación en América Latina podía decir que el tema recurrente era “educación y desarrollo económico y progreso social.”<sup>16</sup>

Todo esto ocurría al mismo tiempo que aparecía una nueva tecnología en el horizonte: la televisión. La experiencia de los educadores con películas y con radio sugería que la nueva tecnología, que combinaba las imágenes cinematográficas con la transmisión de información por medio de ondas, tenía un lugar indiscutible en el proceso educativo.<sup>17</sup> De esta forma, desde sus inicios en Estados Unidos, se consideró a la televisión como una herramienta que se tenía que poner al servicio de los centros educativos. El único problema era que detrás del desarrollo de la televisión había grandes fuerzas económicas que pensaban únicamente en las posibilidades comerciales del medio. Ante estas circunstancias se organizó una amplia coalición de líderes cívicos (muchos de ellos en el lado más liberal del espectro político de Estados Unidos) para garantizar que el estado reservara un número suficiente de canales para la televisión educativa y más tarde para promover la televisión pública. Las grandes organizaciones filantrópicas como la Fundación Ford y la Corporación Carnegie se encuentran también entre los promotores del empleo de la televisión como herramienta de enseñanza. La comisión que en 1965 organizó la Corporación Carnegie para lanzar un plan para la televisión pública da una idea de la amplitud de la coalición detrás de esta idea. La comisión de quince miembros incluía a rectores y ex rectores de las grandes universidades incluyendo a un ex rector de la Universidad de Harvard, al novelista negro Ralph Ellison, a un embajador nombrado por el presidente Johnson, a periodistas vinculados a los periódicos más influyentes, el pianista Rudolph Serkin, el vicepresidente

<sup>14</sup> El primer libro completo de Schultz sobre el tema fue *The Economic Value of Education*. (New York: Columbia University Press, 1963).

<sup>15</sup> Trabajos recientes como el de William Easterly resumen el nuevo consenso de que no está muy claro que la educación contribuya al conocimiento económico. Ver William Easterly, *The Elusive Quest for Growth* (Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2002).

<sup>16</sup> Jacquetta Hill Burnett, “Recent Social Science Research Appraisals of Latin American Education”, *Latin American Research Review*, III:1 (Autumn, 1967), 11-30.

<sup>17</sup> Schramm, Wilbur, Jack Lyle, and Ithiel de Sola Pool, *The People Look at Educational Television* (Stanford: Stanford University Press, 1963) p. 3.

del Sindicato de Trabajadores de la Industria del Automóvil y a políticos demócratas prominentes como Terry Sanford.

Cuando Lyndon Johnson llegó a la presidencia ya muchos educadores y científicos sociales estaban convencidos del potencial de la televisión para mejorar la educación en su propio país, al mismo tiempo que creían que aquello que era bueno para su país era bueno para cualquier otro. El mismo Johnson había desarrollado un interés personal en el tema, e incluyó a la televisión en “Guerra contra la pobreza” su programa doméstico más importante. De hecho, la primera televisión pública empezó en 1953 en su estado natal, Texas, donde la empresa de comunicaciones de su esposa, Lady Bird Johnson, tenía una posición de liderazgo en la industria televisiva. Su gobierno le dio gran impulso a la televisión educativa y durante su período el gobierno federal proporcionó fondos para construir torres, transmisores y otras instalaciones. En el discurso del Estado de la Unión a principios de 1967 había planteado una lista de propuestas para mejorar el nivel de vida de sus conciudadanos menos afortunados entre los que incluía

desarrollar la televisión educativa convirtiéndola en un recurso público vital para enriquecer nuestros hogares, educar a nuestras familias y dar asistencia a nuestras aulas. Debemos insistir que las ondas radiofónicas del público sirvan al interés público.<sup>18</sup>

Ese mismo año firmó la *Public Broadcasting Act*, legislación que dio vida a los canales de televisión de servicio público que han llegado a constituir un verdadero oasis de seriedad y cultura en el panorama de la televisión de Estados Unidos. Más aun, durante su administración se llevó a cabo uno de los experimentos más profundos de uso de televisión educativa hasta el momento. En 1964 se introdujo la televisión educativa en las aulas del territorio de Samoa usando una modalidad muy similar a la que más tarde se emplearía en El Salvador. Lo que se esperaba del proyecto de Samoa da una idea de las ambiciones que se tenían para el proyecto que Johnson quería a llevar a cabo en América Latina. Según un informe patrocinado por la AID,

En Samoa se introdujo la televisión para levantar un sistema tradicional desde un nivel donde dominaba lo memorístico a uno con estándares modernos con prácticas educativas modernas, y se intentaba hacer esto no en el par de siglos que esto requiere normalmente sino en una o dos décadas.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Lyndon B. Johnson, “Estado de la Unión de 1967”.

<sup>19</sup> Wilbur Schramm, “Use of television in the El Salvador program of educational reform, differences between this project and some others”. USAID Supported Study/Document, Academy for Educational Development, Inc. (AED). Project report series, n.º 3, 1969.

Para Lyndon Johnson, el proyecto de Samoa había sido un éxito; él mismo declaró en 1968 que:

Los niños de Samoa están aprendiendo dos veces más rápidamente que antes, y reteniendo lo que aprenden. Seguramente que un día surgirán entre ellos científicos y escritores que compartirán sus talentos con Samoa, los Estados Unidos y el mundo.<sup>20</sup>

En Estados Unidos se había establecido el vínculo entre la educación y la nueva tecnología (algo que ocurrió poco más tarde en toda Europa), la siguiente etapa era llevar esta combinación al Tercer Mundo, convertida ya en política de desarrollo. Una de las figuras claves en este paso fue Wilbur Schramm, director del Institute for Communications Research de la Universidad de Stanford, que hizo la investigación de la televisión educativa en El Salvador. Él le dedicó mucha energía al estudio del uso de la televisión para fines educativos. Empezó a publicar sobre este tema desde finales de la década de los cincuenta.<sup>21</sup> En 1960, salió a luz pública su selección de estudios sobre el efecto de la televisión educativa y rápidamente, gracias a su enorme actividad y a la colaboración con otros académicos, estableció su prestigio como uno de los líderes mundiales en este tema.<sup>22</sup>

El trabajo de Schramm sobre la televisión educativa se engarzó rápidamente al de la teoría de la modernización, que entonces estaba en gran boga dada la influencia que sus autores tuvieron en las administraciones de los presidentes Kennedy y Johnson. Según Michael Latham, los elementos principales de esta teoría son los siguientes: “(1) las sociedades tradicionales y modernas están separadas por una dicotomía muy marcada; (2) los cambios políticos, sociales y económicos están integrados y son interdependientes; (3) el desarrollo procede hacia la modernidad por un camino lineal común a todos los países; y (4) el progreso de los “países en desarrollo” se puede acelerar acelerando el contacto con el conocimiento y los recursos de los países desarrollados.”<sup>23</sup> Walter Rostow, uno de los más prominentes abogados de esta teoría (y asesor de Seguridad Nacional del presidente Johnson), creía que se podía acelerar el desarrollo.

<sup>20</sup> Citado en Wilbur Schramm, Lyle M. Nelson, y Mere T. Betham. *Bold Experiment: The Story of Educational Television in American Samoa*. (Stanford: Stanford University Press, 1981) p. 64.

<sup>21</sup> La primera publicación sobre este tema específico que he podido identificar hasta el momento es su trabajo *Children and television: some advice to parents*. (New York: Television Information Office, 1959).

<sup>22</sup> Schramm, Wilbur Lang. *The impact of educational television; selected studies from the research sponsored by the National Educational Television and Radio Center*. National Educational Television and Radio Center. (Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1960).

<sup>23</sup> Michael E. Latham. *Modernization as Ideology: American Social Science and "Nation Building" in the Kennedy Era*. (Chapel Hill: The university of North Carolina Press, 2000), p. 200.

Él contribuyó a persuadir al candidato John F. Kennedy que se podría atajar el avance del comunismo con un rápido proceso de modernización impulsado por los Estados Unidos. Es en este contexto —en momentos que el triunfo de Castro tenía nerviosos a Estados Unidos—, que nació la Alianza para el Progreso y que más adelante se impulsaron proyectos como el de la Televisión Educativa.

Según la teoría de la modernización los medios de comunicación masiva como la televisión estaban destinados a jugar un papel importante para ayudar a las sociedades tradicionales a adquirir el conocimiento e inclusive los valores de las sociedades modernas. Los escritos de Schramm contribuyeron en gran medida a darle un lugar a la televisión educativa en la aplicación de la teoría de la modernización. En 1967, él hizo su primera publicación conjunta con Daniel Lerner, uno de los impulsores de la teoría de la modernización, acerca de la relación entre los medios de comunicación y el desarrollo.<sup>24</sup> En cuestión de meses ya había autores citándolos como autoridades que probaban que había “impresionantes relaciones entre el desarrollo de los medios de comunicación masiva y varios aspectos económicos, políticos y sociales del crecimiento nacional”.<sup>25</sup>

El trabajo de Schramm no se limitaba a los aspectos teóricos. Sus publicaciones tuvieron gran influencia sobre decisiones de políticas educativas y constituyeron elementos importantes en la asesoría a países del tercer mundo. En 1967, UNESCO le publicó un escrito abogando por el uso de la televisión, el frecuentemente citado “Memo to Educational Planners”, que según decía Colin Power, un importante funcionario de la UNESCO en un congreso en Australia en 1994, comenzó la tradición de ese organismo internacional de pasar de la teoría a la práctica.<sup>26</sup> El trabajo de Schramm estudiando los experimentos educativos en Samoa, Níger y el condado de Washington en Maryland, Estados Unidos, lo llevó a convertirse en un exitoso propagandista del uso de la televisión en las escuelas. Inspirado en estos ejemplos publicó trabajos que mostraban que la televisión ya había probado sus logros para mejorar la educación.<sup>27</sup>

<sup>24</sup> Lerner, Daniel y Wilbur Lang Schramm, *Communication and change in the developing countries* (Honolulu: East-West Center Press 1967). Schramm también tuvo como coautores a otros autores importantes de la teoría de la modernización como Lucien Pye e Ithiel de Sola Pool.

<sup>25</sup> McNelly, John T, “Mass Communication and the Climate for Modernization in Latin America”. *Journal of Inter-American Studies*, VIII: 3 (Jul. 1966), 345.

<sup>26</sup> Schramm, Wilbur Lang, *The New media: memo to educational planners*. (París: UNESCO, 1967). Colin N. Power “International collaboration and facilitation of learning environment technology”, *Australian Journal of Educational Technology*, 1994, 10: 2.

<sup>27</sup> Ver: Godwin C. Chu y Wilbur Lang Schramm, *Learning from television: What research says* (Stanford, Calif.: Stanford University, Institute for Communication Research, 1967) y Wilbur Lang Schramm, *Instructional television: promise and opportunity* (Washington: National Association of Educational Broadcasters, 1967).

Sin embargo, un estudio cuidadoso de sus escritos muestra que él mismo reconocía que los datos de las investigaciones no eran concluyentes, pero luego saltaba rápidamente a hacer recomendaciones que aunque no estaban apoyadas por conclusiones firmes eran consistentes con sus teorías. Así en 1968, ya en pleno proceso de promover la televisión educativa y casi listo para hacer su investigación en El Salvador decía que “tanto en el caso de Níger como en el de Samoa todavía no tenemos todas las pruebas, pero el futuro es muy prometedor”<sup>28</sup> Las publicaciones de Schramm eran totalmente consistentes con la teoría de la modernización. En Samoa él veía que las virtudes de la televisión iban mucho más allá de la escuela y facilitaban todos los proyectos de desarrollo.<sup>29</sup> En 1981 publicó un libro resumiendo la experiencia de Samoa en el que cita con aprobación un informe que decía que el impacto de la televisión radicaba en su capacidad para generar el cambio “tanto en las escuelas como en el desarrollo general de la isla.”<sup>30</sup> (El autor que citaba era John Vaizey, el economista inglés que junto a Mark Blaug era la contraparte de Theodore Schultz en la conceptualización de la educación como instrumento del desarrollo y por lo tanto parte de la red de intelectuales que legitimaron esta forma de pensar). Los valores modernos necesarios para la modernización también recibían un estímulo de la televisión; en Samoa los estudiantes expuestos a la nueva tecnología eran “menos conservadores, le daban menos valor al éxito, eran más independientes, sentían menos respeto por la autoridad y le asignaban menos importancia a la familia”, en resumen, estaban dejando atrás a la sociedad tradicional para conformar una sociedad más moderna.<sup>31</sup>

Un análisis del proyecto de investigación de Stanford en El Salvador muestra en qué medida el proyecto estaba inspirado por la teoría de la modernización y como las ideas de Schramm estaban alimentadas por sus estudios anteriores. Para diseñar el proyecto el instituto convocó a una reunión que se llevó a cabo en octubre de 1968. La reunión contó con la presencia de 22 personas, miembros del instituto, de AID y de otros departamentos de Stanford. Además, como único representante de El Salvador, estuvo presente Román Mayorga Quirós, quien entonces era un ingeniero de 26 años que trabajaba con el Consejo Nacional de Planificación de El Salvador.<sup>32</sup> La discusión sobre el diseño del proyecto de investigación da una idea clara de lo que se esperaba de la televisión educativa. El proyecto iba a compilar información sobre

<sup>28</sup> Wilbur Schramm, “Instructional Television Around the World”, *Journal of Experimental Education*, 37:1 (Fall, 1968), p. 92.

<sup>29</sup> Wilbur Schramm, “Instructional Television Around the World”, p. 93.

<sup>30</sup> Wilbur Schramm, Lyle M. Nelson, y Mere T. Betham, *Bold Experiment: The Story of Educational Television in American Samoa* (Stanford: Stanford University Press, 1981), p. 41.

<sup>31</sup> Wilbur Schramm, Lyle M. Nelson, y Mere T. Betham, *Bold Experiment...*, p. 168.

<sup>32</sup> Academy for Educational Development, Inc. (AED), “Meeting of the advisory committee, study of instructional television in El Salvador, October, 1968”. Series Title: Project report series, n.º 1.



aprendizaje, impacto cognitivo y cambios en estilos de enseñanza. Además iba a medir el impacto de la televisión educativa más allá de la escuela: en la producción industrial y el cambio cultural. Entre las preguntas importantes que se proponían para el proyecto se encontraban las siguientes:

- ¿Se puede atribuir a la nueva tecnología el crecimiento industrial, o un aumento importante en las destrezas de la mano de obra?
- ¿Hay nuevos cursos de entrenamiento u otras oportunidades?
- ¿Hay efectos secundarios en producción de impresos, uso de computadoras, transporte o actividades similares?
- ¿Tienen la nueva tecnología y la educación en el aire un efecto sobre los valores, costumbres, metas u otros aspectos culturales?<sup>33</sup>

Al final, y debido a limitaciones presupuestarias, el proyecto de investigación se concentró en los temas educativos, pero las discusiones de 1968 son una buena indicación del papel que se esperaba que jugara la televisión educativa en el proceso de modernización. En particular, los investigadores no veían la introducción de la TVE como una acción con efectos contenidos por los muros del recinto escolar, por el contrario, ellos estaban muy conscientes de las implicaciones de la nueva tecnología para la sociedad en general. La versión final del proyecto limitó el estudio del impacto social a la medición las expectativas de padres y estudiantes. Como se verá más adelante, la preocupación de los investigadores era que la tecnología iba a crear expectativas que la sociedad no podría satisfacer. Con sus virtudes y sus defectos, la televisión educativa iba a ser un instrumento de modernización, un producto auténtico de la “década del desarrollo”.

En un informe sobre la televisión educativa de El Salvador que publicó en 1973 Schramm señalaba varios elementos que juzgaba importante sobre los logros observados:

- Destacaba los ahorros de la TVE cuando no se usaba maestro (en educación de adultos y de maestros) pero mencionaba que era un costo adicional cuando había maestros en el aula.
- Mencionaba que si se comparaban dos grupos 1) las clases con todos los elementos de la reforma incluyendo la TVE y 2) las clases con todos los elementos de la reforma excluyendo únicamente la TVE, las diferencias en las pruebas de aprendizaje eran estadísticamente insignificantes.

---

<sup>33</sup> Academy for Educational Development, Inc. (AFED), “Meeting of the advisory committee”, p. 3-7.

- Insistía en que la reforma estuvo “construida alrededor del uso de la TVE en el Tercer Ciclo de Educación Básica” y que ese es el gran mérito de la nueva tecnología, inclusive si no se logra probar que tuvo éxito como método de enseñanza.
- Destaca la importancia del fuerte liderazgo del ministro Walter Béneke para garantizar el éxito de la reforma.

Seguramente que este último punto llevará a muchos salvadoreños a recordar las huelgas de ANDES de 1968 y 1971, pero para Schramm las huelgas fueron una especie de epifenómeno que estorbó sus importantes investigaciones. Él lo expresa de la manera siguiente: “las evaluaciones se vieron obstaculizadas por problemas de programación de las pruebas y por una huelga de maestros que duró dos meses”.<sup>34</sup> Sus encuestas indicaban que después de la huelga declinó el apoyo de los maestros a la televisión pero como esto no cabía en sus esquemas buscó otros datos que le permitieron decir que los datos eran ambiguos y no se podía saber si la falta de apoyo era solamente un efecto pasajero de la huelga.

\* \* \*

No se podía ignorar el contexto sociopolítico específico de El Salvador. La reforma educativa se llevó a cabo durante un período en que las presiones políticas aumentaban con rapidez. Como se podía intuir, en 1968 el presidente Johnson no vino a El Salvador a regalar televisores, para eso están los vicepresidentes. Para 1968 las migraciones provocadas por la rápida expansión de la agricultura comercial habían provocado serias fricciones entre El Salvador y Honduras. Miles de campesinos desplazados de sus tierras migraron hacia Honduras para colonizar tierra inculta.<sup>35</sup> Una serie de incidentes fronterizos había llevado a los países a una situación peligrosa para la paz, en circunstancias que una guerra entre ambos países con facilidad podía descarrilar el Mercado Común Centroamericano.<sup>36</sup> Más importante todavía, desde la apertura del Canal de Panamá y con el agravante de la Revolución Cubana, los Estados Unidos no toleraban inestabilidad en la región. La visita de Johnson ayudó a retrasar una guerra que de todas formas estalló en 1969. Después de la guerra aumentaron las tensiones sociales y aumentó la movilización tanto de grupos urbanos como en las zonas rurales.

<sup>34</sup> Schramm, 73: p. 4.

<sup>35</sup> William Durham, *Scarcity and Survival in Central America: Ecological Origins of the Soccer War* (Stanford: Stanford University Press, 1979).

<sup>36</sup> Ver: Thomas P. Anderson, *The War of the Dispossessed: Honduras and El Salvador, 1969*. (Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press).

El Gobierno salvadoreño, que nunca había sido un modelo de democracia, se volvió más autoritario y, gracias en gran parte a la ayuda de Estados Unidos, aumentó su capacidad de coerción pues contaba con mejores servicios de espionaje y represivos.<sup>37</sup> Esta realidad no se escapaba a Johnson quien después de todo era un político agudo. Después de su cena con los presidentes de Centroamérica en Punta del Este había comentado que “es extraño que aquellos países que tratamos de ignorar porque son dictaduras parecen ser nuestros amigos más cercanos y confiables y serán los últimos en abrazar el comunismo”.<sup>38</sup> Entre los países a que se refería citó a Brasil, Paraguay, Nicaragua y El Salvador. A pesar de la fachada de apertura, los límites de participación política eran estrechos. Los agentes de aduana decidían los libros que podían entrar al país, no se permitía la sindicalización en el campo.<sup>39</sup> La guerra fría daba oportunidades para reforzar los aspectos autoritarios del sistema; con la ayuda de los Estados Unidos el gobierno estaba estableciendo un sistema paramilitar de contrainsurgencia que hizo de la presencia represiva del estado una realidad palpable hasta en los rincones más escondidos del mundo rural.

En este contexto la reforma educativa con su visible patrocinio de Estados Unidos y sus modernos aparatos de televisión desató un intenso debate interno. La primera disputa pública se dio cuando el gobierno sometió a discusión el anteproyecto de la ley de educación. En aras de la apertura las autoridades enviaron copias del proyecto de ley al sindicato de maestros y a las dos universidades solicitando comentarios.

El sindicato de maestros, la Asociación Nacional de Educadores (ANDES 21 de Junio), interpretó el documento como un plan del imperialismo yanqui, un esfuerzo por cambiar el currículo para satisfacer los propósitos de Estados Unidos. Por ejemplo, la planificación familiar y la exaltación del Mercado Común Centroamericano, eran proyectos promovidos por la Alianza para el Progreso para modernizar el país que tenían lugar prominente en los nuevos programas de estudios. Para ellos la reforma era un esfuerzo para reproducir un sistema a todas luces injusto que beneficiaba a un minúsculo grupo de privilegiados. Un gobierno verdaderamente representativo hubiera llevado a cabo una reforma agraria antes de pensar en cambiar el sistema educativo. Además, había una crítica de tipo nacionalista: La reforma privilegiaba el uso de tecnología cara que había que comprar con créditos que conllevaban condiciones que violaban la soberanía nacional.<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Ver el trabajo de Robert H. Holden, “Securing Central America Against Communism: The United States and the Modernization of Surveillance in the Cold War”, *Journal of Latin American Studies*, 41:1.

<sup>38</sup> Lyndon B. Johnson, *White House Diary*, April 12, 1967, p. 11. Lyndon B. Johnson Library and Museum. <<http://www.lbjlib.utexas.edu/johnson/archives.hom/diary/1967/670412-11.asp>>

<sup>39</sup> *ECA*: 26 (julio de 1971), editorial.

<sup>40</sup> Mélida Anaya Montes. *La segunda gran batalla de ANDES* (San Salvador: Editorial Universitaria, 1972), pp. 237-250.

La Universidad de El Salvador se hacía eco de las ideas de un complot imperialista. Para la entidad la reforma era un ejemplo claro de una agenda de contrainsurgencia inspirada por la Alianza para el Progreso. Desde su punto de vista las reformas curriculares, particularmente en el área de estudios sociales, hacían piruetas retóricas para evitar hablar sobre la realidad social del país. En su crítica mencionaban cada uno de los ejemplos de las actividades del imperialismo norteamericano en Centroamérica.<sup>41</sup> Para ese entonces, la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) era “la otra universidad”, la única universidad privada del país que había sido fundada apenas en 1965, pero que ya perfilaba su misión de universidad al servicio del cambio social. Su respuesta oficial al anteproyecto de ley añadía elementos importantes a la crítica. La institución acusaba al proyecto de convertir al proceso educativo en un mero instrumento de desarrollo económico, y de concebir el desarrollo de una forma lineal, como un camino que inexorablemente habría de llevar a la sociedad salvadoreña a convertirse en una sociedad industrial como la de Estados Unidos o la de Europa Occidental. Era, de hecho, una crítica a la teoría de la modernización. La universidad jesuita parecía resentir la afirmación de David Lerner de que los países del Tercer Mundo veían en Estados Unidos “el cuadro de su propio futuro”.<sup>42</sup> Ellos preguntaban:

¿es que la situación “desarrollado” de estos países constituye un modelo normativo? ¿Es que su desarrollo puede verdaderamente constituir nuestro ideal? ... No rechazamos el desarrollo; lo que rechazamos es cualquier desarrollo.<sup>43</sup>

Esta posición estaba en la raíz de los documentos básicos de la universidad. Cuando la institución recibió su primer préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo el rector dio un discurso que se considera como una de las expresiones más lúcidas de la misión de la UCA. En ese discurso preguntó:

¿Cómo pueden estimarse como desarrollados aquellos países que no quieren participar ni siquiera con un uno por ciento de su producto nacional con los países que necesitan urgentemente salir de su miseria?<sup>44</sup>

<sup>41</sup> Universidad de El Salvador. “Opinión de las autoridades centrales de la Universidad de El Salvador sobre el proyecto de “Ley General de Educación”. (Julio 1971), en Mérida Anaya Montes, *La segunda gran batalla*, p. 275.

<sup>42</sup> Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, facultad de Ciencias del Hombre y de la Naturaleza, “Informe sobre el ‘Anteproyecto de Ley General de Educación’”, en Mérida Anaya Montes. *La segunda gran batalla*. David Lerner. “Modernization. Social Aspects”, en David L. Sills (compilador), *International Encyclopedia of the Social Science* (New York: Macmillan and The Free Press, 1968), p. 388.

<sup>43</sup> Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, facultad de Ciencias del Hombre y de la Naturaleza. “Informe sobre el ‘Anteproyecto de Ley General de Educación’”, en Mérida Anaya Montes, *La segunda gran batalla*, p. 270.

<sup>44</sup> “Discurso de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas en la Firma del Contrato con el BID”, *FCA 26* (enero-febrero, 1971) p. 109.

A pesar de sus críticas, la actitud de la universidad jesuita ante la legislación de la reforma era más matizada que la de las otras instituciones. No rechazaba la reforma ni la ridiculizaba, sino que exigía que estuviera basada en un análisis más profundo de la realidad nacional. Hasta este punto el debate representaba una advertencia de que la Reforma no sería fácil, en todo caso el gobierno permitía la discusión mientras estuviera circunscrita a publicaciones académicas. Pero el aspecto más problemático de la TVE era invisible, era un proceso de alineación que estaba dándose en las aulas, una por una. Los informes del equipo de Stanford proporcionan estadísticas que parecen sugerir que inicialmente los maestros aceptaron la nueva tecnología y que luego se dio un desencanto paulatino. Además incluyen suficiente información para dar una idea de los problemas inherentes a la forma en que se implementó el sistema.

\* \* \*

Como se dijo anteriormente, el período de clases empezaba con una lección del telemaestro que duraba veinte minutos. Vale reiterar que los televisores se utilizaban en séptimo, octavo y noveno grado donde solamente el 20% del cuerpo docente tenía la preparación requerida para enseñar a ese nivel. Las observaciones de aula que realizaron los investigadores de Stanford ayudan a comprender cómo se experimentaba en el aula esta combinación de factores. En una clase de matemáticas el maestro no comprendía la teoría de conjuntos, que era un elemento nuevo en el currículo. Cuando los estudiantes hacían preguntas el maestro tenía que consultar continuamente el manual que había recibido del ministerio. Para los estudiantes resultaba obvio que el maestro no entendía el material. En resumen, para él la hora de clase fue una experiencia desmoralizadora si no humillante.

En la clase de estudios sociales el maestro era percibido como un personaje autoritario que los estudiantes comparaban desfavorablemente con el simpático tele maestro. El informe de investigación consideraba que esa tele clase era un éxito.<sup>45</sup> Quizá las clases de inglés son las que mejor resumen la competencia entre tele maestro y maestro de aula. Según el informe respectivo, “Las actitudes hacia la enseñanza del inglés fueron las que más se beneficiaron de la introducción de la TVE, pues esta asignatura gustaba poco a los estudiantes que no gozaban de los beneficios de la TVE, pero era bien recibida por los que tenían acceso a TVE.” Una nota al pie del documento ayuda a comprender este fenómeno. “En general, los maestros de inglés estaban mal preparados. Este resultado subraya la idea de que la TVE es particularmente efectiva para materias en que los maestros están mal preparados.”<sup>46</sup>

<sup>45</sup> John K. Mayo, Robert C. Hornik, “Television and Educational Reform in El Salvador: Report on the Fourth Year of Research”, p. 100-102.

<sup>46</sup> Laurence Wolff. “Educational reform and instructional television in El Salvador, a summary of research findings”.

Estos ejemplos evidencian el conflicto de poder que se daba entre los maestros de carne y hueso y los que flotaban en el tubo de rayos catódicos, los últimos ganaban invariablemente. Como dice uno de los informes: “La palabra del maestro del aula no es la única palabra”.<sup>47</sup> Al telemaestro se le colocaba como un modelo a emular, “un modelo de buenas técnicas de enseñanza”. En lugar de ver esto como una amenaza para la autoestima del maestro del aula, los informes lo veían como un incentivo para su mejora: “En algunos casos, el maestro del aula desarrolla una actitud de competencia con el tele maestro, y trabaja muy duro para mostrar a sus estudiantes que es tan competente y creativo como el tele maestro”.<sup>48</sup>

Los problemas que presentaba la falta de entrenamiento de los maestros se percibieron con rapidez y se tomaron dos medidas para tratar con ellos: una supervisión más cercana y capacitaciones intensivas. La supervisión infantilizaba a los maestros de aula mientras que las capacitaciones tenían el efecto opuesto, los hacía más capaces y ansiosos de usar sus conocimientos de pedagogía en el aula. El problema para los maestros recién capacitados es que regresaban a un sistema que los colocaba en el papel de actores secundarios en un aula donde no cabía la menor duda que la estrella era el tele maestro. Las capacitaciones involucraban una reestructuración total del sistema de preparación de maestros. En una decisión característica de la forma en que el ministro Béneke operaba, se cerraron todas las escuelas normales públicas y privadas y se abrió una nueva institución que centralizó la educación de todos los futuros maestros del país. En sus momentos de auge la Escuela Normal Alberto Masferrer, como se llamó la institución llegó a tener 900 estudiantes registrados.

A pesar de dudas ocasionales, toda la investigación que se llevó a cabo indicaba que el proyecto de Reforma caminaba bien y el ministro decidió expandir el acceso a la educación. Esto se logró eliminando los gastos de matrícula que tenían que pagar los estudiantes de séptimo, octavo y noveno grados. Esto tuvo la consecuencia deseada, al bajar los costos de la educación para las familias la matrícula aumentó un 35%. Pero, como no se acrecentaron los recursos ni la capacidad instalada, las escuelas tuvieron que aumentar un turno y los maestros tuvieron que trabajar con más estudiantes en el aula y añadir horas de clase. La matrícula aumentó considerablemente y gran parte del costo de ese cambio fue pagado por los maestros. Aunque el ministerio tomó medidas para mejorar las compensaciones de los docentes, estas no fueron consideradas suficientes.<sup>49</sup>

<sup>47</sup> Robert C. Hornik, John K. Mayo, et al., “Television and Educational Reform in El Salvador-Summary Report of the First Year of Research (02/01/69-11/01/69)”, p. 156.

<sup>48</sup> Robert C. Hornik, John K. Mayo, et al., “Television and Educational Reform in El Salvador-Summary Report of the First Year of Research (02/01/69-11/01/69)”, p. 158.

<sup>49</sup> Robert C. Hornik, Henry T. Ingle, et al., “Television and educational reform in El Salvador, report on the third year of research”, Academy for Educational Development, Inc. (AED) Project report series, n.º 17, 1972, p. i.

En resumen, en el lapso de un par de años a los maestros les tocó lidiar directa o indirectamente con cambios profundos que amenazaban su autoestima, convertían a la experiencia en el aula en una actividad potencialmente humillante y aumentaban considerablemente su trabajo. Bajo esas circunstancias, ANDES 21 de Junio demandó mejores salarios y cambios en las regulaciones que gobernaban su profesión. El Gobierno rechazó las demandas, a lo que siguió un huelga en julio de 1971, que se prolongó por dos meses. El argumento más poderoso de los maestros era que si bien se había aumentado considerablemente el presupuesto de educación, la mayor parte de los nuevos fondos estaban dirigidos a pagar por tecnología educativa y no a pagar maestros. Esta vez, en contraste con una huelga que habían organizado en 1968, el argumento tuvo mucho eco. Las circunstancias habían cambiado y el gremio estaba considerablemente alienado. La Reforma Educativa había creado motivos de queja y había proporcionado oportunidades de movilización.

Mélida Anaya Montes, una de las principales líderes de la huelga, había estado a cargo de una de las escuelas normales que fueron cerradas a raíz de las reformas. La discusión de estas le había dado nuevas energías al sindicato de educadores. En diciembre de 1970 ANDES convocó a un congreso nacional para discutir las reformas y más adelante organizó seminarios regionales con estudiantes y maestros para discutir el tema. De acuerdo con uno de los líderes de ANDES, la primera parte de 1971 “fueron meses de una intensa evaluación de parte de los maestros, de los nuevos programas de estudio”.<sup>50</sup>

Parece obvio atribuir el origen de las quejas de los maestros a la forma en que se implementó la reforma educativa, al cierre abrupto de las escuelas normales, a la dramática redefinición de su trabajo, al gasto desproporcionado en tecnología sin un aumento correspondiente a los maestros, al crecimiento en el tamaño de las clases y el aumento de las horas de trabajo. De hecho los informes de Stanford son muy explícitos al reconocer que las huelgas fueron el precio político del liderazgo vigoroso (pero indispensable) del ministro Béneke. Sin embargo, la reacción del gobierno fue acusar a los maestros de ser comunistas y de tratar de convertir a El Salvador en una nueva Cuba. Ciertamente que el Partido Comunista Salvadoreño (PCS) y organizaciones de izquierda tenían interés en aprovechar los acontecimientos y ejercían influencia sobre el sindicato, (Mélida Anaya Montes, fundadora del sindicato, era miembro del PCS), pero esto no es suficiente para explicar el enorme apoyo que tuvo la huelga.<sup>51</sup> Miles de maestros que solamente pensaban en su situación laboral participaron activamente en ella. La huelga encontró rápido

<sup>50</sup> Mélida Anaya Montes. *La segunda gran batalla*, p. 32.

<sup>51</sup> La información sobre Anaya Montes se encuentra en Cynthia McClintock. *Revolutionary Movements in Latin America: El Salvador's FMLN and Peru's Shining Path* (Washington D.C.: Endowment of the United States Institute of Peace, 1998) p. 257.

apoyo en otras organizaciones; es más, la intransigencia y las políticas contrainsurgentes del gobierno rápidamente ayudaron a polarizar la situación. La huelga y la reacción del gobierno contribuyeron a profundizar la movilización de los maestros y a que ésta se extendiera a estudiantes universitarios y de escuela secundaria y a otros sindicatos.

Según el recuento de Mélida Anaya Montes, el Gobierno sometió a los líderes de la huelga a una campaña de intimidación. En la casa de uno de ellos se dio un conato de incendio, otros vieron sus domicilios atacados con ráfagas de ametralladora y en otra ocasión con una lluvia de pedradas. Grupos paramilitares atacaron escuelas donde se estaban organizando los maestros, la policía atacó una manifestación de estudiantes y, finalmente, un miembro del sindicato fue asesinado el 18 de agosto. Los ataques físicos estuvieron acompañados por una intensa campaña contra el sindicato por parte de los periódicos de derecha. El equipo de investigadores de Stanford encontró que solamente 5 de las 45 escuelas en su muestra estadística operaron normalmente. Fuera de esas escuelas “quizá de 15 a 25% de las clases se llevaron a cabo, pero a veces con maestros interinos y pocos estudiantes”.<sup>52</sup> Para empeorar la situación las clases televisadas continuaron, reforzando la idea de que una caja electrónica con clases enlatadas podía reemplazar a los maestros.<sup>53</sup>

Después de la huelga la universidad jesuita publicó un libro con un sobrio y crítico análisis de la reforma y de la huelga, incluyendo aspectos favorables a la reforma. Sin embargo, el gobierno castigó a la universidad por la publicación del libro retirándole su subsidio anual.<sup>54</sup> El grado de paranoia del gobierno se puede percibir al contrastar su fuerte reacción con la siguiente cita del libro:

La Reforma Educativa actual ha abierto un inmenso camino que es susceptible de ser mejorado, cambiado en algunos aspectos, canalizadas sus intenciones con mayor o menor intensidad hacia diversos campos, según las necesidades y urgencia del país. El esqueleto esta montado, ahora hay que empezar a vestirlo. Solamente este hecho ya es una gran obra.<sup>55</sup>

<sup>52</sup> Robert C. Hornik, Henry T. Ingle, et al., “Television and educational reform in El Salvador, report on the third year of research”, p. 10.

<sup>53</sup> Robert C. Hornik, Henry T. Ingle, et al., “Television and educational reform in El Salvador, report on the third year of research”, p. 10.

<sup>54</sup> Charles J. Beirne, S.J., *Jesuit Education and Social Change in El Salvador*. (Nueva York: Garland Publishing, 1996), p. 102.

<sup>55</sup> Luis F. Valero Iglesias, “La Televisión Educativa en El Salvador”, p. 570.



Los investigadores de Stanford no ignoraron ninguno de los acontecimientos mencionados en los párrafos anteriores, pero no les dieron cabida en el núcleo de su interpretación. Desde su punto de vista la huelga fue un acontecimiento periférico, una distracción lamentable. Para los informes el principal problema que había que temer era el que planteaban los autores de la teoría de la modernización: el problema del aumento de expectativas. Afortunadamente, este problema no era agudo, tampoco era demasiado relevante. Ellos nunca vieron el carácter radical del experimento ni la profundidad de la alineación de los maestros. De acuerdo con los informes El Salvador nunca antes había visto un compromiso mayor con la educación, más investigación educativa, más asesores extranjeros y un uso más profundo de la tecnología educativa más avanzada. Obviamente los resultados tenían que ser positivos. Se puede argumentar que el cuadro color de rosa que pintaban los informes contribuyó a la desastrosa expansión acelerada del tercer ciclo, la inversión en tecnología educativa, de ningún modo fue suficiente para cubrir las demandas que esa expansión generó.

\* \* \*

Detrás de la incapacidad de la investigación de Stanford para percibir la importancia de la huelga, está toda una forma de concebir la problemática educativa en del marco de la teoría de la modernización. Para Wilbur Schramm, las comunicaciones y la educación eran parte de un proceso mucho más amplio que permitiría a sociedades tradicionales como la de El Salvador acelerar el proceso de modernización que irrevocablemente las llevaría a parecerse a las sociedades occidentales. Una lectura minuciosa de los escritos de Schramm sobre la televisión educativa en Samoa, Níger y el condado de Washington en Maryland muestra cómo él aplicaba la misma interpretación a todos los casos sin importar el contexto. De hecho, él escribió un informe sobre Samoa al mismo tiempo que uno de sus informes principales sobre El Salvador.<sup>56</sup> Schramm veía que en El Salvador la efectividad económica de la TVE se daba solamente cuando no había maestro en el aula, pero había esperanzas de economías de escala en el futuro, lo mismo esperaba de Samoa. En El Salvador no estaba del todo claro que la televisión fuera el elemento clave para mejorar las notas, tampoco lo era en Samoa, pero los resultados eran prometedores en ambos casos. Tanto en El Salvador como en Samoa no se debía juzgar a la TVE exclusivamente por su eficiencia en la educación, lo más importante era su papel de catalizadora de cambios.

Así como Schramm destacaba la importancia del fuerte liderazgo del ministro Béneke para garantizar el éxito de la reforma, también asignaba y apreciaba las mismas cualidades de liderazgo

<sup>56</sup> Lyle M. Nelson, Wilbur Schramm, Lark Daniel, William Minnette, Spencer Ross, and Lee Morris, "Report of Visiting Team to Study Education in American Samoa", Office of Foreign Contracts, University of Hawaii, 1970.

en el gobernador de Samoa y en el superintendente del sistema escolar del condado de Washington.<sup>57</sup> De hecho este tipo de liderazgo era esencial debido a que “alteraba relativamente los antiguos roles y requería obediencia a horarios decididos de forma centralizada”.<sup>58</sup> Esta similitud en las evaluaciones de casos tan diferentes muestra la fuerte influencia de las ideas de Schramm sobre los informes producidos por el Institute for Communications Research de la Universidad de Stanford. Varios de los investigadores destacados en El Salvador eran o habían sido estudiantes suyos. Es más, uno de ellos utilizó el material de la investigación para escribir su tesis doctoral que fue dirigida, por supuesto, por Wilbur Schramm. La ceguera de los informes ante la huelga y el contexto sociopolítico en general, le da fuerza a la afirmación de Michael Latham en el sentido de que la teoría de la modernización es una “ideología” con las consecuencias que tienen las ideologías de dirigir la atención hacia unos fenómenos y desviarla de otros.<sup>59</sup> De esta forma los estudios producidos por Stanford no le dieron cabida a las contradicciones sociales y económicas del país y no supieron darle el peso debido al carácter autoritario del sistema, a las huelgas y la alineación progresiva del magisterio. Sobre decir que este fue un paso importante en la movilización y radicalización experimentada por la sociedad salvadoreña antes de la guerra.

Para terminar, es pertinente hacer una observación sobre el papel de los programas de ayuda externa de Estados Unidos en este proceso. La narrativa estándar generalmente manifiesta una cierta admiración por el idealismo detrás de la Alianza para el Progreso y distingue entre sus proyectos prometedores, pero que nunca se llevaron a cabo, la ayuda externa “buena” (reforma agraria, promoción de proyectos sociales y cambios democráticos) y la ayuda externa “mala” que contribuyó a darle instrumentos a los Estados para reprimir al público (ayuda militar, contrainsurgencia, ayuda para el espionaje interno, ayuda a las grandes corporaciones).<sup>60</sup>

Este caso nos muestra la forma en que la ayuda considerada positiva, con las mejores intenciones de promover el desarrollo, le dio el poder al Estado para imponer una reforma desde arriba sin la necesidad del diálogo y la negociación que habría tenido lugar en una sociedad democrática en la que la prensa, la sociedad civil y una legislatura hubieran discutido, negociado compromisos y aprobado (o no) programas, presupuestos y préstamos. También otorgó al Estado nuevas formas para mostrar su capacidad autoritaria y nuevas oportunidades para que

<sup>57</sup> Wilbur Schramm, “Instructional Television Around the World”, *Journal of Experimental Education*, 37:1 (Eal 1968), passim.

<sup>58</sup> Wilbur Schramm, “Instructional Television Around the World” p. 93

<sup>59</sup> Michael E. Latham, *Modernization as Ideology*.

<sup>60</sup> Ver, por ejemplo: John Coatsworth, *Central American and the United States: The Clients and the Colossi* (Nueva York: Twayne Publishers, 1994), capítulo 4, y Walter LaFeber, *Inevitable Revolutions: The United States in Central America* (Nueva York y Londres: W.W. Norton and Company, 1983), capítulo 3.

funcionara el aparato de contrainsurgencia. A diferencia de lo que hubiera sugerido la teoría de la modernización, los problemas de la Reforma no tenían que ver con clases medias a las que la modernización les daba ambiciones insaciables (expectativas insatisfechas), sino con las relaciones de poder de un estado autoritario, insensible a la alienación del grupo más numeroso de empleados públicos civiles. A fin de cuentas, este proyecto, como muchos otros de la ayuda externa, contribuyeron a fortalecer las actitudes antidemocráticas del Estado salvadoreño.



© 2011 by the author. All rights reserved.

## Cinco desafíos a la educación y los educadores en El Salvador: Reflexiones desde una perspectiva histórica

Carlos Gregorio López Bernal <sup>1</sup>

*Las ideas que se desarrollarán en este artículo, tienen un objetivo muy claro: reflexionar sobre algunos de los desafíos que la educación y los educadores han enfrentado a lo largo de la historia en El Salvador. En tal sentido, son desafíos que de algún modo los docentes universitarios también afrontan.*

La historia estudia los cambios, pero también las continuidades; en este caso intentaré mostrar cómo algunos puntos de nuestra agenda educativa, no son para nada novedosos, sino más bien recurrentes. Dentro de dieciséis años, El Salvador estará celebrando dos siglos de vida independiente. El 2021 será un año propicio para hacer un alto en el camino, mirar hacia atrás, y ver qué tanto hemos avanzado. Seguramente que en su momento se debatirá mucho sobre tal tema y parte de esa discusión será nuestro sistema educativo.

Lo lógico sería esperar que una nación que se acerca a dos siglos de vida independiente, haya alcanzado un grado notable de desarrollo en todos los ámbitos. Ese no es el caso de El Salvador. Hace apenas un poco más de una década, el país se encontraba hundido en el caos de la guerra civil. La democracia que ahora vivimos y que a algunos llena de orgullo, aún tiene muchos vicios y taras que superar. Hay quienes afirman que no hemos sido educados para vivir

<sup>1</sup> Ponencia presentada en la Facultad de Ciencias y Humanidades con ocasión de la celebración del "Día del Maestro", en junio de 2005.

en democracia. Décadas, cuando no siglos, de autoritarismo y negación de derechos, no son el mejor punto de partida para crear sólidos valores democráticos. En cierto modo, estamos tratando de que los niños aprendan a vivir de una manera diferente a como hemos vivido los mayores.

Será mejor volver al tema de la educación. En esta charla abordaré cinco problemas recurrentes en la historia de la educación en El Salvador, y que a pesar de que haber sido muy discutidos, aún no han sido plenamente resueltos. Me parece que vale la pena tenerlos en mente, en esta fecha en que celebramos el día del maestro.

### 1. La educación como factor de integración social

Hacia el último tercio del siglo XVIII, en el marco de las Reformas Borbónicas, y con las ideas de la Ilustración como trasfondo, importantes pensadores de la región centroamericana, como por ejemplo Matías de Córdova, José Cecilio del Valle y fray Antonio Lindo y Goicoechea, reflexionaban sobre las maneras mediante las cuales se podía sacar a los indios y ladinos del estado de marginación e ignorancia en que se encontraban, e hicieron grandes esfuerzos por demoler los prejuicios raciales que tanto pesaban en la sociedad colonial.

Economía y educación fueron vistos como factores clave. Córdova planteaba que debía lograrse que los indios recibieran más beneficios de su trabajo en la tierra. No era natural que el indio cultivara la tierra del criollo o el español sin recibir beneficios para sí mismo. En consecuencia, había que hacer cambios en la tenencia de la tierra, de tal manera que incorporándose a la actividad económica, indios y ladinos tuvieran acceso a los beneficios de la civilización. Por su parte, Goicoechea manifestaba que sin las luces de la educación los indios nunca superarían el estado de atraso en que se encontraban.

Casi un siglo después, a mediados de la década de 1880, el liberal David Joaquín Guzmán reflexionaba sobre el mismo tema y decía: "La instrucción, es pues, la primera de las funciones sociales y la base del progreso y la prosperidad de los pueblos. La vida se ensancha moralizando al individuo, porque se crea el trabajo; se ensancha la industria; se propaga la honradez y la virtud."<sup>2</sup> Estas ideas eran parte de un libro titulado *De la organización de la instrucción primaria en El Salvador*, que fue publicado en 1886, en el momento de apogeo del liberalismo en El Salvador. Las conclusiones a las que llegó Guzmán no fueron nada halagadoras; según sus cálculos, la población analfabeta alcanzaba el 80%.

<sup>2</sup> David J. Guzmán. *De la organización de la instrucción primaria en El Salvador*. (San Salvador, Imprenta Nacional, 1ª edición, 1886), pág. 4.

Esta situación era alarmante para un intelectual que cifraba sus esperanzas de desarrollo del país, precisamente en la educación. "¡479,217 ignorantes es una cifra terrible para un país que pretende marchar por el camino del adelanto!".<sup>3</sup> Seguramente que la mayor parte de esos analfabetas eran indios. Buscando aminorar este problema propuso crear un impuesto del 1% al valor de la propiedad territorial. Lo recaudado sería destinado exclusivamente a educación y agregado a la suma ya establecida al efecto en el presupuesto ordinario. Según Guzmán, de este modo, se tendrían los 300,000 pesos que se necesitaban para mejorar la enseñanza primaria.<sup>4</sup> Sobra decir que su propuesta nunca fue considerada seriamente.

La integración de los indios aún era vista como un problema en la década de 1920, destacados intelectuales como Miguel Ángel Espino y Alberto Masferrer lo plantearon así. Pero, después del levantamiento de 1932, dejó de hablarse del tema, posiblemente porque la represión que siguió al levantamiento los diezmó y prácticamente los invisibilizó. Poco a poco los indios dejaron de ser vistos como tales y pasaron a ser simplemente campesinos. No obstante, en la actualidad hay un renacer o si se quiere una "reinvención de la identidad indígena" que debiera ser atendida por el sistema educativo. La herencia indígena es parte de nuestra cultura y no debe ser un toque de exotismo en la oferta turística.

Más preocupante es en la actualidad el problema de la integración social de los jóvenes, cuyas secuelas vemos cada día en los medios de comunicación, que ligando indiscriminadamente al joven con las pandillas, lo presentan como la principal amenaza para la sociedad. Algo está fallando en nuestro país e impulsa a algunos jóvenes — que no todos son pandilleros — hacia la violencia, el delito y la marginalidad. Y en este problema la educación tiene una labor muy importante que realizar.

## 2. La educación como agente de desarrollo

Esta es una idea recurrente en la literatura sobre temas educativos. Como señalé anteriormente, David J. Guzmán decía que la educación era la base del progreso y la prosperidad. El problema es que el desarrollo puede entenderse de muy diversas maneras. A finales del siglo XVIII, se entendió que desarrollo era que los indios vistiesen y calzasen a la española. En el último tercio del XIX y principios del XX, se pensó que el desarrollo era el café y que para trabajar en los cafetales no se necesitaba mayores niveles educativos; de allí que se dieran muy pocos recursos a la educación primaria. Proporcionalmente se dio mucho más presupuesto a la educación media

<sup>3</sup> Ídem. pág. 198.

<sup>4</sup> Ídem. pág. 208.

y superior, pues de allí saldría la elite dirigente y la burocracia estatal.<sup>5</sup> En el siglo XIX, la educación en El Salvador tenía un marcado carácter elitista; sin embargo, al revisar los resultados de la PAES, es evidente que rasgo aún persiste, aunque en la actualidad el problema no sea tanto de acceso, sino de calidad.

Hacia los años sesenta del siglo pasado se asoció desarrollo con sustitución de importaciones e industrialización; en consecuencia se crearon los bachilleratos diversificados, que buscaban formar mano de obra calificada que pudiera responder al modelo de desarrollo que entonces se impulsaba. La quimera del MERCOMUN deslumbró al país por unos años, hasta que fue desvanecida por la guerra de 1969 contra Honduras.

¿Qué tipo de desarrollo se vislumbra a inicios del siglo XXI? La insistencia en darle más preponderancia a la enseñanza del idioma inglés y la informática, pueden inducir a pensar que se busca poner a los salvadoreños a tono con los tiempos que vivimos: ciertamente, el inglés y la informática son parte importante de la globalización y la modernidad. Pero hay otras pistas: al menos una quinta parte de los salvadoreños ha emigrado a los Estados Unidos y el flujo de emigrantes no decrece.

Insistir en la enseñanza del inglés puede ser una tácita aceptación de que los salvadoreños ya no encontramos futuro en nuestra tierra. Si al final muchos de los salvadoreños dejarán el país para buscar el “sueño americano”, es mejor que por lo menos sepan de antemano un poco de inglés. Si no es así — y ojalá que no lo sea — no debiera olvidarse que un segundo idioma y la informática son sólo herramientas a usar. Sobre ellos y sirviéndose de ellos debe haber individuos pensantes, que tengan claridad de los problemas del país y estén dispuestos a asumir el reto de colaborar a superarlos, desde la especificidad de su campo de estudio.

Lo anterior me lleva a otra cuestión: los informes del MINED reconocen que alrededor del 50% de los egresados de educación básica y media tienen competencias deficientes en áreas como operaciones matemáticas básicas, comprensión de lectura, y comunicación oral y escrita. Esto lo constatamos año con año los profesores universitarios. ¿Qué sentido tiene insistir en enseñar un segundo idioma, dicen algunos hiper críticos, si no se han logrado competencias mínimas con el español? Dejando de lado la predisposición que pueda haber en contra de la propuesta, no puede obviarse ese problema. Algo está fallando y no debiera irse más adelante sin antes subsanar esa dificultad.

<sup>5</sup> Véase Héctor Lindo. *Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX*. Seminario Política, Cultura y Sociedad en Centroamérica. Managua, septiembre de 1997; y Carlos Gregorio López. *El proyecto liberal de nación en El Salvador, 1876-1932*. Tesis de maestría en historia centroamericana, Universidad de Costa Rica, 1998, cap.2.



### 3. La educación como vivero de intelectuales y espacio de reflexión

Decía antes que una de las deficiencias más evidentes en nuestro sistema educativo es que en nuestros estudiantes tienen muchas dificultades para la comprensión de la lectura, esto conlleva deficiencias en el análisis y la reflexión. En este sentido las humanidades ofrecen una oportunidad magnífica para acercar a los jóvenes al pensamiento de connotados intelectuales. El Salvador cuenta con importantes pensadores, que, en diferentes épocas y circunstancias, se han dado a la tarea de reflexionar sobre problemas y oportunidades del país.

Debemos volver a ellos; recuperar las ideas de Francisco Gavidia, cuando a finales del XIX luchaba denodadamente contra el presidencialismo, que aún nos agobia, y abogaba por hacer entender al pueblo el valor de vivir en democracia y las responsabilidades que ello implica. Es preciso que, curados de prejuicios ideológicos finiseculares, retomemos la entereza, la visión crítica y el humanismo profundo de Alberto Masferrer. Volver a Roque Dalton, pero ir más allá del panfleto fácil, útil para una pancarta, pero reduccionista como ella. No conformarnos con el Roque fácil de verbo incendiario, sino acercarnos al Roque más complejo; el que denuncia al sistema explotador, pero también se cuestiona a sí mismo; el que cuestiona a las instituciones salvadoreñas sin dejar por fuera al partido en que milita. Darle descanso al Roque de la guerra y nutrirnos del Roque estudioso de la cultura y la idiosincrasia salvadoreña.

### 4. Educación e identidad: retos para el siglo XXI

Cuando se habla de lo que hemos perdido o corremos del riesgo de perder, es fácil que alguien diga que hemos perdido o estamos perdiendo nuestra identidad. Los que conocen del tema dicen que las identidades no se pierden, a lo sumo se transforman. Pero no puede pasarse por alto que la escuela es uno de los espacios más idóneos para la construcción y transmisión de identidades, siendo la identidad nacional una de las más importantes.

Cuando trabajo con estudiantes universitarios de primer año, acostumbro preguntarles si se sienten orgullosos de ser salvadoreños. Fatalmente, la mayoría contesta que no. Esto es preocupante, puede significar dos cosas: que la escuela no se esté inculcando ese sentido de pertenencia y apego a la patria y a la nación, o que los jóvenes hacen su propia valoración y llegan a la conclusión que no hay razón para sentirse orgullosos de haber nacido en El Salvador, a pesar de lo que escribió don Juan José Cañas en la primera estrofa del himno nacional y David Joaquín Guzmán en la Oración a la bandera.

La realidad nos obliga a aceptar que la identidad nacional ya nos queda chica. Miles de salvadoreños se han ido del país y no piensan volver. Pero aún así se continúan definiéndose

como salvadoreños, sintiéndose salvadoreños, aunque ya tengan otra nacionalidad. Es decir, no rompen sus vínculos con el país, para alivio y regocijo de los ministros de economía. La diáspora funciona en dos vías aparentemente contradictorias. A fuerza de nostalgia y marginación, muchos compatriotas han encontrado su identidad como salvadoreños en el extranjero. Pero la diáspora también ha convencido a muchos otros de que aquí no tienen futuro, y están dispuestos a buscarlo donde sea, incluso en un país tan lejano, inhóspito e inseguro como Irak. ¿Qué podemos hacer desde la universidad para encarar ese problema?

### 5. El problema de los recursos

El Salvador inició su vida independiente con un tremendo déficit en el campo educativo; ese lastre dificultó enormemente el desarrollo del país. Ciertamente que algunos legisladores tenían conciencia de la importancia de la educación - por lo menos es lo que sugieren las leyes que elaboraron - pero la pobreza misma del país, las guerras de la Federación y las que siguieron a su disolución, así como la falta de recursos condenaron a la educación a subsistir sin mayores asignaciones presupuestarias.<sup>6</sup> En el plano legislativo vale la pena mencionar el decreto de 5 de septiembre de 1832 que establecía que era “obligación del gobierno plantear escuelas de primera letras en todos los pueblos del Estado que tengan o deban tener municipalidades”. Se establecía el compromiso de dotar a los maestros y municipalidades con los libros, lápices y demás útiles necesarios. Pero, precavidamente, se recordaba: “todo padre de familia está obligado a enseñar a sus hijos por sí o por maestros”.<sup>7</sup>

El 3 de febrero de 1841 se dio un decreto más ambicioso que ordenaba que todo pueblo o valle con más de 150 almas tuviera una escuela primaria. Héctor Lindo considera que esta medida, más que una política realista fue simplemente una declaración de buenas intenciones y un preámbulo de lo que sería una tendencia hasta el último tercio del siglo XIX. Es decir, que el gobierno central dictaba medidas que al final tendrían que ser ejecutadas por las municipalidades. Efectivamente, el decreto en mención establecía que los alcaldes serían responsables e incurrirían en multa de diez pesos, si no establecían las escuelas o no obligaban a todos los niños, en edad de siete a diez y seis años, a concurrir a ellas.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Véase Héctor Lindo-Fuentes. *La economía de El Salvador en el siglo XIX*. (San Salvador, Dirección de Publicaciones, CONCULTURA, 1ª edición en español, 2002), Pp. 117-126

<sup>7</sup> Isidro Menéndez, *Recopilación de las leyes del Salvador en Centroamérica*. [1855]. (San Salvador, Imprenta Nacional, 2ª edición, 1956), Libro 2, pág. 4. El reglamento de 4 de septiembre de 1832 establecía que las municipalidades “cuidarán de que los niños y jóvenes concurren a las escuelas de primeras letras y demás establecimientos de educación, obligando a sus padres si se negasen. Los maestros pasarán listas, una vez a la semana a la municipalidad”.

Ídem, Libro 1, pág. 191.

<sup>8</sup> Ídem. Libro 2, pag. 7.

La creación de escuelas no era tarea fácil. A diferencia de otro tipo de empresas, por ejemplo, las obras públicas que suponen un solo desembolso, la escuela implica un gasto permanente. De allí que a pesar de las exigencias de la ley, las municipalidades se mostraran remisas a crearlas. Hacia 1849, Suchitoto, una villa relativamente importante, a la que el añil había dado reputación de próspera y progresista no había logrado establecer su escuela de niñas.

Ese año el edil Francisco Revelo, reprochaba ese descuido. “¿Por qué se abandona la educación de esta preciosa mitad del género humano? De este descuido dependen los malos matrimonios, porque una esposa que en su niñez no recibió ninguna educación, en vano pretenderá su consorte que cumpla con sus deberes... De aquí nace la prostitución, la falta de recato y la violencia del sexo para entregarse desenfrenadamente al escándalo”. Aunque sus argumentos respondían a una lógica patriarcal, su interés por la educación de las niñas parece genuino. Aún así, no tuvo éxito y la escuela de niñas debió esperar tiempos mejores.

Si en las ciudades y pueblos grandes hubo problemas para crear y mantener las escuelas primarias, en los pueblos pequeños y pobres las dificultades fueron mucho mayores; en parte por la falta de recursos económicos y personas idóneas para desempeñar el cargo de preceptor, pero también porque la población no consideraba que la escuela fuese algo importante. Solo aquellos que por medio del comercio, la administración pública u otras experiencias habían experimentado las ventajas de la educación tenían conciencia de la importancia de la escuela.

De allí que fuera el Estado el llamado a sostener y promover la escuela. Sin embargo, la situación actual de la educación demuestra que el Estado salvadoreño no ha sido capaz de solucionar los problemas educativos, en parte porque la educación no ha sido tema prioritario. En la segunda mitad del XIX eran el ejército y la construcción de infraestructura para la cafcultura. A mediados del siglo XX se tuvo una magnífica oportunidad cuando la economía pasó por su mejor momento. Café, caña de azúcar y algodón gozaban entonces de elevados precios, pero el Estado no fue capaz de convencer u obligar a las elites económicas de invertir parte de sus ganancias en educación. En los años ochenta fue la guerra, en los noventa el huracán Mitch y luego los terremotos. En fin, excusas han sobrado.

La educación demanda presupuesto y el presupuesto se financia con impuestos. Y en El Salvador ese es un tema tabú. Nuestras clases económicamente dominantes nunca han aceptado pagar impuestos, aunque siempre se han beneficiado más del Estado, pues han orientado las acciones de este a la satisfacción de sus intereses particulares. En el siglo XIX, se gravaban las importaciones, no las exportaciones, y cuando un gobierno decretaba un impuesto al café, sus días estaban contados. Varias de nuestras “gloriosas revoluciones” decimonónicas tuvieron como trasfondo un problema fiscal.

En 1893, el gobierno de Carlos Ezeta entró en abierta confrontación con los cafetaleros por cuestiones de política fiscal, se había atrevido a crear un impuesto a la propiedad territorial y otro a la exportación del café. Esta conflictiva situación dio lugar al estallido de una revolución en Santa Ana, uno de los centros cafetaleros más importantes del país, y Ezeta fue derrocado. Una de las primeras medidas del nuevo Presidente, el general Rafael Gutiérrez - cafetalero por cierto -, fue derogar los indeseables impuestos.<sup>9</sup> En el siglo XIX este tipo de medidas no eran raras. Lo mismo hizo el General Francisco Menéndez en 1885 y el propio General Ezeta en 1890. En 1898, el General Regalado derrocó a Gutiérrez, y apenas cuatro días después de haber asumido la Presidencia firmó un decreto que obviando todo formalismo, y en un artículo único decía: "Declárase libre de todo derecho é impuesto de cualquier naturaleza que sean, la exportación del café".<sup>10</sup> Que esa práctica fuera tan persistente demuestra hasta qué punto los intereses de los cafetaleros se habían convertido en sinónimo de interés nacional.

Entre 1897 y 1910 los impuestos de importación alcanzaban aproximadamente el 55% del total de ingresos, mientras que los de exportación andaban por el 8%.<sup>11</sup> Otra fuente importante de rentas era el llamado "estanco de aguardiente". Para 1927, los impuestos a la importación representaban el 48% del total recaudado; la renta de licores el 17.6%; los de exportación el 14.4%. Los impuestos directos apenas llegaban a un 2.1% del total.<sup>12</sup> De alguna manera, el desarrollo de la educación dependía de cuántos borrachos hubiese en el país.

Si la recaudación era un problema complicado, la asignación de los recursos no lo era menos. Y es en esta parte donde se puede con meridiana claridad cuáles eran las prioridades. En 1875 se destinó a Instrucción Pública el 3.7 % del presupuesto.<sup>13</sup> En 1891, el ramo de Instrucción Pública recibía el 5.07%, mientras que el ramo de Guerra acumulaba el 41%.<sup>14</sup> Entre 1913 y 1922 se asignó a Guerra y Marina un 21.6%, a Crédito Público un 25. %, a Gobernación un 15.3% y a Educación un 6.3%.<sup>15</sup> Una característica constante de la estructura impositiva en El Salvador, es su carácter regresivo. El IVA es una versión moderna del impuesto

<sup>9</sup> *Diario Oficial*, 19 de junio de 1894, pág. 621.

<sup>10</sup> *Diario Oficial*, 21 de noviembre de 1898, pág. 2237.

<sup>11</sup> Cuadro que indica el producto de las rentas públicas (1897-1925). *Diario Oficial*, 17 de febrero de 1925, pág. 352.

<sup>12</sup> Memoria de Hacienda y Crédito Público correspondiente al año de 1927, presentada a la Asamblea por el señor José E. Suay el 22 de marzo de 1928. (San Salvador, Imprenta Nacional, 1928), pág. 241.

<sup>13</sup> Darío González. *Lecciones de geografía para la enseñanza en las escuelas primarias*. (San Salvador, Imprenta Nacional, 1876), pág. 196.

<sup>14</sup> Santiago I. Barberena. *Descripción geográfica y estadística de la República de El Salvador*. (San Salvador, Imprenta Nacional, 1ª edición, 1892), pág. 50.

<sup>15</sup> Santiago I. Barberena. *Descripción geográfica y estadística de la República de El Salvador*. (San Salvador, Imprenta Nacional, 1ª edición, 1892), pág. 50.

que en el siglo XIX se aplicaba al consumo de mercaderías importadas y de licor. Mientras aquellas que se benefician más de la economía no acepten que deben aportarle más al país, financiar la educación será extremadamente difícil.

El listado de temas podría alargarse y sólo serviría para demostrar cuánto se demanda a la escuela y a los maestros. En ese sentido no somos la excepción, lo mismo sucede en otros países, incluso en los más desarrollados. Por algo la educación apunta hacia el futuro. El problema en nuestro caso es que no hay parangón entre las exigencias que se plantean al sistema educativo y los recursos que se le asignan. Basta comparar las asignaciones presupuestarias en América Latina para darnos cuenta de lo poco que El Salvador invierte en educación. Ese ha sido siempre nuestro talón de Aquiles.

## 6. Después de todo, algo esencial: el factor humano

Estamos a las puertas de otra reforma educativa en el país: el Plan 2021. También ya se habla de la necesidad de una reforma en la UES, o al menos en Ciencias y Humanidades. Una reforma puede ser muy bien concebida, pero solo será exitosa si se cuenta con los recursos humanos y materiales para llevarla a cabo. Podríamos sin embargo ser muy optimistas y suponer que en determinado momento tendremos una sesuda reforma y la debida asignación presupuestaria. Pero para que un proyecto educativo tenga éxito es necesario que el magisterio se identifique con él, que lo asuma como propio. Es preciso que no se le perciba como amenaza o imposición.

Cuando a finales de los años sesenta se impulsó el programa de televisión educativa, muchos docentes vieron al telemaestro como un enemigo que atentaba contra la estabilidad laboral y la autoestima profesional. Uno de mis profesores gozaba grandemente cuando la transmisión del canal 8 fallaba o el telemaestro cometía un error.<sup>16</sup> Era una forma de reivindicarse profesionalmente. En la actualidad, la internet también puede ser percibida como amenaza, no solo a las competencias docentes, sino a la creatividad y la laboriosidad del estudiante. No debiéramos preocuparnos tanto, la televisión educativa no sustituyó al maestro, tampoco lo hará la web. Más bien debiéramos sacarle el mayor provecho posible a la tecnología.

El maestro seguirá siendo insustituible por mucho tiempo, pareciera que no somos fácilmente prescindibles. Siendo así, hay que insistir en el factor humano y vocacional. El trabajo docente

<sup>16</sup> Un estudio interesante sobre este tema aparece en Héctor Lindo-Fuentes. *La televisión educativa en El Salvador, como proyecto de la teoría de la modernización*. En Margarita Silya y Carlos G. López (editores) *Memoria del Primer Encuentro de Historia de El Salvador*. (San Salvador, Dirección de Publicaciones e Impresos, CONCULTURA, 2005).

es arduo y debe ser bien remunerado. Esa es una aspiración legítima; pero ningún salario podrá estimular al docente si este no tiene vocación. Si el maestro, ya sea de educación básica o superior, no posee lo que los normalistas llaman la “mística”, si no disfruta enseñando, de ningún modo estará dispuesto a asumir los ingentes retos de la enseñanza.

Si el maestro no es lo suficientemente humilde para ver cada clase como una oportunidad nueva de aprender, difícilmente estará dispuesto a ser evaluado y ver en la evaluación una oportunidad para mejorar su desempeño. Y mejorar significa cambiar. El sistema educativo salvadoreño necesita cambiar; yo podría hacer una larga lista cambios que me gustaría ver. Pero, las instituciones no cambian por sí solas. No pueden cambiar si las personas, si los hombres y mujeres que las conformamos no estamos dispuestos a cambiar. Al final, un problema que se plantea en términos institucionales, termina concretándose en el aula. Y allí los actores más importantes son los educandos y el educador.

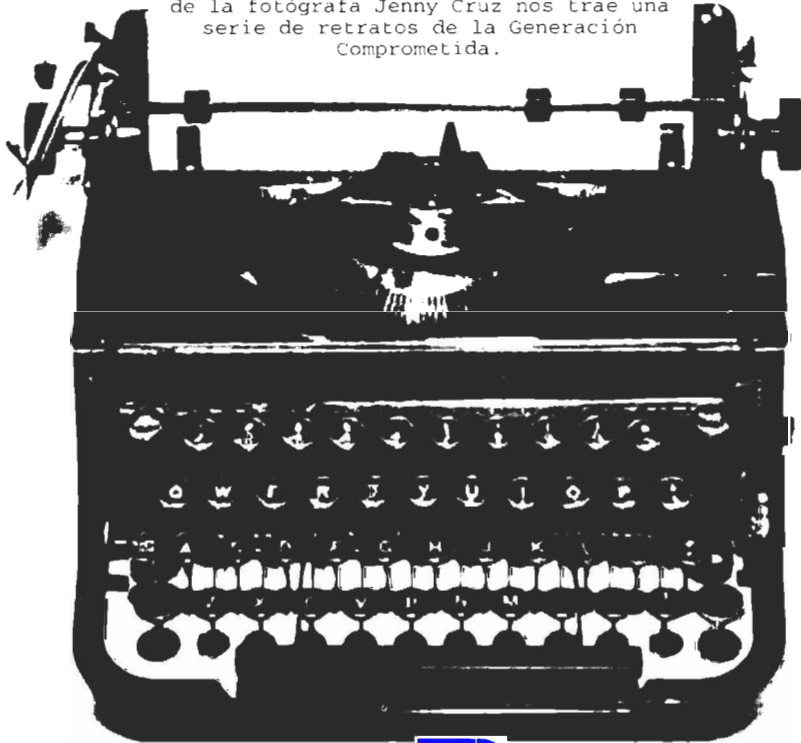


# 50

## a ñ o s

### Homenaje a la Generación Comprometida

La Generación Comprometida trajo consigo la introducción de los movimientos de vanguardia a la literatura salvadoreña. Aunque hay que admitir que hubo algunas obras precursoras, que ya prefiguran una ruptura literaria, es la generación literaria surgida en los años cincuenta la que renueva con mayor vigor las letras salvadoreñas. Este año se cumple medio siglo del surgimiento de uno de sus núcleos principales: El Círculo Literario Universitario. *Cultura* invitó a un grupo de especialistas en literatura a darnos sus valoraciones sobre esta importante promoción literaria o sobre algunos de sus aspectos. Incluimos dos ensayos valorativos sobre la Generación Comprometida, escritos por Luis Melgar Brizuela y Álvaro Darío Lara. Junto a ellos, Ricardo Roque Baldovinos y Carlos Paz Manzano proponen nuevos acercamientos a la obra de uno de los más destacados miembros de dicha generación, Roque Dalton. Por su parte, la vista privilegiada de la fotógrafa Jenny Cruz nos trae una serie de retratos de la Generación Comprometida.





## La Generación Comprometida (1950-1960)

Luis Melgar Brizuela

*El presente artículo —que forma parte de la tesis doctoral del autor, titulada “Las brújulas de Roque Dalton”—aborda el tema de la llamada “Generación Comprometida”: un grupo de escritores salvadoreños nacidos aproximadamente entre 1930 y 1939, que incluye a autores tan notables como Roque Dalton (1935-1975), Rafael Góchez Sosa (1927-1986), Álvaro Menéndez Leal (1931-2000), Ítalo López Vallecillos (1932-1986), Mercedes Durand (1933-1999), Irma Lanzas (1933), Waldo Chávez Velasco (1933-2005), Eugenio Martínez Orantes (1932-2005), Manlio Argueta (1935), Roberto Armijo (1937) y José Roberto Cea (1939). Pone de relevancia la importancia de la obra de estos escritores, así como su activa participación política.*

De los conceptos teóricos y categorías de análisis que desarrolló Lucien Goldmann, ninguno resulta más redituable para el abordaje del proceso de formación de la Generación Comprometida, que el de *grupo-sujeto*<sup>1</sup>. Al aplicar esta teoría a la poética del compromiso en El Salvador, caemos en la cuenta de cuán erróneo resulta atribuirla, como lo ha hecho algún autor, a sólo uno o dos escritores, por mucho que éstos hayan sido sus líderes o principales exponentes. Las visiones de mundo literarias no son fenómenos individuales sino sociales. En nuestro caso, fueron



precisamente los problemas políticos y culturales que hemos explicado en el capítulo anterior los que congregaron a un amplio conjunto de escritores jóvenes alrededor de una búsqueda de *soluciones significativas*, para decirlo en términos goldmannianos.

Muy pocos son los estudios que se han realizado específicamente sobre esta promoción, la más determinante en la literatura nacional contemporánea. Mario Hernández Aguirre (1961) señala que surgieron con un inusitado fervor. Han leído ante todo a Neruda, quien los entusiasma por su voluntad de lucha y la frescura de su verso, y “por afinidad encuentran un eco menor en Geoffroy Rivas” (78). Se muestran insatisfechos del ambiente político y cultural que los rodea, y en general no creen en los escritores anteriores a ellos. Afirma que “cuando hacen correr la vista junto a ellos, en su derredor únicamente alcanzan a ver pobreza espiritual, humillación, demagogia, corrupción política y administrativa, y un desgano, asco, indiferencia frente a las cosas del intelecto” (79).



En Casa de Italo López Vallecillos, Pasaje Moreno, Colonia Flor Blanca, San Salvador, 1966; de izquierda a derecha: Camilo Minero, Jorge A. Cornejo, Héctor Gómez Véjar, José Napoleón Rodríguez Ruiz, Italo López Vallecillos, Alvaro Menén Desleal y Mario Flores Macal. Sentados, izquierda a derecha: José Roberto Cea, Roberto Armijo, Manlio Argueta y Ricardo Bogrand, al fondo un grabado en madera hecho por Camilo Minero, del poeta Oswaldo Escobar Velado.

Tomada del libro *La Generación Comprometida*, de José Roberto Cea, Canoas Editores, San Salvador, 2003.

La situación que describe Hernández Aguirre como contexto inicial de la generación nos permite entender, siguiendo a Goldmann, que tanto en lo literario como en lo político aquel *grupo social privilegiado* se fue conformando, espontáneamente, para buscar en conjunto un nuevo sentido a su energía creativa y a la convivencia social. En los primeros momentos de este *proceso de estructuración literaria* aún no tienen claridad de lo que buscan, mucho menos del nombre que más tarde habría de distinguirlos. Encuentran fuera del país novedades que los impactan: la revolución soviética y la revolución guatemalteca;<sup>2</sup> los movimientos artísticos y literarios de vanguardia, sobre todo el existencialismo sartreano; el muralismo mexicano. Adentro, en cambio, sienten un vacío: el modernismo, el vitalismo, el regionalismo, no corresponden a las necesidades culturales, estéticas, de la sociedad salvadoreña y sólo sirven para adornar la retórica oficial.

### 1.1.1. El nombre de la generación

Los escritores que aparecen en la escena literaria entre 1950 y 1960 en realidad no fueron un grupo homogéneo, constituido deliberadamente, ni adoptaron un mismo nombre que los distinguiese a todos ellos. En ningún momento establecieron un programa de trabajo o emitieron un manifiesto formal reconociéndose como un movimiento literario definido.

El primer núcleo fue un “Cenáculo de iniciación literaria” que en 1950 se reunía en la Escuela Normal de Maestras “España”, en el centro de San Salvador. Asistían allí: Irma Lanzas (1932-), Waldo Chávez Velasco (1932-2005), Eugenio Martínez Orantes (1932-2005), Álvaro Menéndez Leal (1931-2000), Orlando Fresedo (1932-1965), Mauricio de la Selva (1930-), Ricardo Bogrand (1930-), Mercedes Durand (1933-1997) e Ítalo López Vallecillos (1932-1986).<sup>3</sup>

La mayoría de ellos conformaron poco después el *Grupo Octubre*, nombre que toman en honor a las revoluciones soviética y guatemalteca, que coincidentemente habían triunfado en ese mes, una en 1917 y la otra en 1944. Mostraban así su simpatía por el socialismo aunque no todos sus miembros mantendrían esa actitud. Posteriormente se les unieron otros escritores de similares tendencias.<sup>4</sup>

Álvaro Menéndez me contó que él, en sus escritos y conferencias, empezó a denominar a su grupo *Generación espontánea* o *Generación Internacional*: “espontánea” por la forma en que se habían ido encontrando, convocados por la urgencia de compartir su rechazo a la mediocridad del ambiente cultural y su búsqueda de nuevos horizontes; e “internacional” por el contacto que tuvieron desde temprano, mediante viajes, revistas y correspondencia personal, con escritores de varios países: Nazim Hikmet (Turquía), Julio Cortázar (Argentina), Mario Vargas Llosa

(Perú), Miguel Angel Asturias (Guatemala), Ernesto Cardenal (Nicaragua), Jorge Luis Borges (Argentina), Efraín Huerta y el Grupo “La espiga amotinada” (México), etc. Pero que su propuesta no prosperó.<sup>5</sup>

También se les llamaría, más tarde, *Generación de 1950*, por el año en que afloran como una nueva promoción literaria. El nombre de *Generación Comprometida* surgió en 1956, a raíz de un editorial así titulado, de Ítalo López Vallecillos, director de la revista *Hoja*, donde afirmaba que la suya era una generación comprometida con el pueblo, con la sociedad (1956: 6). Más tarde aclararía que este concepto lo tomó de la obra *¿Qué es la literatura?* de Jean Paul Sartre, para quien el escritor tiene por el mero hecho de serlo una responsabilidad moral con respecto al hombre de su tiempo. Ítalo, el ideólogo del grupo, defendía la tesis del arte en función social, “la cual implica ‘comprometerse’ en el instante de producir la obra artística o literaria, esto es, no ‘evadir’ la responsabilidad de decir la idea o el sentimiento tal como lo demanda la circunstancia, con plena sinceridad y hondura” (5).

La denominación de Ítalo se impuso a los demás nombres, evidentemente porque respondía a las estructuras mentales o significativas, a la visión de mundo de los intelectuales y políticos de oposición. La tesis de Goldmann de que las obras literarias o culturales son respuestas a las necesidades de estructuración del sentido social, cobra aquí plena validez.

### 1.1.2. El Círculo Literario Universitario

Mientras el Grupo Octubre se daba a conocer, entre 1950 y 1953, como la última promoción de escritores salvadoreños, Roque Dalton finalizaba sus estudios de bachillerato (1952) e iba a Chile el año siguiente a cursar la carrera de Derecho. Allí permaneció sólo un año; luego regresó a El Salvador y reinició la misma carrera en la Universidad Nacional (1954). Es entonces cuando empieza a destacarse como escritor y a estudiar por su cuenta el marxismo, a redescubrir el país bajo esta óptica y a interesarse en la militancia política de oposición al régimen. Por esas fechas conoce al poeta guatemalteco Otto René Castillo, quien se encontraba exiliado en El Salvador tras la derrota del régimen socialista de Jacobo Arbenz. Entablan una intensa amistad. Otto René, ya afiliado al Partido Comunista Salvadoreño (PCS), influye decisivamente en Roque y sirve de conducto para que éste también se convierta en miembro del Partido en 1957.

*Dos puños por la tierra* (1955), obra conjunta de Otto René y Dalton, que constituye una primicia de la literatura comprometida, obtuvo el primer lugar en el Certamen Centroamericano de Poesía (1955), que en esa época convocaba anualmente la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional. Estimulados por el triunfo, decidieron fundar el *Círculo Literario Universitario*, cuya sede fue la Facultad de Derecho.<sup>6</sup>

Poco tiempo más tarde se sumaron al Círculo, Manlio Argueta (1935), quien llegaría a ser el más cercano amigo de Roque, Roberto Armijo (1937-1997) y José Napoleón Rodríguez Ruiz h. (1930). José Roberto Cea (1939) y Tirso Canales (1930), sin ser miembros formales del grupo, también participaron en alguna medida de sus actividades. Según refiere Dalton, el Círculo Literario Universitario actuó como un organismo de difusión cultural publicando en los periódicos locales, dando conferencias y recitales, polemizando en mesas redondas. Varios de ellos fueron miembros del Partido Comunista de El Salvador (PCS). (1975: 17).

### 1.1.3. Los dos períodos de integración: Ítalo y Roque

La cronología que hemos apuntado nos permite distinguir dos períodos y dos promociones de escritores en el amplio conjunto de los que han sido incluidos bajo el nombre de Generación Comprometida: el del Grupo Octubre (1950-1953) y el del Círculo Literario Universitario (1956-1959): un lapso inicial y otro de consolidación.

Durante el primer período no se hablaba de literatura comprometida pero las posiciones de izquierda eran notorias en algunos de los miembros. El Grupo Octubre tuvo vida breve: para 1954 sus miembros se han dispersado; varios de ellos se encuentran en otros países, unos por cuenta propia en busca de horizontes, otros becados o empleados por el gobierno.

Hacia finales de 1955 Ítalo regresa de España. Poco tiempo después se hace cargo de dirigir la Revista *Hoja*, de la cual publica tres números durante 1956. Este órgano literario fue el punto de encuentro de las dos promociones. Los del Círculo, principalmente Dalton, colaboraron firmemente en sus páginas. A partir de ese momento, el conjunto de la generación se recompone y el sentido de la literatura comprometida entra en una fase de consolidación. Para entonces, varios de los que figuraron en el Grupo Octubre han abandonado las posiciones de izquierda y colaboran con el gobierno o simplemente han desistido de cualquier postura ideológica o política.

Ítalo se convirtió, así, en el puente de ambas promociones, la de 1950 y la de 1956. Él y Dalton fueron los ideólogos principales del sentido del compromiso y quienes más defendieron el nombre de *Generación Comprometida* como un nombre fiel al talante de lucha y a la visión de mundo del grupo.

Así como 1882 significó una marca de cambio para la literatura salvadoreña, 1956 es otra marca de cambio, pero más radical y en sentido opuesto: el desencuentro con la cultura oficial, el inicio consciente de una lucha contra los valores establecidos.<sup>7</sup> Por otra parte, 1956 puede

verse a nivel ideológico-estético como la respuesta que a largo plazo vino a dar la cultura nacional popular al corte histórico de 1932. El núcleo de la generación lo entendió de ese modo, según lo recoge Dalton en *Pobrecito poeta que era yo*: “Generación -dice uno de los contertulios- es una tajada temporal de la humanidad. Nosotros pertenecemos a una que fue cortada a puros balazos en 1932” (1976: 255).

Tres son los sucesos literarios de ese año que dan pie para considerarlo la marca del cambio más trascendental del pasado siglo en el ámbito cultural: la aparición del Círculo Literario Universitario, primer grupo en su género, vinculado al PCS a través de varios de sus miembros; la publicación en *Hoja* del editorial que le dio nombre al grupo y planteó sus principios fundamentales, y la edición de *Dos puños por la tierra*, de Roque y Otto René, que —como he dicho antes— fue el primer grito de batalla contra la cultura oficial.<sup>8</sup> El realismo vanguardista se había sobrepuesto a la estética modernista-romántica o post-modernista, tras un proceso de estructuración de un cuarto de siglo, si bien aún faltaría algún tiempo para que la nueva poética madurara plenamente.

#### 1.1.4. El contexto político y cultural: 1956-1960.

Ese mismo año de 1956, el coronel José María Lemus inicia su gestión presidencial en una situación económicamente difícil por la caída de los precios del café. Ante el auge que habían tomado los movimientos populares, motivados ahora especialmente por el deterioro de las condiciones de vida de los trabajadores, el gobierno de Lemus incrementó la represión. Las instalaciones de la Universidad Nacional, que se había convertido en foco de denuncias y protestas, sufrieron un incendio aparentemente accidental, pero que, según afirma Manlio Argueta, fue una represión por el papel de oposición política que estaba asumiendo el máximo centro de estudios.<sup>9</sup> Mientras tanto, Dalton desplegaba una intensa actividad como nuevo líder universitario y, desde 1957, como miembro del Partido Comunista. Este año viajó a Moscú y otros países socialistas representando a El Salvador ante el VI Congreso de la Federación Mundial de la Juventud Democrática.

La tensión entre el gobierno y la oposición fue creciendo. El movimiento obrero, influido por el PCS, creó en 1957 la Confederación General de Trabajadores de El Salvador (CGTS), que exigió, entre otras cosas, la libre sindicalización urbana y rural, constantemente bloqueada por el régimen. La represión era tal que esta nueva organización debió realizar su trabajo en condiciones de semi-clandestinidad, según lo refiere Menjívar Larín (105).

Un rasgo notable de la Generación en el ámbito político y cultural fue la participación de varios de sus miembros en manifestaciones contra el gobierno y en actividades de proyección hacia

los sectores populares: recitales, conferencias, mesas redondas, muchas de ellas al amparo de las organizaciones estudiantiles de la Universidad Nacional, las cuales habían ganado un poder sin precedentes.<sup>10</sup> También colaboraban con el periódico *Opinión estudiantil*, de la Asociación General de Estudiantes Universitarios (AGEUS), que entonces circulaba profusamente en los medios políticos y causaba fuerte escozor en el gobierno y en las esferas de poder.

Los de la Generación se distinguieron no sólo por la radicalidad ideológica sino también por el sentido del humor y, varios de ellos, por la bohemia. El propio Dalton cuenta que los de su Círculo “marginalmente hicieron una vida entre militante y bohemia” (1975: 17). No pocos líos se granjeó nuestro poeta por semejante liberalidad.

El triunfo de la Revolución Cubana (enero de 1959) propició el auge de las luchas populares contra el régimen de Lemus, en las cuales Roque participaba activamente. En diciembre del mismo año padeció por un par de semanas su primera cárcel, acusado de actos de sabotaje contra el desfile militar que conmemoraba el undécimo aniversario de la “Revolución de 1948”. Meses después (septiembre de 1960) las fuerzas de seguridad pública asaltaron violentamente la Universidad Nacional, golpearon al Rector y capturaron a numerosos estudiantes. López Vallecillos, en ese momento director de la Editorial Universitaria, quien como presidente de la Asociación de Periodistas de El Salvador (APES) había denunciado violaciones a los derechos humanos, también fue capturado. A Menéndez Leal le clausuraron un noticiario televisivo y el semanario impreso *Teleperiódico*, por haber informado con objetividad sobre la situación. Y días más tarde, el 9 de octubre, Dalton fue de nuevo llevado a la cárcel, esta vez acusado por el jefe de la Policía de ser “un elemento peligrosísimo para la tranquilidad nacional” y se recomendaba “se le expulse a un país que no sea Guatemala ni Honduras” (Argueta 1983: 106-108).

Cuando el gobierno del coronel Lemus fue depuesto mediante golpe de Estado, una Junta Cívico-Militar de tendencia izquierdista tomó el poder. Dalton y sus compañeros fueron inmediatamente liberados y aclamados como héroes populares. La Junta intentó dar al país una real apertura democrática y propuso reformas sustanciales en lo político y económico, a favor de los sectores laborales. Pero las fuerzas conservadoras del ejército y de la oligarquía, con claro apoyo de la Embajada de Estados Unidos, la derrocaron en enero de 1961 e impusieron un Directorio Cívico-Militar que reprimió enérgicamente a los movimientos de izquierda. Roque fue expulsado a México, donde inició una larga etapa de exilio político.

#### 1.1.5. Diez años de la nueva poesía: 1950-1960

En el plazo inmediato, el proceso de estructuración de la poética de Roque Dalton como producto de un grupo-sujeto se da en la década 1950-1960, según puede comprobarse en la

poesía por ellos publicada durante el período. La interlocución con sus compañeros de escritura, mediada por las prácticas políticas, periodísticas, universitarias y bohemias, es el caldo de cultivo determinante de la visión de mundo y de la estructura formal en la obra de Dalton. De ahí, pues, la importancia de caracterizar la producción del grupo-sujeto en este tramo específico sin perder de vista el hilo macrohistórico.

Para aproximarnos al proceso en cuestión, vamos a examinar, en un ir y venir de la comprensión del texto a la explicación del contexto, algunos poemas modélicos del grupo en este período. Con ello, obviamente, no daremos cuenta de todo el desarrollo de la poética comprometida, pero podremos dilucidar su fase inicial de estructuración para luego penetrar, en la segunda parte de nuestra investigación, en la evolución poética de Dalton, siguiendo la línea historicista que hemos adoptado.<sup>11</sup>

Las fuentes principales de las que disponemos para examinar dicha producción, son tres: la antología de *Poetas jóvenes de El Salvador*, publicada en 1960 por José Roberto Cea;<sup>12</sup> la serie de "Poemas sin filiación bibliográfica" de la amplia antología de Dalton elaborada por Rafael Lara Martínez, *En la humedad del secreto* (1994), correspondientes al bienio 1956-1958, publicados en periódicos del país, y el primer libro de Roque, *La ventana en el rostro* (1961), que recoge lo mejor de su poesía de 1955 a 1960.

Un primer rasgo común a esa producción poética es el predominio del verso libre sobre la métrica clásica. Abundan también, relativamente, los sonetos endecasílabos. Y como excepción, encontramos dos romances de Álvaro Menéndez Leal (Cea 39). Llama la atención en los poemas de verso libre la recurrencia de los heptasílabos y endecasílabos, característica que habíamos encontrado en Geoffroy y en Escobar Velado, según el ejemplo de Neruda (capítulo 4). En general, el ritmo, la sonoridad, no son elementos fuertes en la nueva poesía: escriben inercialmente como sus modelos, sin mayores preocupaciones por la estructura musical. Ejemplo típico es el poema "20 años", de Cea:

*Atravesé 20 años para tener tus ojos,  
20 años para amarte sin descanso.  
20 años para tener un hijo y ser padre de un Dios.  
20 años de vivir entre burgueses  
mordiéndome las uñas,  
comiéndome de miedo los insultos,  
el hambre, las ideas,  
los ojos de tu ausencia, el traje vegetal de mi pequeño... (Cea 102)*

Podemos observar en este segmento dos heptasílabos formando un alejandrino (primer verso) y un heptasílabo sumado a un endecasílabo (último verso), combinaciones métricas que se dan profusamente en la poesía de la Generación. El poco énfasis rítmico y la sonoridad más bien tenue acusan el prosaísmo característico de la nueva poesía. Aunque en el corpus examinado no se da ningún caso de poema en prosa, poco tiempo después Dalton y otros lo emplearán con relativa abundancia.

Si comparamos al respecto esta poesía con la de autores mayores publicada en la misma década, la diferencia salta a la vista. Por ejemplo, en *Presencia de humo* (1959), de Raúl Contreras (1896-1973) y *Fábulas de una verdad* (1959), de Claudia Lars (1899-1974), por mencionar a dos máximas figuras del llamado post-modernismo, ocurre lo contrario: abundancia de esquemas clásicos y escasez de versos libres.

Esa inversión de proporciones muestra que se vive una fase de transición: entre los nuevos poetas no es inusual el soneto, en particular; pero quienes tienden a una innovación más radical (Dalton y Cea sobre todo) rehúyen el soneto y cualquiera otro esquema clásico. En la contraparte, autores avezados como Claudia Lars y Hugo Lindo (1917-1985), incursionan en el verso libre, probablemente influidos por los movimientos de vanguardia.

El cambio principal entre la poesía de sus antecesores y la del grupo de Dalton no se marca en el nivel métrico sino en el nivel léxico-gramatical: en las formas conversacionales o dialógicas. Un rasgo típicamente innovador en este aspecto es el empleo de la primera persona plural para designar a la pareja del poeta y su amada frente a una tercera persona que se refiere a una situación social. Veamos algunos ejemplos. En el poema “Los que quedan”, de Chávez Velasco, el sujeto hablante se dirige a su pareja:

*Yacíamos vecino a la ventana,  
tú y yo, solos y sólo  
junto a nosotros mismos.  
Abandoné un momento tu musgo, tu risueña  
carne de hierba y alba  
porque escuché pasar por la avenida  
un canto... (1960: 22)*

Aquí la oposición *nosotros* (tú y yo) / *él* (el canto), además de expresar una conversación íntima (“tu risueña carne”) le sirve al poeta para oponer una actitud no social -la de los amantes- a una actitud social, de lucha, puesto que el canto es “un coro de obreros” en manifestación.



Dialogismo y antítesis se articulan para denunciar la propia indiferencia, el egoísmo de la pareja entregada al placer, frente al dolor de los explotados, auto-recriminación que recuerda a la Geoffroy Rivas: “Y mientras, / otros amasaban con sangre nuestro pan” (1978: 15), con la diferencia de que en éste la fraseología no es dialógica.

El poema de Chávez Velasco termina reforzando mediante una metáfora (“dos geranios / en un vaso sutil de agua estancada”) la auto-crítica, la oposición entre *ellos*, los obreros que marchan “a la esperanza”, y *nosotros*, los amantes estancados en el pasado.

La misma estructura deíctica de interlocución encontramos en el poema de Dalton “Aída, fusilemos la noche”, esta vez como una invitación del sujeto a su interlocutora (Aída es el nombre de la esposa de Roque), para que juntos luchen contra la noche, es decir, contra la injusticia social:

*Aída fusilemos la noche  
y la terrible  
miseria colectiva.  
Aquí tenemos estas cuatro manos  
y tenemos mi voz... (1994: 69).*

Una muestra más tenemos en el “Poema de la esperanza”, de Jorge Cornejo, en que el nosotros del hablante y su mujer se opone al ellos de los enemigos de la esperanza:

*te aseguro, mujer, que nos destierran  
y los diarios locales  
(órdenes superiores) a grandes titulares  
dirán que se salvó la patria... (1960: 47)*

Aunque las innovaciones poéticas de la generación, en esta década, apenas están en su fase inicial, ya han instaurado una tónica diferente: la interlocución de un *nosotros* que corresponde a los revolucionarios, en oposición a un *ellos*, que es el de los conservadores. En otros textos la estructura deíctica opone el sujeto hablante a sus adversarios: *nosotros a ustedes o vosotros*. Tal es el caso de “Canto a nuestra posición”, que Roque dedica a Otto René Castillo, un verdadero manifiesto poético:

*Nos preguntan los poetas de aterradores bigotes,  
los académicos polvorientos, afines de las arañas,  
los nuevos escritores asalariados ...*

¿Qué hacéis vosotros de nuestra poesía azucarada y virgen? (1994: 86)

El texto alude a las críticas que los comprometidos recibieron en sus primeros años por parte de quienes los acusaban de escribir consignas prosaicas, panfletos políticos, y no verdadera poesía. La mención de los adjetivos “azucarada y virgen” son toques de ironía en defensa de la nueva poética. La respuesta de Dalton es agresiva:

*¡Ay, poetas,  
¿cómo pudisteis cantar infamemente  
a las abstractas rosas y a la luna bruñida  
cuando se caminaba paralelamente al litoral del hambre  
y se sentía el alma sepultada  
bajo un volcán de látigos y cárceles? (86).*

Otro rubro importante de innovación es el de las imágenes poéticas. La influencia de Neruda y de Geoffroy, primeramente, y luego la de César Vallejo, así como en general las corrientes de vanguardia (surrealismo, creacionismo, etc.) que penetraron en el país desde los años cincuenta, motivaron a los nuevos poetas a buscar, en el plano semántico, distintas modalidades y combinatorias de la metáfora, la antítesis y la metonimia.<sup>13</sup> El rasgo de mayor impacto en este nivel es el empleo de la antítesis: el sentido de la lucha de clases los lleva a crear nuevas formas de oposición entre la visión de mundo socialista y la visión de mundo capitalista. En “Los que quedan”, de Chávez Velasco, y “Canto a nuestra posición”, de Dalton, las antítesis se articulan con las estructuras deícticas para oponer las actitudes conservadoras a las actitudes revolucionarias. El mismo recurso se reitera abundantemente en varios otros miembros de la Generación. El poema “Muerte y vida de Víctor Manuel Marín”, de Manlio Argueta, presenta un caso modélico, en que a los símbolos convencionales de los ritos mortuorios se oponen la bandera y la sangre sindical, símbolos de vida:<sup>14</sup>

*En su cuarto de cal no haya epitafios  
¡que nadie lo ha vencido!  
En su cuarto de cal abajo el novenario  
¡que nadie lo ha vencido!  
La muerte está naciendo ...  
Salud, bandera, sangre sindical.*

*Obrero memorable, por tu vida  
camina  
toda la biografía de la tierra. (Cea 90-91).*

En el manejo de la antítesis, como en varios otros elementos de la nueva poesía, es Dalton quien se muestra más rico e innovador. “Poems in law to Lisa”, de *La ventana en el rostro*, puede tomarse como un paradigma de la antítesis que cultivaron los de su generación:

*Lisa:*

*desde que te amo,  
odio a mi profesor de Derecho Civil.  
¿Puedo pensar en compraventas  
con rostros de ventana de cárcel,  
en la teoría de la causa que me parece un túnel  
lleno de grillos rojos y de raíces que se frustraron sin el sol ...  
si tengo en pos de mi ansia tus grandes ojos simples  
y oscuros como un lago nocturno...? (1961: 102)*

El poeta opone el amor por Lisa al odio por la mentira que ha encontrado en la materia de Derecho Civil. Notemos cómo la antítesis está articulada al mismo tipo de estructura deíctica que ya hemos examinado: *nosotros* (yo hablante y el tú de Lisa) / *él* (profesor).

Difícil de caracterizar resulta el tipo de imágenes nuevas que emplean los más creativos de ellos. En algunos casos, una misma imagen reúne elementos metafóricos, metonímicos y antitéticos, con significaciones un tanto oscuras, experimentales, al estilo surrealista. Ejemplo de esa múltiple reunión de figuras son estos versos del poema “Destierro voluntario”, del malogrado Armando López Muñoz, uno de los más cercanos en su estilo al de Roque, aunque en verdad no fue un escritor comprometido sino un existencialista bohemio:<sup>15</sup>

*A veces,  
en la pausa de alguna piedra a la vera del destierro,  
se oye susurrar al viento, alborotando a las estrellas.  
Y la agonía de un hombre solo  
camina ancha y errabunda en medio de los pastizales,  
en medio de la noche estentórea  
tan llena de murciélagos y de esperanzas muertas (Cea 75).*

Alrededor de la connotación central del segmento, la angustia existencial, cada imagen menor se relaciona con las demás para conformar una imagen total: un cuadro nocturno en que el oído (susurrar, estentórea), la vista (estrellas, ancha), el tacto (piedra, pastizales), el movimiento (alborotando, camina, errabunda) se retroalimentan sinestéticamente. Se dan en esta imagen compleja elementos metafóricos (murciélagos / esperanzas muertas), metonímicos (piedra, destierro) y antitéticos (esperanzas / muertas; estrellas / murciélagos). Hay densidad en el color y en el sonido, gracias al cruce de relaciones analógicas con relaciones indiciales, y al ritmo interior de cada verso y del conjunto: un ajuste perfecto de emoción y eufonía.

Esa riqueza de evocación, de fuerza imaginística, que recuerda procedimientos surrealistas, en este caso al servicio de planteamientos existenciales, no es común a la mayoría de los poetas de la Generación, sino sólo a los más creativos. Empero, está en sintonía con los afanes de ruptura, vanguardistas, del conjunto de escritores.

Similar capacidad de exuberancia y complejidad en sus imágenes muestra Dalton. Concentra en unos cuantos versos figuras variadas que se integran en una imagen global. El siguiente segmento del poema "Oíd", uno de los más representativos de *La ventana en el rostro*, nos permite examinar la concentración de múltiples evocaciones alrededor de un mismo tema:

*mujeres,  
niñas a las que casi desfloré con esta voz que tuve que robar,  
dulces figuras con que me pintaron el cielo,  
amadas mías,  
ríos de carne que alguien detuvo para calmar mi sed,  
ojos que me envasaron la noche que pedí,  
naricillas, manos con dedos expulsados del fuego,  
labios, axilas como las rosas negras  
que se escondieron antes de preguntar si las querían,  
pies de la bailarina  
hasta donde llegó a morir mi corazón apátrida... (1961: 48).*

Aquí el eje semántico que le permite al poeta enlazar diversas figuras eróticas, es el cuerpo femenino, el todo cuyas partes se enumeran principalmente con imágenes táctiles (ríos de carne, pies de la bailarina, axilas que se escondieron), que se combinan con imágenes visuales (me pintaron el cielo, me envasaron la noche, rosas negras) y con una imagen táctil-acústica (desfloré con esta voz). Las sensaciones se trasvasan produciendo un efecto sinestético con predominio del tacto. Cada término de la serie partes del cuerpo da lugar a una metonimia, que a su vez

entra en relaciones metafóricas (ríos de carne, ojos que envasaron la noche, etc.) o antitéticas (ríos / sed; ríos / detuvo; pies de la bailarina / mi corazón apátrida). Se trata de una figuración múltiple y densa, muy vanguardista en El Salvador de los años cincuenta.

#### 1.1.6. Los temas dominantes: canto-poesía, amor, injusticia, historia, revolución, esperanza

La temática con la que se vincula más convencionalmente a estos poetas, por el nombre mismo de “comprometida” que se dio a la generación, es, obviamente, la lucha de clases. Sin embargo, en el corpus que analizamos, abundan varios otros temas. Para *comprender* sus especificidades y luego *explicar* su relación con el contexto socio-histórico, hemos establecido tres campos semánticos generales: lo social, lo lírico-personal y lo existencial.

Hemos visto en el capítulo anterior que la denuncia de la injusticia social, la historia del país o de la región, la exaltación de la clase obrera y de los valores indígenas, son temas ya presentes en la poesía de Geoffroy Rivas y de Escobar Velado, así como en parte de la narrativa de Salarrué. También señalábamos al respecto la poderosa influencia de Neruda desde los años cuarenta. La generación de Dalton retoma esa problemática social sobre todo en la tónica de Escobar Velado, que es su antecesor más inmediato.

Un tópico recurrente es la magnificación del obrero y del campesino, como lo hemos advertido ya (Cea 22, 90-91). En “Elegía violenta a un hombre agrario”, de Tirso Canales, le canta así a un campesino asesinado por defender sus derechos:

*Tu corazón  
—tractor en el subsuelo—  
romperá las parcelas  
de tu alto pecho agrario ...  
Y estoy seguro que mañana  
tu voz vendrá temblando  
en los cereales (Cea 108-109).*

“Canto a América con la voz múltiple” de Dalton, empalma la exaltación de los trabajadores con el americanismo, en un estilo notablemente nerudiano:

*hemos sido ...  
todos los cargadores de café de Buenaventura,  
todos los obreros portuarios del Rto de la Plata,*



Fotografía tomada en casa del poeta Oswaldo Escobar Velado, 1958, izquierda a derecha: Tirso Canales, Roberto Armijo, José Roberto Cea y Manlio Argueta.

Fotografía tomada del libro *La Generación Comprometida*.

*todos los frenéticos bailarines de Baiao,  
 todos los amantes del trigo de Tonicapán  
 que se nutren con hojas y esperanzas  
 y están ante el futuro  
 construyendo caminos... (1994: 72)*

La historia salvadoreña o centroamericana no resulta especialmente privilegiada en el corpus poético que aquí estudiamos, ni los temas indígenas, a no ser en la obra de Dalton, cuyos “Cantos a Anastasio Aquino”, más el poema “Perennidad pipil”, de *La ventana en el rostro*, constituyen la primera manifestación del indigenismo de la Generación. Empero, tanto los temas históricos, en general, como los indígenas, en particular, fueron cultivados posteriormente por varios de los comprometidos, sobre todo por Roberto Cea.<sup>16</sup>

Ahora bien, lo novedoso en la producción generacional de los años cincuenta es la conjunción de los temas sociales (los proletarios, la injusticia, América, el colectivismo) y los temas líricos: el amor, la noche, la esperanza, el canto. Según mi análisis, éste es el rasgo más prominente en la semántica del grupo, rasgo particular de la primera década, que posteriormente se debilita o desaparece.

Tomemos, en primer lugar, el tópico del amor, lírico por preeminencia en la tradición literaria. Ya hemos visto en varias de las muestras anteriores cómo estos poetas involucran a sus amadas en la lucha social. Se trata de una fusión temática nueva en el país, ausente en los antecesores de la Generación, la cual sin duda han aprendido en la poesía de Pablo Neruda,

sobre todo en *Los versos del capitán* y en *Canto general*. De aquí tomo, entre muchos otros, este bello ejemplo de la misma fusión temática:

*Quién no te vio, amorosa, dulce mía,  
en la lucha, a mi lado, como una  
aparición, con todas las señales  
de la estrella? ¿Quién, si anduvo  
entre las multitudes a buscarme,  
porque soy grano del granero humano,  
no te encontró, apretada a mis raíces,  
elevada en el canto de mi sangre? (Neruda 1976: 354).*

La noche, otro de los tópicos frecuentes en la lírica universal, cobra en la poesía de los comprometidos un sentido especial: es la injusticia, el tiempo de la extrema desigualdad social, que debe superarse mediante la lucha colectiva para hacer llegar la aurora de la justicia. “Aída, fusilemos la noche”, de Dalton, es una muestra paradigmática de este tópico poético; “20 años”, de Cea, dice a su amada que para recibir al hijo esperado deberán:

*Preparar la tumba de todos los imbéciles,  
olvidar el miedo,  
amar terriblemente a la poesía,  
gritar hasta la aurora para romper la noche  
que nos aprieta el canto (Cea 102)*

A la connotación de la noche como el mal social, oponen la esperanza, convertida por los de la Generación en una bandera del futuro. La esperanza es parte de la aurora que quieren ayudar a construir, junto a la clase obrera. Chávez Velasco, la expresa cuando alude al coro de obreros que desfila por la avenida:

*Y todo aquel inmenso río amargo  
seguía sin cesar, cual si marchase  
a la esperanza... (Cea 22-23)*

El antecedente directo de los temas de la noche y la esperanza con connotaciones opuestas entre sí, insertas en el sentido de la lucha social, es claramente la poesía de Escobar Velado, como lo hemos dicho en el capítulo anterior. Su poema “Patria exacta”, ya antes citado, expresa modélicamente la significación de la noche como negatividad social:

*Allá en el resto de la patria, un gran dolor  
nocturno: allá y yo con ellos, están los explotados,  
los que nada tenemos como no sea un grito  
universal y alto para espantar la noche (1978: 149)*

También es parte de la fusión de lo social con lo lírico el tema del canto, referido constantemente a la poesía misma. Neruda y los antecesores nacionales les han insuflado ese modo de sentir: el poema es un himno, una oda, un coro de voces. Los títulos que dan a muchos de sus textos y algunos de sus libros lo muestran en abundancia. Por supuesto que el modelo principal en ello es el *Canto general*. Dalton se distanciará más tarde de esa actitud (RD 1976: 180).

Aunque no tan relevante como la temática social, la actitud existencial, de cuestionamiento acerca del sentido de la vida o de un cierto nihilismo proveniente de la desazón que provocaba a los artistas la hostilidad del medio. En 1957 se desarrolló una polémica a raíz de un artículo del crítico Gallegos Valdés que ubicaba a la Generación más en el existencialismo que en el realismo social (1957). Los aludidos rechazaron la caracterización, argumentando que en el existencialismo el sentido del compromiso era “una idealización, una abstracción”, y no “una función revolucionaria” (Armijo 1962: 128). Hernández Aguirre les recordó que el concepto del compromiso en la literatura había sido creado por Sartre, y sugirió que los comprometidos no tenían suficiente claridad sobre el planteamiento del escritor francés y que habían tomado el término más bien a la ligera (1961: 88).<sup>17</sup>

Como quiera que sea, pueden reconocerse cuando menos ciertos elementos existenciales en la poesía de varios de la Generación. Ya lo señalábamos con respecto a López Muñoz; he aquí otro ejemplo del mismo texto:

*Es posible  
que todo comenzara con fantasmas de mi propia imaginación,  
pero he ido marchando,  
hincando el hambre en alguna fruta del arroyo,  
por lecho el campo llano  
y por amante una ilusión noctívaga,  
un no sé qué, una nostalgia,  
una impresión de haber nacido antes,  
de sólo estar soñando este destierro (Cea 75-77)*



Ese exilio interior, al estilo de *El extranjero*, de Camus, no es una actitud común en el grupo, pero tampoco es una excepción. La encontramos también, atenuada, en algunos textos de López Vallecillos, para el caso, en “El otoño es triste como tu sonrisa”:

*¡Otoño! ¡Oh crudo otoño de mi melancolía!  
Camarada invisible de mis noches sin rumbo.  
Amo tus vientos que desnudan el día  
porque mañana el invierno cubrirá de sombras mi esperanza,  
porque la nieve vendrá  
como un fantasma a entristecerme (1960: 36)*

Y el propio Dalton, generalmente tan vital o combativo en su escritura, no escapa a las posiciones existenciales, algo además explicable si se toma en cuenta el desentono que le causarían las incomprensiones y represiones de que tan frecuentemente eran objeto él y sus compañeros. En “Estudio con algo de tedio”, dice:

*Surge la cicatriz que nadie ha visto nunca,  
el gesto que escondemos todo el día,  
el perfil insepulto que nos hará llorar y hundirnos  
el día en que lo sepan todo las buenas gentes  
y nos retiren el amor y el saludo hasta los pájaros... (1961: 15-16)*

Recientemente, José Roberto Cea, compañero de generación de Roque Dalton publicó un testimonio personal, predominantemente político más que literario, titulado precisamente *La generación comprometida*. Aquí Cea da cuenta de la evolución del grupo hacia distintas posiciones ideológico-políticas, reivindicando en primer lugar su propia realización como poeta militante, y en segundo lugar la de aquellos compañeros suyos que se mantuvieron fieles a los principios revolucionarios y, por tanto, en contra del sistema dominante, entre los cuales figuran Roque Dalton, aunque con un relieve menor, y también Roberto Armijo, Alfonso Quijada Urías y Tirso Canales. En cambio, hace ver como escritores que desistieron de su compromiso de lucha o pone en tela de juicio la validez literario-política de otros miembros de la Generación: Álvaro Menéndez Leal, Waldo Chávez Velasco, y Eugenio Martínez Orantes, principalmente.<sup>18</sup>

En el capítulo IV de su libro (“Testimonios del compromiso”, 45-70), Cea realiza un recuento de los ires y venires de sus congéneres por un mayor o menor grado de compromiso social, y recuerda la influencia del poeta guatemalteco Otto René Castillo (1937-1967) entre los miembros del grupo, sus polémicas y la relación con intelectuales, artistas y asociaciones del

campo político contrario al régimen o al sistema. Abunda en anécdotas y referencias a los procesos de lucha de los años sesenta y setenta del pasado siglo. Un ejemplo de esas anécdotas es lo que cuenta acerca de un piano, que algunos de ellos debían mover hacia el “Rancho del artista”, el cual terminó resbalando por la cuesta y destruyéndose debido a una pesada broma que se dio entre Roberto Armijo, Manlio Argueta y Roque Dalton. (Ver particularmente pp: 67-68).

El libro de José Roberto Cea ofrece una panorámica interesante acerca del grupo generacional de Dalton, pero no penetra en las particularidades literarias o estilísticas que se fueron desarrollando en unos y otros miembros del mismo a lo largo de las décadas mencionadas. Son valiosas y divertidas las referencias, bastante bien documentadas que proporciona en cuanto al compromiso político, que se convierte en el factor exclusivo de valoración, por lo cual el balance de esta promoción de escritores tan determinante en la historia de la literatura salvadoreña, queda sesgado por el punto de vista políticamente radical del autor.

En fin, el examen que hemos hecho del surgimiento de la Generación a lo largo de una década, nos ha permitido explicar la génesis de la poética de Dalton como un proceso de estructuración realizado por un grupo privilegiado de escritores en su relación problemática con un contexto sociopolítico, y como resultado de la evolución literaria, cultural y política determinada por la coyuntura de 1932. Sólo ahora podemos aproximarnos con fundamentación histórico-literaria a la obra de Dalton, y comprenderla doblemente como efecto de la evolución anterior y como causa de la evolución posterior del realismo en la literatura salvadoreña.

## NOTAS

<sup>1</sup>La tesis del grupo-sujeto es desarrollada por el filósofo rumano Lucien Goldmann en varios de sus escritos como un fundamento sociológico de su método estructural genético. Dice en uno de ellos: "Creo que el pensamiento y la obra de un autor no pueden comprenderse por sí mismos ... Una idea, una obra, sólo obtienen su verdadera significación cuando se ha integrado en el conjunto de una vida y de un comportamiento. Además, frecuentemente el comportamiento que permite entender la obra no es del autor, sino el de un grupo social (al que tal vez el autor no pertenezca) y, especialmente cuando se trata de obras importantes, el de una clase social (1968: 31).

<sup>2</sup>El doctor Juan José Arévalo y el coronel Jacobo Árbenz habían conducido en Guatemala, desde octubre de 1944, una revolución agraria que sacudió a Centro América y entusiasmó a los sectores de izquierda. Escobar Velado canta en algunos de sus poemas al nuevo socialismo guatemalteco, proyecto que prosperó durante 10 años, hasta que en 1954 la intervención de Estados Unidos, a través de militares de derecha, devolvió el gobierno a los sectores conservadores.

<sup>3</sup>Ver López Vallecillos 1977: 7 y nota 37. Menéndez Leal diría más tarde que eran demasiados para que el grupo fuera valioso y que sólo una tercera parte llegó a tener calidad de escritores (1974: 18).

<sup>4</sup>Según refieren Gallegos Valdés (1987) y Hernández Aguirre (1961), también formaron parte del Grupo Octubre: Jorge Cornejo (1923-), José Luis Urrutia (1930-) y Danilo Velado (1930-).

<sup>5</sup>Esto me lo dijo Álvaro en una entrevista que le hice el 4 de febrero de 1993, de la que se publicaron partes, después de su muerte (mayo de 2000) en el Suplemento Cultural Tres Mil, Diario Latino. 27 de mayo, 2000.

<sup>6</sup>La primera página publicada por el círculo en Sábados de Diario Latino (febrero 25 de 1956), aparece suscrita por 25 nombres, de los cuales sólo tres llegarían a figurar como escritores: Otro René, Roque y Ricardo Bogrand. Pero la larga lista de iniciadores del Círculo expresa el entusiasmo que en aquel tiempo había por la actividad literaria, y la capacidad de convocatoria de que gozaban los fundadores.

<sup>7</sup>Digo que este cambio fue más radical porque el modernismo no constituyó en El Salvador una ruptura con respecto a la estética anterior, el romanticismo, ni menos con respecto al poder político: no pasó de ser un cambio de grado, mientras que la poética comprometida se dio como una oposición polar, una negación total.

<sup>8</sup> Sobre el carácter de choque contra la cultura oficial, ver la página 14 de esta tesis.

<sup>9</sup> Argueta (1983) lo cuenta así: "Ese año, 1956, es incendiada la Universidad de El Salvador, una vieja casona donde cabían todas las manifestaciones científicas y culturales. 'No se iba a permitir una casa de subversión en pleno centro de San Salvador', dijo un funcionario militar que se vanaglorió de la acción vandálica".

<sup>10</sup> En este lapso tuvieron impacto los "desfiles bufos", de estilo carnavalesco e intención radicalmente política: los estudiantes universitarios se disfrazaban de militares, curas, empresarios, y recorrían las calles centrales de la capital gritando consignas contra el gobierno y el "imperialismo yanqui". También distribuían un panfleto político-satírico llamado *La Jodarría*, famoso por su lenguaje procaz y las pullas contra el gobernante PRUD, el clero conservador y las clases dominantes. Roque y otros de los comprometidos colaboraron especialmente en los años cincuenta, en esas dos actividades, según se dice, disfrutándolo mucho.

<sup>11</sup> El análisis comparativo que aquí desarrollo se circunscribe a la poesía, por ser el objeto específico de mi trabajo. Claro está que sería ideal considerar como mediaciones literarias algunas obras del grupo en otros géneros que ellos cultivaron también intensamente. Pero eso me llevaría demasiado lejos.

<sup>12</sup> La aparición de *Poetas jóvenes*, fue el primer fruto colectivo de la Generación. Incluyó diecinueve autores entre los 21 y los 38 años. La reunión de tantas voces y el parentesco de estilos y temas marcaban un nuevo rasgo: el colectivismo, la solidaridad, el sentido generacional.

<sup>13</sup> La metáfora y la antítesis se fundamentan en la analogía, por co-poseción de semas de las unidades léxicas que entran en la comparación, y opera en relación con el paradigma. La metonimia, en cambio, se fundamenta en la contigüidad o co-inclusión de semas, y opera en relación con el sintagma.

<sup>14</sup> Víctor Manuel Marín fue un mártir obrero de las luchas de abril de 1944 contra el general Martínez.

<sup>15</sup> Armando López Muñoz (1930-1960), muerto en forma misteriosa días antes de la caída del presidente Lemus y de la aparición de *Poetas jóvenes* de El Salvador. Es el personaje "Mario" que llena con sus diarios personales el capítulo IV de *Pobrecito* (RD 1976). De hecho, Dalton tomó como materia prima para esta parte de su novela los manuscritos de López Muñoz, reelaborándolos, pero manteniendo su significación original en cuanto historia de una auto-destrucción.

<sup>16</sup> Cea, nacido en Izalco, epicentro de la zona nahua-pipil salvadoreña, es uno de los principales representantes del indigenismo en nuestro país. Su libro *Todo el código* (1967), que obtuvo un premio en España, ha sido altamente calificado por la crítica nacional y centroamericana. En la misma temática ha publicado: *Misa mitin* (1977) y un libro de relatos. *Sihuapil Taquetzalli* (1998). Tiene también otras obras de contenido histórico salvadoreño y centroamericano.

<sup>17</sup> Sartre y Camus, representantes de esta tendencia, fueron bastante leídos en los medios intelectuales y literarios de nuestro país; y varios autores salvadoreños integraron el existencialismo con el realismo social, como el drama *Luz negra* (1965), de Menéndez Leal, o *Las escenas cumbres* (1966), de Roberto Cea.

<sup>18</sup> Cfr. José Roberto Cea. *La generación comprometida*. Canoa editores. San Salvador, 2002.





## Momento constitutivo (y decisivo) de la ruptura literaria en El Salvador (1950-1975): Nuevo paradigma estético

Álvaro Darío Lara  
Víctor Hugo Granados

*En este capítulo tomado de la tesis El proceso de ruptura literaria (poética) en El Salvador durante el período 1955-1975, se pretende explicitar el momento constitutivo (1950-1962) y decisivo (1962-1975) en el proceso que llevaría a un cambio de paradigma estético-literario en la poesía salvadoreña. Se hace énfasis en las dinámicas de las reformulaciones históricas y literarias, signadas por la crisis, así como en la novedad del sujeto social productor de esta literatura y de los conjuntos literarios investigados.*

### 1. Momento constitutivo: 1950-1962

Si el momento constitutivo es entendido como el “espacio temporal en que toda la sociedad se vuelve a reformular, y que incluye en lo literario, la máxima expresión de la crítica del mundo

y del artista y sus medios expresivos”,<sup>1</sup> de acuerdo a lo que se ha estudiado históricamente, podemos afirmar que el período comprendido entre 1950 y 1962 constituye una importante reformulación histórica y literaria para la vida del país.

Manifestamos esto por lo siguiente:

#### A. Reformulación histórica

Después del golpe de Estado del 14 de diciembre de 1948 al entonces presidente general Salvador Castaneda (último representante formal del martinato en el Ejecutivo) llega al poder un Consejo Revolucionario de Gobierno integrado por el Dr. Inf. Reynaldo Galindo Pohl, mayor Oscar A. Bolaños, Dr. Humberto Costa, mayor Oscar Osorio y Tnte. coronel Manuel de J. Córdova, cuya administración representa en opinión de Roberto Turcios:

“El régimen del 48 se plantea un esquema de modernización que aprovechará al máximo las ventajas que le llegaban al país como consecuencia de la expansión de la postguerra, pero sin violentar los circuitos tradicionales de la riqueza puesto que ellos eran visualizados como los financiadores principales de la capitalización industrial”.<sup>2</sup>

Este Consejo de Gobierno, presidido por el mayor Osorio, es el trampolín para la conquista de la futura “legitimidad” gubernamental. En tal sentido se crea el PRUD (Partido Revolucionario de Unificación Democrática) que lleva al poder al Tnte. coronel Oscar Osorio, gobernando desde el 14 de septiembre de 1950 hasta el 13 de septiembre de 1956. Durante este período se promulga la Constitución Política de 1950, producto de una Asamblea Nacional Constituyente de mayoría prudista.

Como señala Turcios: “La Constitución de 1950 representa la institucionalización definitiva de una modalidad política nueva, caracterizada por una mayor intervención estatal en la vida económica y política, con la que se pretendía articular un “Estado Social” y conseguir una funcionalidad distinta del patrón histórico”.<sup>3</sup>

Posterior al gobierno de Osorio tenemos el período presidencial comprendido (Administración del Tnte. coronel José María Lemus) desde el 14 de septiembre de 1956 hasta el 25 de octubre

<sup>1</sup> Ver la definición de *Momento constitutivo* en el primer capítulo del presente trabajo investigativo.

<sup>2</sup> Turcios, Roberto: *Autoritarismo y modernización* en El Salvador. 1950-1960. 1ª edición, San Salvador, El Salvador, C.A., Ediciones Tendencias, 1993, p. 47.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 84-85.

de 1960, fecha en que fue derrocado por una Junta de Gobierno (derrocada a su vez el 24 de enero de 1961, por los sectores más conservadores del país, instaurando un Directorio Cívico-Militar, quien entregó el poder a un Presidente Provisorio, el 25 de enero de 1962).

Este período presenta hechos históricos de gran significación. Hagamos un breve recuento: en 1952 se vivió un clima de represión generalizado (cárceles, control policial, Estado de sitio) hasta llegar a crearse la “Ley de Defensa de Orden Democrático”, ley anticonstitucional que ofrecía un marco “legal” para justificar la presión; en 1956 Lemus asume el poder en medio de una pugna interna del PRUD, y con gran desprestigio social, donde las acusaciones de corrupción se encuentran a la orden del día. Basta revisar los periódicos de la época para informarse;<sup>4</sup> en 1960 ocurre la intervención a la Universidad de El Salvador, acto criminal, consignado literariamente por autores como: Roque Dalton<sup>5</sup> y Manlio Argueta.<sup>6</sup>

Turcios en su balance de la década aludida (1950-1962) dice, con acierto:

“A lo largo de ese proceso se gestó una disfuncionalidad político-social respecto a la modernización y el crecimiento, ante la cual cualquier iniciativa opositora se convertía en una acción amenazadora para la estabilidad. La entronización gradual de un sistema político militar, con la forma de partido oficial o partido de estado, significó la erosión de su sustento de legitimidad y la emergencia del factor militar como el árbitro último de las disputas y el sostén final de la estabilidad. Para el bloque gubernamental, el ejército y la policía se convirtieron en la garantía de estabilidad y en la compensación por la reducción de legitimidad; para las fuerzas opositoras, el ejército se perfiló como el factor de poder que podría contrarrestar la arbitrariedad e impunidad del bloque prudista. Al final de la década, el ejército se había perfilado como el factor de poder que contaba con la capacidad para desbloquear el “impasse” de todo el escenario nacional.

En resumen, el logro principal de la década estuvo en la articulación de los componentes básicos para una reorientación del patrón histórico de desarrollo. La disfuncionalidad política se convirtió en el obstáculo para su evolución estable y democrática, tal como explicaría el breve gobierno que siguió al prudismo y su plan de elecciones libres. Aunque después se volvieron a imponer las fuerzas antidemocráticas, con el golpe de Estado de enero de 1961,…”<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Diario Latino, La Prensa Gráfica y El Diario de Hoy; junio, julio, agosto y septiembre de 1956.

<sup>5</sup> Dalton, Roque: *Pobrecito poeta que era yo...* 1ª edición, EDUCA, 1976, pp. 310-314.

<sup>6</sup> Argueta, Manlio: *El Valle de las Hannacas*, 1ª edición, EDUCA, 1976, pp. 47-49.

<sup>7</sup> Turcios, Roberto: Op. cit., pp. 212-213.



## B. Reformulación literaria

La reformulación literaria se desarrolla alrededor de tres aspectos importantes:

- B.1 Irrupción contestataria de la Generación de 1950.
- B.2 Surgimiento del Círculo Literario Universitario, 1956.
- B.3 La Generación Comprometida (1950-1962).

### B.1 Irrupción contestataria de la Generación de 1950

El antecedente inmediato de la llamada “Generación del 50” lo encontramos en los siguientes grupos literarios: El Cenáculo de Iniciación Literaria<sup>8</sup> y el Grupo Octubre, que según Mario Hernández Aguirre (1928-1983) es animado por un grupo de jóvenes escritores que: “... Con posterioridad dan forma en ese mismo año, al grupo OCTUBRE. Distinguiéndose con el nombre del mes históricamente revolucionario e identificándose -nominal y formalmente- con la “revolución de octubre” vigente todavía en la vecina Guatemala, dan a publicidad un solo número de Octubre. Periódico que reuniría los trabajos intelectuales de la generación. Integran el grupo: Waldo Chávez Velasco (1933), Ítalo López Vallecillos (1932), Eugenio Martínez Orantes (1932), Álvaro Menéndez Leal (1931), Orlando Fresedo cuyo auténtico nombre es Orlando Anibal Bolaños (1931), Jorge A. Cornejo (1923), Danilo Velado (1930) y José Luis Urrutia (1930)”.<sup>9</sup>

Ahora, de acuerdo a López Vallecillos, la promoción literaria del 50 la integran: Menéndez Leal, Chávez Velasco, Fresedo, Mauricio de la Selva (1930), Irma Lanzas (1933), Mercedes Durand (1933), Ricardo Bogrand (1930) y el propio López Vallecillos.<sup>10</sup>

Esta generación, de acuerdo a algunos criterios-ejes de López Vallecillos<sup>11</sup> y a valoraciones propias, puede caracterizarse de la manera siguiente:

1. Se adhieren al credo estético que otorga una función social al arte.
2. Las obras propenden, con mayor o menor eficacia, a lo denunciativo.

<sup>8</sup> Gallegos Valdés, Luis: *Panorama de la literatura salvadoreña*, 3ª edición, San Salvador, El Salvador, UCA Editores, p. 420.

<sup>9</sup> Hernández Aguirre, Mario: «La nueva poesía salvadoreña: la Generación Comprometida», *Revista Cultura*, N° 20, San Salvador, El Salvador, 1961, p. 80.

<sup>10</sup> López Vallecillos, Ítalo: «Ítalo López Vallecillos enjuicia a la Generación Comprometida», p. 1.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 2.

3. Se da en los integrantes de esta generación una actitud iconoclasta, rebelde y de rechazo a los escritores e intelectuales del pasado, sin el conocimiento inicial de la obra de ellos.
4. Proclama de creación de una nueva literatura; hay una preocupación marcada por elaborar un nuevo paradigma estético-literario.
5. Sentido de universalidad con respecto a la obra literaria.
6. Cuestionamiento intelectual, artístico y político a la realidad de injusticia social salvadoreña, como crítica radical.

En alguno(s) miembro(s) de la generación, esta actitud lo(s) llevó a la organización política con sus consecuencias imaginables: cárceles, exilios, persecución, en un país como El Salvador de la época.

7. En el desarrollo individual y grupal se presentan escisiones radicales, un "caso" representativo lo constituye Waldo Chávez Velasco que, después de su cotización en la bolsa de valores político-internacionales (ex miembro del Partido Comunista de El Salvador, viajes por la URSS y China) acepta una beca gubernamental para estudiar en Europa; y luego se perfila como un intelectual orgánico de los sucesivos gobiernos impopulares que han caracterizado la historia salvadoreña de los últimos 45 años.

8. Sin embargo, es de hacer notar que a excepción de la obra producida por Álvaro Menéndez Leal, Mauricio de la Selva, Ricardo Bogrand (en la parte antropológica) e Ítalo López Vallecillos (en el trabajo histórico y editorial); la Generación del 50 distó mucho de concretizar sus encendidos manifiestos originales.

9. Dentro de la inicial producción literaria de la Generación del 50 sobresale, por su función marcadamente contestaria, el texto: *La bomba hidrógena* (no *La bomba de hidrógeno*) como erróneamente la referencian David Escobar Galindo<sup>12</sup> y Mario Hernández Aguirre.<sup>13</sup>

*La bomba hidrógena* es escrita por: Orlando Fresedo, Waldo Chávez Velasco, Eugenio Martínez Orantes y José Luis Urrutia. Es un libro de explosión juvenil (muy en el espíritu de

<sup>12</sup> Escobar Galindo, David: *Índice antológico de la poesía salvadoreña*. 1ª edición, San Salvador, El Salvador, UCA Editores, 1982, p.570.

<sup>13</sup> Hernández Aguirre, Mario: *Op. cit.*, p. 80.

T.N.T., aunque sin los limitados aciertos de éste). Hay en él un ingenuo americanismo; una posición de denuncia-romántica hacia el estado de cosas salvadoreño; rebeldía y acusador señalamiento a la intervención norteamericana; el lenguaje oscila entre el verso libre y las formas métricas clásicas (sobre todo en Fresedo, poeta de viva y cromática imaginación; y de gran facilidad en la versificación tradicional).

Este libro es visto por Hernández Aguirre de la manera siguiente: “El folleto, que no va más allá de ser un grito de protesta en que lo poético ha dejado lugar a la ira y al insulto, si bien no ofrece ninguna calidad lírica, significa y representa la voz, la acción, la decisiva fuerza puesta en marcha por un grupo de entusiastas jóvenes que todavía no encuentran cómo decir las cosas, aunque ya algunos de ellos si saben lo que quieren decir”.<sup>14</sup>

## B.2 Surgimiento del Círculo Literario Universitario

B.2.a El sujeto social productor que originará la ruptura literaria ya en el momento constitutivo (decisivo) comprendido en el período histórico 1962-1975 es el Círculo Literario Universitario.

Sin embargo, sus orígenes se ubican en un año-clave: 1956. Año histórico-literario muy simbólico, basta citar dos razones:

1. Finaliza el período presidencial del Tnte. coronel Oscar Osorio, y se inicia el período del Tnte. coronel José María Lemus, cuya figura y administración serán objeto de sistemático ataque por parte del sujeto social productor estudiado.

2. Literariamente se da la publicación del libro del crítico español Juan Antonio Ayala: *Lydia Nogales, un suceso en la Historia Literaria de El Salvador* donde se incluye toda la poesía publicada por Lydia Nogales (heterónimo del poeta Raúl Contreras) bajo el título de Niebla (de acuerdo a David Escobar Galindo).<sup>15</sup> Niebla es un libro existencial, de profundas resonancias humanas; es un desdoblamiento psíquico<sup>16</sup> de volutas metafísicas, pero de gran densidad interior.

A pesar de esto, se enmarca dentro de ese paradigma estético-literario al cual atacará nuestro sujeto social productor.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 81.

<sup>15</sup> Escobar Galindo, David: *Op. cit.*, p. 286.

<sup>16</sup> Nogales, Lydia: *Niebla*, 2ª edición, San Salvador, El Salvador, Dirección de Publicaciones, 1977. Nota editorial de Luis Gallegos Valdés, p. III.

B.2.b De acuerdo a Gallegos Valdés,<sup>17</sup> el Círculo Literario Universitario estuvo formado por: “Roque Dalton (1935-1975), José Enrique Silva (1930), Jorge Arias Gómez, René Arteaga, Manlio Argueta (1935), Roberto Armijo (1937) y Napoleón Rodríguez Ruiz”.

Se incluye también, de acuerdo a nuestra investigación, a: Tirso Canales (1930); Otto René Castillo (1936, guatemalteco exiliado en El Salvador por la época), José Roberto Cea (1939) y Alfonso Quijada Urías (1940), este último aunque no es miembro fundador del Círculo, si es parte del sujeto social productor estudiado, ya que de acuerdo a David Escobar Galindo: “... Y se ha agregado –por afinidad, como Cea– al grupo de poetas que se desprende del Círculo Literario Universitario, ...”<sup>18</sup>

Durante la investigación se revisaron las publicaciones iniciales del Círculo Literario Universitario, sobre todo, el espacio mantenido a lo largo de 1956 en *Diario Latino* (Sábados de *Diario Latino*, a cargo de Juan Felipe Toruño) donde se les proporcionó una página mensual.

En la página No. 5 del Círculo Literario Universitario<sup>19</sup> se lee una nómina de miembros que reza así: Roque Dalton García, Otto René Castillo, Gilberto Vassiliu, Carlos Sandoval, Pedro Mancía Cerritos, Elías Herrera Rubio, Raúl H. Montalvo, Miguel Carías Delgado, Miguel Ángel Aquino, Francisco de Sojo, Carlos Elmer Trujillo, Marcel Orestes Posada, Luis Domínguez Parada, Eduardo Castro Rico, Salvador Pérez Gómez, Irma Larios, Ricardo Bogrand, Leticia Larios, Efraín Pérez Gómez, Mauricio Flamenco, René Araujo Solís, José Vides, Fernando Melara Brito, Stanley Avalos, Hernany Callejas y Carlos Antonio Mayora. Son colaboradores especiales: Ricardo Contreras, Camilio Minero, Luis Ángel Salinas y José Enrique Silva.

B.2.c. Según testimonio de Manlio Argueta y Roberto Armijo, las relaciones generacionales tuvieron particulares características. Cabe agregar, además, que el escenario del nacimiento del Círculo Literario fue la Universidad de El Salvador.

El novelista Manlio Argueta (1935) recuerda así esos años:

“Italo López Vallecillos acoge a los líderes del movimiento que son: Roque y Otto René. Otto René que ha venido de Guatemala con una gran experiencia política, pero Otto René tiene 17 años en esa época, es muy jovencito, él ha sido exiliado como estudiante de secundaria, él trae un montón de experiencia, cosas nuevas, de la revolución de Árbenz, que aquí eran desconocidas, y Otto René

<sup>17</sup> Gallegos Valdés, Luis: *Op. cit.*, p. 415.

<sup>18</sup> Escobar Galindo, David: *Op. cit.*, p. 656.

<sup>19</sup> *Diario Latino*: Sábados de *Diario latino*, 26 de mayo de 1956.

influye mucho en Roque, pero también Pedro Geoffroy Rivas. La llegada del exilio de Pedro Geoffroy Rivas que se veía aquí como un hombre legendario, un viejo de izquierda, comunista, excelente poeta, casi mítico; viene Pedro, y es como el maestro, pero nosotros inmediatamente nos separamos de él, él no coincidió con todo el grupo, excepto con Roque y con Otto. El mismo Geoffroy decía: “aquí las únicas personas que valen la pena son Otto René y Roque”, eso originaba en nosotros un distanciamiento hacia él; por eso nosotros nos vamos con Oswaldo Escobar Velado. Roque no estuvo tan cerca de Oswaldo Escobar Velado. Los escobarveladistas somos: Tirso, Armijo, Roberto Cea y yo. Creamos, entonces, un subgrupo, Roque y Otto por un lado, con Bogrand, que es otro que viene del 50, y otros mayores; Roque y Otto son los menores ahí. Y nosotros con Oswaldo Escobar Velado”.<sup>20</sup>

Por su parte, Roberto Armijo (1937) manifiesta:

“...Yo era el encargado de reunir el material y llevárselo a Juan Felipe Toruño, y tenía una columna que se llamaba “Gazapos”. La página se publicaba una vez por mes...”<sup>21</sup>

B.2.d. Sobre la generación del Círculo Literario Universitario dice la Dra. Matilde Elena López: “La fundamentación estética del grupo del 56, es el humanismo. El sentido cabal de los cambios y de las transformaciones sociales, la necesidad de esos cambios, la lucha social. También lo fue para la generación del 44, en sus mejores representantes”.<sup>22</sup>

Más adelante afirma, Matilde Elena López: “Lo que caracteriza a esta generación nueva es su forma directa de expresarse, la novedad de los procedimientos, el contenido hondamente social y su lucha por hallar una lírica innovadora. Quieren ser originales, romper con la tradición, roturar campos futuros.

Esta poesía de Manlio Argueta, Roberto Armijo, Tirso Canales, José Roberto Cea y Alfonso Quijada Urías, está saturada de humanidad, contaminada de pueblo, de cambios sociales inevitables y de visión universal. En algunos hay influencia de la poesía chilena y argentina de hoy, por su expresión coloquial, por el tono de la conversación sencilla y directa en busca del diálogo que comunica y vuelve clara y transparente la idea”.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> Entrevista realizada al escritor Manlio Argueta durante el trabajo de investigación de los autores. Octubre de 1995.

<sup>21</sup> Entrevista realizada al escritor Roberto Armijo, durante el trabajo de investigación de los autores. Agosto de 1995.

<sup>22</sup> López, Matilde Elena: *Estudios sobre poesía*, 1ª edición, San Salvador, El Salvador. Dirección de Publicaciones, 1971, p. 281.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 282.

B.2.e El Círculo Literario Universitario, como sujeto social productor, se unificará por sus prácticas particulares por sustentar, y un proyecto común.

Al desaparecer -formalmente como tal- dará paso a un esfuerzo de publicación antológica denominado “Los Cinco” (Manlio Argueta, Tirso Canales, José Roberto Cea, Roberto Armijo y Alfonso Quijada Urías). Es así, como en 1967, sale a la luz *De aquí en adelante*, polémico libro donde sus autores afirman en un “Entredicho” (fragmento) que antecede a los versos:

“CEA: Esto es como incendiar las naves...

MANLIO: ...Como quemar los puentes...

TIRSO: Para no desandar lo caminado

ARMIJO: Porque si bien es cierto que habíamos entrado a la literatura salvadoreña, ahora nos quedamos definitivamente.

QUIJADA: Aquí no hay retrocesos...”<sup>24</sup>

La pretensión de *De aquí en adelante* es la de marcar una ruptura en la literatura nacional. Sin embargo, como muy bien señala el poeta Roque Dalton:<sup>25</sup>

“En primer lugar digamos que *De aquí en adelante* quiere ser una ruptura dentro de la poesía salvadoreña. Lo sugiere el título y lo proclaman sus autores (...) Ahora bien, lo que no queda muy claro es con qué se rompe, con qué aspecto o conjunto de la tradición poética de El Salvador. Creo que Uds. debieran volver sobre este problema y ser más explícitos, concretar más, deben exponer el pensamiento básico que los guía, las grandes línea de renovación y de revolución que se proponen. Esto es fundamental para los grupos que han surgido en el país después de Uds. y en los que se advierten todas las cualidades menos la claridad de propósitos, Uds. podrían ayudarles mucho ya que han emprendido una tarea de conjunto”.<sup>26</sup>

“Pero a la par de esos poemas, Manlio incluye materiales como por ejemplo “Canto a Huistalucxiti” que a mi modo de ver constituyen el pasado con el cual los otros poemas rompen victoriosamente”.<sup>27</sup>

<sup>24</sup> Armijo, Roberto y otros: *De aquí en adelante*. 1ª edición. San Salvador, El Salvador. Imprenta La Idea, Ediciones Los Cinco, 1967, p. 3.

<sup>25</sup> Dalton, Roque: «Sobre la poesía en El Salvador: *De aquí en adelante* quiere ser una ruptura dentro de la poesía salvadoreña, pero...», *Revista Caracol*, Nº 3, San Salvador, El Salvador, p. 46.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 46.

<sup>27</sup> *Ibidem*

“Estoy seguro de que en la mayoría de los casos, *De aquí en adelante* no sería entendido, ni en cuanto a sus antecedentes ni en cuanto a sus propósitos, en el extranjero. Incluso puedo decirles que ya he tenido varias experiencias concretas en este sentido”.<sup>28</sup>

“Supongo que muchos reclamos podrán hacerme Uds. a mí, pero déjenme ahora hacerles el siguiente: han publicado Uds. un libro conjunto de poemas y no han aprovechado la oportunidad de plantear los problemas de la poesía salvadoreña, ni aún respecto a los niveles que les convencen a Uds. de una necesidad de ruptura. ¿Qué los problemas de Uds. objetivamente plantean esa ruptura? Creo que es discutible, por lo menos, atendiendo al volumen en su totalidad”.<sup>29</sup>

“Otras dudas: ¿Cuáles son los elementos específicamente nacionales en *De aquí en adelante*? Si se quitara al libro los pies de imprenta y los textos explicativos, la mención de lugares y otros detalles de ubicación. ¿Cuáles serían los elementos formales y de contenido que definirían el material poético ofrecido como poesía salvadoreña trascendente, es decir al mismo tiempo universal?”<sup>30</sup>

*De aquí en adelante*, como ha comentado Dalton, no ofrece, como totalidad, la tan proclamada ruptura, publicitada por los autores.

B.2.f Cabe señalar que durante la década de los sesenta e inicio de los setenta, “Los Cinco” producirán una revista cultural de gran prestigio centroamericano y de alcances latinoamericanos. La pájara pinta, que de acuerdo a Manlio Argueta, alcanzó alrededor de 75 números publicados. Por esa época, la Editorial Universitaria, a cargo de Ítalo López Vallecillos, realiza una importante labor de edición de autores clásicos salvadoreños, y de la obra literaria de los jóvenes escritores, principalmente del sujeto social productor en cuestión.

Para finalizar este apartado, deseamos consignar a un escritor salvadoreño, cuya obra se inscribe dentro del espacio social estudiado. Este es Armando López Muñoz (1930-1960). Interesante personaje cercano al Círculo Literario Universal, pero de prácticas muy particulares.

<sup>28</sup> *Ibidem*

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>30</sup> *Ibidem*

Había vivido, López Muñoz, en Xalapa, Estado de Veracruz (México) donde publicó su libro *Primera voz* (1956). Se le considera como un escritor influyente en el poeta Roque Dalton.<sup>31</sup>

Tan es así que el mismo Dalton dedica a éste su novela *Pobrecito poeta que era yo* (la dedicatoria es extensiva también a Otto René Castillo y Arqueles Morales).

De acuerdo a nuestra investigación (lecturas y entrevistas, principalmente con Manlio Argueta y Roberto Armijo). Dalton lo convierte en personaje de la novela-collage. Él es Mario (a quien dedica el capítulo más extenso: IV. MARIO: LA DESTRUCCIÓN. Diario).

Según el novelista Manlio Argueta: “López Muñoz vino de Xalapa, México, en una línea surrealista, en cambio nosotros estábamos en una línea pre-revolucionaria, combativa, mientras él traía cierta conducta surrealista, autodestructiva, ensimismado, hombre solo. Pero por afinidad, de cuestiones intelectuales... él viene de un México, incluso, con más posibilidades de cultivarse. Me recuerdo que teníamos mucha discusión porque él dice: “Ah, los poetas ignorantes...” Pero él se da cuenta que no era así, entonces se acerca a nosotros, a Roque, a mí bastante, un poco a Rodríguez Ruiz.

Ahora con Roque habían sido vecinos desde cipotes, y él le hereda a Roque el “diario”. Una de las cosas que casi no se han dicho, es que el diario, que son unas cincuenta páginas de la novela *Pobrecito poeta que era yo*... Ahí está Armando López Muñoz en todo el diario. Yo empecé a notar la diferencia de estilo de Roque con respecto al diario. Es el estilo surrealista de Armando, con otro tipo de terminología, incluso culto, porque Roque también tiene una terminología culta, pero como más golpeante. Roque es más incisivo, más golpeador, Armando es más saritano. Y se nota la gran diferencia”.<sup>32</sup>

Por nuestra investigación somos de la opinión, que en “MARIO” se produce una doble integración: diario-personaje de López Muñoz (Mario Arenales, en la novela) con vivencias y reconstrucción, parcial, del diario por Roque Dalton.

Entrevistado el poeta Roberto Armijo, decía respecto al “Búho Alucinado” (sobrenombre con el que era conocido López Muñoz en Xalapa).

“A él yo lo conocí bien, muy bien, él llegó de Xalapa, de México, y llegó con una manera

<sup>31</sup> *Diario Latino*. Suplemento Cultural Tres Mil (a cargo de Caralvá). «El Búho Alucinado: Armando López Muñoz». Juárez, Salvador. San Salvador, El Salvador, 28 de mayo de 1994, p. 11.

<sup>32</sup> Entrevista al escritor Manlio Argueta.



de decir sus cosas, que se diferenciaba enormemente de las cosas nuestras; era una poesía más meditativa y existencialista. Y era un hombre en sí con enormes problemas. Tenía un alcoholismo avanzado, prácticamente vivía borracho toda la vida. Él se había creado una cultura, era un hombre universitario, había estudiado mucho, estaba muy al tanto de muchas cosas europeas. Y lo que tenemos en esta antología de poetas jóvenes que publicó Roberto Cea<sup>33</sup> es muy poco. Yo sí le leí muchas cosas, porque él me buscaba mucho a mí, en los momentos cuando él dejaba de tomar. Después él logró un trabajo de periodista en una radio y allí se incorporó, eso le ayudó mucho, pero sólo le pagaban y agarraba zumba. Quién sabe qué problemas más terribles habrá tenido para ser así. Era muy amigo de Roque y de nosotros.

A él lo mataron en los primeros días de violencia contra la dictadura de Lemus, le metieron un punzón. Él trabajaba en un edificio donde antes era el Kicsi Place, en una zona de bares violentos, ahí por el “Adán y Eva” (Bar “El Paraíso”). Ahí lo puyaron para robarle, como a la una o dos de la madrugada, y quien lo recogió agonizando fue el choco Sáenz Varela, que ahora es diputado, un dirigente del Partido Comunista. Pero sí era un hombre de talento. Era un hombre muy callado, muy introvertido. A mí me quería mucho, llegaba seguido a la casa.

Yo recuerdo que cuando él ganó el primer lugar en los Juegos Florales de San Miguel, con seis o siete poemas interesantes, no tenía saco para ir a recoger la plata. Yo se lo presté, yo recuerdo que en esa época tenía dos o tres sacos, le presté uno, el más bonito y jamás me lo regresó. Lo ha de haber vendido en una de esas borracheras”.<sup>34</sup>

Pensamos que la obra de López Muñoz posee características a nivel de lenguaje y de contenidos temáticos distintos a lo que se estaba produciendo en el país, para su época. No es casual que un autor como Roque Dalton se interesara tanto en su producción y en su trágica vida. Una muestra poética de López Muñoz se encuentra registrada en antologías poéticas salvadoreñas como *Poetas jóvenes de El Salvador*<sup>35</sup> e *Índice antológico de la poesía salvadoreña*.<sup>36</sup> Hemos deseado, únicamente, con su necesaria mención, motivar a los futuros interesados en la literatura nacional, para una especial investigación de este autor.

<sup>33</sup> Cea, José Roberto: *Poetas jóvenes de El Salvador*, 1ª edición, San Salvador, El Salvador. Ediciones Tigre de Sol. 1960, pp. 73-79.

<sup>34</sup> Entrevista al escritor Roberto Armijo

<sup>35</sup> Cea, José Roberto: *Op. cit.*

<sup>36</sup> Escobar Galindo, David: *Op. cit.*, pp. 541-546.

### B.3 La Generación Comprometida

Bajo este nombre califica Ítalo López Vallecillos (su creador) a las promociones de escritores salvadoreños aparecidos entre 1950 y 1962.

Dicha calificación la hizo el escritor en el año de 1956, en un artículo aparecido en la revista *Hoja* (órgano de la Asociación de los Amigos de la Cultura).

López Vallecillos manifiesta en futuras publicaciones<sup>37</sup> el compromiso de la siguiente manera: “El compromiso generacional, ya lo advertí, es hacer una literatura que refleje con total penetración las contradicciones de nuestra sociedad; sociedad en la que se advierten los signos de una burguesía nacional y de un incipiente proletariado”.

Y dice también: “Tal vez sea conveniente deslindar estas cuestiones. Partimos de la tesis del arte en función social, lo cual implica “comprometerse” en el instante de producir la obra artística o literaria, esto es, no “evadir” la responsabilidad de decir la idea o el sentimiento tal como lo demanda la circunstancia, con plena sinceridad y hondura. Hay que afirmarlo de una vez: el escritor no escribe por placer íntimo, sino por una necesidad de comunicación con los demás”.<sup>38</sup>

Esta será, en opinión de López Vallecillos, la Generación Comprometida.

Por nuestra parte somos del criterio que puede manejarse bajo este nombre a los escritores salvadoreños comprendidos entre 1950 y 1962. Aunque, para efectos de nuestra investigación, hemos trabajado y encontrado la ruptura, básicamente, en el sujeto social productor del Círculo Literario Universitario.

#### 2. Momento decisivo: 1962-1975

*País mío vení  
papatto país a solas con tu sol  
todo el frío del mundo me ha tocado a mí  
y tú sudando amor amor amor.  
Roque Dakon*

<sup>37</sup> López Vallecillos, Ítalo: *Op. cit.*, p. 5.

<sup>38</sup> *Ibidem.*

El marco teórico utilizado en esta investigación define el momento decisivo como "...la noción de momento constitutivo cuando éste tiene un carácter fundacional. En el caso de lo literario se funda una nueva forma de escribir".<sup>39</sup>

*Taberna, y otros lugares* (poesía, 1969) y *Estados sobrenaturales y otros poemas* (poesía, 1971) constituyen el conjunto literario (poético) donde se manifiesta el proceso de ruptura que se ha rastreado desde la parte del trabajo relativa a los antecedentes. Se tiene además, al Círculo Literario Universitario (1956) como el sujeto social productor responsable de esta ruptura, y dentro de éste a dos autores, cuyas prácticas particulares nos han dado -en una concreción literaria- textos de evidente ruptura.

Además se considera un texto representativo: *Poemas clandestinos* (1974-1975) como la última etapa de una poética articulada en profunda sintonía con su espacio social, para el caso, El Salvador, del inicio de los años setenta.

Es necesario considerar, antes que nada, el espacio social en que se desarrolla esta producción, este conjunto literario -texto representativo-. Encontramos en este sentido, tres años claves, que son a su vez, indicadores de procesos históricos determinantes en la configuración de la ruptura poética salvadoreña:

1. El primero de ellos es el año de 1956 sobre el que hemos escrito con anterioridad<sup>40</sup> y cuyo más sobresaliente aspecto es el de inagurar una administración gubernamental -expresión política ya decadente del proceso modernizador impulsado a partir de 1948- signada por una incapacidad en el sostenimiento del equilibrio necesario que garantice la funcionalidad del proyecto económico-político.

La administración de José María Lemus irá profundizando la crisis, en la medida en que sus respuestas al descontento social reciclan los mismos mecanismos de control empleados por regímenes anteriores: la cárcel, la persecución, el asesinato, el exilio (este último es toda una constante temática en la literatura social salvadoreña; y constituiría un novedoso e interesante objeto de estudio para alguna investigación futura). Lugares temáticos comunes en la poética

<sup>39</sup> Ver página 7 del original. (Definición de momento decisivo).

<sup>40</sup> Ver pp. 60-61 del original.

salvadoreña “social-comprometida” desde el siglo pasado (Francisco Díaz, Francisco Gavidia, Alberto Masferrer, Pedro Geoffroy Rivas, Oswaldo Escobar Velado, y ahora el sujeto social productor aludido líneas atrás).

2. El segundo expresará la crisis económica, social y política del sistema salvadoreño y centroamericano. Nos referimos, indudablemente, al año 1969, fecha en que ocurre la guerra honduro-salvadoreña, revelando de forma ampliamente patente el fracaso del llamado Mercado Común Centroamericano.

Sobre este particular, Horacio Castellanos Moya sostiene:<sup>41</sup>

“Tal esquema de industrialización corría junto a la integración económica centroamericana. Una nueva forma de dominación experimentada por el imperialismo norteamericano a través del cual los grupos dirigentes trataron de evitar la necesidad histórica de transformar la estructura socio-económica-política de cada país mediante una integración supranacional. Uno de los principales objetivos era la asimilación de los grupos medios urbanos por el mecanismo de poder sin cambiar en lo más mínimo la estructura agraria. De ahí que dicho esquema de integración cargara desde un principio una serie de contradicciones que lo hicieron zozobrar al cabo de una década. La inmovilidad de la estructura agraria produjo la migración de masas campesinas hacia las ciudades; las clases urbanas se fueron polarizando; los grupos medios no cumplieron a cabalidad el papel de colchón que se les había asignado; la relación de dependencia de la metrópoli se acentuó en vez de disminuir. Además, a esto sumemos que debido a las diferentes formaciones sociales de cada país del área, la integración económica significó desde un principio una especie de colonialismo interno. Esta fue una de las circunstancias que desataron la crisis final con la guerra entre El Salvador y Honduras, en 1969, que al mismo tiempo ayudó a sofocar las fuerzas sociales que planteaban la urgente necesidad de cambios estructurales internos”.

Es de valorar el impacto que la sociedad salvadoreña y el Estado, en particular, afrontó con las consecuencias inmediatas de la guerra: el retorno de millares de salvadoreños que vinieron a ejercer mayor presión en el ya debilitado sistema económico-político.

3. Esto nos lleva a la tercera fecha clave en la consideración del espacio social: el período comprendido entre 1970 y 1972, que es ya la ruptura declarada de los sectores dominados,

<sup>41</sup> Castellanos Moya, Horacio: *La margarita emocionante. Antología de jóvenes poetas*. 1ª edición, San Salvador, El Salvador, Editorial Universitaria, 1979, pp. 5-6.

radicalizados política y militarmente contra la institucionalidad de los sectores dominantes. Expresión de esto es, a todas luces, la crisis interna del -hasta ese momento único instrumento de la lucha revolucionaria- Partido Comunista de El Salvador, apareciendo la primera organización político-militar: las Fuerzas Populares de Liberación -FPL- (1970); y un año más tarde, el Ejército Revolucionario del Pueblo -ERP- (1971), con una proclama, este último, intensamente combativa.

1972 representa una nueva frustración para los sectores democrático-burgueses reformistas por desplazar el militarismo e iniciar un tímido intento democratizador, que pudiera evitar la polarización y el extremismo.

Este es el espacio social donde actúa el sujeto social productor, y donde configuran el conjunto literario y el texto representativo de la ruptura.

Examinemos ahora, el conjunto literario.

**2.1 Conjunto Literario:** *Taberna, y otros lugares* (poesía, 1969); y *Estados sobrenaturales y otros poemas* (poesía, 1971).

Texto Representativo: *Poemas clandestinos* (1974-1975)

Sujeto Social Productor: Círculo Literario Universitario

Refiriéndose Pedro Geoffroy Rivas a las generaciones literarias comentaba esto, que a nuestro estudio es muy pertinente, pues evidencia la conciencia de hilo conductor —en cuanto ruptura— que culmina con el sujeto social productor (caso: autor Roque Dalton). Geoffroy dice: "...y en una ocasión nos pusimos a comparar lo que habíamos escrito y hallamos cierta línea que partía de mi forma de escribir y de pensar. Pasaba por Oswaldo y llegaba a Roque Dalton. Hicimos una grabación de poemas de los tres, diciendo un poema cada uno y quedó bastante bien. El que más se acercó a mí fue Roque Dalton, que para mí era el mejor de los poetas de ese grupo..."<sup>42</sup>

En voz del autor del texto representativo (primer antecedente) de la ruptura, hay un explícito reconocimiento a los denominadores comunes que hacen coincidir a estos autores: la preocupación social y la búsqueda de su articulación efectiva.

<sup>42</sup> *El Universitario*: Letraviva, N° 7.

Hecha esa referencia abordamos *Taberna y otros lugares*.

a. La crítica nacional e internacional ha señalado al texto como el de mayor logro poético dentro de la vasta producción del autor en este género. Ello no es gratuito si se considera aspectos como: la temática, el lenguaje, la técnica de ejecución literaria, la universalidad alcanzada en lo poetizado, y la evolución que presenta el texto respecto a poemarios y libros anteriores realizados por su autor.

b. Nos encontramos frente a un sujeto social productor que no está ya imbuido en la atmósfera lorquiana (en cuanto tratamiento lírico), nerudiana (en la solemnidad laudatoria) o marcadamente vallejiana (sobre todo en el discurso poético de particular angustia existencial).

El texto literario muestra contacto con la poesía francesa de corte surrealista, con las tendencias herméticas, teatro del absurdo, collage y recursos obviamente exterioristas.

c. Es un libro bien estructurado, racional, de propósitos claros: mostrar, demostrar la realidad honda de El Salvador, vista desde diferentes ópticas:

- I. EL PAÍS: desde su interioridad, país-cárcel-temor-alma- nacional-lío.
- II. EL PAÍS: como visión del extranjero, que se extraña de la realidad tropical.
- III. EL PAÍS: círculo vicioso: nueva cárcel.

SEIS POEMAS EN PROSA: donde re-crea aspectos anecdóticos bajo alguna influencia cortazariana.

LA HISTORIA: que constituye sus poemas-reflexiones sobre el marxismo, los sistemas socialistas, y la visión de los jóvenes; aquí es ya evidente la universalidad de la obra.

d. Dalton hace una develación del país, como no se había hecho antes poéticamente, es capaz de interpretar el sentir de los salvadoreños, no desde una posición idealizante, sino desde un punto de vista crítico, lleno de gran realismo.

El poema "Americalatina" que da inicio al libro es ya la evidencia de un sujeto social productor en interacción "no romántica" sino de lacerante pragmatismo con el espacio social en que se encuentra:

## AMERICLATINA

El poeta cara a cara con la luna  
fuma su margarita emocionante  
bebe su dosis de palabras ajenas  
vuela con sus pinceles de rocío  
rasca su violincito pederasta.

Hasta que se destroza los hocicos  
en el áspero muro de cuartel.<sup>43</sup>

e. El sujeto social productor utiliza la ironía, el sarcasmo, como medio efectivo para demostrar las contradicciones en las instancias económicas, políticas, sociales e ideológicas.

Por ejemplo, cuando cuestiona el burocratismo y la oficialización de la revolución:

¡Oh mariposas para enmudecer!  
¡Ah oficinas de la Revolución!

Lo que soy yo me compro una pistola<sup>44</sup>

f. Solamente el poema "Taberna" ofrece ya una hábil elaboración poética: el poema-collage: intercalando frases, conversaciones, tiempos, puntos de vista. Es ahí donde afirma:

Lo único que si puedo decirte es que  
la única organización pura que  
va quedando en el mundo de los hombres  
es la guerrilla.  
Todo lo demás muestra manchas de pudrición.

g. Consigna hechos históricos (ya no es la tradicional exaltación elegíaca al estilo de Escobar Velado) desde el recurso de personificación poética de voces anónimas.

Ejemplo: "La segura mano de Dios", donde habla el campesino<sup>45</sup> que asesinó al ex dictador

<sup>43</sup> Dalton, Roque: *Taberna y otros lugares*. 4ª edición, San Salvador, El Salvador, UCA Editores, 1983, p. 15.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 113.

<sup>45</sup> *Ibidem*, pp. 25-30.

Hernández Martínez; o en el poema “El hombre del orden”<sup>46</sup> donde el personaje encarna el símbolo-mítico del represor. Estos recursos no habían formado parte del anterior paradigma estético-literario.

h. En “Temores” hace utilización<sup>47</sup> de cierto sentido del ritmo poético tradicional para satirizar la falsa ingenuidad de la idiosincrasia salvadoreña. Es una ironía acre.

Creemos que la enunciación-explicación de estos ejemplos es ya capaz de evidenciar la ruptura que *Taberna y otros lugares* plantea dentro de la literatura salvadoreña: la taberna, donde todo es posible, donde todo se dice; espacio mágico de libertad, desde el cual el mundo es visto al revés, quizás, en su más auténtica dimensión.

#### Estados sobrenaturales y otros poemas

Este libro, parte de nuestro conjunto literario, presenta denominadores comunes respecto a *Taberna, y otros lugares*; la búsqueda por la depuración del lenguaje (en el sentido de eficacia poética, no de “purismo”); utilización de elementos conversacionales, surrealismo, crítica social, manejo de la ironía.

Veámoslo en algunas de sus características:

a. Es, en nuestra consideración, el inicio formal de un surrealismo muy enraizado en las variables propias de Latinoamérica, y concretamente de El Salvador. Cuyo universo bordea más la dimensión mítica-rural del ser salvadoreño: su micro-cosmos de pueblo, lleno de prácticas mágicas, supersticiones, alucinaciones. Sobre esto apunta Luis Gallegos Valdés,<sup>48</sup> “no creo que antes se hubiera producido en nuestra poesía una expresión tan singular como la suya dentro de lo onírico y la subrealidad”.

b. El texto está estructurado en tres partes: Los estados sobrenaturales, El otro infierno y Sagradas escrituras.

<sup>46</sup> *Ídem*, p. 24.

<sup>47</sup> *Ídem*, p. 20.

<sup>48</sup> Gallegos, Valdés, Luis: Op. cit., p. 438.



En la primera de ellas el poeta hace una incursión por el mundo de los recuerdos de la infancia, los temores:

“el reino de los hombres sin cabeza, miedo infantil de que mi abuela camine sin zapatos”.<sup>49</sup>

Un mundo en donde advierte la subrealidad como producto de claros procesos de alteración de la conciencia:

“Estoy fuera de todo pensamiento, de todo círculo  
mis únicos dominios son los silencios de este anillo de fuego”.<sup>50</sup>

Hay una inclusión del tema país, a partir de cierto existencialismo:  
“País de las fiebres que me devoran...”<sup>51</sup>

Las asociaciones inverosímiles, sorprendidas, en el tema del amor:

“Hacia falta un nombre como el tuyo, donde el pensamiento (o la realidad) y el deseo fueran la misma cosa, algo así como el fuego y la montaña, el caballo y el hombre, los colores y los sonidos, oh, loca misteriosa, especie de lluvia en la ciudad, de naranja y fuego...”<sup>52</sup>

En la *segunda parte* nos encontramos frente a un poema titulado: “El escarabajo”, que es, en opinión de Roberto Armijo: “... para mi gusto, uno de los poemas más hermosos de la poesía de los veinticinco últimos años de El Salvador<sup>53</sup> lleno de pálpitos personales”.

Son en su mayoría, recreaciones de un mundo familiar-cotidiano del poeta.

En la *tercera parte*, la poesía adopta un marcado acento conversacional-exteriorista, pero que plantea una temática no tratada antes de la tradición nacional; la aspiración del poeta por una existencia digna, de realización de su ser-artista, y la contradicción en él generada por un sistema que lo niega.

Observemos:

<sup>49</sup> Quijada Urías, Alfonso: *Estados sobrenaturales y otros poemas*. 1ª edición, San Salvador, El Salvador, Editorial Universitaria, 1971, p. IX.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. X.

<sup>51</sup> *Ídem*, p. XII.

<sup>52</sup> *Ídem*, p. XXIV.

<sup>53</sup> Armijo, Roberto: «Los Estados sobrenaturales de Alfonso Quijada Urías», *Revista Cultura*, N° 59, San Salvador, El Salvador, 1972, pp. 84-85.

“Si este día tuviera tres pesos, me llevaría a Durrel, aguantaría hambre, dejaría sin leche a medio mundo con tal de llevarlo esta noche y husmear su miasma”.<sup>54</sup>

“MUJER me dice: -tené paciencia, algún día cambiará tu suerte y ya llevamos más de siete años...”<sup>55</sup>

c. En la opinión de Roque Dalton, “Quijada Urías se ha colocado a la vanguardia de los jóvenes poetas salvadoreños aportando una visión del mundo y del hombre desenfadadamente contemporáneo como quizás nadie antes en la poesía salvadoreña, Quijada Urías intrduce en sus poemas los objetos, las visiones, los miedos y las neurosis del hombre que a finales de los años sesenta habita las ciudades de la América Central. Su poesía tamizada por las culturas de la sociedad de consumo (que se vuelven pan de cada día con la transformación de los países centroamericanos en partes de un mercado común para la producción norteamericana) es un grito de alarma que pasa más de cerca de la gesta del Che que de la poesía de Ginsberg”.<sup>56</sup>

d. El carácter innovador, de ruptura, de la poética de Etados sobrenaturales y otros poemas se define a partir de la adecuación surrealista al ámbito de ese realismo-mágico salvadoreño, expresado en un esfuerzo por concentrar al máximo los recursos metafóricos, simbólicos y denotativos-connotativos del lenguaje poético.

Otro de sus logros, a nivel temático, es la poetización de la historia cotidiana, particular, familiar, que tradicionalmente -en sus reales desencantos y angustias- había sido escasísimamente trabajada con frecuencia y acierto.

#### Poemas clandestinos (1974-1975)

a. Este texto representativo se compone de una inicial “Como declaración de principios”, y de cinco poemarios, que son los siguientes: Todos son Poemas de Amor (Vilma Flores); “Poemas sencillos” (Timoteo Lué); “Poemas para salvar a Cristo” (Jorge Cruz); “Historias y Poemas contra el revisionismo salvadoreño” (Juan Zapata) y “Poemas para vivir pensándolo bien (Luis Luna).

b. Este texto, que circuló de forma realmente clandestina en un tiraje artesanal-mimeográfico,

<sup>54</sup> Quijada Urías, Alfonso: Op. cit., p. XCI.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. LXXXVII.

<sup>56</sup> *Idem*, (contraportada).

está inscrito en la última etapa de la vida del poeta. Roque Dalton ha regresado clandestino a El Salvador, integrado a la lucha revolucionaria dentro del ERP. Por razones de seguridad, y quizás por una tendencia en el autor hacia la constante invención creativa, éste “da vida” a cinco sujetos-poetas, dotándolos de referencias biográficas, que sirven al lector como indicadores de las perspectivas vitales, ideológicas y políticas que los versos de cada uno de ellos expresan.

c. El sujeto social productor llega en “Como una declaración de principios”<sup>57</sup> a una dura conclusión; esto marca una sustancial diferenciación-ruptura respecto a la función que éste podría desarrollar, en cuanto al paradigma estético-literario anterior:

“Sea cual sea su calidad, su nivel, su finura, su capacidad creadora, su éxito, el poeta para la burguesía sólo puede ser:

SIRVIENTE,  
PAYASO O  
ENEMIGO”

“El payaso es un sirviente “independiente” que nada maneja mejor que los límites de su propia “libertad” y que un día llegará a enrostrarle al pueblo el argumento de que la burguesía “sí tiene sensibilidad”. El sirviente propiamente dicho, puede tener librea de lacayo o de ministro o de representante cultural en el extranjero, e inclusive pijama de seda para entrar en la cama de la distinguidísima señora”.

“El poeta enemigo es ante todo el poeta enemigo, el que reclama su pago, no en halagos ni en dólares sino en persecuciones, cárceles, balazos. Y no sólo va a carecer de librea y de frac y de trajes de noche, sino que va a ir quedando cada día con menos cosas, hasta tener tan sólo un par de camisas remendadas, pero limpias como la única poesía”.<sup>58</sup>

f. Hay en este texto representativo un lenguaje totalmente denotativo, poesía muy racional, a la luz de la ideología sustentada por el autor; de durezas, pero también de ineludible y gran sensibilidad:

Yo como tú

<sup>57</sup> Dalton, Roque: *Poemas clandestinos*, 3ª edición, Centroamérica, EDUCA, 1987, pp. 7-8.

<sup>58</sup> *Ibidem*, p. 7.

amo el amor, la vida, el dulce encanto  
de las cosas, el paisaje  
celestes de los días de enero<sup>59</sup>

g. Un afán pedagógico de consignación-histórica, como justificación de la legitimidad del camino emprendido; la lucha revolucionaria contra las instancias económicas, sociales, políticas, militares, dominantes. Ejemplo: “Los ultraizquierdistas”.<sup>60</sup>

h. De agudo cuestionamiento a la instancia religiosa-institucional. Ejemplo: “Un obrero salvadoreño piensa sobre el famoso caso del Externado San José”.<sup>61</sup>

i. Significativo es el poema “La violencia aquí”, donde<sup>62</sup> el poeta hace una defensa de la utilización de la violencia, como medio para alcanzar la futura paz y la justicia social en el país. Este poema se presenta como contrapartida al poema “Duelo ceremonial por la violencia” de David Escobar Galindo<sup>63</sup>, donde éste último lanza una condena a la violencia como fenómeno, prescindiendo de sus tipos de causas. En este sentido, la visión presentada en “duelo ceremonial por la violencia” nos remite obligadamente a identificar a un escritor, por cuyos versos, se trasluce una sofisticada demagogia de las instancias dominantes. Instancias de las cuales ha sido, hitóricamente, vocero.

j. En “Lógica Revi”<sup>64</sup> el sujeto social productor increpa a la chatez, al dogmatismo, en que incurre la rigidez ideológica de la misma izquierda:

“Una crítica al Partido Comunista Salvadoreño  
sólo la puede hacer un agente de la CIA”.<sup>65</sup>

k. El sujeto social productor llega al extremo rompimiento al desmitificar a la misma poesía, despoetizándola, para volverla, aunque parezca extraño, más poética.

<sup>59</sup> *Idem*, p. 30.

<sup>60</sup> *Idem*, pp. 66-72.

<sup>61</sup> *Idem*, pp. 43-44.

<sup>62</sup> *Idem*, pp. 88-89.

<sup>63</sup> Escobar Galindo, David: *Op. cit.*, pp. 695-697.

<sup>64</sup> Dalton, Roque: *Poemas clandestinos*, p. 58.

<sup>65</sup> *Idem*

Ejemplo: "Poesía  
perdóname por haberte ayudado a comprender  
que no estás hecha sólo de palabras"<sup>66</sup>

*Poemas clandestinos*, como decíamos anteriormente, es la culminación histórica de la poética daltoniana. Para concluir, podemos afirmar que el conjunto literario y el texto representativo han demostrado desde sí, desde sus características internas, ser textos literarios que se convierten en un nuevo paradigma estético-literario; aportando un nuevo horizonte de sentido a partir de su ruptura literaria.

---

<sup>66</sup> *Ídem*, p. 28.





## Historias prohibidas del Pulgarcito: una épica para armar

Ricardo Roque Baldovinos

*Al margen de ciertas visiones interesadas sobre la trayectoria de Roque Dalton, en las que se obvian muchas de sus concesiones a la ortodoxia marxista, se hace necesario rescatar una de sus obras que representa una visión estética más renovadora: Las Historias prohibidas del Pulgarcito. Se trata de una obra que sobrevivió a la desaparición del proyecto revolucionario que alentó Dalton y que aún ahora ofrece muchos aspectos pendientes de dilucidarse. El autor analiza Historias prohibidas del Pulgarcito a través de las reflexiones sobre la vanguardia estética del pensador alemán Walter Benjamin.*

I

En fechas recientes, Rafael Lara-Martínez inició una polémica sobre Miguel Mármol, la célebre novela-testimonio de Roque Dalton sobre el líder comunista sobreviviente de un pelotón de fusilamiento durante los sucesos de 1932. Como suele ser usual en nuestro país, la polémica se transformó rápidamente en una suma de malos entendidos y acusaciones. Lara-Martínez, a través de un cotejo con los apuntes de las conversaciones entre Dalton y Mármol, trató de

mostrar que el texto publicado lo excedía considerablemente en extensión y que este suplemento confirmaba el carácter “inventado” y “novelesco” de Miguel Mármol. Cabe preguntarse si no es condición propia del lenguaje el que toda figura histórica, por “fiel” que sea su representación, no es en última instancia inventada. Quienes, por otra parte, enfrentaron sus argumentos, se limitaron a erigirse en garantes de la honestidad del “poeta mártir” y a remitir a sus verdaderas intenciones.

Creo que, tras esta polémica, se opacó el punto más interesante que se desprendía del argumento de Lara-Martínez: Roque Dalton al recrear el testimonio de Mármol estaba avanzando una interpretación ideológica de 1932, que reproducía básicamente la línea oficial de la izquierda, en especial del Partido Comunista. Y que para garantizar la prístina concordancia de esa interpretación con la marcha hacia el socialismo mundial, era necesario borrar el carácter étnico del conflicto. En otras palabras, convertir a los “indios”, en “campesinos” o mejor en “trabajadores”, es decir en proto-proletarios. De esta manera se podía no sólo establecer un genealogía épica al movimiento revolucionario que Dalton quería impulsar, sino mejor todavía, presentarlo a este resultado directo, necesario (es decir inevitable) del anterior.

Roque Dalton elabora literariamente la memoria historia nacional en varios momentos de su trayectoria artística. Uno de ellos es *Miguel Mármol*. Sostengo que esta obra no sólo presenta una interpretación ortodoxa de la historia de El Salvador, sino que esto es posible porque su escritura está fundada en una visión estética conservadora, la de la novela-testimonio. Es decir, si consideramos la escritura de Miguel Mármol en un contexto más amplio de los debates político-estéticos latinoamericanos, Roque Dalton, al optar por la línea más políticamente afín a la revolución cubana y su liderazgo sobre los movimientos de liberación latinoamericanos, lo estaba haciendo también por la línea más conservadora, poéticamente hablando, por una escritura, donde la autoridad de la enunciación literaria deja al lector mucho menos espacio para una participación activa en la elaboración del sentido de la narración. En este sentido, *Miguel Mármol* es una obra completamente coherente con esta visión. Se presenta como el resultado de un pacto que se da entre informante y escritor en el seno de una organización política y dentro de objetivos predeterminados: incrementar la conciencia revolucionaria. Consecuentemente, la autoridad literaria, la del autor implícito que edita y manipula el testimonio de Mármol, lo hace recurriendo a la verdad trascendente de los saberes revolucionarios, la ciencia dialéctica del materialismo histórico, para explicar y valorar los distintos momentos de la narración.

Creo que los biógrafos y comentaristas de la obra de Roque Dalton demasiado preocupados como están de mostrar su “heterodoxia”, sus “herejías” frente al dogma marxista-leninista



tienden a pasar por alto que hay un momento ortodoxo, política y estéticamente hablando, en su compleja obra. Quizá la mejor prueba de ello son algunas de sus incursiones en la crítica literaria en revistas como Casa de las Américas. En estos textos, la conducta revolucionaria del escritor se convierte a menudo en uno de los criterios (cuando no en el único) de valoración artística. Con demasiada frecuencia, se olvida que hay un Roque Dalton que toma partido en contra de Heberto Padilla, en contra de la primavera de Praga. Finalmente, cómo no vacila en exaltar a Kim-Il-Sung y otros carniceros del socialismo realmente existente.

## II

Pero también hay, afortunadamente, un Roque Dalton que escribe Taberna y otros lugares y, especialmente, *Historias prohibidas del Pulgarcito*. Obras —especialmente la última— que están en las antípodas de *Miguel Mármol* en su visión estética y de escritura de la historia. Allí es donde encontramos el momento de mayor fecundidad y lucidez poética de Roque Dalton, hay allí un diseño artístico que, en lugar de repetir los gastados lugares comunes de cierta retórica de izquierdas, no acaba de sorprendernos.

*Historias prohibidas del Pulgarcito* sigue siendo un libro poco atendido por la crítica literaria salvadoreña. Aparte de un ensayo injustamente olvidado de Leonel Menéndez Quiroa, publicado por la revista *Abra* en la década de 1970, no conozco otro trabajo que la haga justicia a la que es, sin duda, la obra de mayor difusión y aceptación popular de Roque Dalton, *Historias prohibidas del Pulgarcito*. No ha faltado quien se atreva a le niegue estatuto literario apoyándose en alguna gastada preceptiva. Otros le conceden un sitio menor dentro de su producción. Hay, por tanto, evidentes dificultades y reticencias para percibir la novedad radical que plantea un trabajo como *Historias prohibidas del Pulgarcito*. Y ello no es de extrañarse porque su original diseño se presta de entrada a confusiones.

Mencionaré dos de las confusiones más usuales. En primer lugar, la que deriva de su difícil ubicación genérica. Para clasicistas de izquierda y de derecha, regidos por estrechas preceptivas, la síntesis de géneros conseguida por *Historias prohibidas* será desconcertante y hasta insoportable: una execrable profanación del *decorum*. Pues nos encontramos ante un texto que se ubica a medio camino de la lírica y la narrativa. Así, por un lado, la abundancia de elementos narrativos suele verse en demérito de su aspecto lírico; por otro, la ausencia de unidad narrativa se ve como una falla estructural. Con esto último se relaciona la segunda confusión. Me refiero a quienes reaccionan negativamente frente a la estructura fragmentaria del texto. Dicha estructura fragmentaria es de inmediato interpretada como ausencia de coherencia y fallo de diseño artística.

Así, el texto se ve como un "pastiche" un agregado arbitrario de elementos desiguales. Los logros estarían limitados a fragmentos aislados.

Estas valoraciones ignoran las posibilidades de creación y experimentación artística que se abrieron con la revolución de las vanguardias estéticas de principios del siglo XX. En este sentido, viene a ser de gran ayuda el ensayo de James Iffland, aparecido en 1994, titulado "Las historias prohibidas del Pulgarcito como 'constelación revolucionaria': Roque Dalton/Walter Benjamin".<sup>1</sup> El acierto de Iffland es leer la obra de Dalton con las tesis sobre la historiografía revolucionaria ideadas por el gran pensador alemán Walter Benjamin, quien puso a dialogar la tradición de pensamiento marxista con los grandes hallazgos de las vanguardias artísticas, especialmente del surrealismo.

Esta combinación no deja de presentar problemas. Como bien señala Iffland, el primero es la misma constelación Roque Dalton/Benjamin: dos perfiles intelectuales aparentemente contrapuestos. Pero, sobre todo, porque no existe evidencia que Dalton hubiera sido lector de Benjamin ni de sus textos sobre la historia.

Sin embargo, señala Iffland que hay una conexión importante: la admiración que ambos autores profesaron por Bertolt Brecht y su teatro épico. A esto hay que agregar que las ideas de Brecht sobre el dispositivo teatral estaban a la base del modelo "vanguardista" y revolucionario de historiografía que Benjamin quería inventar. También las ideas de Brecht fueron ampliamente difundidas y debatidas en el ámbito hispanico durante las décadas de 1960 y 1970.

También habría que añadir que Benjamin y Dalton comparten su familiaridad con los procedimientos de creación poética surrealista. De hecho, Dalton habría tenido en cuenta ideas discutidas con Julio Cortázar sobre el papel de la técnica del collage en la creación literaria. Tal vez Cortázar habría sido más cercano al espíritu de los primeros surrealistas de redescubrir la magia en la gran metrópolis racionalizada en Rayuela, *La vuelta al día en 80 mundos*, *Último round*, *62 modelo para armar* y *El libro de Manuel*. Dalton, por su parte, tendría que darle un giro paralelo al que en su momento hiciera Carpentier con lo real-maravilloso, y volcarse hacia la problemática escritura de la historia.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> En Iffland, James, *Ensayos sobre la poesía revolucionaria de centroamérica*, San José: EDUCA, 1994, pp. 131-167.

<sup>2</sup> Remito para ello a mi propio trabajo "La 'novela-épica'. Nacionalismo carismático y vanguardia en América Latina", en *Realidad*, enero-marzo 2006, n.º 107, pp. 117-143.

## III

Walter Benjamin se propuso una práctica de la escritura de la historia revolucionaria que debía romper con los modelos heredados de la historiografía tradicional. Benjamin estaba en relación polémica no sólo con este modelo de historiografía sino con la concepción de progreso, heredada desde los ilustrados, que ve la historia como un continuo de crecimiento y de mejora. Este supuesto lo comparten no sólo los liberales y los socialdemócratas, sino también la historiografía oficial de la tercera internacional, es decir la ortodoxia de los partidos comunistas.

Para Benjamin toda historia que se propone como continuo de progreso lo hace siempre desde la perspectiva de los vencedores, que son los que detentan el poder en el presente. La historia emancipadora deberán hacerla los vencidos y, entre estos, no hay continuidad. La tradición de liberación deberá rescatarse de las ruinas de una historia de rupturas, de derrotas y de interrupciones en el flujo de la dominación. Por lo tanto, no puede contarse desde la linealidad causal, desde la sucesión de causas y efectos. Porque aspira a algo más que reconstruir el pasado, busca más bien hacer del presente un momento propicio y único para la emancipación, o para la redención, como gustaba Benjamin de decirlo en vocabulario teológico. Para esta nueva práctica de historiografía revolucionaria, que para Benjamin tendría como objeto energizar el cambio social, ideó tanto una nueva filosofía de la historia, contenido en textos claves como "Tesis sobre filosofía de la historia", como una nueva poética de la escritura de la historia que debía encarnarse en su magna obra inconclusa: *El libro de los pasajes*.

Central en la historiografía de Benjamin es la noción de constelación. Una constelación es un momento de relación especial entre momentos históricos discontinuos en que se iluminan mutuamente y contribuyen a establecer el potencial revolucionario del presente: del *Jetzt-Zeit*, o "tiempo-ahora", iluminación de un momento del presente por uno del pasado que es su correlato desde una perspectiva de redención revolucionaria. Esta práctica historiográfica se configura a partir de "imágenes dialécticas", construcciones alegóricas en constelación que permiten hacer esa conexión entre pasado y presente que Benjamin busca.

Las fuentes para esta visión de la historia en constelaciones son sus investigaciones sobre el drama barroco alemán, y su figura dominante la alegoría. Pero según nos explica Peter Bürger, esta reflexión tiene como trasfondo el interés de Benjamin en el arte de las vanguardias y los mecanismos de composición que rompen con la ilusión de organicidad de la obra.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Bürger, Peter. *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península, 1997, especialmente pp. 130-149.

Habría pues una analogía fundamental entre la alegoría, figura literaria donde se mantiene una tensión y un recuerdo del origen de los componentes de la comparación, con principios tan propios del arte de vanguardias como son el montaje y el *collage*. Este último es el principio constructivo del arte del fragmento, de cómo combinar creativamente partes extraídas de otros contextos para crear una nueva estructura significativa. La discontinuidad produce un *shock*, una sensación de desconcierto en la falta de armonía de las partes y obliga al espectador a buscar activamente el principio de relación entre los componentes de una creación artística. Esto es lo que plantean también las propuestas cinematográficas sobre el montaje más experimentales y elaboradas como las de Sergei Eisenstein o Dziga Vertov.

En todas estas manifestaciones, la ruptura de la organicidad (o del “aura”, como diría Benjamin) de la obra busca transformar sustancialmente la naturaleza de la recepción artística. Frente al espectador contemplativo del arte tradicional, el arte de vanguardias busca un espectador activo, que participe en un proceso intersubjetivo de constitución del sentido de la obra.

Lo que en las artes visuales se manifiesta por antonomasia en el *collage* y en el cine en el montaje discontinuo, en la escritura de la historia se hace a través de la cita. De hecho, en algún momento, Benjamin espera escribir su obra magna de historiografía revolucionaria, *El libro de los pasajes*, a partir de puras citas. De citas elegidas cuidadosamente que obligaran al lector a involucrarse activamente en un despertar hacia una conciencia revolucionaria, es decir hacia una nueva subjetividad que trascendiera los límites de la individualidad burguesa.

#### IV

Son visibles, como acertadamente lo muestra Iffland, los paralelismos entre el proyecto de historiografía de Benjamin y las *Historias prohibidas del Pulgarcito*<sup>4</sup>. El libro de Dalton es primero que nada un complejo collage de citas de textos históricos, periodísticos y literarios, con algunos poemas, relatos y reflexiones de su propia creación. Aunque se presenta como un libro de ficción literaria, no duda en añadir al final las principales fuentes de los materiales, aunque agregando una importante aclaración:

“tres textos han sido modificados para lograr los efectos perseguidos por el autor y dos textos aparentemente extraídos de otras publicaciones son apócrifos. Corresponde a los lectores descubrirlos” (232).

<sup>4</sup> De *Historias prohibidas del Pulgarcito*, citaremos la versión publicada por Siglo Veintiuno Editores, México, 1997.

Hay pues una invitación a sus lectores a involucrarse activa y suspicazmente con el material que se les presenta. Que sean, en otras palabras, no sólo lectores sino en cierta medida autores del texto de su propia lectura.

Los fragmentos están colocados claramente en constelación que rompe la continuidad histórica desde el comienzo. Como señala Iffland, desde el título del primer apartado, “Guerra de guerrillas en El Salvador (contrapunto)”, el anacronismo pone en movimiento la lógica de la constelación histórica.

Es precisamente, el *collage* (en este caso, el contrapunto) el que subvierte no sólo la linealidad histórica, sino el mismo sentido de los fragmentos citados. Ambos, las citas de la carta de Pedro de Alvarado y el informe de prensa sobre una reunión del CONDECA en la década de 1960, representan por antonomasia al texto del vencedor. Pero al superponerse, sus palabras sacan chispas. La retórica de la seguridad nacional queda expuesta al ridículo: la “guerra de guerrillas” no es ajena “a las tradiciones pacíficas del pueblo salvadoreño”, sino que resulta precisamente el momento fundacional, el origen de la nación. En esto, también Roque Dalton invierte el sentido de la historiografía conservadora. El origen es la conquista, pero porque la conquista genera resistencia, la posibilidad histórica de un sujeto emancipador.

Esta lógica de la constelación histórica que rompe la linealidad histórica, se encuentra en muchos momentos del texto. No es casualidad que varios de sus apartados se presenten como si fueran carpetas de materiales inacabados. Hacia el final, el apartado dedicado a la guerra de Honduras lleva entre paréntesis el subtítulo de “materiales para un poema”.

Se trata pues de una colección de fragmentos dispares cuya hilación es materia de una poética que sólo la revolución podrá hacer posible. Sólo la revolución exitosa podrá dar una coherencia a ese todo que permanece por el momento fragmentado.

No creo necesario seguir explicando las constelaciones donde Dalton contrapone luchas políticas del pasado con el movimiento revolucionario emergente del presente. Remito para ello al artículo de James Iffland.

## VI

Sin embargo, *Historias del Pulgarcito* no sólo habla de la resistencia en el sentido más tradicionalmente político, el que se plantea a partir de los movimientos de emancipación del pasado en su lucha por el poder. El ensayo de Iffland omite ilustrar el mecanismo de las constelaciones con otros

momentos de resistencia pequeña, capilar, que son ampliamente documentados a lo largo de la obra. Podríamos afirmar, aun a riesgo de ridículo, que la constelación no se establecería sólo con Benjamin sino seguramente como Gramsci y tal vez con Foucault.

Revisemos por ejemplo al excelente apartado “Del anticomunismo en 1786 y otros problemas de la lucha ideológica en la parroquia de San Jacinto, jurisdicción de San Salvador”, el cual consiste básicamente en citas literales de pasajes de la Descripción Geográfico Moral de Cortés y Larraz. Es cierto, que el anacronismo del título sugiere que leamos esta serie de relatos de resistencia indígena desde la metanarrativa de la lucha de clases. Pero el título no es suficiente para contener las irradiaciones de la cita, porque estas traen al primer plano el conflicto étnico que Dalton tratará de relativizar en *Miguel Mármol*.

Hay otros pasajes que abren otros aspectos de la resistencia, como “Sobre héroes y tumbas”, informe de Juan Aberle, el compositor de la música del himno nacional actuando en esta ocasión en calidad de oscuro Conciliario de la Junta Nacional de Caridad Pública, sobre los infructuosos intentos de “disciplinar” el trato con los muertos en los cementerios. O “no hieras a una mujer ni con el pétalo de una rosa (1888)”, donde se hace un contrapunto con las leyes para el trato de “mujeres públicas” con un listado de apodos de prostitutas de la contemporaneidad del poeta. En suma, un peso grande de las citas de Historias prohibidas del Pulgarcito lo constituyen estos fragmentos que sólo alcanzan a ser arrastrados débilmente por el motor de la lucha de clases.

Pero es precisamente en estas formas de resistencia donde se expresa de manera más vívida la especificidad del sujeto colectiva que el texto quiere convocar. No es casualidad que los poemas más reconocibles de Historias prohibidas del pulgarcito, “El poema de amor” y “Larga vida o buena muerte para Salarrué”. Este último poema culmina una serie de dedicada a defenestrar a los santos del panteón literario nacional: Masferrer y Gavidia, son tratados con dureza, pero Salarrué es rescatado en su visión ingenua, pero genuina de redención social. Paradójicamente es la ingenuidad de Salarrué y no el cientificismo del materialismo histórico la que le permite entrever la utopía revolucionaria:

*“Seguro que para entonces habrá ya en el mundo menos trancias  
Y nadie dirá ya que aparten a la Catapulta a un lado  
Para continuar siguiendo  
Y la señora Guaramba aún ira diciendo por los caminos “¡Ve pué!”  
Pero de pura contentura y sabiduría  
Y nadie les pegará en las nalgas a los cipotes  
Por ispiar por los hoyitos de la carpa del circo*

*Más bien todo el país será un chulada de circo para niños  
Con payasos cosmonautas y mistiricucos de Saturno  
Con repartición de sorbetes de mora y caramelos de leche de burra  
De puro choto para todos  
Y chilate con núegados para los papases y las mamases a la salida  
Y bolsas de alboroto quiebradientes y güishte vitaminado  
Y panes con chumpe de tres chunchucuyos” (164).*

## VII

La dinámica de la escritura en constelaciones de *Historias prohibidas del Pulgarcito* rebasa los designios más expresos de una interpretación reduccionista de la historia de El Salvador. Las citas que Dalton entresaca a un archivo heterogéneo y heterodoxo hablan de otras realidades, de otras luchas, que se dejan escuchar sin que la clarividencia de un narrador iluminado se vea forzada a tachar. La maquinaria narrativa del montaje resulta a la larga mucho más dialéctica que el testimonio, en el sentido más estrictamente hegeliano: de ser capaz de contener mayor contradicción dentro de sí. Así la épica que Dalton se propuso escribir con *Historias prohibidas del Pulgarcito* dista de haber sido agotada por la derrota del movimiento revolucionario armado que acompañó. Es todavía una épica para armar.







## Sistema de versificación en la poesía de Roque Dalton

Por Carlos Roberto Paz Manzano

*La poesía de Roque Dalton ha sido calificada como poesía de ruptura con las formas métricas tradicionales. Sin embargo, una observación más atenta permite descubrir que el autor salvadoreño utilizó elementos propios de la métrica en su poesía.*

### El ritmo

Para discernir las formas rítmicas de la poesía de Roque Dalton hemos aplicado la métrica española y los presupuestos teóricos del verso libre. Este ejercicio técnico y analítico nos permite asimilar las innovaciones del poeta. Se reconoce que el verso libre, enlazado, en alguna medida, al canon métrico, es la modalidad dominante. Influye, también, en el estilo, la escuela surrealista, observada en contenidos que evocan el romanticismo nocturno y en estructuras segmentadas del texto poético.

El ritmo, en cuanto concepto normativo tradicional, implica una teoría. El profesor Esteban Torre distingue el metro como “patrón abstracto” y el ritmo como “patrón real”. El metro correspondería al “canon” propio de una tradición literaria, mientras que el ritmo representaría la “actualización” concreta del modelo métrico”. Añade que “El análisis métrico y rítmico del

verso requiere, en todo caso, un escrupuloso respeto a la medida exacta del número de sílabas y a las pautas concretas de la distribución de los acentos”.<sup>1</sup>

Los poetas vanguardistas han practicado, por lo general, el ritmo endecasilábico, que deriva de la silva libre, popular por la flexibilidad que presenta en la combinación de los versos y por su adaptabilidad al impulso emocional y creativo del poeta. La flexibilidad del ritmo endecasilábico da lugar a que algunos tratadistas lo circunscriban al modelo del verso libre, por esta razón, muchos poemarios regidos por este patrón tradicional han sido considerados vanguardistas, un ejemplo que plantea la profesora María Victoria Utrera en su libro *Historia y teoría del verso libre* es el clásico de Dámaso Alonso:

Incluso en *Hijos de la ira*, considerado, en general, como obra versolibrista, descubre una clara presencia del ritmo endecasilábico, interrumpido puntualmente por algunos versos discordantes, como los de dos sílabas, que funcionarían como realce expresivo.<sup>2</sup>

Estas consideraciones tienen que ver con algunos aspectos del verso libre, pero una teoría más amplia y coherente con la vanguardia, reconoce en el verso libre características peculiares. Esto significa que debemos discernir ambos modelos y colocar la obra en estudio en la balanza teórica para observar las proporciones y hacia donde se inclina. Algunos indicadores los explicita el poeta, a veces relacionados con su postura política que, de algún modo, afecta su compromiso estético. Él mismo reconoce el riesgo de aprovechar la poesía como instrumento político. No obstante, su obra poética es amplia y la calidad se impone a los fallos de forma.

En fin, el poeta aprovecha las normas tradicionales del verso, siguiendo a clásicos como Eliot y Pound, y creando un estilo híbrido, polivalente, pero siempre atacando lo que considera adverso a sus intenciones, así la crítica al soneto, aunque no rechaza completamente el canon, pues asume, en el contexto del verso libre, también denominado versículo o línea poética, la práctica del endecasílabo común y del alejandrino, versos con los que construye poemas relevantes. La combinación de versos cortos y largos es otro rasgo distintivo, especialmente el verso largo con tendencia a la prosa. A veces los textos en prosa, además de poéticos, presentan una estructura versificada. Tales estilos, que se explican a continuación, aparecen combinados con el ritmo endecasilábico, y en pocas ocasiones con el ritmo octosilábico. Otras técnicas también derivan de la narrativa y del cine. Es necesario aclarar que el ritmo se fusiona al contenido, a la emoción, a la idea, y en algunos poemas, esta fusión genera un efecto simbólico de acuerdo con el argumento sostenido por el profesor Juan Frau:

<sup>1</sup> Esteban Torre, *Métrica Española Comparada* (Universidad de Sevilla, 2001), p. 14.

<sup>2</sup> María Victoria Utrera Torremocha, *Historia y teoría del verso libre* (Padilla, Sevilla, 2001), p. 207.

La forma es, en sí misma, parte del contenido; no es un mero añadido al conjunto de ideas y sentimientos previos del poeta, sino que con frecuencia es posible reconocer en ella el elemento generador del texto.<sup>3</sup>

En cuanto a las normas métricas que se acoplan a la obra poética de Dalton, se reconoce que el endecasílabo común, con acento obligatorio en sexta y décima sílabas, es el verso clave. En cambio, los versos de arte menor que concuerdan con el ritmo endecasilábico sólo llevan acento obligatorio en la penúltima sílaba. Esta norma da la pauta para identificar los versos compuestos, por ejemplo, el alejandrino, formado por dos hemistiquios heptasilábicos y separados por una cesura, la cual puede distinguirse, en ocasiones, por un encabalgamiento léxico. La palabra en la que se manifiesta este encabalgamiento será identificada no por la lectura sino por el cómputo: al dividir el poeta, en abstracto, la palabra, se observa que la partícula o las sílabas que corresponden al primer hemistiquio pueden adquirir el valor de una palabra aguda, sumando así una sílaba. El segundo hemistiquio se computa a partir de la segunda sección del vocablo dividido. Este recurso no es habitual en Dalton, pero debe tenerse presente, un ejemplo al respecto lo encontramos en el verso “quienes con llamas puras les antecedieron” del poema “Por qué escribimos”. El encabalgamiento léxico se encuentra en la palabra “pu-ras”, donde la sílaba “pu” tiene la función de monosílabo y suma una sílaba más al primer hemistiquio. Otras explicaciones didácticas las ofrece José Enrique Martínez Fernández:

La innovación supera el marco tradicional en los casos de encabalgamiento léxico, verdadera ruptura de la palabra; tal hecho no sorprende en los casos de palabras compuestas (recuérdese el “miserable-mente” de Fray Luis de León): “Oh sobre- / cogedora armonía de la nube...” (“Vista de Badajoz al atardecer”). En otros casos se rompe la palabra como unidad morfológica (*endemo- / niado*) y, dispuesta en versos diferentes, recibe dos acentos fónicos (*endémo- / niádo*) en la pronunciación [...]<sup>4</sup>

Salvo el alejandrino, no se observan muchos versos compuestos que concuerden con el canon y que manifiesten un nivel de regularidad en la estructura de los poemas. A menudo el poeta combina los versos sin regirse fielmente por la tradición, y llega incluso a formar versos excesivamente largos, tal cómo se ejemplifica más adelante. El ritmo endecasilábico se observa en dos formas: ritmo completo, según el canon, y ritmo incompleto. Éste último supone una combinación de normas vanguardistas y tradicionales y sobresale en la obra en estudio.

<sup>3</sup> Juan Frau. “Blas de Otero: métrica y poética”, *Rbítmica, revista española de métrica comparada*, año 1, n.º 1 (Padilla, 2003), p. 179.

<sup>4</sup> José Enrique Martínez Fernández. “Modelaciones en la lira en la obra de Antonio Carvajal”, *Rbítmica, Revista española de métrica comparada*, año 1, n.º 1 (Sevilla: Padilla, 2003).

### Ritmo endecasilábico

El poeta busca innovar a través de formas vanguardistas que subvierten el patrón tradicional, y llega, incluso, a proponer un formato de libro-poema que denomina *poema collage*, organizado con textos no literarios, poemas propios y de otros autores. Pero esta práctica vanguardista no afecta su peculiar interés por el ritmo endecasilábico, observado en muchos de sus poemas célebres, constituyéndose así, en el modelo rítmico principal de su obra poética convencional.

Este ritmo se caracteriza por la combinación del endecasílabo con una serie de versos impares: trisílabo (3), pentasílabo (5), heptasílabo (7), eneasílabo (9), y es común apreciar entre ellos el alejandrino, formado por dos heptasílabos (7+7) que también se adapta. Es la forma métrica más utilizada por los poetas de vanguardia “a lo largo de todo el siglo XX”, según concluye la profesora M. V. Utrera. Es, continúa, el que “más ha calado en los grandes escritores versolibristas. Ello explica, por ejemplo, la permanencia de las combinaciones basadas en la silva”.<sup>5</sup>

La práctica de este patrón métrico se percibe con frecuencia en *La ventana en el rostro*, y sigue manifestándose en libros posteriores, en menor medida. El ritmo endecasilábico es significativo en el conjunto de la obra por cuanto indica un conocimiento previo de la métrica frente a las formas experimentales, y a su vez propicia un estilo rítmico que se alterna con el verso libre y la prosa, confiriendo mayor variedad a la poesía. En muchos casos, la escansión de los versos sujetos a medida es acorde con las normas, y en otros, se advierten algunos fallos que pueden ser intencionales, lo que implica una actitud de rebeldía y una técnica ante la métrica. La utilización de este ritmo supone, entonces, que asistimos a dos formatos poéticos, uno que se ajusta al patrón tradicional, y otro en el que predomina un ritmo endecasilábico, interrumpido por algunos versos sueltos que, por ser minoritarios, pueden pasar inadvertidos o se perciben en función de la idea personal de alterar el ritmo o de establecer una intención semántica, a veces auditiva, otras, arbitraria.

Un verso diferente sujeto a medida es el octosílabo, con poca presencia, pero se advierte en combinación con versos pares, estableciéndose un ritmo octosilábico que adquiere importancia en poemas breves, en ocasiones, testimoniales y políticos. “La combinación de versos de diez, ocho, seis y cuatro sílabas, todos de base par, —señala la profesora M. V. Utrera— está dentro de los esquemas del ritmo octosilábico.”<sup>6</sup>

<sup>5</sup> María Victoria Utrera Torremocha. *Historia y teoría del verso libre*, op. cit., p. 322.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 122.

Los poemas elaborados con versos regulares presentan, además, otras características: sobresalen tanto los que no tienen estrofas como los que presentan pareados, tercetos, cuartetos, etc. aunque la rima sólo en excepciones se observa. Otra característica es la combinación de versos cortos y largos, con tendencia al poema en prosa, por ello, aparecen poemas en verso que se alternan con textos en prosa, muchos de éstos no poéticos ya que el estilo que se asume a menudo es el del relato, y no se advierten, en todos los casos, recurrencias rítmicas, aunque el autor los llama poemas en prosa. Asimismo, hay presencia de epigramas y de poemas dramáticos, que por sí mismos o combinados, establecen un dialógismo. El verso fragmentado es otro rasgo común y puede figurar como versículo o estar sujeto a escansión, el mismo caso acontece en los versos que ostentan números y onomatopeyas. También sobresale la combinación de versos simples y compuestos y la acumulación de versos no reglamentados que dan lugar a líneas tipográficas extensas donde es factible el encabalgamiento.

Hay composiciones endecasilábicas que presentan uno o dos versos libres, que pueden ser monosílabos, bisílabos o más largos, sin afectar seriamente el contexto rítmico. Tales poemas se acompañan, a veces, de un ritmo visual, ya que la estructura tipográfica canaliza la atención y en algunos casos coinciden con el estilo de algunos poemas versolibristas que revisten la tipografía de simbolismo.

Cuando el ritmo endecasilábico es incompleto en poemas de más de cuarenta versos, la interrupción de entre uno y tres versículos no parece relevante. En efecto, el predominio endecasilábico de los poemas incluidos en esta modalidad rítmica oscila entre un 80 y un 90 por ciento sobre el porcentaje restante que corresponde a los versos libres. Estos datos derivan del corpus poético al que hemos pasado revista, compuesto por siete libros y una antología preparada por el autor, de la cual se toma en cuenta *Los pequeños infiernos*, otros poemarios que se presume fueron incluidos en su totalidad como *Los hongos* y *Textos y poemas muy personales*, por ser *collage* el primero, y prosa el segundo, no se consideran en el recuento; asimismo, los poemas de la misma antología que pertenecen a *El mar*, *Doradas cenizas del fénix* y *El amor me cae más mal que la primavera*, ya que la cantidad de poemas ahí presentes no es significativa para plantear conclusiones, sin embargo, se han revisado por razones didácticas. De este corpus, del que se contabilizan todos los títulos, contando por separado las subdivisiones, el libro en el que predomina el ritmo endecasilábico, como se afirmó antes, es *La ventana en el rostro*.

La tendencia tradicional, según se aprecia, disminuye cronológicamente, pero en el último libro hay una recuperación. De estos datos se infiere que el ritmo endecasilábico adquiere un valor artístico y permanente en la obra de Roque Dalton, y se fusiona a la calidad del mensaje de los poemas que se ajustan al canon. Por ello, aunque minoritario, este recurso métrico, comúnmente utilizado por los poetas de vanguardia, resulta importante.

El poema “Y sin embargo, amor...”, reproducido más abajo, constituye un ejemplo de precisión métrica. Aunque la combinación de versos simples y compuestos y la distribución tipográfica son peculiares, sobresalen a primera vista el monosílabo (hoy), los bisílabos (Aquí /digo /tu voz /) y un trisílabo (tus ojos). En éstos es factible aplicar la norma del acento para las palabras agudas y esdrújulas, siguiendo la intención del poeta; en dicho sentido, “Aquí” sumaría una sílaba más o puede unirse a las palabras inmediatas, configurando un verso diseminado. El mismo procedimiento corresponde a los versos *tu voz, / tus ojos*, que separados forman trisílabos, y unidos, un pentasílabo. También se aprecian heptasílabos, endecasílabos, un eneasílabo y un alejandrino. Para facilitar la lectura en función de la escansión aplicada al poema, se establecen líneas divisorias. La cantidad de sílabas métricas se especifica en la primera columna, agregando entre paréntesis otras opciones que derivan del cómputo:

Y sin embargo, amor, / a través de las lágrimas,	7+7	(5+3+7)
yo sabía que al fin iba a quedarme /	11	
desnudo en la ribera de la risa. /	11	
Aquí,		
hoy,		
digo, /	5	(3+3)
siempre recordaré / tu desnudez entre mis manos,	7+9	(11+5), (7+5+5)
tu olor a disfrutada / madera / de sándalo	7+3+3	(3+5+3+3)
clavada junto al sol de la mañana; /	11	
tu risa de muchacha, /	7	
o de arroyo,		
o de pájaro; /	7	
tus manos / largas y amantes /	3+5	
como un lirio traidor a sus antiguos / colores, /	11+3	(7+5+3)
tu voz, /	3	
tus ojos, /	3	
lo de abarcable en ti / que entre mis pasos /	7+5	(5+7), (5+3+5)
pensaba sostener / con las palabras /	7+5	
Pero ya no habrá tiempo de llorar. /	11	
Ha terminado /	5	
la hora / de la ceniza / para mi corazón. /	3+5+7	(3+7+5)
Hace frío sin ti, /	7	
pero se vive. <sup>7</sup>	5	

<sup>7</sup> La ventana en el rostro, p. 25.

Se ha procurado establecer el cómputo tomando en cuenta la idea del autor, ya que este poema, un primer modelo, reúne elementos que son aplicables a otras composiciones con versos más extensos que bien podrían derivar en poemas en prosa. El poema referido no presenta muchas dificultades, aunque son los versos simples los que mejor se adaptan al oído, según aduce el profesor Esteban Torre:

Existe, en cambio, una innegable capacidad auditiva para percibir la regularidad en el número silábico, sobre todo en secuencias que no exceden de siete o nueve sílabas [...] En secuencias mayores, habrá que observar atentamente, además, la posición de los acentos.<sup>8</sup>

El primer apartado de “Y sin embargo, amor...” lo forman un alejandrino y dos endecasílabos, pero el poema no presenta estrofas. Sobresalen los versos cortos, uno diseminado, como ya se dijo, de cinco sílabas, que en secuencia lineal luciría así “Aquí, hoy, digo”. En cambio, los versos “o de arrollo, / o de pájaro” medidos de esta forma serían tetrasílabos, aunque es factible el heptasílabo señalado en el poema: “o de arroyo, o de pájaro”. Otro rasgo interesante es el acento antirrítmico de la quinta sílaba del endecasílabo “Pero ya no habrá tiempo de llorar”, aspecto que amerita la siguiente cita de José Domínguez Caparrós: “El acento antirrítmico es el situado en posición inmediata a la de un acento rítmico [...] Estilísticamente, sin embargo, la confluencia de acentos es recurso que no suele pasar inadvertido por el poeta, quien lo utiliza con fines expresivos”.<sup>9</sup>

*El turno del ofendido* reúne 41 poemas escritos con marcada influencia métrica. Un elemento tipográfico que no se observa en el anterior libro es el formato del poema en prosa alternado con versos, que se visualiza en “Las cicatrices”, dividido en cinco partes, y de marcado estilo surrealista. Otro aspecto relevante es la agrupación de versos en estrofas que no se ajustan a la clasificación convencional, suscitando más que todo un efecto visual para facilitar la lectura. En algunos casos se aprecian, principalmente, cuartetos y pareados, integrados por endecasílabos o alejandrinos, por lo general sin rima, o se percibe, espontánea y asonante. Asimismo, se advierte que estas estrofas suelen estar alternadas, figurando también algún verso que las separa. Una segunda muestra de ritmo endecasilábico es “Desnuda”, poema romántico incluido en varias antologías. La primera estrofa, un terceto al estilo del poeta, incluye un heptasílabo, un dodecasílabo asimétrico (5+7) y un hexadecasílabo (5+11). Luego, los cuatro cuartetos y el pareado que cierra el poema, están integrados por alejandrinos:

<sup>8</sup> Esteban Torre, *Métrica española comparada*, *op. cit.*, p. 78.

<sup>9</sup> José Domínguez Caparrós, *Métrica española* (Madrid: Síntesis, 2000), *op. cit.* p. 94.

*Amo tu desnudez /  
 porque desnuda / me bebes con los poros, /  
 como hace el agua / cuando entre sus paredes me sumerjo./*

*Tu desnudez derriba / con su calor los límites, /  
 me abre todas las puertas / para que te adivine, /  
 me toma de la mano / como un niño perdido /  
 que en ti dejara quietas / su edad y sus preguntas. /  
 [...]*

*El día en que te mueras / te enterraré desnuda  
 para que limpio sea / tu reparto en la tierra, /  
 para poder besarte / la piel en los caminos, /  
 trenzarte en cada río / los cabellos dispersos. /*

*El día en que te mueras / te enterraré desnuda, /  
 como cuando naciste / de nuevo entre mis piernas.<sup>185</sup>*

Este poema presenta una disposición tipográfica convencional, salvo las excepciones que ya se especificaron, y comparado con el corpus del cuadro, es minoritario. La división del poema en cuartetos también se aprecia en “México”, pero aquí se trata de endecasílabos, y en la parte final, de un terceto y un pareado, siendo éste el tipo de estrofas que componen otros poemas como “Alta hora de la noche”, “Los consejos”, “Para secar tus lágrimas”, entre otros.

El estilo de los dos poemas presentados anteriormente no es privativo del libro al que corresponden, pero se ha tratado de ejemplificar un factor peculiar que propicie una idea del ritmo endecasilábico utilizado por Roque Dalton. Habría que hacer énfasis también en los epigramas y en composiciones extensas, incluyendo algunos en prosa, menos recurrentes, desde el enfoque convencional. En *Los testimonios* también hay poemas que se distinguen por la disposición de las estrofas, por ejemplo: “Terremoto (1854)” que combina seis tercetos con un cuarteto, un quinteto y cinco pareados. A diferencia de los ya referidos, este libro incluye una cantidad importante de relatos y de poemas en prosa, en la línea de las recurrencias del verso libre y otros con ritmo tradicional incompleto. Un ejemplo de poema en prosa es “El venado”. Se especifica al final del verso la cantidad de sílabas métricas y una barra divisoria:

<sup>185</sup> *El turno del ofendido*, p. 71.



Tiene los ojos (5) / más bellos de la tierra, (7) / tal los ojos de Lisa. (7) / Es animal perfecto, (7) / de geometría (6) / sedosa (3) / y esquivada. (3) / Aunque alguien (3) / sostenga lo contrario, (7) / se alimenta tan sólo de agua (9) / y mariposas. (5) / y estando a solas (5) / es capaz de volar. (7) / Sus orejas fueron hechas (8) // de la cabeza (5) / de una serpiente (5) / vaciada con finura (7) / y revestida (5) / con pétalos de orquídeas. (7) / Sus cuernos de coral y musgo. (9) / Sus cascos (3) / de noche mínima (5) / y de ferocidad. (7) /

En su primera edad (7) / es como un dios bobo y entenece. (10) // En la magia de su juventud (10) // es sibilino (5) / y hace desear carnalmente. (8) // En la vejez es sabio (7) / y hace bajar los ojos. (7) / El venado huele a mujer (9) / y cuando (3) / se angustia despidiendo un sudor (9) / melifluo (3) / que, de poderse (5) / recoger aún tibio, (7) / sirve para curar la rabia (9) / de los animales salvajes. (9) /<sup>186</sup>

Aplicado así el cómputo, el poema presenta treinta y ocho versos y sólo es interrumpido por cinco versos pares, predominando el ritmo heptasilábico. En *Los pequeños infiernos*, la influencia de este patrón se percibe, aproximadamente, en treinta composiciones. También sobresale la combinación de poemas en verso con textos en prosa que se inclinan hacia lo personal y metafórico, evitando el estilo narrativo de algunos textos de *Los testimonios*, más mitológico. Aludiendo al título del libro, el poeta expone el mundo de su yo interior, creando imágenes surrealistas y refiriendo temas que involucran su yo dentro de un contexto social e histórico, sin olvidar el *nosotros* para sugerir que su vivencia también es colectiva. Algunos poemas sobresalen por su extensión, por ejemplo, “Hotel German-American” supera las ciento setenta líneas poéticas.

Otro poema de ritmo convencional es “Abandono e injuria”, integrado por cuatro cuartetos con rima asonante. En este caso, sólo la cuarta estrofa es isosilábica,<sup>90</sup> compuesta por alejandrinos. La combinación de endecasílabos, heptasílabos y alejandrinos, se encuentra en muchos poemas contruidos según las normas métricas.

<sup>186</sup> *Los testimonios*, p. 83

<sup>90</sup> El isosilabismo remite a la versificación regular, que José Domínguez Caparrós define en su diccionario: “Versificación que se rige por el principio de la igualdad –o regularidad– en el número de sílabas métricas de los distintos versos que forman la composición. La combinación de los versos largos con sus quebrados –por ejemplo: octosílabo y terrasilabo, endecasílabo y heptasílabo, alejandrino y heptasílabo...– se considera forma de versificación regular, ya que el verso quebrado es una especie de hemistiquio del largo”. *Diccionario de métrica española* (Madrid, Alianza Editorial, 2004), p. 453.

Garzas y salamandras, / luz del infierno verde	7+7
pedazo de hora, muerte de la fruta:	11
mancha de almohada extraña	7
para siempre en los muros de tu vientre.	11
[...]	
Parto rumbo a los bares: / guaras y micoleones	7+7
y pumas y coyotes / y tapires y crótalos	7+7
escupen en mis tragos / de nubes y pimienta	7+7
mientras todo el olvido / me desnuda y me come.	7+7
Tu vientre es el Altísimo / Señor de los Ejércitos. <sup>11</sup>	7+7

Es común observar el verso largo, y en ocasiones da la impresión de que asistimos a la lectura de prosa poética, en este sentido es necesario hacer una lectura concentrada en el ritmo y la musicalidad, tal como se percibe en algunos poemas excepcionales como “Advertencias”, incluido en el apartado denominado “El hijo pródigo”, sección que puede, incluso, considerarse poemario independiente por la cantidad de versos largos ahí reunidos. El poema citado consta de 27 líneas poéticas que superan los márgenes tipográficos del libro, y por estar versificado es factible reconstruirlo siguiendo las normas métricas. Véase el formato original en este fragmento:

*Todas las sombras que quedaban para el resto del año, crujan en este día cuando aun a la muerte tomaron por sorpresa.*

*No estoy del todo en contra. Mi atrevimiento en estos casos se quedó lejos  
hecho jirones en la ciudad que bajo el sol es más mujer desnuda  
que una ondulante multitud de sus mejores hijas en la arena.<sup>12</sup>*

El primer versículo extenso está configurado por cinco versos impares: dos eneasílabos, un pentasílabo y dos heptasílabos. En los siguientes continúa la secuencia impar, concluyendo con un endecasílabo, tal como se manifiesta en la siguiente disposición versal:

<sup>11</sup> *La ternura no basta*, p. 218.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 230.

Todas las sombras que quedaban	9
para el resto del año,	7
crujan en este día cuando	9
aun a la muerte	5
tomaron por sorpresa.	7
No estoy del todo en contra.	7
Mi atrevimiento en estos casos	9
se quedó lejos	5
hecho jirones	5
en la ciudad que bajo el sol	9
es más mujer desnuda.	7
que una ondulante	5
de sus mejores hijas en la arena.	11

El fragmento se transforma en un poema de 13 versos tradicionales. Si aplicamos el cómputo al poema completo y se reconstruye, el resultado nos ofrece un total de 70 versos, y sólo aparecen tres dificultades, asimiladas por el contexto rítmico.<sup>13</sup>

*Taberna y otros lugares* continúa con el formato de incluir textos en prosa, en este caso narrativos y sobre temas personales. Entre las composiciones en verso sobresalen 19 poemas que se ajustan, varios con algún nivel de flexibilidad, al ritmo endecasilábico, tal es el caso de “El primogénito”:

He de repetir que / el asunto no es grave.	7+7
Mi parte en el litigio / ha sido bien pequeña.	7+7
Pero, es como en el mar: /	7
la tempestad te pone al tanto / de su monstruosidad, /	9+7 ó 5+5+7 ó 7+3+7
pero hay más de una / ola bella	
en cuya tibieza / la creación tiende la mano /	5+9+9
o bien una ola inválida / que pregunta por ti /	7+7
(al borde de las lágrimas) /	7
trayendo al mejor pez por corazón.	11
Qué risa! <sup>14</sup>	3

<sup>13</sup> Cfr. Anexo n.º 1.

<sup>14</sup> *Taberna y otros lugares*, p. 46.

El poema inicia con alejandrinos y un heptasílabo, luego, en la cuarta línea poética surgen varias opciones, pero en cualquiera de ellas hay presencia de un heptasílabo. Entre la quinta y sexta línea versal se observa un encabalgamiento, en el eneasílabo “ola bella en cuya tibieza”. Más abajo sigue la tendencia de heptasílabos, seguidos de un endecasílabo y un trisílabo, que cierra el poema. El trisílabo suele aparecer a menudo en estos poemas endecasilábicos.

Otro aspecto interesante es el estilo de “Taberna”, *poema objeto*, técnica vanguardista que contrasta hasta con la forma común del poema versolibrista; sin embargo, aparecen varios textos que se rigen por la convención rítmica, sugiriendo una cuidadosa imitación de la expresión oral:

Bueno: eso es otra cosa: / el taxi es una gran institución, /	7+11
sólo se diferencia del verano / en el sol y otras hierbas; /	11+7
yo personalmente le tengo / mucho respeto, / no obstante /	9+5+3
ligeras diferencias / <sup>15</sup>	7

Así van fluyendo, casi imperceptibles, fragmentos de sutil dialogismo en el campo de las yuxtaposiciones textuales:

Vale más una ronda de cerveza /	11
en esta época del caos / de oro, /	9+3
una temblante voz nostálgica /	9
clamando por la misma / del bar / <sup>16</sup>	7+3

*Un libro levemente odioso* presenta pocos poemas con ritmo tradicional. De los cuatro revisados, uno es octosilábico, y el título es el primer indicador al respecto: “Glosa”, en el que se alude al poema “Kaput”. A los versos que asimilan la rima asonante hay que aplicarle la norma del acento final:

*Salvó la vida en el lecho  
en las jornadas de Abril  
fue leve y carmelitano  
en sus ganas de morir  
se ha rascado la barriga  
y el denodado pipí*

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 127.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 131.

*defecto de vil galleta  
cuatro nalgas por el cuis  
viva moneda que nunca  
se volverá a repetir*

*Cantibal de la baraja  
principio maceta y fin  
desembarcó estornudando  
plegado muelle y sutil  
pero eran cuatro puñales  
y tuvo que sucumbir<sup>17</sup>*

La glosa, cultivada en el Siglo de Oro español, se caracteriza por aludir a versos preexistentes y por estar compuesta en octosílabos y con rima. En el poema mostrado sobresalen estas características, pero en “Glosa grosera” se percibe un juego renovador ya que el poeta cita dos versos ajenos y los acompaña con versos propios y equivalentes al cómputo silábico de cada uno de uno de los versos recogidos:

Dice Lezam Lima / en su bello poema /	7+7
“Quien pudiera decir, / Ángel de las escuelas...,” /	7+7
acerca de las sirenas: /	8
“...treparon adormecidas.” /	8
En Cuba no está mal: un bello /	9
humoso, lento sacrificio / en el que sueño /	9+5
fue fundación. /	5
pero en Brasil / es una falta de respeto a uno, /	5+11
un desperdicio de pasión y tiempo.	11

La entrada del poema deja entrever dos versos alejandrinos, de los cuales, uno, entre comillas, del poeta citado, completa el primer pareado, lo mismo sucede con el segundo, integrado por octosílabos. El autor adapta sus versos al número de sílabas de los citados. La rima, asonante, se observa en la primera estrofa, donde la “i” de “adormecidas” es equivalente a una “e”, según la norma de la métrica española. El profesor Esteban Torre otorga la siguiente explicación:

<sup>17</sup> *Un libro levemente odioso*, p. 37.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 111.

La entrada del poema deja entrever dos versos alejandrinos, de los cuales, uno, entre comillas, del poeta citado, completa el primer pareado, lo mismo sucede con el segundo, integrado por octosílabos. El autor adapta sus versos al número de sílabas de los citados. La rima, asonante, se observa en la primera estrofa, donde la “i” de “adormecidas” es equivalente a una “e”, según la norma de la métrica española. El profesor Esteban Torre otorga la siguiente explicación:

Quando el núcleo de la sílaba final de una palabra llana o esdrújula consiste en i o en u, dichas vocales se identifican a los efectos métricos con e y o, respectivamente. Esta identificación se fundamenta en la gran afinidad que existe entre la i y la e, así como entre la u y la o, en final de palabra, tanto en la fonética de la lengua actual como en su evolución histórica.<sup>19</sup>

En la segunda estrofa el ritmo es endecasílábico, y riman los dos iniciales, a los que se suma, en rima asonante, el último verso, quedando libres el séptimo y el octavo. Según la tipografía, hay cuatro rimas consonantes, internas y distantes: sacrificio y desperdicio, fundación y pasión. La rima, como ya se aclaró, no es significativa debido a la poca presencia, y es más probable encontrar epigramas que constan hasta de un verso, por ejemplo “Paráfrasis” cuyo contenido está condensado en el endecasílabo: “Dos patrias tengo yo: Cuba / y la mía”,<sup>20</sup> el contenido, así planteado, sugiere dialogismo y sentido contextual, aún recurrente en el libro de combate: *Poemas clandestinos*, donde figuran diecisiete poemas influidos por la tradición, entre los cuales, hay dos rasgos singulares: a) en varios versos que rompen la regularidad del ritmo se percibe un motivo semántico intencional que renueva el interés por una segunda lectura; b) al modificar la tipografía de algunos poemas es factible precisar la secuencia silábica. Por ejemplo, “Tercer poema de amor” presenta una disposición tipográfica decreciente, de mayor a menor:

*A quienes te digan que nuestro amor es extraordinario  
porque ha nacido de circunstancias extraordinarias  
diles que precisamente luchamos  
para que un amor como el nuestro  
(amor entre compañeros de combate)  
llegue a ser en El Salvador  
el amor más común y corriente,  
casi el único.<sup>21</sup>*

<sup>19</sup> Esteban Torre, *Métrica española comparada, op. cit.*, p. 59.

<sup>20</sup> *Un libro levemente odioso*, p. 110

<sup>21</sup> *Poemas clandestinos*, p. 14.

Nótese el motivo simbólico: los versos largos expresan la magnitud de la lucha revolucionaria y del peligro al que se exponían los guerrilleros urbanos durante la dictadura en los años setenta; en cambio, los tres versos centrales, unifican el amor romántico y/o solidario entre compañeros, o pareja heterosexual, con el amor al país, es un punto central de enlace, y ese amor “más común y corriente”, se va particularizando, por lo tanto el verso es corto: “casi el único”. La relación de ideas está ligada, por ello, al ritmo de pensamiento, pero se percibe el ritmo octosilábico, tal como se muestra en la siguiente redistribución de los versos:

A quienes te digan	6
que nuestro amor es	6
extraordinario	6
porque ha nacido / de circunstancias	10
extraordinarias	6
diles que	4
precisamente luchamos	8
para que un amor	6
como el nuestro	4
(amor entre compañeros	8
de combate)	4
llegue a ser	4
en El Salvador	6
el amor	4
más común	4
y corriente casi el único	8

El decasílabo: “porque ha nacido de circunstancias”, sería el único verso compuesto que opera en la estructura versal, de acuerdo con la norma métrica que nos ofrece José Domínguez Caparrós: “Como verso compuesto, el decasílabo acentúa en las sílabas cuarta y novena, y tiene pausa tras la quinta; se trata de un compuesto de dos pentasílabos”.<sup>22</sup> Por otra parte, el poema adquiere un valor simbólico a través de la tipografía. Esta significación deriva, a su vez, del ritmo. El profesor Manuel Romero Luque hace esta explicación del ritmo, que viene bien al poema comentado:

el ritmo no es sólo un mero artificio estético, sino que sirve al poeta para acendrar pensamiento y sentimiento y ofrecerlos depurados en el poema; de manera que el ritmo es lo que diferencia la retórica de la poética, entendida como formalización literaria y fundamento de la poesía

<sup>22</sup> José Domínguez Caparrós, *Métrica española, op. cit.*, p. 151.

respectivamente, esto es, la una engalana mientras que la otra señala la esencia de la creación poética.<sup>23</sup>

Otro modelo de poema breve es el epigrama “Arte poética 1974”, formado por tres versos. Se percibe un heptasílabo escalonado y dos endecasílabos:

*Poesía*

*Perdóname / por haberte ayudado a comprender /  
que no estás hecha sólo de palabras<sup>24</sup>*

El poema “Vida, oficios” asimila un ritmo endecasilábico que sólo es interrumpido en una ocasión por un verso que se contrapone a la norma pero con sentido semántico, reforzando de esta manera, la dialéctica del poema. “Vida, oficios” refulge de optimismo y plantea una nueva vida, interiorizada y proyectada hacia el exterior, estableciendo mecanismos de defensa; es en este punto donde el poeta aprovecha el verso con la idea de fundamentar el sentido de “la voz del pueblo”:

Y contra la melancolía, la confianza; contra	-
la desesperación, /	7
la voz del pueblo/	5
vibrando en las ventanas / de esta casa secreta. <sup>25</sup>	7+7

En el primer verso de este fragmento la palabra “contra” atrae la vista por estar al final, e implica una estrategia para detenerse en el contenido inmediato: “melancolía y desesperación”. Si el verso se cuantifica así: “Y contra la melancolía,” habría un eneasílabo, más “la confianza; contra”, un hexasílabo, el resultado es irregular y manifiesta contrariedad, de fondo psicológico: el verso simboliza una actitud optimista y enérgica, capaz de superar la desesperación.

El libro, a pesar de haber sido afectado por la propaganda ideológica, ofrece varios poemas marcados por el canon, aunque la propiedad dominante, en general, es el ritmo sintáctico basado en las ideas y en elementos externos y pragmáticos que funcionan como puntos conectivos con el lector, en especial bajo principios comunes, pues como afirma Jean Paul Sartre, uno de los escritores más universales, “las libertades del autor y del lector se buscan y se influyen a

<sup>23</sup> Manuel Romero Luque, *Poesía y visión poética en Don Miguel de Unamuno* (Sevilla: Padilla, 2000), p. 103.

<sup>24</sup> *Poemas clandestinos*, p. 28.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 198.



través de un mundo, cabe decir también que es el que decide quién va a ser el lector y, recíprocamente, que el escritor, al elegir su lector, decide su tema. Así, todas las obras del espíritu contienen en sí mismas la imagen del lector a quien están destinadas”.<sup>26</sup>

La teoría de la métrica que se ha aplicado a la obra deja en evidencia el estilo endecasilábico del poeta, de acuerdo con la tendencia observada en el contexto internacional. Se considera interesante esta práctica por el hecho de recurrir a las normas métricas hasta en las propuestas más vanguardistas. Es el caso de “Taberna”, ya comentado, donde introduce muestras endecasilábicas. En el ejemplo siguiente puede advertirse la combinación de los dos ritmos registrados en su obra, la primera estrofa es endecasilábica y la segunda octosilábica:

Vale más otra ronda de cerveza,	11
una tranquila voz nostálgica	9
clamando / por la prisa, a la par	3+7
que señale la lentitud / en el baile de Lucy	9+7
Oye: ¿por qué no te mueres, / pero de verdad?	8+6
Oye: / ¿por qué no hacemos un pacto / de coraje,	2+8+4
pero de <b>verdad</b> , // de verdad? <sup>27</sup>	6+4

En algunos collage tampoco faltan los versos regulares, atenuantes, por estar entre textos en prosa. En el caso de *Un libro rojo...*, abundan los artículos de varios autores, no obstante, tres poemas se resisten a quedar consumidos por la prosa política: “Ley de la vida”, “En su escritorio, a solas” y otro sin título:

Es el alba la crisis de la noche.	11
Pero en su fría, débil luz,	9
debe quemar aún carbones críticos	7+5 ó 5+7
para encender la gran llama del día.	5+7 ó 7+5
Así en la historia,	5
en la madeja-edad de las creencias:	5+7
sumando voz a voz	7
hasta desamarrar el gran torrente en llamas.	7+7
Gloria, pues, a la pequeña llamita,	5+7
a la primera lámpara. <sup>28</sup>	7

<sup>26</sup> Jean Paul Sartre, *¿Qué es la literatura?* (Madrid: Losada, 2003, traducción de Aurora Bernárdez), p. 110.

<sup>27</sup> *Taberna y otros lugares*, p. 131

<sup>28</sup> *Un libro rojo para Lenin*, p. 44.

Sólo el verso "Gloria, pues, a la pequeña llamita" presenta una dificultad en el cómputo ya que es necesario establecer la cesura en la vocal "a" y aplicar la norma del acento final, propiciando la opción métrica de establecer dos hemistiquios impares, uno de cinco y otro de siete sílabas.

En síntesis, con el recuento establecido puede comprenderse la opción métrica preferente de Roque Dalton, atenuante en algunos libros, interrumpida en muchos de los poemas computados, pero con énfasis en el ritmo endecasilábico, a menudo apoyado en el impulso emocional y en la sintaxis, lo que indica que la combinación del endecasílabo con los versos afines resulta propicia para construir poemas rítmicos de índole vanguardista, aproximándose, así, a las técnicas narrativas. Por esta razón algunos autores ubican el ritmo endecasilábico en el contexto de los modelos del verso libre, aspecto que ya ha sido aclarado en este trabajo, tomando como base las investigaciones existentes sobre el tema.

### El verso libre

La teoría del verso libre suele tener desacuerdos que sugieren lo complicado del tema, tanto por tratarse de un modelo no tradicional como por la dinámica del quehacer poético, influida por experimentalismos y corrientes no precisamente literarias, pero que llegan a corresponderse con la actividad artística del escritor. La influencia de la teoría psicoanalítica en el surrealismo es un ejemplo al respecto, que se percibe en la recreación de los sueños, en las ambientaciones imaginarias e inusitadas, en la liberación de impulsos que derivan del subconsciente, y que dan lugar a la escritura automática. Aunque este perfil no sea exclusivo del siglo XX es evidente su influjo. Otro aspecto relevante está determinado por la huella de la pintura, y en especial, de las técnicas del cine que, adaptadas a los géneros narrativos, inciden también en la poesía, propiciando estilos de cierta novedad.

Esta situación genera que el *yo* poético y las voces que derivan del ímpetu personal se manifiesten con amplia libertad, dejando espacios a la intuición y a las emociones que marcan un ritmo peculiar. Las posibilidades estilísticas pueden ampliarse, asimismo, con la presencia de rasgos convencionales que evocan los antecedentes del verso libre, tal es el caso de los poemas con base endecasilábica de Roque Dalton. La modalidad del verso libre ha sido asociada a la prosa y es común que algunos tratadistas nieguen la existencia del ritmo en los poemas que no se ajustan a las normas académicas y tradicionales. Esta negación es relativamente justificable sólo desde ese ángulo, ya que hay estudios sobre las formas vanguardistas en las que se distinguen estructuras rítmicas. La falta de técnica y de

conocimiento teórico sobre lo que se escribe es un problema genérico y no una característica de quienes practican el verso libre. En todo caso, lo que prevalece siempre es la calidad estética, ya sea con modelos tradicionales o amétricos.

En la teoría del verso libre se subrayan cuatro formas rítmicas predominantes: el ritmo sintáctico, el ritmo de pensamiento, el ritmo interior y el ritmo de imágenes acumuladas.<sup>29</sup> Por lo general, se apoyan en las figuras retóricas, en la repetición de elementos sintácticos y en la metáfora. También sobresalen, en función del ritmo, el lenguaje narrativo y la organización tipográfica al gusto del poeta, aunque el caligrama no figura como estructura versal, sin embargo, se observa a menudo la destrucción del verso y la descomposición de la palabra, causando un efecto arrítmico que hace imposible, en ocasiones, su pronunciación, funcionan por ello como imagen visual, sin negar las posibles significaciones. Dicha libertad creativa, quizá excesiva en algunos casos, provoca reacciones de la crítica fundada en conceptos tradicionales, pero, por otra parte, no es posible detener el impulso creativo de vanguardia. La profesora María Victoria Utrera advierte tales cambios, que, naturalmente, se manifiestan proporcionalmente, según el espaciotemporal:

Pero, en última instancia, si el verso es una cuestión cultural, producto de unas convenciones que pueden variar y ampliarse asimilando otras tradiciones, sólo habría que ampliar el concepto de ritmo poético y, con él, el de verso. Cualquier repetición fónica o semántica se convertiría entonces en signo versal en cuanto que se crea con ella una expectativa de regularidad, de continuación de esa repetición a lo largo del texto.<sup>30</sup>

La base del verso libre es el ritmo sintáctico, formato que suele combinar versos canónicos con versículos, aunque la tendencia rítmica se aproxime a la prosa. La tipografía al gusto del autor también demuestra el afán vanguardista. En cuanto a la influencia del canon tradicional, el profesor Esteban Torre explica “que en muchos de los llamados versos libres es posible poner de manifiesto la existencia de determinadas pautas métricas”.<sup>31</sup> Véase, por ejemplo, una pieza de “Preparar la próxima hora”, que debido a la estructura sintáctica podría considerarse versolibrista:

<sup>29</sup> Cfr.: Isabel Paraiso, *El verso libre hispánico* (Madrid: Gredos, 1985) y María Victoria Utrera, *Historia y teoría del verso libre*, op.cit.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 261.

<sup>31</sup> Esteban Torre: *Métrica española comparada*, op. cit. p. 102.

No quería pensar en el destino. / Por alguna razón /	11+7
lo asocio a olvidados tapices / de vergüenza y majestad /	9+9
donde un rostro impassible /	7
(como el de Selassie) /	6
luchase por imponerme una / marca eterna. Sólo el aire /	9+8
absurdo / del frío en este mi país-/sartén, aplaude	3+9+5
hasta llegar al corazón / en esta hora. Oh asalto, /	9+7
oh palabras que ya / no pronunciaré igualmente, /	7+9
sitio de comisiones / para los abuelos que regresan. <sup>32</sup>	7+10

Si establecemos el hiato en los versos “de vergüenza y majestad”, “en esta hora. Oh asalto” y en “no pronunciaré igualmente”, el cómputo proporciona, además de la pausa, elegancia a la escansión, coincidiendo con el patrón endecasilábico, que se percibe dominante en el poema.

El ritmo de pensamiento se reconoce por una estructura peculiar, ya que no se trata de cualquier repetición, sino de palabras claves y de estructuras oracionales, definiendo así un ritmo sintáctico que orienta el pensamiento hacia un fin, y suele observarse un sentido cíclico del poema. Ana María Platas ofrece el siguiente concepto, en el cual subrayamos los enunciados de nuestro interés:

“El ritmo que se imprime al pensamiento convertido en discurso se basa en la repetición de palabras, frases y esquemas varios; se *plasma en paralelismos, recurrencias, simetrías sintácticas...*, que se corresponden con representaciones verbales de contenidos anímicos. Este tipo de ritmo debe cuidarse con esmero especial en la prosa poética y en los versículos, ya que ni una ni los otros gozan de los ritmos musicales que proporcionan la rima, el cómputo silábico, la cerrazón de una estrofa”<sup>33</sup>

Y José Domínguez Caparrós señala que la “segmentación, guiada frecuentemente por las ideas o por el paralelismo sintáctico, diferencia el verso libre de la prosa. Por eso no faltan en el verso libre las repeticiones”.<sup>34</sup> El poema “O.E.A.” presenta tales características. Repárese en el movimiento cíclico del ritmo de pensamiento con el que se insiste, irónicamente, en la imagen monolítica y dependiente de las dictaduras latinoamericanas, controladas por la política hegemónica de los Estados Unidos. También se percibe el eco de la métrica española:

<sup>32</sup> *Taberna...*, p. 60.

<sup>33</sup> Ana María Platas Tascende, *Diccionario de términos literarios*, (Madrid: Espasa Calpe, 2000).

<sup>34</sup> José Domínguez Caparrós, *Métrica española, op. cit.*, p. 186.

*El presidente de mi país  
se llama hoy por hoy Coronel Fidel Sánchez  
Hernández.  
Pero el General Somoza, Presidente de Nicaragua,  
también es Presidente de mi país.  
Y el General Stroessner, Presidente del Paraguay,  
es también un poquito Presidente de mi país, aunque  
menos  
que el Presidente de Honduras o sea  
el General López Arellano, y más que el Presidente  
de Haití,  
Monsieur Duvalier.  
Y el Presidente de los Estados Unidos es más  
Presidente de mi país  
que el Presidente de mi país,  
ese que, como dije, hoy por hoy  
se llama Coronel Fidel Sánchez Hernández.<sup>35</sup>*

En el ritmo interior, también ritmo personal, la emoción se desplaza a través de conexiones sintácticas. Ello supone que las recurrencias se perciben en cadena, impulsadas por la intuición, es decir, por expresiones sentimentales que se liberan de los mecanismos de defensa de la conciencia, estableciendo una postura íntima. El movimiento, por tanto, no es frenado por repeticiones que obliguen a hacer pausas muy marcadas:

*y luego yo te besaba la cabellera suelta  
y comenzaba a recorrer tu cuerpo con estas manos sabias  
que nunca temblaron en el amor o en la batalla.  
[...]  
Y tu respiración y mi respiración eran dos ríos vecinos  
y tu piel y mi piel dos territorios sin frontera  
y yo en ti como la tormenta tocando la raíz de los volcanes  
y tú para mí como el desfiladero llovido  
para la luz del amanecer.<sup>36</sup>*

<sup>35</sup> *Taberna y otros lugares*, p. 31.

<sup>36</sup> *Los testimonios*, p. 108.

El ritmo de imágenes libres tiende a la pausa y a la yuxtaposición de imágenes y metáforas sin enlaces sintácticos. La profesora Isabel Paraíso explica que esta forma de versolibrismo es “favorito de las literaturas de vanguardia” en el que prevalecen las metáforas. “El poema de este tipo no presenta la trabazón sintáctica y léxica del verso paralelístico; por el contrario, parece desligado, disperso, inconexo, extraño. Es porque su ritmo no radica en la forma versal [...] ni en la estructura sintáctico-semántica, sino en la red de imágenes efectivamente equivalentes, que traducen un especial estado anímico del poeta”.<sup>37</sup> Este patrón es difícil de distinguir en la poesía de Dalton y sólo en algunos poemas sin énfasis en los nexos sintácticos se percibe una aproximación, pero el sentido semántico se mantiene, por ejemplo, en “Recuerdos”: “La celda es oscura y silenciosa.../¡Ah, la luz de tus ojos! ¡Ah, tu voz! / La celda es húmeda y fría.../ ¡Ah, el calor de tu cuerpo entre las sábanas! [...]”<sup>38</sup> Nótese la pausa y el ritmo por contraste de las imágenes, que también se apoya en el ritmo endecasílabo, lo mismo se percibe en “Pausa para el machete”, donde no hay un verbo funcional ni estructuras de enlace entre los versos:

*Cuerpo inmortal de rayo descendido.  
Río de libertad, hierro insurgente.  
Ala llena de sol, estria de la luna.  
Hielo sexual, metal interhumano.  
[...]  
Espuela apresurada, galvanizando grito.  
Saeta detenida, sable agrario.  
Disciplina llama, estático relámpago.<sup>39</sup>*

Es necesario advertir que estas modalidades son peculiares pero no privativas del verso libre y pueden manifestarse simultáneamente. Cotéjese “Alta hora de la noche”, cuya versificación regular se apoya en el ritmo de pensamiento.

Un quinto formato rítmico que la profesora M. V. Utrera observa en el corpus estudiado en su investigación es la tendencia al ritmo tradicional que muestran muchos poetas, ya sea como resultado automático del conocimiento de la métrica, o del ejercicio deliberado del poeta que busca un sincretismo rítmico, a través de efectos disonantes y de estrofas que provocan una imagen visual y auditiva. Roque Dalton, habituado al endecasílabo y al alejandrino, incursiona en el verso libre sin renunciar a estos versos tradicionales, de ahí que su interés sea mezclar ritmos y estilos, generando resultados híbridos a lo largo de su obra. Este peculiar estilo, en

<sup>37</sup> Isabel Paraíso, *El verso libre hispánico*, op. cit. p. 400.

<sup>38</sup> *La ventana en el rostro*, p. 106.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 68.

efecto, adscrito a la vanguardia internacional, es similar a los observados por la citada investigadora, en poetas españoles, europeos y latinoamericanos, y no es de extrañar que el poeta salvadoreño, después de vivir en varios países, converja con la vanguardia más allá de las fronteras americanas.

Tampoco sorprende que el poeta muestre peculiar entusiasmo por los versos endecasilábicos ya que son aptos para alargar los versos y combinarlos según las medidas rítmicas afines. No obstante, en la obra en estudio, la forma rítmica dominante es el ritmo sintáctico con tendencia a la prosa, a menudo apoyado en el ímpetu sentimental y en los paralelismos que refuerzan el ritmo de pensamiento. Estas características se asimilan sin mucho esfuerzo ya que el poeta suele organizar los poemas con versos excesivamente largos y luego sorprende con textos en prosa. Tal combinación se plasma principalmente en *El turno del ofendido*, *Los pequeños infiernos*, *Los testimonios* y *Taberna y otros lugares*, aunque es importante aclarar que la prosa poética sobresale en los dos primeros y en los últimos aparece alternada con la prosa descriptiva y narrativa. El grupo de "Poemas en prosa" de *Taberna y otros lugares*, constituye un apartado independiente, literario pero menos poéticos que otras composiciones en prosa.

Sobresale también la correspondencia entre el verso libre, las técnicas del cine y el ritmo endecasilábico. El montaje, la sensación de movimiento y las situaciones que se reflejan en las escenas breves y autónomas, evidencian la influencia del teatro y del cine. El poeta declara que a partir de *El turno del ofendido*, su poesía "se nutrió de otros géneros [...] la novela, el cuento, y hasta el cine"<sup>40</sup> y alcanza plenitud subjetiva con la incorporación de emociones, interiorizadas por el sujeto lírico o el personaje creado, "este procedimiento - afirma Dalton - de singular importancia", implica "el montaje, la sucesión de imágenes ininterrumpidas" y la transmisión de "procesos psicológicos, [...] especialmente angustiados que ha sido necesario plantear ya en boca de un personaje que habla a través de mi poesía o en boca del mismo autor".<sup>41</sup> Así alude a los monólogos dramáticos, varios también compuestos con versos regulares, sin embargo, lo interesante del verso libre se percibe en la sensación de movimiento y verosimilitud que deriva de los poemas vanguardista y narrativos, aunque en el poema "La calle" de su primer libro, ya se vislumbran estas características en el contexto del ritmo endecasilábico.

Muestras peculiares son "Mecanógrafo" y "Dios lamentable",<sup>42</sup> de similar estilo, pues conforman una crítica a la vida burocrática y burguesa, temas que interesan al poeta desde una postura socialista, con la idea de enfatizar la vida trivial, insensible y rutinaria. Víctor Casaus advierte en este poema, los rasgos cinematográficos:

<sup>40</sup> Mario Benedetti, "Una hora con Roque Dalton", *Los poetas comunicantes*, op.cit., p. 31.

<sup>41</sup> "Con Roque Dalton", entrevista, *Casa de las Américas*, n.º 135, nov.-dic. (La Habana: 1982), pp. 59-60.

<sup>42</sup> "Dios lamentable" no aparece en la versión original de *El turno del ofendido*, pero el autor lo incluye como parte de este libro en la antología personal.

“Humor puesto en función de combatir la mediocridad y la rutina, este poema es, en su construcción, un *dolly* cinematográfico: un movimiento continuo de cámara que acompaña al protagonista desde su casa hasta la máquina de escribir. Ritmadas por la aparición de la frase “no te importa”, pasan las acciones del mundo circundante –la vida misma– que el personaje deja a un lado para llegar tranquilo al paraíso rutinario de la oficina. El final integra, también con sensibilidad cinematográfica, el machacante mundo sonoro de la máquina de escribir, que termina imponiéndose, borrando todo contacto con la realidad del personaje.”<sup>43</sup>

Tales rasgos pesan en el plano del contenido, pero el patrón sintáctico lleva una gama endecasilábica. La narración, ejercida con maestría, pierde velocidad debido a cinco elipsis o saltos narrativos. El tiempo es breve, quizá una hora como máximo, referido al desplazamiento que hace el personaje de su casa al trabajo. Se plantea la rutina de un oficinista, despreocupado por los problemas sociales y por la situación política, sobresaliendo por contraste la inconciencia y la insensibilidad ante los hechos violentos, entre éstos la invasión a Cuba, anunciada en el periódico. Obsérvese que el narrador, identificado con el poeta, proyecta su experiencia de revolucionario convicto, perseguido y exiliado en Cuba, surgiendo así la inspiración creadora; en este sentido, la historia es motivada por la realidad.<sup>44</sup> Por ello, el poeta involucra sentimientos, crea un personaje y asume el rol de narrador homodiegético, es decir, fue testigo o personaje ignorado y despreciado por sujetos como el mecanógrafo, en este caso, protagonista principal:

*Sales de tu casa por las mañana  
con olor a jabón pensando en las macetas  
de claveles en el daño que les hacen los niños,  
ya estás bien del resfriado el sol  
sabe a cognac barato a trago grande de él  
¿es la mañana un vaso indescriptible un vaso  
en cuyo fondo queda siempre la resaca  
de las dichas de ayer de otros ayeres como ayer?*

<sup>43</sup> Víctor Casaus, “La poesía de Roque Dalton a partir del humor”, Horacio García Verzi (compilador), *Recopilación de textos sobre Roque Dalton*, (La Habana: Casa de las Américas, 1986), p. 249.

<sup>44</sup> Aplicamos en este caso el realismo intencional, considerando que la trama coincide con la experiencia del autor.



*No te importa  
tomas el bus frente a la Penitenciaría  
ahí quedan –hace frío hace fiebre– los allegados a la  
violencia:*

*los asesinos los ladrones los poetas los locos  
los revolucionarios los santos del altavoz  
los imprecadores por el amor  
con los ojos abiertos*

*Mas no te importa  
bajas cerca de la oficina  
y compras un periódico como todos los días:  
han invadido –al fin– a Cuba  
desde la altura el fuego mató niños en las playas ciudades y más niños  
pasas luego a los cómicos la solución –tarareas–  
del crucigrama el horóscopo Géminis y tu buena estrella  
–ella ha nacido en Tauro con sus ojos azules–  
el partido del domingo ha sido suspendido  
por el estado de emergencia nacional –una lástima–  
nuevos presos políticos la policía balaceó a un obrero  
gran campaña anticomunista se persigue  
con gran ardor patriótico a las organizaciones clandestinas*

*No te importa  
subes las escaleras buenos días doctor  
muy buenos días señor jefe de sección  
muy buenos días –bajas la cabeza– cómo está Usted  
Señor –sonríes– Director  
Luego te sientas frente a la máquina  
rutilante como un ópalo en la barriga de un gran pez  
–beatifica la sonrisa satisfecha la piel  
desnuda entre la ropa y los zapatos–  
alargas tus dedos blancos de pianista  
(yo vi en una película a Chopin el pobre  
se murió tísico –sangre en el pañuelo– por excesos de amor)  
tus diez dedos pulcrisimos y tac  
tac tac tacatac no te importa*

*nada tacatac*  
*eternamente tac*  
*tacatac*  
*hondo es el pozo tac*  
*tacatac tac*  
*tacatac*<sup>45</sup>

El tema, reforzado, como señala Casaus, con la expresión “No te importa” y los versos referidos al colectivo, víctima de la represión, sugieren el ritmo de pensamiento. Pero las repeticiones se diversifican: adverbiales, “de las dichas de ayer de otros ayeres como ayer”, enumeraciones: “los asesinos, los ladrones, los poetas, los locos / los revolucionarios los santos del altavoz”, dialogismo o insinuaciones de diálogo: “muy buenos días señor jefe de sección / muy buenos días”, y los efectos onomatopéyicos: “tus diez dedos pulcrísimos y tac / tac tac tacatac no te importa / nada tacatac”. Es una crítica a la rutina, al disimulo, a la falta de conciencia respecto a los problemas sociales y políticos.

En “Dios lamentable”, la narración se centra en el pensamiento del personaje, en su vida doméstica y en su preocupación por las finanzas, se trata de un inversionista cuya voz dialogiza con otro personaje implícito: un empleado. Las acciones, atenuadas, además del acto del habla que indica supuestas acciones como el hecho de desayunar y prepararse para ir al trabajo, son dos: leer y bañarse: “Desnudo lees / las cotizaciones de la Bolsa de Nueva York” [...] “mientras te bañas entre los tibios azulejos llenos de ángeles verdes”. El dialogismo es evidente en la voz del personaje, independiente del narrador, introducida de sorpresa por medio del montaje. Por otra parte, el narrador heterodiegético, además de adivinar el pensamiento del personaje, se introduce como sujeto lírico y dialogiza con el lector cuando asume la primera persona: “pero / esa / es otra historia que hoy no tengo deseos de contar”. Usualmente el poeta recurre a los versos endecasilábicos y al subrayado, con el cual diferencia el montaje de la narración:

*Desnudo lees*  
*las cotizaciones de la Bolsa de Nueva York llegadas en el avión de la mañana*  
*tu piel como la de un tambor vencido hace años que no tiembla*  
*te fastidia*  
*la reverencia del sirviente*  
*debes hacer cambiar el terciopelo del diván tiene un color*

<sup>45</sup> *El turno del ofendido*, p. 92

*en demasia cruel para los amaneceres en que llegas  
desde las llamaradas del ajeno  
tu soltería es como un ganso furioso en medio de los cisnes  
cuarenta y cinco años ya algunos síntomas de hastío  
y Julia  
con su cara de mártir bizantina  
su falta de pudor eso tan excitante  
y su árbol genealógico cuyo ramaje arrasa los recuerdos de tu niñez  
otro vaso de Buchanan on the rocks y una música suave Sebastián  
después una langosta que hierva lentamente en agua de limón  
mientras te bañas  
entre los tibios azulejos llenos de ángeles verdes mala cosa  
las cotizaciones de Nueva York el café  
huele mal este año te fastidia  
[...]  
mal negocio  
también el algodón este año los garfios que te atan  
voraces a la tierra  
que no te dejan solo en la celeste nube del alcohol el café  
los más horribles precios de los últimos años  
esa música gruesa y cancerosa Sebastián (hijo de...)  
quizás será mejor dejar el mismo terciopelo  
por unos meses más suave y cómodo  
como una gata  
[...]  
hace años que no asistes a misa  
hasta en las ocasiones de las bodas te quedas en el patio  
anticipando el party con historias obscenas  
mi traje negro Sebastián de prisa  
aún podrás llegar a San José  
dios lamentablemente derrumbado  
y te pondrás en fila para usar al Gran Dios  
que al fin y al cabo pagas  
pero  
esa  
es otra historia  
que hoy no tengo deseos de contar<sup>46</sup>*

El tema, connotado por la metáfora del título, implica a un burgués, ubicado en San José, cuya vida gira en torno a las inversiones, pero las cotizaciones de Nueva York van mal y eso induce al personaje, caracterizado física y psicológicamente: 45 años, soltero, despectivo con el empleado, vivienda de lujo y sexualmente atendido por una mujer sin pudor, a pensar en los años malos que se avecinan; por eso, el dinero, el Dios lamentable, representa el núcleo de interés de su forma de vida. Además del montaje, sobresalen los versos extensos cuyo ritmo es interrumpido por el montaje y los cambios de sentido de varios versos que obligan a establecer pausas: “las cotizaciones de Nueva York el café / huele mal este año te fastidia / la reverencia del sirviente ¿no sería mejor una muchacha de pechos como frutas...”

Otra muestra interesante es “Cine”, poema en prosa compuesto por imágenes encadenadas que generan una sensación de movimiento. La introducción en verso sintetiza el ambiente de la sala del cine: un grupo de personas, sorprendidas por las imágenes que denotan violencia. Entre los espectadores, los niños lloran junto a sus madres, y los novios, que deseaban ver un romance, guardan silencio; también hay insultos y disimulo ante el contexto nacional representado en la pantalla:

*Mientras los niños lloran apretándose  
junto a sus madres que parecen muertas  
y aúlla en silencio el corazón de los novios  
que esperaban un espectáculo de amor  
mientras los elegantes tosen  
y los descamisados sacan a relucir su insulto  
habiéndose perdido la última oportunidad  
la que dio Chaplin con la bandera roja de la salvación  
la película sigue como un río asfixiante<sup>47</sup>*

La parte en prosa, sin puntuación, se distingue por un discurso narrativo que incluye comentarios, críticas, personajes históricos y figuras públicas conocidas en los años sesenta y setenta, todo enlazado al tema de la violencia y de la muerte. No faltan las imágenes relacionadas con el poeta y otras de tipo surrealista, en especial las que implican a víctimas y victimarios: “y la vieja ceiba del cementerio hablando de las últimas frases de los fusilados y de su propia muerte por el contagio de tanta muerte [...] y el General Martínez bajo la caída de una hojarasca lenta y podrida que lo va sepultando y entre la cual caen como gotas demenciales los ojos de

<sup>46</sup> *La ternura no basta*, p. 84.

<sup>47</sup> *Los testimonios*, p. 68

los ametrallados y fotografías desteñidas de huérfanos y mujeres con el rostro rodeado por la oscuridad de la angustia...”<sup>48</sup>

“Historia de una amor” es un ejemplo singular de poesía dramática; ahí, los monólogos, dialógicos y coherentes, marcan varias secuencias. El estilo es circular: inicia y termina en prosa, siempre abordando la relación de la pareja. En la primera parte se relata el día en que se conocieron, en San Jacobo, y en la quinta, final de la historia, asumida en una carta, se plantea la ruptura del matrimonio debido a incompatibilidades culturales e ideológicas. La historia es un típico ejemplo del enlace entre prosa y verso libre; en la prosa el narrador cuenta su historia y en los poemas incursiona el personaje. Los versos se basan en la sintaxis y se caracterizan por la unidad de sentido completo, salvo algunos encabalgamientos.

La influencia del cine, del teatro y otros géneros se advierte también bajo los títulos “Hotel German-American (vivencias y dialogismo), “Los extranjeros” (monólogos) “Estructuras”, “Taberna” (montaje) y los libros collage (relación intertextual y montajes). El extenso y complicado poema “Taberna” es definido por el autor como “poema objeto”, un concepto vanguardista afín a la prosa surrealista, con frecuencia hermético, revestido de incoherencias, y propio de poetas que adoptan criterios experimentales. El poema objeto se pone en práctica a partir de los años treinta del siglo XX en Europa, según explica la profesora M.V. Utrera en *Teoría del poema en prosa*: “Otros poetas desarrollan desde la década de los treinta en adelante un tipo de poema en prosa que, prescindiendo del caos referencial y lingüístico, se asienta sobre sólidos principios constructivos y se relaciona con la realidad de las cosas”.<sup>49</sup>

La autora citada incluye en el grupo que se adscribe a esta tendencia a: Sauvage, René Chair, Francis Ponge y Saint John Perse, este último, como se confirmó antes, influyente en Roque Dalton. Luego, refiere otras características relevantes:

En este sentido, resulta interesante el caso de F. Ponge, que Bernard incluye entre los poetas de la realidad [...] por su constante acercamiento a los objetos desde el lenguaje y sus recursos expresivos, aunque sin atender contra las reglas básicas del mismo. Pero la atención a las cosas y elementos más cotidianos está impulsada por el deseo profundo de índole fenomenológica de aprehender la esencia de los mismos, por lo que las palabras suponen un impedimento para ese fin. De este modo, el lenguaje toma en muchos de sus textos un protagonismo fundamental. Ponge juega con los posibles significados de las palabras, superponiéndolos de modo que el

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 70.

<sup>49</sup> María Vicoria Utrera Torremocha, *Teoría del poema en prosa*. (Sevilla: Universidad de Sevilla, 1999), p. 338.

poder evocativo de éstas sea capaz de acercarse y presentar finalmente el objeto, la realidad elemental hecha de nuevo en el poema.<sup>50</sup>

En el paratexto que antecede a “Taberna” el poeta explica el procedimiento utilizado durante el proceso creativo, el cual consistió en recoger las conversaciones de un grupo de jóvenes “mientras bebían cerveza en U Fleku, la famosa taberna praguense”. De estas “opiniones ninguna puede atribuirse al autor”, quien aduce que ordenó el material sin establecer jerarquías y con poco “trato formal para construir con él una especie de poema-objeto...”<sup>51</sup> Llama la atención el carácter fenomenológico del procedimiento, tal como se especifica en la cita anterior, y el “protagonismo del lenguaje”, es decir, de la conversación, respetada por el poeta para lograr “una realidad elemental”. El resultado, debido a la falta de jerarquía, es la yuxtaposición y con ella la incoherencia. Ahora bien, nótese que en la obra del autor en estudio ganan importancia los paratextos, concepto propuesto por Genette, ya que forman parte del sentido del poema, de ello se infiere el juego dialéctico del poeta en relación con el lector, así lo estimula a practicar un ejercicio no siempre accesible. El verso libre, en este caso, es un recurso del poema objeto, en el sentido de las aclaraciones arriba expuestas; la conversación, entonces, queda registrada, aparentemente, con pocos cambios. En “Taberna” interactúan cinco voces, diferenciadas por la tipografía, pero asistimos a un texto múltiple que ha sido tratado con cierto esmero literario, por eso detectamos un juego poético, una mentira piadosa, ya que los fragmentos regulares y algunas ideas y emociones pueden atribuirse al poeta, en especial cuando evoca a Lucy:

*Oh Lucy, ¿por qué no me clasificas  
entre los insectos que amas?  
Todo es cuestión de atravesarme el cuello  
con un alfiler de mi tamaño  
y colgarme entre las crisálidas  
con un hermoso rotulillo blanco: sábado.*<sup>52</sup>

En esta muestra el lenguaje figurado no proviene del registro oral y contrasta con los versículos largos: “LOS POETAS COMEN MUCHO ÁNGEL EN MAL ESTADO, / Y SI ME ALEJO DE ELLOS ALGÚN DÍA ALGUIEN ME DARÁ LA RAZÓN”. El predominio del verso libre, según se dijo anteriormente, tampoco anula el referido ritmo endecasilábico que brota del entramado poético:

<sup>50</sup> *Ibidem*, pp. 338-339.

<sup>51</sup> *Taberna y otros lugares*, p. 124.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 128.

Y ya que hablamos de eso, pregunto:	7+3
los días	3
de la totalidad, los siglos	9
del dulce hartazgo	5
los milenios de la alegría obligatoria:	9+5
¿no son una suerte de obscena promesa	9+3
hecha por alguien que nos conoce el lado flaco? <sup>53</sup>	5+9

En conjunto y por su extensión, el poema coincide con las características del poema objeto, aunque es evidente que la participación del autor no implica sólo un retoque, mas bien, un trabajo estético que supone experiencia y conocimiento, indispensables en el proceso de creación artística.

La línea prosística constituye el punto álgido de su estilo vanguardista, tanto así que a menudo el formato de la página no es suficiente para cubrir la extensión del versículo, y contrasta con las líneas breves, a veces monosílabos, que funcionan como pausas. La acumulación de palabras en algunos poemas de *Un libro levemente odioso* y *Poemas clandestinos* dan lugar a las enumeraciones caóticas que por su disonancia afectan un poco al ritmo, pero, en general, estas composiciones no son significativas en la ingente producción del autor. Sólo “El hijo pródigo” se aproxima a las quinientas líneas, incluyendo los versos largos y las composiciones en prosa, que, al ser recompuestas en versos más cortos, el resultado sería un libro de unas cien páginas. Hay versos largos que superan las veinticinco sílabas, y es importante distinguir la tendencia a unir versos convencionales:

*Toda la ciudad gigantesca vese prisionera en esta esquina que es como un gran ojo abriéndose*<sup>54</sup>

Este verso de veintiocho sílabas puede descomponerse en cinco versos simples octosilábicos (6+4+6+8+6): “Toda la ciudad / gigantesca/ vese prisionera / en esta esquina que es como / un gran ojo abriéndose”. Por otra parte, el lenguaje culto y poético, aunque sobresale en el contexto general de la obra, no es único, ya que en varios libros se observa otro más asequible, coloquial como en el poema “La segura mano de Dios”; o representativo del habla de un sector popular como “Larga vida o buena muerte para Salarrué” y “Mi más hondo anhelo”. La sencillez del lenguaje de “Poema de amor” y de “Los policías y los guardias” también expresa un registro

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 140.

<sup>54</sup> *El turno del ofendido*, p. 13.

oral, afín al sector urbano. Estas formas de lenguaje comunicativo suelen apoyarse en la emoción, el humor y en ideas que sugieren la relación intertextual.

A modo de conclusión, el verso libre roqueano muestra varias modalidades que giran en torno al ritmo sintáctico. Es frecuente el ritmo de pensamiento y los versículos largos. Asimismo, el poeta incursiona en la prosa, poética y narrativa, generalmente breve. Otro rasgos son la combinación de formas endecasilábicas con el verso libre, la incidencia del *collage* y las relaciones intertextuales.



## ADVERTENCIAS

Todas las sombras que quedaban para el resto del año.	9 7
crujan en este día cuando aun a la muerte	9 5
tomaron por sorpresa.	7
No estoy del todo en contra.	7
Mi atrevimiento en estos casos se quedó lejos	9 5
hecho jirones	5
en la ciudad que bajo el sol	9
es más mujer desnuda	7
que una ondulante	5
de sus mejores hijas en la arena.	11
Entre las sombras	5
no queda más remedio que brillar.	11
Flaco futuro,	5
comprobado con sólo	7
pasar revista a mis riquezas:	9
la amistad de un leproso, huesos	9
de viajes largos como viejas,	9
el dominio de una edad	8
implacable, amores bien guardados	11
objetos	3
de dureza y de filo, golpes	
tomados muy en cuenta por el alma.	11
(Y vuestros ojos llenos	7
de esta ceguera como miel creciendo	11

## ANEXO 1

Andaríamos	5
mejor sin estas sombras.	7
Con ellas hay un hombre	7
que no podré enseñaros.	7
Se incendiaría	5
la negrura quemándoos,	8
quemándonos en dura	7
solución de silencio.	7
Y debo confesar	7
que ello es alto obstáculo, muro	9
perseverante,	5
clima enemigo	5
en la misma fundación de	9
la caminata.	5
Seamos fieles sin embargo tan	11
sólo a lo acontecido.	7
Como los arrojados	7
de la canoa al caos del torrente,	11
los que no lloran	5
la pólvora perdida	7
o las armas sorteando	7
las piedras	3
veloces y antes bien	7
caen en la temible playa	9
con la sonrisa del bien recibido	11
en esa casa	5
que nunca estuvo	5
al alcance de sus pocas monedas	11
Apuremos entonces	7
la hora de	5
las enumeraciones.	7
Antes de ello podréis marcharos	9
con honra, pero luego	7
habrá peligro.	5
(Hay faenas en la palabra	9
que sólo yo me sé.)	7
Temo sobre todo por quie / nes	9
al entrar	5
sufrieron inquietud	7
a causa	3
de mi tranquilidad.	7
Vamos. El tiempo que nos queda	9
es ya enemigo.	5

## ANEXO 2

## POEMAS DE BASE TRADICIONAL.

*LA VENTANA EN EL ROSTRO*

POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO	POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO DOMINANTE
Estudio con algo	Los locos
La poesía	Hora de la ceniza
Mi caballo	Mi dolor
Noticia al aire	Y sin embargo amor
Preguntas para vivir	Lunes
Imprecación	La ducha
Pedimos	Las gentes
Por qué escribimos	Oíd
Pausa para el machete	Reparo
Anastasio Aquino tu muerte	Días
Para la paz	Ayer
Tres días sin ti II	Hablando para mí
Mía junto a los pájaros	Referencia de pasos
Poems in low to Lisa II	Domingo
Recuerdos	Mientras tanto
Solidaridad	Cuando cantarte patria
Preguntas para vivir	Perennidad pipil
La calle	Orígenes
	Dolor antiguo
	Anastasio Aquino, tu lucha
	Anastasio Aquino, tu vida
	Invocación
	Serena voz de cuna
	Tres días sin ti III
	Sueño lejos del tiempo
	Coro menor en la quinta bartolina
	La ropa
	Cuestión de corazón

## EL TURNO DEL OFENDIDO

POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO	POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO DOMINANTE
Casida	La noche I, II y III
La huida	Por hablar claro
Vieja con niño	Pesadilla
Asesinado en la calle	Las feas palabras
Los sabios	Te amo
Karl Marx	María Quezalapa II
Desnuda	La revolución
María Quezalapa I	Murió Mariano el músico
María Quezalapa III	Portal a Luis Martínez Urquilla
Denuncia	Para secar tus lágrimas
México	Obrero entrando a su cuarto
Incongruencias I	Tres muertos
Incongruencias II	Pianista al borde de una carretera rural
Charla	Pobre verdugo
La aristocracia	El sueño temeroso
Tipos	El arte de morir
Las cuatro imprecaciones	Lejos está mi patria
Alta hora de la noche	Los consejos
Viuda de los volcanes	Triunfador solitario
Más orgullo	Mecanógrafo
	Dios lamentable

## LOS TESTIMONIOS

POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO	POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO DOMINANTE
La zona de la llama	Yeysún
El brujo Juan Cunjama I y II	Terremoto
La cruz	Iniciación
Un héroe	Diana
Reptil	Un mariachi
Huapango del confeso	Mirador
Borracho de Tijuana	Hijo de ciego
Rezo venial	El pozo del júbilo
Perdono al caballo salvaje domado...	El humillado
Cine	El príncipe de bruces
Izalco	El desierto
Piedra de sacrificio	Rito para que nazca una flor en...
Oolge me persigue	Buen humor del Dios
La carreta chillona	Don Pedro de Alvarado
DF	La raza de piedra
	La poza bruja
	El venado
	Terremoto
	La siguanaba
	Playa negra

*TABERNA Y OTROS LUGARES*

POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO	POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO DOMINANTE
El alma nacional	El gran despecho
Buscándome líos	Algunas nostalgias
Huelo mal	A muerte fiel a muerte convidada 1
Mala noticia en un periódico de papel	El obispo (II)
Dormir	SIR Thomas (I)
A muerte fiel a muerte convidada II y III	Preparar la próxima hora
El primogénito (III)	
Lady Ann (II)	
Permiso para lavarme	
27 años	
Miedo	
El descanso del guerrero	
La llave	

*LOS PEQUEÑOS INFIERNOS*

POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO	POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO DOMINANTE
Mediana edad	Para cuando la muerte
Hojas	Playa negra
Intensos animales	Perdido
Diana	Mal tiempo
En el mismo paisaje	Atado al mar
Abandono e injuria	Muerta en el mar
	IX
	La memoria

*POEMAS CLANDESTINOS*

POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO	POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO DOMINANTE
Arte poética 1974	Sobre nuestra moral poética
Como la siempre viva	A la poesía
Como tú	Vida, oficios
Moraleja sobre el instrumento	Sobre el poema anterior
Cartita	Acta
El Salvador, país con corazón	Podría ser
En el futuro	Encuentro con un viejo poeta
	El Salvador será
	La violencia aquí

*UN LIBRO LEVEMENTE ODIOSO*

POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO	POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO DOMINANTE
El error muere pero no se rinde	
Difunto solo	
No te pongas bravo poeta	

*LAS HISTORIAS PROHIBIDAS DEL PULGARCITO*

POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO	POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO DOMINANTE
XVI. Poema	Oligarquía

*UN LIBRO ROJO PARA LENIN*

POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO	POEMAS CON RITMO ENDECASILÁBICO DOMINANTE
Ley de la vida	II. En 1957 yo vi a Lenin en Moscú I
En su escritorio a solas	Recuerda
Dialéctica del génesis, la crisis y los renacimientos I y II	

*EL MAR*

POEMA CON RITMO ENDECASILÁBICO
Mares II

## BIBLIOGRAFÍA

- Benedetti, Mario. "Una hora con Roque Dalton", *Los poetas comunicantes* (México: Marcha Editores, 1981).
- Casaus, Víctor. "La poesía de Roque Dalton a partir del humor", en Horacio García Verzi (compilador), *Recopilación de textos sobre Roque Dalton* (La Habana: Casa de las Américas, 1986).
- Domínguez Caparrós, José. *Diccionario de métrica española*, Alianza Editorial, Madrid, 2004.
- . *Métrica española* (Madrid: Síntesis, 2002).
- Frau, Juan. "Blas de Otero: métrica y poética", *Rhítmica, revista española de métrica comparada*, año 1, n.º 1 (Sevilla: Padilla, 2003).
- Martínez Fernández, José Henríquez. "Modelaciones en la lira en la obra de Antonio Carvajal", *Rhítmica, revista española de métrica comparada*, año 1, n.º 1 (Sevilla: Padilla, 2003).
- Platas Tasende, Ana María. *Diccionario de términos literarios* (Madrid: Espasa Calpe, 2000).
- Romero Luque, Manuel. *Poesía y visión poética en Don Miguel de Unamuno* (Sevilla: Padilla, 2000).
- Sartre, Jean Paul. *¿Qué es la literatura?* (Madrid: Losada, traducción de Aurora Bernárdez, 2003).

- Torre, Esteban. *Métrica española comparada* (Sevilla: Universidad de Sevilla, 2001).
- Utrera Torremocha, María Victoria. *Historia y teoría del verso libre* (Sevilla: Padilla, 2001).
- . *Teoría del poema en prosa* (Universidad de Sevilla, 1999).
- Casa de las Américas. "Con Roque Dalton" (entrevista), *Casa de las Américas*, n.º 135, nov.-dic. (La Habana, 1982).

Libros de Roque Dalton:

- La ventana en el rostro*, UCA Editores, San Salvador, 1996.
- El turno del ofendido*, UCA Editores, San Salvador, 2000.
- Los testimonios*, UCA Editores, San Salvador, 1996.
- Taberna y otros lugares*, UCA Editores, San Salvador, 1983.
- Poemas clandestinos*, EDUCA, San José, 1987.
- Un libro levemente odioso*, UCA Editores, San Salvador, 1989.
- La ternura no basta*, Antología poética, Casa de las Américas, La Habana, 2004.



## Retratos de la Generación Comprometida



En 1997, la fotógrafa Jenny Cruz dispuso hacer una serie de retratos de miembros de la Generación Comprometida. Su acercamiento a estos autores le permitió captarlos en actitudes muy características de sus personalidades. Con gran acierto, Cruz unió las imágenes con una frase de cada autor, en la que se da una valoración personal sobre la generación literaria a la que perteneció. El resultado es este pequeño álbum de la Generación Comprometida, que reúne a algunos de sus miembros expresando sus afinidades y sus diferencias mutuas.

El trabajo de Cruz es un testimonio histórico de aquellos de los integrantes de la Generación Comprometida que ya partieron, como Álvaro Menéndez Leal, Eugenio Martínez Orantes y Waldo Chávez Velasco; pero también es una celebración de quienes siguen entre nosotros –Irma Lanzas, José Roberto Cea, Manlio Argueta, Tirso Canales–, iluminándonos con su presencia y con su obra.



*“Cada quién puede tener sus opiniones personales  
jobre la Generación Comprometida”*

*JOSE LUIS URRUTIA.*



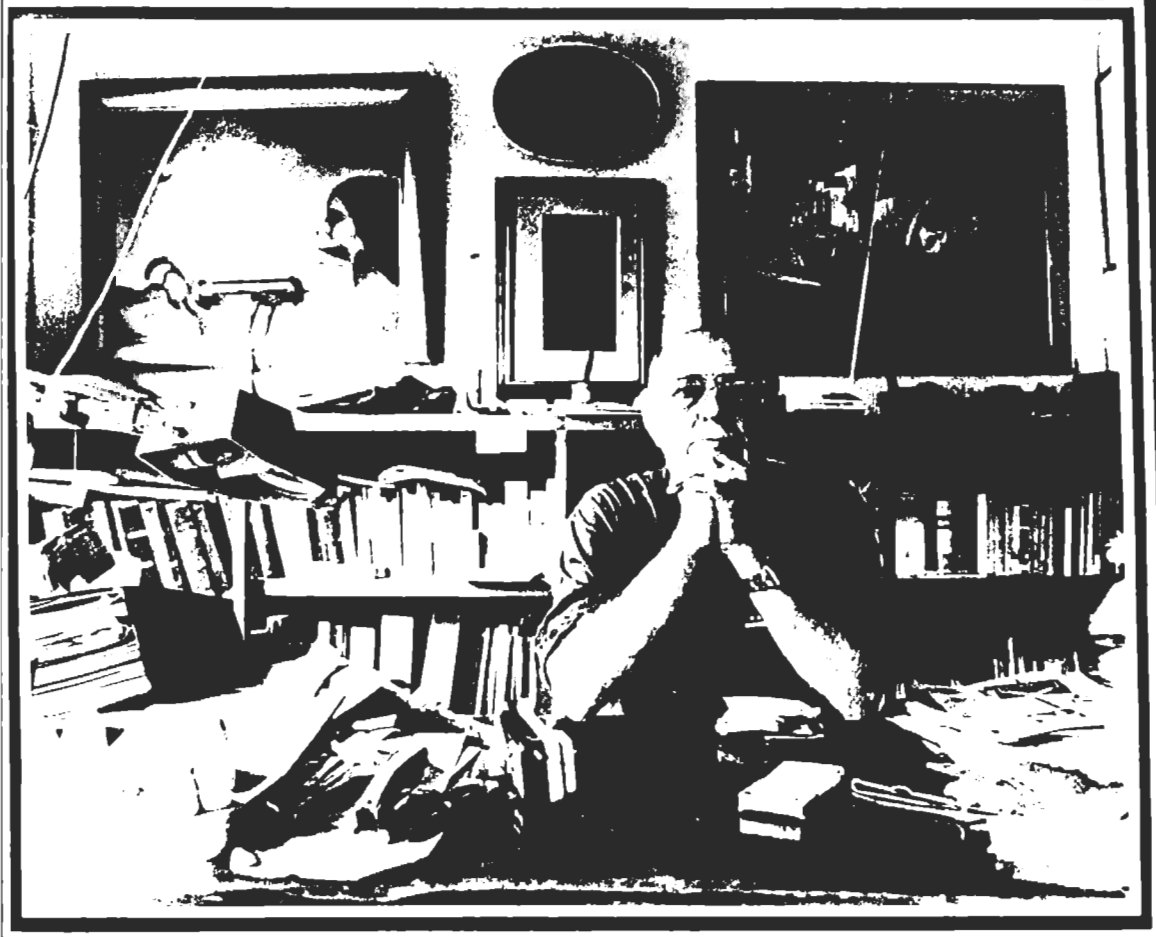
*“Hay dos compromisos deslindados de la generación comprometida: los que se fueron del lado del gobierno y los que se fueron del lado de la izquierda”*

*JOSE ROBERTO CEA.*



*“Nosotros decíamos la verdad,  
en una época en la que no se podía decir”*

*MANLIO ARGUETA.*



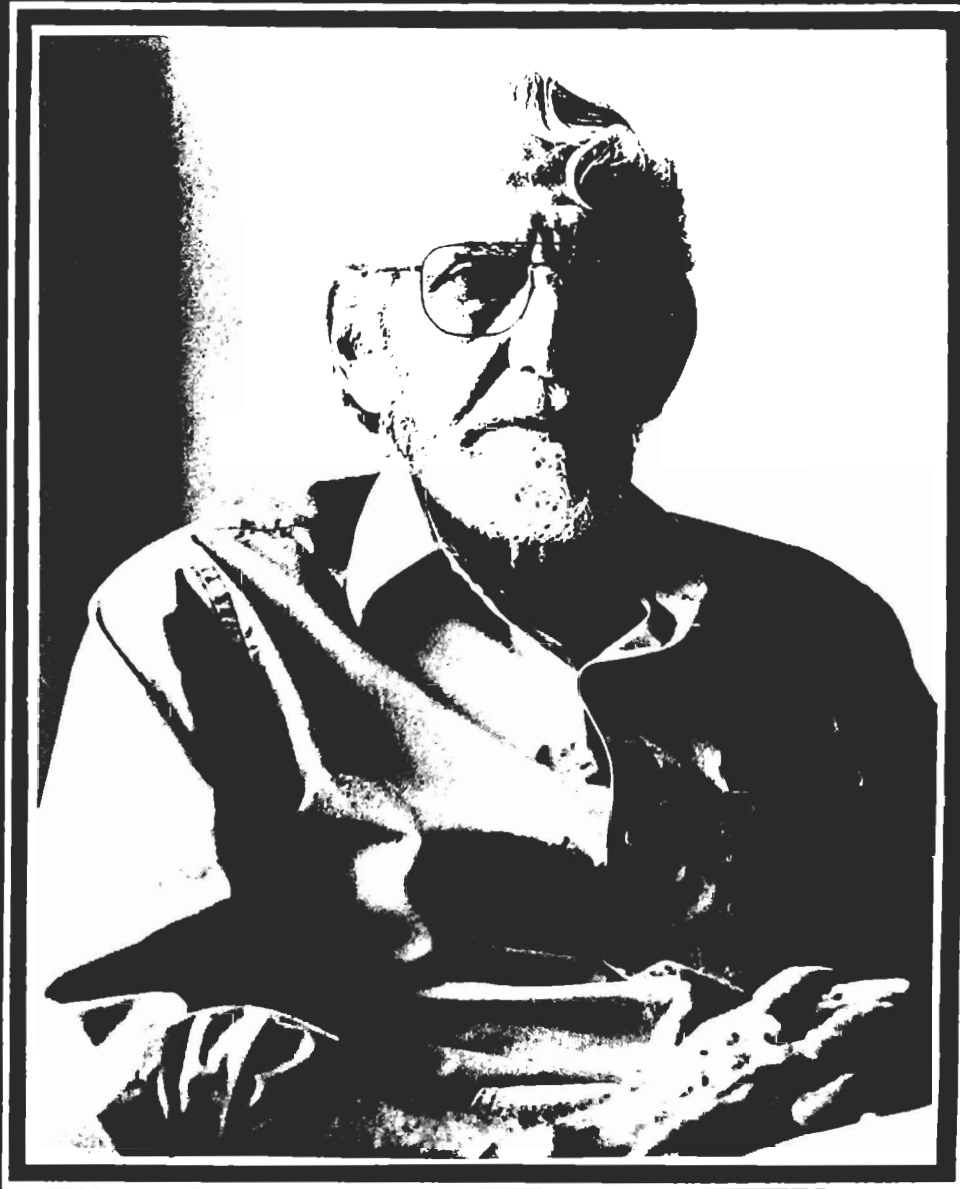
*“A pesar de lo que digan,  
tenemos conciencia de ser una generación comprometida”*

*ALVARO MENEN DE/LEAL.*



*“La Generación Comprometida  
surgió por el romance de dos jóvenes estudiantes”*

*IRMA LANZA.*



*“Nunca hubo una Generación Comprometida,  
formalmente hablando”*

*EUGENIO MARTINEZ ORANTE/.*



*“Teníamos ciertas ideas socializantes  
no provenientes del marxismo, sino que del  
existencialismo”*

*WALDO CHAVEZ VELA/CO.*





*“Nosotros recogimos  
el sentir de la clase obrera”*

*TIR/O CANALE/.*

1912



*La Araña del Amor*  
Henri Cartier-Bresson  
Agencia M...

## Toño Salazar y Henri Cartier-Bresson, los mirones del amor <sup>1</sup>

Carmen Molina Tamacas

*Dos mujeres haciendo el amor, en vibrante y perfecta armonía. La erótica secuencia fue captada hace 71 años por el legendario fotógrafo francés Henri Cartier-Bresson, en México, y en enero estuvo colgada en una pared del Museo de Arte, en San Salvador. La araña del amor, bautizada así por un literato francés, tiene un cuarto actor, escondido tras las bambalinas de la historia: el caricaturista salvadoreño Toño Salazar.*

“Tuve mucha suerte. Me bastó con empujar la puerta. Dos lesbianas estaban haciendo el amor. Era tan voluptuoso, tan sensual... No se les veía la cara. Era milagroso, el amor físico en toda su plenitud. Tonio (Salazar) cogió una lámpara, yo hice varias fotos. No había nada obsceno en ello. Nunca hubiera podido hacer que posaran. Cuestión de pudor.”

<sup>1</sup>La versión original de este reportaje fue publicada en el periódico digital *El Faro* el 26 de enero de 2006. Su reproducción fue autorizada exclusivamente para la revista *Cultura*. Agradecimientos a C. Dada, por su paciencia, a C. Cañas Dinarte, por sus consejos, y a S. Morales, por su hospitalidad.



Henri Cartier-Bresson, el famoso fotógrafo francés, permitió a mediados de la década pasada, como nunca antes, que alguien hurgara en el cajón de sus recuerdos y memorias. En esa irrupción permitida, su biógrafo, el periodista marroquí Pierre Assouline, sucumbió también ante “la vida, el movimiento, el erotismo y la emoción que transmite” esta imagen, captada hace 71 años en México.

La perfecta composición, dice Assouline, formaría parte del panteón de íconos de Cartier-Bresson y fue una de las preferidas del maestro de la narrativa corta francesa, André Pierre de Mandiargues, que le impuso el título de *La araña del amor*.

Como el negativo de la foto fue cortado de la película original, como hacía Cartier-Bresson con todas las tiras de esa época, es prácticamente imposible reconstruir la erótica secuencia; “sin embargo, 65 años después, con motivo de una exposición dedicada al galerista Julien Lévy en Nueva York, se descubrirá una copia desconocida de esta serie: la misma pareja de mujeres, a las cuales se les ha unido un hombre, Tonio...”, añade Assouline.

*La araña del amor* estuvo exhibida en las paredes del Museo de Arte de El Salvador (MARTE) en su exhibición “Cuadernos mexicanos 1934-1964”, aunque no fue identificada como tal. Ésta es una muestra de cómo Cartier-Bresson fue “poseído por lo foráneo” en el México que le hará encontrar su camino. “Tonio”, como lo evoca Assouline, es el más cosmopolita de los artistas que ha parido El Salvador: el caricaturista Antonio (Toño) Salazar.

Servicio Cablegráfico de la United Press por el Circuito Directo Radio: telegráfico de la Radio Press Co. y Press Wireless Inc. en New York, a E. F. A. B.



EL FOTÓGRAFO  
 EXCELSIORS  
 INC. Y

**PAGINA DIECISEIS**

**HABANA, JUEVES 5 DE JULIO DE 1934.**

**LLEGO UNA COMISION CIENTIFICA QUE ESTUDIARA EL TRAZADO IDEAL DE LA RUTA PANAMERICANA**



A bordo del gran buque francés "San Francisco" de la Transatlántica Francesa, que arribó en el día de hoy a nuestro puerto, en viaje desde el Hambre, Amberes y Rotterdam, ha llegado una importante misión científica que se propone estudiar el trazado ideal y posible de la ruta pan-americana, desde México a Buenos Aires, recorriendo por tierra el trayecto a través de las distintas Repúblicas latino americanas.

Al frente de la expedición figura como jefe el doctor Julio Brandán, científico de primer universitario y ex diplomático argentino y la integran el renombrado dibujante salvadoreño Toño Salazar, el "Brimón" de COMBET, Sr. F. P. A. y el Sr. Alejandro Carpeñer, conocido escritor cubano que se reunirá con la expedición en México, así como el famoso folclorista mexicano Telesmaco Ignacio Fernández Espinosa; don Federico Alvarez de Toledo, arquitecto argentino; M. Gerard Tacveran, enviado especial de "Métier du Moment", de París; René Chier, Bravan y Nourah Tacveran, fotógrafos.

El doctor Brandán es representante general para Latinoamérica del "Bureau de la Presse Latine" de París y trae misiones especiales del Museo de Etnografía del "Trocadero" y de la Société de Géographie de Francia, el señor Alvarez de Toledo es representante de "L'Illustration" y los demás miembros de la misión tienen el carácter de correspondientes viajeros de diversas revistas y periódicos franceses e italianos americanos.

Partiendo de la capital de México, la expedición atravesará Guatemala, San Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia, entrando en Argentina por el norte hasta su capital. En cada país del trayecto, se filmará una película documental que será expuesta, acompañada con música auténtica de cada región, por la U. P. A. (Gaucho) en Europa y por los soldados que oportunamente se acordará en el resto del mundo. Este documento tendrá el propósito de poder de relieve las bellas naturalezas, progresos materiales, características pittorescas, riquezas artísticas y arqueológicas de cada región, tratando de dar una impresión de conjunto de la vida, estado social y político, recuerdos históricos y presentir de

monstruosa América. Al mismo tiempo se estudiarán las relaciones económicas actuales y las desearán entre las palabras latinas americanas y, en todo el continente, las tres Américas en aplicación de la teoría de "los 'nouveaux économistes' de Guernier.

Como propósito espiritual, el doctor Brandán espera en su largo y fatigoso recorrido, en contacto de los hombres representativos de cada país, pulsar el grado real de conocimiento mutuo de solidaridad y simpatía que existe en nuestro gran núcleo racial, para promover a los que trabajan por el viejo sueño de la unión latino americana, conclusiones exactas que arriben en forma segura al acción, a su juicio, cuando más necesaria. El doctor Brandán

can es de los fundadores, con ingenieros y Palatinos, de la "Unión Latino Americana" de Buenos Aires, de gran fecunda acción espiritual en pro de la comunidad de nuestra raza en América y de la libertad.

Es posible que parte de la misión viaje nuestro país, visitando de México, en la primera etapa de la expedición.

La expedición, unido el más atractivo auspicio por parte de los representantes latino americanos en París, destacándose en este sentido, al Sr. ministro de Maracaibo, doctor Castillo Nájera, el de Salvador, doctor Paredes Don Francisco García Caldeón, del Perú, el General Viqueza Cobo, de Colombia y el doctor, Sr. Almaro Porras, ministro de Panamá.



LA BIBLIOTECA NACIONAL DE EL SALVADOR



acompañado por Armando Maribón, pintor, escritor, periodista, Sr. de... y la señora Zolla Ibarra, visitó nuestra redacción: el ministro arista del jépe Toño Salazar. Un salto a tierra entre dos siglos. Llegado en botes de la indiana anterior continuará viaje como una edición se pregona por las calles. Toño Salazar forma parte de una expedición que, dirigida por el doctor Julio Brandán y a la que figuran el arquitecto Alvaro de Toledo, el periodista Gerardo Tacvor, el fotógrafo y camarógrafo Decolmont, el escritor Alejo Carpentier y muy posiblemente el compositor mexicano Tata Nacho, recorrerá toda nuestra América en alto y noble peregrinaje que finalidad será demostrar, con los acopios del camino, que no habrá verdadero arte entre nosotros si no partimos de la propia vida. En la foto: la señora Ibarra, Toño Salazar, nuestro redactor Armando Lavia y el talentoso camarógrafo en letras, Maribón.

Esta serie de fotos de Cartier-Bresson fue publicada en los “Cuadernos...”, acompañada por provocativos textos de Carlos Fuentes. La crítica internacional los reconoce como una recopilación única de un país y su gente, que incluye algunas de las más famosas y poderosas imágenes fotográficas del siglo XX.

### Las claves de 1934

El año 1934 es clave en las vidas de Cartier-Bresson y de Salazar, amigos de una década anterior, cuando coincidieron en el suburbio artístico parisino de Montparnasse; ambos se embarcaron en una expedición geográfica francesa organizada por el museo de etnografía del Trocadero para informar de la construcción de la gran carretera Panamericana.

Para Cartier-Bresson, quien estaba por cumplir los 26 años, era el primer viaje a América Latina. Para el segundo, de 37 años, su itinerario de vida ya incluía la ciudad de México y París, donde se hizo de un privilegiado lugar en la bohemia, compartiendo y caricaturizando a reconocidos personajes del arte europeo. Él llamaba “disparates” a sus creaciones.

El catálogo de Toño Salazar, *Disparates*, escrito por Miguel Huevo Mixco y publicado por el MARTE, reseña que el proyecto fue conocido como la Expedición México-Buenos Aires y estaba programado para dos años. Comenzaría en México, donde se recibiría el dinero ofrecido por el Gobierno, y culminaría en Tierra del Fuego.

La nómina de aventureros incluía, además de Salazar y Cartier-Bresson, al arquitecto Federico Álvarez de Toledo, el camarógrafo Bernard de Colmont y a los periodistas Julio Brandán y Gerardo Tacvor. El compositor Tata Nacho y el escritor Alejo Carpentier se les unirían más tarde.

La foto oficial del grupo fue publicada en la primera plana del periódico cubano *El País-Excelsior*, en La Habana, el 5 de julio de 1934, cuando el grupo hizo una escala previa al siguiente destino: Veracruz, México.

La burocracia empujó el subsidio. Salazar quiso rehacer los contactos que dejó 14 años atrás, pero no pudo. El genio de la caricatura, casado ya con Carmela Gallardo, tenía deudas y un hogar que mantener, por lo que no pensó dos veces la oferta del periódico argentino *La Razón*

y partió poco tiempo después a Buenos Aires. Permaneció en Sudamérica hasta que fue expulsado de Uruguay, en 1945.

El joven Cartier-Bresson se quedó en México, al que describiría a su amigo antes que biógrafo, 60 años después, como “el país en el que ha sido más dichoso y que quedará ligado al recuerdo de una época muy gozosa de su vida”. Fue en México donde “el ojo del siglo” encontró su camino: “no será reportero, ni grande ni pequeño, sino peregrino a la manera de un hombre de bien del siglo XVIII pasado por la técnica del XX. Aventurero en fin; no en la acepción exótica la palabra, sino en el sentido de aventura interior y personal, la que le permita vivir en perfecta armonía con sus exigencias artísticas, por insensatas que puedan ser”.

### París: los disparates y el pintor

Toño Salazar nació en 1897. Ciento ocho años después, Huevo Mixco reconstruyó el ambiente artístico excepcional en el que el caricaturista se desarrolló en los años veinte, cuando convivió con los “monstruos sagrados” de las artes y las letras de Europa. Tenía apenas 15 años cuando sus amigos le organizaron una colecta y lo ayudaron a salir de aquí. Y se fue. A México. Los pocos días allí sólo le sirvieron para embarcarse a París. Y buscó a los “monstruos”. Y los halló. En el célebre bulevar de Montparnasse.



Caricatura de Madame Curie por Toño Salazar  
Colección personal de José Luis Rodríguez

“El influjo seductor de las viejas escuelas y los estudios y talleres que atraía a artistas de todo el mundo continuó hasta la primera década del siglo XX. Cuando Salazar llegó, en el bulevar estaba en plena marcha una revolución artística. Había una verdadera marea de extravagantes. Luis Buñuel decía que en esos años Montparnasse era rondado por no menos de 45 mil pintores”, destaca Huevo Mixco.

En esa época, añade, Toño Salazar publicaba en *Comedia*, el primer diario de la vida artística parisiense; frecuenta bares donde personajes como el poeta, novelista, dramaturgo y cineasta Jean Cocteau hacía de profeta, y cafés como el *Cyrano*, donde conoce al fundador del movimiento surrealista, André Breton.



**LLEGA LA MISIÓN GEOGRÁFICA FRANCESA.**—Los señores Julio BRANDAN, ALVAREZ DE TOLEDO, Bernard DE COLMONT, Toño SALAZAR, CATIER BRESSON y TACVERIAN, miembros de la misión geográfica enviada a recorrer las tierras de América bajo los auspicios del Museo del Trocadero, de París, fotografiados al llegar a La Habana a bordo del "San Francisco". A esta misión

### La cinematografía ayudará a la unión entre los pueblos

Una comisión científica va a México a iniciar una labor de acercamiento

PROCEDENTE de Havra y escasamente llegó ayer el vapor francés «San Francisco» de la Transatlántica, un pasajero para la Habana, y en Francia, que trajo carga general y varios pasajeros en tránsito para Veracruz. En este vapor viajan los señores Dr. Julio Brandan, ex Catedrático y ex Diplomático argentino, representante de la Prensa Latina y de la Sociedad Geográfica de París, el Sr. Toño Salazar, notable caricaturista salvadoreño, ventajosamente conocido en España, donde ha estado últimamente realizando intensa labor profesional; B—

También acude a las tertulias de los intelectuales latinoamericanos, en las que participa la poeta chilena Gabriela Mistral, el escritor mexicano Alfonso Reyes y el peruano Ventura García Calderón. Sus amigos, especialmente Reyes, quien se desempeñaba como diplomático, intercedieron y le ayudaron económicamente.

Y cuando la fiesta terminaba, afirma Huezo Mixco, "Toño volvía a su modesta habitación en el quinto piso del Hotel de Bloise, en la *rue Vavin*". Es muy probable, sostiene, que allí tuviera lugar la famosa sesión de fotos que le tomó Henri Cartier-Bresson. Una foto de Cartier-Bresson ilustró la portada de *Caricaturas verbales*, fruto de las conversaciones del artista con Luis Gallegos Valdés.

Salazar, con una colorida bata, fue captado en plena acción con la plumilla, de frente a una mesa con lápices, papeles. De fondo, camisa y chaleco vestidos por un maniquí invisible que espía sus trazos.

Huezo Mixco aclara que la fecha de ese encuentro es incierta. En el reverso de una de las copias existentes en el archivo de Salazar está escrito "París-1925, rue Vavin"; pero Romeo Martínez, en su *Henri Cartier-Bresson. Retrait: 1928-1982*, publica una fotografía de esa serie que aparece fechada en 1934.

Cartier-Bresson ya ha renunciado a la pintura, su primera faceta en la que sería alumno del maestro plástico André Lhote, en el corazón de Montparnasse. Allí contraería "el virus de la geometría", dice Assouline, virus que consiste en "la creencia de que lo único que permite recobrar el orden del caos es la estructura que le ha sido dada al mundo". Se había convertido en fotógrafo aquel día de 1932 cuando compró su cámara Leica en Marsella.

## México: tequila y milagro de vida

Pierre Assouline no sólo biografió a Cartier-Bresson sino que se convirtió en su amigo. En el segundo capítulo de *El ojo del siglo*, que publicó en 2002 con Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, dos años antes de la muerte del fotógrafo, abunda en detalles acerca del México que le marcará de por vida.

Según sus confesiones, el francés disfrutó tomando fotos con una libertad total, “ya sea en las avenidas de México, en las callejuelas miserables de Juchitán, en los descampados de Puebla, en los rodeos de Oaxaca o hasta en el golfo de Tehuantepec, donde capta unas miradas y sonrisas que expresan una especie de alegría de vivir (...)”.

Vende algunas de esas imágenes a periódicos como *Excelsior*, otras son expuestas en el Palacio de Bellas Artes junto a las de otro joven fotógrafo, el mexicano Manuel Álvarez Bravo. Algunas de esas imágenes serían retomadas luego en los “Cuadernos mexicanos”, que mostrarán las barreras de exclusión social, mercados atestados de gente, rígidos y polvorientos paisajes, así como niños jugando en callejones. Una reseña del libro habla de un “panorama de la vida cotidiana captada con brutal honestidad atestiguada por este renombrado fotógrafo”.

Este peatón privilegiado pasea por el museo vivo que es la ciudad y admira el trabajo de los muralistas, ya sea en la Escuela Nacional Preparatoria, en el Ministerio de Educación o en el de Sanidad. Por ello, dice Assouline, Cartier-Bresson, que no ha dejado de ser pintor después de haber cambiado los pinceles por la cámara, no puede permanecer indiferente. “Ni al reflejo que dichos artistas ofrecen de la cultura, ni a la técnica que utilizan: Diego Rivera pinta al temple y con cera, y David Siqueiros emplea proxilina, técnica que produce impresionantes efectos de materia con un gran relieve.”

“Incluso lo imprevisto acude con regularidad a sus citas”, cuenta, cediendo la voz a la memoria del biografiado. Y narra cómo esa noche asiste a una singular recepción de un personaje importante de la sociedad, cuyo apartamento había decorado su amigo Toño Salazar:

Corre a raudales el tequila. Sólo él, enfermo de disentería amibiana, se abstiene. Para escapar al aburrimiento, visita la casa en compañía del caricaturista y se pierden en el dédalo de las habitaciones. En el primer piso oyen un leve ruido y...

Para Cartier-Bresson, lo demás sería un “instante decisivo”: las anónimas amantes ni se inmutaron. Lo sucesivo, para Toño, sólo sería un nuevo “disparate”, que lo haría ocultarse tras las bambalinas de la historia.



## La feliz y amarga coincidencia

Tres registros documentados dan cuenta de la relación entre Toño Salazar y Henri Cartier-Bresson: la sesión de fotografías en el modesto estudio del caricaturista, en un hotel de París; la expedición México-Buenos Aires y el hallazgo de *La araña del amor*. Francia y El Salvador, con México como centro.



Caricatura de Paul Poitrec por Toño Salazar  
Colección privada de José Juan Tablada, USAM, México

Es insuficiente, desde luego, para lo que se supone fue una estrecha amistad, sepultada ahora, 19 años después de la muerte del primero y casi dos de la del segundo.

En enero, cuando el Museo de Arte acogió el deseo del embajador francés, Frances Roudière, de proyectar ante los salvadoreños una muestra de uno de sus compatriotas más famosos, surgieron voces que apelan a la conciencia colectiva para rescatar la memoria de uno de los más grandes de los nuestros.

“Toño... es una vida que vale la pena contarla, y a través de sus escritos y conferencias nos vinculó con grandes figuras de las cuales hoy, una de ellas, se nos vuelve realidad”, sostiene el director del MARTE, Roberto Galicia, aludiendo a la exposición sobre la etapa mexicana de Henri Cartier-Bresson.

La falta de documentos sembró legítimas dudas acerca de esos relatos, añadió. Sin embargo, no fue sino con la extraordinaria investigación que realizó el escritor Miguel Huevo Mixco para montar la exhibición “Disparates”, en 2005, que una de esas historias de amistad cobró vida.

“Eso, más la gestión de la embajada de Francia, [hace que] Henri Cartier-Bresson deje de ser un nombre más con esta exposición que tenemos”, sostuvo.

Huevo Mixco habla, brevemente, de la relación entre los dos artistas y sus distintos lugares: “El destino para cumplirse usa caminos insospechados. Yo sólo confío en que el destino mismo hará justicia también con Toño Salazar y lo volverá no sólo conocido mundialmente, sino, lo más importante, su vida y su obra se volverá inspiradora para muchos en muchas partes”.

El investigador literario Carlos Cañas Dinarte destacó que lo interesante de esa amistad es la proyección internacional de ambos personajes, “aunque los desmanes y la falta de interés de

los organismos salvadoreños han causado la desigualdad de que Toño sea menos conocido hoy que Cartier-Bresson”.

“Hubiera sido una buena oportunidad haber usado los materiales (creados para la exposición) de Toño Salazar del MARTE y haber creado una muestra itinerante que recorriera varios países, lo mismo que está ocurriendo con las fotos de Cartier-Bresson”, apuntó.

Al respecto, Galicia respondió: “Esa es nuestra intención, pero segundas partes no siempre son buenas y al perder el impacto de la novedad muy pocos se animan a patrocinarlas. Creo que éste debería ser un proyecto de interés para CONCULTURA, ya que permitiría, por la infraestructura disponible, itinerar por las casas de la cultura, al menos las de las cabeceras departamentales. Tendríamos que adecuarla y producir con lo que tenemos –que es bastante– un resumen que lo dibuje adecuadamente y ponga en evidencia su grandeza”.

#### Cartier-Bresson y su pueblo de durmientes

“Santa Clara” es, sin duda, una de las fotos más conocidas de la serie “Cuadernos mexicanos 1934-1964”, de Henri Cartier-Bresson. No es casualidad que sea la portada del libro y haya sido separada del resto en un lugar especial, dentro de la exhibición del MARTE, en enero pasado.

Cartier-Bresson tomó esta foto en 1934, para lo que pidió al pintor mexicano Nacho Aguirre, su amigo, que con el pantalón entreabierto y las manos puestas en cruz se colocara junto a un estante lleno de zapatos. Dos de ellos, de mujer, están deliberadamente colocados de manera que las suelas forman un corazón.

Ese encuadre, no obstante, constituye una de las notables excepciones en su obra, ya que con ella se permitió, como en contadas oportunidades, la puesta en escena o la creación de una situación... lo contrario de lo que él siempre predicó y apreció de la profesión.

De acuerdo con su biógrafo, Pierre Assouline, el francés “habría preferido mil veces renunciar definitivamente a esta actividad antes que consentir en amañar la realidad”. Así, alude al escándalo que llevó al fin de la carrera de Robert Doisneau (acusado de fabricar *El beso ante el ayuntamiento*, lo que puso en tela de juicio la espontaneidad de toda su obra). Cartier-Bresson, “no menos harto que apenado, renunció a seguirles la corriente. Por amistad y por dignidad”, afirma.

En Caracas, la responsable del traslado de la colección fue Jennifer Tripp, de Magnum. Ella explicó, de acuerdo con una nota publicada por *El Universal*, que se trata de “una muestra de

fotografía directa sin ningún tipo de prejuicios ni evaluación, simplemente el registro de lo que era el contexto social y de lo que él (Cartier-Bresson) veía en la calle”.

El gestor de la presentación de esta colección en San Salvador fue el embajador de Francia, Frances Roudière. Él precisó en conferencia de prensa que las dos terceras partes de las fotografías pertenecen al viaje que Cartier-Bresson hizo en 1934 y el resto, de 1963 a 1964.

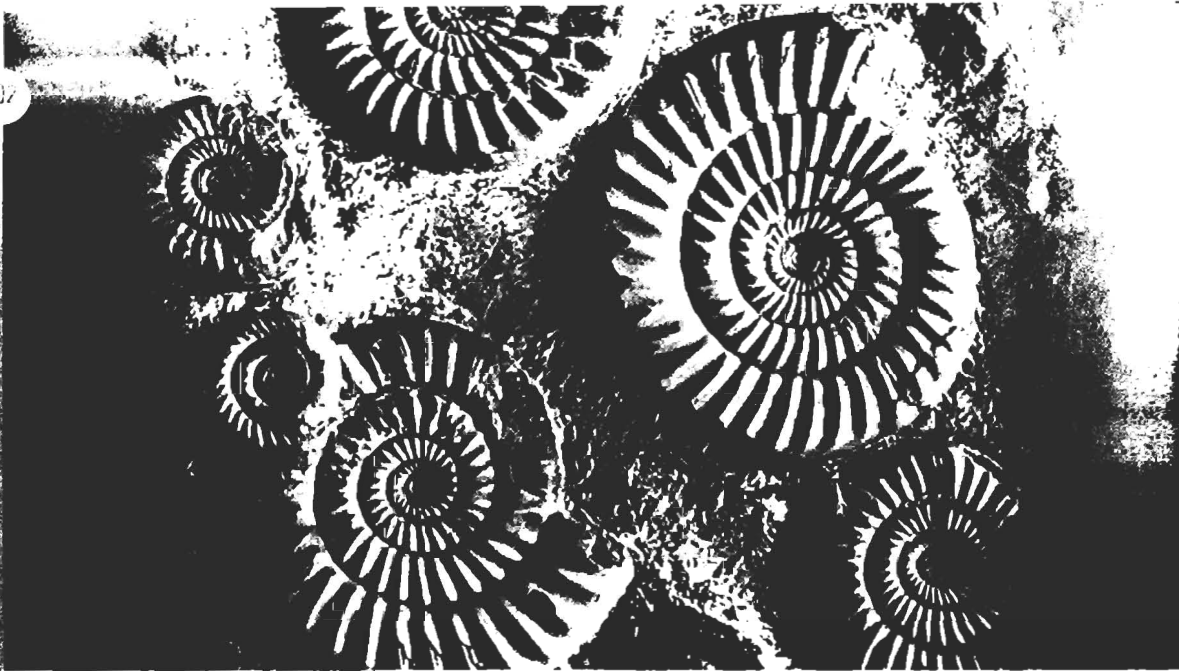
La colección muestra la devoción de Cartier-Bresson por la calle y los viajes y muestra álbumes de las estadias de todo 1934 y la de 1963 a 1964. Fotografió vendedores, mujeres e infantes tanto en la ciudad de México como en Puebla, sin faltar las prostitutas de la calle Cuauhtémoczin; los contornos del volcán Popocatepetl; Apizaco, cerca de Tlaxcala; los niños zapotecas que jugaban desnudos en Juchitán, así como otras imágenes de Patzcuaro que acompañan a banquetes de alta sociedad en la Secretaría de Relaciones Exteriores.

Incluye además una serie de durmientes, tales como un pequeño pastor que descansa custodiado por un perro holgazán; gentes en Uruapan; una pareja envuelta en un zarape; borrachos de sombreros caídos o un abuelo de Michoacán con su amada mecedora o una mujer dormida al pie de una mesa en Juchitán.

“Y en todas partes, aquí como en España, veremos gente tirada en la hierba o de pronto en las aceras, cogidos mientras duermen al raso sin que se den cuenta ni sufran agresión alguna, pues Morfeo los dispensa de enfrentarse con el ojo del cíclope. Podría pensarse está habitado por un pueblo de durmientes”, explica Assouline.

Cartier-Bresson volvería de 1963 a 1964, en lo que constituye “un peregrinaje emocionado y nostálgico” a México, donde presencia peleas de gallos y la conmemoración del aniversario de la muerte de Emiliano Zapata, invitado por el presidente Miguel Alemán Valdés.

México y Cuba son los únicos países de América Latina donde paseó retratando el rostro más íntimo de las ciudades: la gente.



## El hombre que aprendió a detener el tiempo

Edu Ponces

*Cartier-Bresson inventó el fotoreportaje al descubrir la fotografía instantánea. Su capacidad para entender la posibilidad de inmortalizar el momento fugaz que le ofrecían las primeras cámaras compactas y su voluntad de plasmar el instante decisivo representa un importante legado para la fotografía, el arte y, sobre todo, para la forma en que la humanidad ve, entiende y relata sus propias historias.*

París, 1932

Ha llovido y el callejón de atrás de la Gare de Saint-Lazare está completamente encharcado. Un hombre de traje oscuro y sombrero camina encogido, intentando pisar sobre unos pocos trozos de madera que el agua ha arrastrado. Avanza torpemente hasta una vieja escalera de mano (abandonada en mitad de la calle) y emprende un último salto en un vano intento de mantener sus zapatos secos. El murmullo constante de la ciudad se ve interrumpido, durante una fracción de segundo, por un leve chasquido mecánico proveniente del otro lado del callejón. El hombre del traje oscuro, sin reparar en el extraño sonido, prosigue su camino con sus zapatos ya mojados, inconsciente de que

se acaba de convertir en el protagonista de lo que muchos consideran hoy el inicio de una nueva forma de fotografía.

*Detrás de la Gare de Saint-Lazare* (o *El Salto*, como es popularmente conocida) es considerada por gran parte de los historiadores de la fotografía como la imagen fundacional de la fotografía de reportaje, y por consecuencia del fotoperiodismo. Antes de esta toma, los fotógrafos se habían dedicado básicamente al retrato posado, al bodegón, paisaje y, en general a todos aquellos géneros que anteriormente habían sido tratados por la pintura. La instantánea, a diferencia de aquellos, nació como primer género completamente propio de la fotografía.

Estos cambios no hubieran sido posibles sin una serie de innovaciones técnicas, que habían surgido antes de la década de los 30. La Eastman Kodak Company había desarrollado desde finales del siglo XIX las primeras cámaras compactas, anunciadas con el famoso slogan "You press the button-we do the rest" (Tú aprietas el botón, nosotros hacemos el resto); pero sobre todo había hecho grandes avances en las emulsiones de alta sensibilidad que permitían reducir a fracciones de segundo los tiempos de exposición fotográfica, que pocos años antes tomaban como mínimo varios segundos.

La aparición en 1930 de la mítica cámara compacta Leica I ha quedado eternamente ligada a la fotografía de reportaje. Su calidad, fiabilidad, discreción y diseño la hacen, hoy todavía, uno de los aparatos más elogiados y más caros del mercado.

Pero por encima de la técnica hay un nombre propio responsable del nacimiento de la fotografía instantánea. Henri Cartier-Bresson fue capaz de ver el nuevo mundo que le abría toda esta nueva tecnología: la posibilidad, casi mágica, de congelar un instante, de inmortalizar algo que hasta el momento pasaba de largo ante los ojos de los hombres.

Cartier-Bresson dedicó casi toda su vida a desarrollar esta capacidad. Formado como pintor, era un excelente conocedor de los principios de composición clásica y renacentista y fue capaz de unir este dominio del espacio plano con su nueva pasión por la captura del momento. Sobre estos dos pilares el francés erigió toda una teoría fotográfica que planteó en varios ensayos y, sobretodo, desarrolló en una extensísima obra fotográfica elaborada durante casi 40 años y en una gran cantidad de países.

La llamada tesis del *instante decisivo*, sumada a otros preceptos axiomáticos como la utilización única de la óptica de 50 mm (la que da una perspectiva más parecida a la del ojo humano), la renuncia a cualquier tipo de reencuadre después de la toma o el rechazo a toda fotografía posada,

que defendía de forma casi obsesiva (ahora sabemos que él mismo incumplió sus propias normas más de una vez), se convirtieron en las herramientas para compilar una historia vivida de los 50 años centrales del siglo XX relatada desde abajo, desde la gente; pero sobretodo le sirvieron para tomar posición fuerte en sus imágenes, plasmar su criterio y su visión en ellas.

Y es ahí donde Cartier-Bresson se convierte en el primer gran referente de la fotografía de reportaje. Su capacidad para reproducir su entorno no como un simple ojo observador sino como un elemento activo en este, supone una auténtica reivindicación de lo que debe ser la fotografía en cualquiera de sus ramas, y constituyen el principio base sobre el que se constituye la mejor tradición del fotoperiodismo contemporáneo.

*Fotografiar: Dentro de un mismo instante y una fracción de segundo, reconocer un hecho y la organización rigurosa de formas percibidas visualmente que expresan y significan ese hecho.*

*Fotografiar: Retener el soplo cuando todas nuestras facultades convergen para captar la realidad fugaz.*

*Fotografiar: Situar sobre la misma línea de mira la cabeza, el ojo y el corazón.*

*Es una manera de vivir.*

H. CARTIER-BRESSON



## Historia de un testimonio

Elizabeth Burgos

*En 1982 Elizabeth Burgos publicó Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia (Siglo XXI, Gallimard, y premio Testimonio, Casa de las Américas), obra que jugaría un papel fundamental en el Premio Nobel de la Paz que ganó Rigoberta Menchú y que habría ayudado a sacar de las sombras a esa joven indígena guatemalteca que entrevistó. La presente colaboración pertenece a un libro en preparación que se llamaría Historia de un testimonio; como artículo fue escrito para Latin American Perspectives; se publicó una versión resumida en la edición: Issue 109, Vol. 26 n.º 6, November 1999 53-63. Ahora lo publicamos completo en la revista Cultura.*

Afán de trascendencia fue el sentimiento que Rigoberta Menchú (RM) me transmitió en nuestro primer encuentro, una tarde de enero de 1982 en París. La acompañaba la médica canadiense Marie Tremblay, colaboradora de la organización guerrillera ORPA (Organización Revolucionaria del Pueblo en Armas). El encuentro tiene su explicación en otro que tuvo lugar en La Habana,

también en enero, pero el año 1966, durante la Conferencia Tricontinental, cuyo objeto era coordinar la lucha armada en los tres continentes, en lo que entonces se llamaba el Tercer Mundo: Asia, África y América Latina. Rigoberta Menchú, por supuesto, no se encontraba entre los asistentes; en aquella época tendría siete años, y es de suponer que aún no imaginaba el destino que le esperaba, aunque probablemente ya soñara con él. En todo caso, su destino se estaba gestando en La Habana en aquella memorable cita.

Yo acababa de ser expulsada de Venezuela, mi país, a donde había intentado regresar, tras un año de estancia en Bolivia.

Asistía a la conferencia una importante delegación guatemalteca presidida por su joven líder guerrillero, el ex oficial del ejército Luis Turcios Lima, que junto con el líder guineano Amílcar Cabral eran las estrellas de aquel encuentro.

Hay encuentros que marcan y determinan trayectos de vida, y así fue el mío con una pareja de guatemaltecos. Ricardo Ramírez<sup>1</sup> y Aura Marina Arriola<sup>2</sup> eran sus verdaderos nombres. Se convirtieron desde entonces en amigos entrañables. Ambos eran dirigentes del PGT (Partido Guatemalteco del Trabajo). Pareja excepcional, tanto en el plano intelectual como en el humano. Aura Marina, antropóloga, abogaba por la participación indígena, que ella consideraba crucial para la guerra revolucionaria en Guatemala, y por ello sostenía que el modelo que más se adaptaba era el de la guerra popular revolucionaria, tal como se practicó en China y luego en Vietnam.

Las prolongadas veladas discutiendo acerca de la lucha armada y la crítica a la actitud pacifista de los partidos comunistas, con Marina y Ricardo, fueron fuente de inspiración para que mi compañero escribiera el célebre ensayo “¿Revolución en la Revolución?”.<sup>3</sup>

Años más tarde, el escenario cambió. Me encontré de nuevo con Aura Marina en 1969, en Europa. Había venido con la misión de organizar las redes de apoyo para la nueva fase guerrillera que comenzaba a principios de los setenta. Turcios Lima había muerto, y los focos guerrilleros de los 60 habían sido destruidos. Ricardo había abandonado el PGT y había regresado a Guatemala a fundar una nueva guerrilla, experiencia que da origen al EGP (Ejército Guerrillero de los Pobres).

<sup>1</sup> Dirigente del PGT, partidario de la lucha armada, fue uno de sus principales impulsores en el seno del partido. Tras el fracaso del primer período guerrillero liderado por Luis Turcios Lima, Marco Antonio Yon Sosa y César Montes, abandona el PGT, regresa a Guatemala y funda el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP).

<sup>2</sup> Aura Marina Arriola fue miembro del PGT (Partido Comunista Guatemalteco) [sic.], participó en las luchas estudiantiles de los años sesenta; fue detenida y luego pasó a la clandestinidad. Tuvo una participación política muy activa en el período que desembocó en el primer ciclo de lucha armada. Fue durante varios años la compañera de Ricardo Ramírez, de quien tuvo un hijo, Ricardito. Posee una sólida formación intelectual. Es además una gran aficionada y conocedora del cine. Hoy ejerce de antropóloga en México.

<sup>3</sup> Debray, Régis, “¿Revolución en la Revolución?”, cuadernos de la revista *Casa de las Américas*, La Habana, 1967.



Por supuesto que yo me incorporé a la acción emprendida por Aura Marina en Europa, pese a que para aquel entonces ya llevaba conmigo la experiencia del fracaso de la guerrilla en Venezuela y, sobre todo, la derrota del Che en Bolivia, a la que luego se agregó el golpe en Chile que condujo al fracaso de la experiencia de Allende.

Cuando Marie Tremblay llegó a mi casa con Rigoberta Menchú, aquella tarde de enero, ni me sorprendió ni lo consideré excepcional. Por mi casa pasaba mucha gente que llegaba a París tras esas estampidas que sobrevienen en Latinoamérica tras las dictaduras. Yo colaboraba regularmente con Marie Tremblay tratando de impulsar un movimiento de solidaridad con Guatemala en Francia. La presencia de Rigoberta Menchú en Europa nada tenía que ver con un proyecto antropológico, sino con uno político, destinado a sensibilizar a la opinión pública acerca de la terrible represión que se cernía sobre su país, en particular sobre las comunidades indígenas. El terror que reinaba en Guatemala era tan atroz que ni los periodistas extranjeros se atrevían a acercarse. Los exiliados, por temor a las represalias en contra de sus familiares, se abstendían de hablar: el silencio encubría aquel reino de la muerte.

El hecho de que Marie Tremblay fuese una colaboradora del grupo guerrillero ORPA (Organización Revolucionaria del Pueblo en Armas) me hizo creer al principio, que RM también pertenecía a esa organización. Sin embargo Arturo Taracena,<sup>4</sup> sobrino de Aura Marina, colaborador del EGP en París, me aclaró que la organización tutelar de Rigoberta Menchú no era ORPA, sino la suya.

Inicialmente no hubo proyecto de libro; lo que se planteó fue una entrevista periodística, que escribí y publiqué gracias a la complicidad de Ruth Valentini, compañera de Ángel Parra y colaboradora de *Le Nouvel Observateur*. Fue la primera entrevista de RM publicada en un órgano de prensa de envergadura, y se reprodujo en varios diarios europeos importantes.

A medida que se desarrollaban los encuentros, me iba percatando del interés del testimonio y del talento de RM como narradora. Arturo Taracena acompañaba a RM por la mañana a mi casa y venía a buscarla al final de la tarde. Pero RM tenía que proseguir viaje, me parece que a Holanda, y Taracena estaba muy ocupado con su tesis doctoral. Para facilitarle la vida a todos, decidí que RM se quedara en mi casa. Comenzábamos las sesiones de grabación muy temprano e interrumpíamos sólo para comer. Las cenas fueron momentos entrañables. Mi hija tenía entonces cinco años; se sumaba a veces mi amiga venezolana Giovanna Mérola, de paso por París.

Pese a haber planteado el proyecto de libro como una acción política, y no como una investigación antropológica, mi formación con el antropólogo y psicoanalista húngaro Georges Devereux me impulsaba a aplicar sus enseñanzas. Para Devereux, la práctica de la entrevista era esencial en la investigación. Su enseñanza se apoyaba en la antropología y en el psicoanálisis; su técnica se diferenciaba de la periodística, y de la sociológica.

<sup>4</sup> La primera noticia que tuve acerca de él fue a través de una carta con fecha del 15.4.71 que me envió de Roma su tía Aura Marina Arriola, en la que me decía: "De novedades, la más importante es que mi sobrino tuvo que salir de urgencia del país y según mi padre vendrá a estudiar a París Ciencias Políticas. Antes vendrá a Roma. Le daré tu teléfono para que lo veas. Te ruego ayudarlo en lo posible".

Consideraba que el entrevistador debía intervenir lo menos posible; las preguntas debían servir para inducir el advenimiento de la palabra del entrevistado, dejando libre curso al inconsciente –es decir, a la asociación libre– y respetar los silencios hasta que la persona entrevistada los interrumpiera.

Tras la transcripción de los casetes, eliminé las preguntas, como suelo proceder cuando realizo una entrevista, y elaboré fichas temáticas, señalando la página en que cada tema aparecía en el manuscrito. Más tarde buscaba la página, recortaba e iba ensamblando y, de este modo, fui armando el libro: lo que ahora se hace con el “cortar” “pegar” del ordenador. Una vez establecida la estructura a partir del ensamblaje de temas, procedí a la tarea del enhebrado, que consiste en buscar *las perlas raras*: aquellas frases o palabras rezagadas, perdidas en medio de los desechos que se eliminan para que lenguaje hablado continúe transmitiendo una voz y, al mismo tiempo, sea legible; que no aburra, que se lea como una ficción.

En realidad me inspiré más en el montaje cinematográfico que en técnicas literarias. Concretamente en Chris Marker y Costa Gavras, a quienes había tenido la oportunidad de observar mientras realizaban el montaje de alguna película.

Los otros procedimientos que se le acercan son el del hilado y el de hacer punto. Aprendí ese método en la cercanía de Hélène Cixous, cuyo seminario empecé a frecuentar a principios de los años setenta. Me enseñó la necesidad de romper las fronteras de los textos, de ir tras la memoria de la literatura; la memoria de su pasado y, a la vez, su memoria profética. Esta enseñanza que me permitió percibir la conjunción que operaba RM con el español y su lengua materna. Fue el principal reto al que me enfrenté: transformar en lenguaje escrito la traducción oral que Rigoberta Menchú hacía del quiché al español.

Muy pronto me percaté de que Rigoberta Menchú deseaba expresarse, ir más allá del relato sobre la represión. Opté por que ahondara en las costumbres, en su visión del mundo –tanto política como religiosa– y, ante todo, ahondar en la cuestión de la identidad. Por supuesto, el hecho de guiar las entrevistas hacia esos derroteros tenía mucho que ver con mis propias preocupaciones. Hubo coincidencia entre mis preocupaciones y el deseo de RM de expresar sus vivencias. Pero todo lo que aparece en el libro es producto de la transcripción fiel de las palabras de RM. Naturalmente, existe un intertexto en el que están implícitos trazos de mi propia autobiografía, como también lo está en la forma en que se publicó y tuvo lugar el lanzamiento del libro.

De no haber contado con la complicidad de las amistades que entablé durante el transcurso de mi vida de “revolucionaria profesional”, no habría podido publicar un libro sobre una indígena desconocida, en la editorial de mayor prestigio de Francia, ni publicar una entrevista en el semanario de mayor influencia de Francia, como tampoco realizar una emisión de TV –la primera película que se realizó sobre RM–. Llegué a la editorial Gallimard gracias a mi amistad con Ugné Karvelis, responsable de la sección de literatura extranjera, segunda esposa de Julio

Cortázar. Y en España fue gracias a mi querido amigo Manuel Scorza, quien envió el manuscrito a su agente literario en Barcelona, Ramón Serrano, y éste a su vez contó con el apoyo de Carlos Barral. En Londres lo publicó Robin Blackburn, a quien había conocido también en Cuba en los tiempos de la Tricontinental.

Una vez terminado el proceso de escritura, se lo di a leer a mis amigos latinoamericanos más cercanos. Quería tener la certeza de que el texto era comprensible en cualquier país del continente. De todos escuché las sugerencias. Unas las tomé en cuenta, otras no. La voz que tuve más cercana, entonces, fue la de mi amiga poeta venezolana Carol Prunhuber. En el plano práctico, Arturo Taracena contribuyó con la elaboración del léxico.<sup>5</sup>

El poeta argentino Juan Gelman me dio seguridad en mí misma, al apoyarme en mi deseo de no excluir los capítulos sobre las costumbres que otros sugerían incorporar como anexos. Opinaban que interferían en el dramatismo del relato sobre la represión. También él me apoyó en preservar el lenguaje y los giros poéticos del texto. Recuerdo que pasamos todo un día releendo el texto, escuchándolo en voz alta. Experiencia que para Gelman tenía un sesgo dolorosamente desgarrador: su hijo y su nuera embarazada habían sido raptados por los militares en Buenos Aires y nunca más se supo de ellos.

Mediante estas complicidades fue tejiéndose la trama de la solidaridad con Guatemala, centrada en la persona de RM.

No hubo ruptura con el EGP, sino un distanciamiento que se fue operando con el correr del tiempo. Aura Marina había abandonado Europa, la correspondencia con ella se interrumpió; luego me enteré de que había abandonado la organización.

Tiempo después de la publicación del libro tuve noticias de algunas opiniones que adjudicaban al determinismo voluntario de la guerrilla en el desencadenamiento de la guerra, en gran medida, la causa de las masacres perpetradas por el Ejército en las comunidades indígenas. Además, que, debido al fracaso de la insurrección que se había intentado originar, una división importante había surgido en el seno del EGP. No se me dio ninguna explicación al respecto. Cuando, en aquel tiempo, Rigoberta Menchú pasaba por París, guardaba el más absoluto silencio. Un día, ante mi insistencia, me dijo a manera de explicación: “Nosotros los indígenas siempre pagamos todo muy caro”.

Un malestar manifiesto, traducido en silencio, se había amparado de la guerrilla. Es más: se dejó de mencionar la guerrilla; en su lugar se hablaba de represión. El mismo fenómeno había sucedido con las guerrillas del resto del continente. Ya estaba acostumbrada a ese código: tras el

<sup>5</sup> Desafortunadamente, los agradecimientos a las personas que me prestaron su colaboración no aparecieron en la traducción francesa porque la página correspondiente se le extravió a la traductora, o a los impresores. Las otras ediciones extranjeras, que se guiaron por la francesa, cometieron el mismo error, pero de ninguna manera este hecho correspondía a una voluntad de mi parte. La prueba es que existen ocho ediciones del libro en las que **las que** aparecen los agradecimientos y la dedicatoria. Se trata de las ediciones: tres españolas, mexicana, cubana, **brasileña**, flamenca, sueca, francesa (de bolsillo).

habitual fracaso militar, la actitud triunfalista del principio daba paso a la denuncia de la represión. Actitud que se mantiene en relación con Guatemala hasta al año de 1986, cuando surge la apertura democrática y se plantea por primera vez la posibilidad de la paz, y que se prolongaría diez años más. Durante ese período, RM desplegó su mayor influencia internacional.

Luego sucedió en 1989 el juicio al general Arnaldo Ochoa y a Antonio de la Guardia en Cuba. Manifesté mi desacuerdo, enviando con otras personas un telegrama a Fidel Castro, pidiéndole no llevara a cabo las ejecuciones; definitivamente me situaba en el ámbito de la “incorrección política”, lo que no es perdonable en ese medio.<sup>6</sup> Tras la publicación de la obra del sociólogo francés Ivon Le Bot, *La guerra en tierra maya*,<sup>7</sup> un análisis que intentaba dar la respuesta que no dio en su momento ni el EGP ni el resto de las organizaciones guerrilleras sobre las consecuencias de las guerrillas en las comunidades indígenas, escribí un ensayo simpatizando con sus tesis, hecho que no mejoró mi situación de “disidente”.

Debo aclarar que, hasta la víspera del otorgamiento del Premio Nobel, nunca tuve ecos de algún problema conmigo de parte de Rigoberta Menchú. Cada vez que pasaba por París nos veíamos, y nunca me expresó el más mínimo reproche. Fue en las cercanías del otorgamiento del Premio Nobel de la Paz que tuve ecos de declaraciones suyas en la prensa, impugnando mi participación en la escritura del libro. Luego me llegó, por vía indirecta, un folleto publicado por el Comité de Solidaridad por Guatemala de París, dedicado entonces a la campaña por el otorgamiento del premio Nobel de la Paz a RM, en el que mi nombre desaparecía, simple y llanamente, del libro, como también del premio Casa de las Américas. Éste aparecía adjudicado a ella, y no a mí; lo que, de haber sido así, hubiese sido el único caso en la historia de ese premio, pues todos, sin excepción, le han sido otorgados al escritor y no al testificante. Hasta el día de hoy ignoro la razón verdadera por la cual mi nombre fue considerado indeseable a partir de ese período. Me viene a la memoria, por supuesto, guardando las proporciones, tras su caída en desgracia, la eliminación del rostro de Trotski de las fotografías en donde normalmente aparecía, con los demás líderes históricos de la Revolución de Octubre. Las alianzas políticas, como se sabe, son maleables, y elásticas. Tal vez el hecho de que yo no fuera guatemalteca –algo de eso se deja entender en *La nieta de los mayas*<sup>8</sup>, además de mi indocilidad política, fuera considerado como contraproducente por sus consejeros en comunicación... ¿Quién sabe? Para mí sigue siendo una incógnita.

A partir de entonces, Rigoberta Menchú, que como se sabe no es avara en versiones, empezó a dar explicaciones sobre la forma en que se generó y escribió el libro.

<sup>6</sup> Pese a que sus relaciones con el régimen de La Habana han sido muy discretas, tras el Nobel, Rigoberta Menchú fue condecorada por Fidel Castro en La Habana.

<sup>7</sup> Yvon Le Bot, *La Guerre en terre maya*, Communauté, violence et modernité au Guatemala (Paris: Khartala, 1992). Existe una traducción al español en el Fondo de Cultura Económica.

Versiones que ha ido adaptando, según el momento y las circunstancias. Primero afirmó que “Elizabeth Burgos había estado por allí cerca en el momento de las entrevistas”, pero que había sido ella misma quien había escrito el libro en México con “la ayuda de los compañeros”.

Luego hizo correr la voz de que yo había entrevistado a varios indígenas y había sintetizado la historia en una sola, tomándola a ella como personaje único. Esta versión coincidió con la aparición en escena de David Stoll, al comunicarle éste que estaba realizando una investigación sobre ella y que algunos aspectos de su vida no coincidían con la versión que ella había narrado. Al mismo tiempo comenzó a denunciar a los antropólogos y afirmó que no se sentía reflejada en ese libro cuya “autora era Elizabeth Burgos, porque no tuve derecho de decir si el texto me gustaba o no, si era fiel a los datos de mi vida. Ahora mi vida es mía, por lo tanto creo oportuno decir que ése no es mi libro”.

Sin embargo, tuve la suerte de sostener una entrevista con Ricardo Ramírez, líder máximo del EGP, el 2 de abril de 1998, en Guatemala.

Aparte de la emoción de verlo de nuevo —no imaginaba que sería la última vez, murió en el mes de julio de ese mismo año—, me tranquilizaron sus palabras. Me aseguró que sus sentimientos hacia mí no habían cambiado, que el EGP no había tenido nada que ver en la posición adoptada por RM respecto de mí, que además ella había dejado de ser militante del EGP.<sup>9</sup> También me confirmó que había leído el manuscrito del libro cuando lo envié para que la organización me diera el visto bueno antes de su publicación; no me especificó en qué país se encontraba entonces: si en México, Nicaragua o Guatemala.

Me sentí liberada: hubiera sido muy doloroso que una amistad tan cargada de significado, como la nuestra, terminara mancillada debido a las maniobras que se originan por las clásicas luchas intestinas que se generan en los movimientos políticos, a las que se debe agregar en este caso los arreglos de cuenta que surgen durante los períodos de posguerra. La posguerra suele ser un período muy cargado de culpabilidad, de resentimientos y de oportunismo, en los que suelen aparecer héroes de última hora que, en el caso de Guatemala, en su afán de legitimidad, buscan hoy cobijarse bajo el frondoso árbol que representa RM.

<sup>8</sup> Rigoberta Menchú, *La nieta de los mayas* (Madrid: El País-Aguilar, 1998). La edición inglesa, *Crossing Borders* (Londres-Nueva York: Verso), editada y traducida por Ann Wright, le valió a ésta el trato de “Intellectual piracy”, por haber aparecido como editora de la edición inglesa. Los anatemas proferidos contra Ann Wright provenían de los detractores de siempre, que confunden el debate de ideas con el insulto personal. Verdadera anomalía tratándose de académicos distinguidos como dicen ser y definirse ellos mismos. Pese a la opinión de los “especialistas”, un libro de testimonio no es una simple transcripción de casetes, como tampoco se puede “dictar” un libro de trescientas páginas, como algunos lo pretenden.

<sup>9</sup> Para que no queden dudas citaré textualmente sus palabras: refiriéndose a Rigoberta Menchú : (...) *A mi me altera mucho ese tipo de cosas. Yo evito tocar ese tema. Pero te voy a decir sencillamente, ninguna de las cosas que ha hecho Rigoberta al respecto, fue autorizada por mí, ni por la Dirección. Una vez fue Rigoberta a la montaña: nos entrevistamos, sentí en ella contradicciones: me habló de la cuestión del libro. Le dije que “lo que tuviera que solucionar al respecto lo hiciera directamente con Elizabeth porque ella tiene toda mi confianza”. Y allí terminó toda la relación, no sólo mía, sino también del EGP, con el libro. Ya nunca más me volvió a hablar Rigoberta del libro. (...) Si me dijo Rigoberta una cosa: “Quisiera venirme a la montaña porque me veo en unos enredos de todos los diablos que no sé cómo desenvolverme”.*

Y, en relación con mi persona, uno que otro detractor -hasta los hay historiadores de formación-, que se han percatado tardíamente de que en la época en la que adquirirían esa formación dejaron pasar la oportunidad de ocupar un lugar histórico como autores del testimonio de RM, y hoy persiguen el sueño quimérico de recuperar la ocasión perdida, creándose una mitología personal por persona interpuesta. No es muy ético, pero lo comprendo; es humano...

La última vez que me encontré con RM fue en París, a instancias mías, en febrero de 1993. En varias ocasiones había intentado, infructuosamente, comunicarme con ella; quería que me explicara lo que estaba sucediendo, puesto que, además de impugnar mi papel en la elaboración del libro, también había declarado que yo nunca le había enviado el dinero de los derechos de autor. Respecto a este tema, afirmo que no hubo de mi parte ningún proyecto prosaico individual; decidí soberanamente, sin que hubiese mediado de antemano condición alguna a mi colaboración en el libro, de hacerle entrega a RM de los eventuales derechos de autor que se percibirían. Lo que ocurrió es que en aquella época RM ni tenía cuenta bancaria en Europa, ni tampoco domicilio fijo: en aquella época RM mantenía un estatuto de semi-clandestinidad, por lo menos en cuanto a su lugar de residencia se refiere. Y el Comité de Solidaridad con Guatemala, en principio el destinatario elegido por ella para percibir los derechos, no gozaba del estatus de organismo de utilidad pública, por lo que no estaba habilitado a percibir esos fondos sin estar sujeto a impuestos elevados. Los fondos permanecieron depositados en la editorial Gallimard hasta que se encontró la fórmula para que llegaran a manos de RM. Por razones legales y fiscales, de común acuerdo con RM, y, tras previo acuerdo con la Fundación France Libertés, Danielle Mitterrand se decidió a hacer las transferencias de esos fondos, a través de esa fundación con la cual RM mantenía estrechas relaciones de solidaridad.

Rigoberta Menchú percibió los derechos españoles directamente, puesto que se puso en contacto con el agente literario español Ramón Serrano.<sup>10</sup>

*Le dije: "Magnífico, termina tu periodo de conferencias y compromisos y te vienes para acá". Noté en ella una situación conflictiva interna. ¿Cómo la resolvió? No lo sé, porque después no volvió a decirme más nada. Con ella mantengo una relación cordial, fraterna; ya ella hace algún tiempo que no es miembro del CCR y por lo tanto dejó de recibir orientación de nuestra Dirección. Esas polémicas interminables no me interesan. Tú me conoces bien, para mí lo único que cuenta es el curso de la Revolución. (...) Yo quiero que tengas la seguridad, de que sabemos de que eso ocurrió así (como tu lo cuentas); tu cuenta con mi respaldo, en lo que declaraste (se refiere a la entrevista que acordé al diario Siglo XX y ese mismo día en Guatemala), porque efectivamente eso fue así. Las relaciones entre ustedes ya no me conciernen; y ese no debe ser el punto central de nuestra relación. De todas maneras, fue bueno que habláramos de eso. No hay ningún problema en ese sentido; tampoco me implica a mí en problemas. Con todos los años de lucha, nadie ha podido implicarme a mí en ningún problema, y no porque sea hábil, porque tú sabes que soy un poco lento, sino porque sencillamente no hago nada torcido.*

<sup>10</sup> Poseo en mis archivos todos los justificativos -cartas de la editorial, balances de cuenta etc.- que dan prueba de todo cuanto afirmo aquí al respecto.

En España, tras la primera edición, que se agotó, y la desaparición de la editorial que lo editó, las editoriales españolas, pese a mis esfuerzos, lo rechazaron, hasta el otorgamiento del Premio Nobel.

En aquella ocasión de nuestro último encuentro, RM me expresó que “ahora los tiempos habían cambiado”, por lo que me pedía renunciara legalmente a la autoría del libro por dos razones que me expuso:

1.- Tenía ofertas de importantes editoriales norteamericanas que le ofrecían mucho dinero, pero, como yo era la autora legal, le resultaba imposible firmar por su lado contratos, sobre todo teniendo en cuenta que Gallimard poseía los derechos mundiales.

2.- El presidente de México, Carlos Salinas de Gortari, le había propuesto acoger en el recinto del Templo Mayor de México la medalla del Premio Nobel y el libro que narraba su vida, pero esto se veía obstaculizado por el hecho de no ser yo indígena, por lo que mi nombre no podía seguir apareciendo impreso en la obra.

El abogado de Gallimard me explicó que, de acatar las exigencias de Rigoberta Menchú, incurriría en ruptura de contrato, no sólo con Gallimard, sino con todas las editoriales con las cuales se habían firmado contratos desde hacía más de diez años. Y que, por supuesto, yo correría con las consecuencias jurídicas. No estaba dispuesta –además de las calumnias de las que era objeto, y de las campañas en contra mía– a correr con las consecuencias de un juicio en el que tenía todas las de perder. Escribí una extensa carta a Rigoberta Menchú exponiéndole la situación, explicándole que dejara las cosas como se habían establecido diez años atrás, y le aconsejaba escribiera un nuevo libro de su puño y letra, en el que narrara sus experiencias como activista internacional, que sería apasionante y actualizaría su personaje y su acción. Al no recibir respuesta, quedó claro su deseo de ruptura. También suspendí las transferencias de dinero. La solidaridad no implica el deber de humillarse.

*La nieta de los mayas* hubiera sido una buena ocasión para dar el paso que le permitiera a RM salir del dilema entre el desfase con la historia que narró y la continuidad de su vida desde entonces.

A aquella historia que narró le debe su existencia como personaje público; sin embargo, ella ya no es hoy aquel mismo personaje. Ella es, hoy, aquel personaje sumado a las vivencias aquilatadas con el correr del tiempo.

Pero no: en el nuevo libro se quiso repetir el mismo esquema del primero. Produjo un objeto europeo, ayudada por escribas europeos, con la diferencia de que el primero se justificaba por su situación personal y las circunstancias de la Guatemala de entonces. En vez de una narración de vida acompañada de reflexiones, que a los 40 años, y tras la riqueza de sus experiencias, ella debería estar en condiciones de hacer, se limita a una operación especular, tomando como modelo el primer libro, con el único objeto de suplantarlos. Objetivo poco ambicioso por ser muy poco político, denotando así una gran cortedad de vista; por eso lo que logra, en relación con el

primero, es un pálido reflejo que no resiste la comparación. Ni el contenido del libro se justifica ni tiene la originalidad del primero. En vez de actualizar histórica y políticamente al personaje, lo acorrala aún más en el papel del personaje que actúa su propio personaje. Es una operación fallida en todo el sentido de la palabra. Mientras que en la actualidad nadie le hubiera impedido escribirlo, publicarlo y lanzarlo primero en Guatemala, amén del hecho de que existe allí una editorial maya. Cabe preguntarse por qué no lo escribió con la ayuda de intelectuales mayas –que los hay–. Hubiera sido más coherente con su acción política y su deseo de hablar y encarnar a todos los indígenas de Guatemala: recurrir a escritores mayas hubiera sido lo idóneo. Ese hecho solo hubiera justificado ampliamente la existencia de esa obra, y no la simple operación mediática que ha sido. Y, a este propósito, no deja de ser sorprendente que un libro acerca de una autoridad moral, como lo es un Premio Nobel de la Paz, comience con la narración de un hecho menor y delictuoso perpetrado por un miembro de la familia Menchú y en el seno de la misma. En este sentido tuvo razón Ann Wright, traductora y editora de la versión inglesa, de modificar la versión original española, equilibrando así el contenido.

Mi marco de referencia lo tengo en Francia, por ser el país en el que las circunstancias de mi vida me situaron. En Francia existe, desde 1955, una colección que se dedica a la publicación exclusiva de textos de testimonio, creada por el antropólogo Jean Malaurie, y que lleva ya publicados 64 títulos, como también la colección de la editorial Gallimard, *Témoins* (Testigos), en la que se publicó el testimonio de RM, creada y dirigida por el prestigioso historiador Pierre Nora.

En Francia no existe un dogma único en lo que a este género se refiere. Hasta hoy, la práctica la dictan las circunstancias. Si el narrador es quien escribe el libro –porque suele ocurrir–, aparece por supuesto como autor; como fue el caso de las memorias de Simone Signoret, *La Nostalgie n'est plus ce qu'elle était*. Signoret, tras haber leído el manuscrito realizado por el periodista que la entrevistó, no se reconoció en él, y decidió escribirlo de nuevo ella misma. Cuando se trata de un texto hecho con base en entrevistas, el autor es aquél que realiza el trabajo de escritura. Si se da el caso de que el narrador intervenga de manera activa en la escritura, entonces aparecen ambos como coautores; no existe una norma rígida que designe la autoría de un libro de ese género. Depende, pues, de las circunstancias en que se elabore la obra.

Sin embargo, cabe señalar que sólo a mí se me reprocha en Estados Unidos aparecer como autor de un libro de testimonio. De ese reproche se les exime a los mayores exponentes del género en América Latina: Miguel Barnet, Roque Dalton, Elena Poniatowska, Claribel Alegría, Margaret Randall, García Márquez, etcétera. Existe seguramente una razón para que se produzca



este denegación, que debe de estar relacionada con ese deseo de excluir mi nombre, tanto por parte de Rigoberta Menchú como por parte de sus aficionados. ¿Qué razón ha llevado a los especialistas a ejercer este trato discriminatorio? Vale también la pena acotar que ninguno de estos autores, a excepción de Roque Dalton con su *Miguel Mármol*, tituló su obra con el nombre y apellido del entrevistado; todos optaron por un título genérico. Tal vez mi error fue ése; si en lugar de haberlo titulado RM, en letras capitales, hubiese optado por un título que la confinara en una identidad colectiva –*Habla una india de Guatemala*, por ejemplo–, la historia tal vez hubiese sido otra en relación conmigo.

Tuve sumo cuidado en que el nombre de Rigoberta Menchú, más que un autor, fuera el sujeto único que llenara plenamente el espacio. Por esa razón su nombre aparece en el título en letras capitales. El subtítulo no designa una pertenencia geográfica, ni étnica; expresa una idea metafísica que la sitúa en lo universal. El título declina la identidad del sujeto, hecho que se reitera en la primera frase del relato; no existe el menor asomo de ambivalencia ni neutralidad acerca de su identidad. Antes de comenzar la lectura, el lector ya habrá establecido contacto con la voz narrativa. Por supuesto que me refiero al título en español, el único del cual me siento responsable.

Como bien lo explica Roberto González Echevarría, todo momento de crisis en Hispanoamérica coincide con un texto que se erige como “representación global” de la crisis<sup>11</sup>. El testimonio de RM cumplió con ese papel de “representación global” de la crisis centroamericana. La izquierda norteamericana encontró en él un punto de anclaje en donde centrar su emotividad. RM se hizo asidua de giras por las universidades estadounidenses. Ya no era sólo un libro, o una imagen, ya tenían acceso a una indígena en carne y hueso, a la que convirtieron en icono viviente, tótem sagrado, prueba tangible de la “alteridad absoluta”; tal vez por esa razón mi presencia obra como prueba del trasfondo híbrido/mestizo que vehicula esa obra, y despertó, en cierto medios, reacciones fóbicas.

El libro de David Stoll, pese a su carácter polémico, y tal vez por ello mismo, tiene el mérito de haber rescatado el testimonio de Rigoberta Menchú del ámbito de la escolástica, devolviéndolo a la vida y demostrando que éste encierra todavía una riqueza de hipótesis y de análisis muy lejos de agotarse por el momento.

<sup>11</sup> González Echevarría, Roberto “Pedro Mártir de Anglería y el segundo descubrimiento de América”, La Torre (EN), año IX, n.º 33. Si el lector desea profundizar en la práctica “de una estética de la historia, porque en última instancia son la elegancia retórica o la propiedad poética las que determinan la veracidad del relato”, le aconsejo la lectura del ensayo arriba mencionado, como también del mismo autor, “*Biografía de un Cimarrón and the Novel of the Cuban Revolution*”, *Novel: A Forum on Fiction*, 3: 249-63, y *The Voice of the Masters: Writing and Autobiography in Modern Latin American Literature* (Austin: University of Texas Press., 1985), a mi entender el mejor ensayo que se ha escrito acerca del llamado género del testimonio.

La tendencia a adoptar posiciones integristas en los medios en donde se gestan los debates ideológicos suele conducir a un rechazo vehemente de la noción de “pensamiento mestizo”.<sup>12</sup> Sin embargo, si se toma en cuenta, como se debería, la profunda fe cristiana de RM, deberían admitir que la Iglesia ha sido el mayor vector en la gestación del pensamiento mestizo entre los amerindios. No pretendo que la Iglesia haya construido la imagen del indio; ésta se ha ido construyendo de una manera dinámica, en el proceso de negociación permanente relativo al mecanismo identitario al que han sido sometidos desde la llegada de los europeos a América. Proceso al que, por lo demás, han sido sometidas todas culturas al entrar en relación las unas con las otras, que ha sido la dinámica de todos los procesos de civilización: Europa es un ejemplo portentoso de ella. El mayor delirio es creer en “alteridades puras”, postura que puede conducir al delirio de la limpieza étnica, muy en boga en estos tiempos, y cuyas consecuencias son harto conocidas.

El icono en el que ciertos medios han convertido a RM ha contribuido a que las justas reivindicaciones de los indígenas se conviertan en una moda más, vaciada de contenido. Han transformado a RM en el árbol que oculta el bosque; en lugar de representativo, han hecho de ella un personaje de representación exterior a su medio. Aquella voz que denunciaba se transformó en miembro de un elenco escogido por un *establishment* internacional, en donde es co-partícipe de la representación mediática que Occidente se da de sí mismo y de su benevolencia, alejándose del movimiento popular, como me lo declaró en abril pasado, en Ciudad Guatemala, Rosalina Tuyuc, una valiente mujer indígena, diputada ante el Congreso, fundadora de la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA) durante el peor período de la represión, y que nunca abandonó el país.

Sin embargo, RM posee aún muchas posibilidades en su haber. No es imposible imaginar un futuro en el que se llegue a momentos de tensión extrema entre ladinos e indígenas, y que RM, por su poder de convocatoria internacional, por las alianzas que ha sabido tejer con el mundo ladino, llegue a ser el personaje requerido por la ocasión para restablecer el equilibrio y le toque así jugar el papel que tanto desea: el de un destino nacional.

He preferido mantenerme al margen de la reciente polémica suscitada a raíz de la publicación del libro de David Stoll, *Rigoberta Menchu, and the Story of all Poor Guatemalans*. El tema posee una tal riqueza de posibilidades de análisis que la dificultad radica en cuál derrotero tomar.

Sin embargo, creo conveniente, antes de concluir, señalar algunos elementos que tal vez puedan enriquecer el debate.

Mi primera impresión fue la de sentir el debate como más revelador de un *malestar en la cultura* en el seno de la sociedad norteamericana que sus implicaciones en el ámbito

<sup>12</sup> Ver al respecto, Serge Gruzinski, *La Pensée métisse* (París: Fayard, 1999).

latinoamericano, en donde es habitual ver la realidad desbordar a la ficción. En un continente en donde historia y literatura han vivido en simbiosis, nadie se ofusca por las versiones y otras alteraciones voluntarias relativas a la vivencia de la historia. Me pareció percibir que los expertos del testimonio se limitan a discutir detalles desprovistos de alcance real, mientras que lo que realmente está en juego es la versión que se ha dado sobre las causas de la violencia en Guatemala.

Cuando leo los textos acerca de RM y su testimonio, suele darme la impresión de que el tema es otro; de que se refieren a otra cosa, hasta percatarme de que, en lugar de crítica, supuestamente literaria, lo que expresan es una metafísica personal. El mayor malentendido en torno a *Me llamo R[igoberta] M[enchú] y así me nació la conciencia* en Estados Unidos proviene de la voluntad de haber encerrado ese relato dentro de un marco rígido que han definido como testimonio, al que han otorgado una connotación más cercana de lo jurídico que de lo literario, haciendo creer, al mismo tiempo, que se refieren a literatura, y nada hay más alejado de la literatura que la rigidez. El origen de tal exabrupto es haber mezclado, en su procedimiento, oficio y militancia, convirtiendo el género de la literatura oral –el género más elástico, el más sujeto a la invención personal en el mundo de la literatura– en un canon casi religioso, que apelaba a la incondicionalidad. Al deslegitimar todo intento de objetividad crítica, obtenían un resultado contrario; la postura, específicamente la del testimonio de RM, se volvía vulnerable, frágil ante cualquier tropiezo, que fue lo que sucedió. La obsesión jurídica en la que vive sumergida la sociedad norteamericana convierte en delito potencial toda acción humana, porque lo jurídico no reconoce lo imaginario, y menos aún la acción del inconsciente en el comportamiento humano. Los que aún vivimos –¿por cuánto tiempo?– en un mundo aún marcado por el espesor de los siglos que se han sucedido en el Mediterráneo –y en ello incluyo a América Latina– reaccionamos de otra manera.

En cuanto al contenido de la narración de RM, es sabido que en las comunidades que practican la comunicación oral –por ello prefiero el término de literatura oral, en lugar del de testimonio, que considero reductor– el proceso de memorizar es una técnica que se aprende con el lenguaje. En ese proceso, lo que la memoria restituye contiene siempre variaciones, poniendo así en evidencia una parte de creatividad personal, a la que se agrega la parte imaginaria inherente al proceso de aculturación siempre presente en toda cultura. En el caso de RM, parte de su aculturación se originó, por un lado, en el adoctrinamiento político-marxista, dada su militancia en el EGP y, por el otro, en la influencia de la teología de la liberación, y por supuesto en su educación en un colegio religioso.

En la práctica, en el arte de la narración oral, se opera una apropiación individual a partir de un fondo común, que es lo que constituye la historia colectiva. La memoria de una comunidad que practica la oralidad es lo que constituye “el tejido legendario” (Karine Basset y de Vivian Labrie, 1998) que sirve de base a la identidad del grupo. En términos culturales se puede admitir

que RM se limitó a practicar un saber y, pese a no haber vivido muchos de los hechos más relevantes que narró como historia propia, estos hechos han ocurrido en Guatemala.

En el plano político, que es el que toca principalmente David Stoll en su libro, interviene un elemento también de orden exterior.

RM era parte de un proyecto político que puso en práctica, como instrumento de lucha, la guerra popular revolucionaria y, como bien se sabe, ésta posee leyes y técnicas bien precisas. La guerrilla –pequeña guerra– es la guerra de los que poseen pocos medios; es la guerra de los pobres que se apoya en el arte del ardid, del engaño, la triquiñuela, la picaresca; esto aparece explicado en cualquier manual de guerra de guerrillas. En el marco de esa guerra, RM jugó un doble papel: el de comunicador y el de “transmisor”<sup>13</sup>. El arte de la transmisión significa esencialmente un “transporte en el tiempo; es una trama, más un drama: establece la relación entre los muertos y los vivos”, la mayoría de las veces en ausencia física de los “emisores”.\* Los transmisores salvan las distancias con lo “efímero; lo de ellos es imponer la duración, ante lo precario, lo transitorio”.\* La tarea política –efímera– que se le asignó, la de comunicar mensajes con el fin de obtener una solidaridad inmediata, el saber arcaico, del cual se convirtió en detentora y albacea al morir sus padres, ella lo convirtió “en una victoria colectiva sobre lo efímero”;\* al obrar como “transmisora”, convirtió lo efímero en perenne. De ahí que emplee siempre el *nosotros*. El *nosotros* empleado por RM, significa: “transmitimos para que lo que vivimos, creemos y pensamos no muera con *nosotros*”.\* La transmisión persigue ocupar el espacio, para radicarse en el tiempo de la leyenda, para durar, para convertirse en patrimonio, para hacer Historia. Para *transmitir* bien, es necesario transformar, o por lo menos “convertir”, sacralizar los. Se comunican las informaciones, se transmiten los secretos; aquello que requiere un aprendizaje,\*<sup>14</sup> de allí la noción de secretos a los que ella alude en su narración. El gran secreto contenido entre las líneas de *Me llamo R[igoberta] M[enchú] y así me nació la conciencia* es el de haber osado –su padre, su madre, sus hermanas y seguramente muchos otros cercanos a ella– la rebelión, la lucha armada; de allí el carácter épico<sup>15</sup> de su narración, que ella asume en nombre de los indígenas que se adhirieron a la lucha armada, pero que no pueden asumirla todavía, por estar aún sujetos a la versión de víctimas pasivas.

Su acción internacional estaba enmarcada en el dispositivo estratégico del escenario de la guerra revolucionaria en Guatemala. Y gracias al escenario internacional que le otorgó la guerrilla, RM pudo salvar la distancia, y, de simple comunicador, alcanzar la jerarquía de “transmisor”, convirtiéndose en “guardiana de la integridad de un *nosotros*; de aquello que les es común, simbólicamente, a todos los indígenas. Es sin duda la razón por la que, tras la

<sup>13</sup> Régis Debray, *Transmettre* (París, Editions Odile Jacob, 1997).

<sup>14</sup> Los pasajes marcados con el \* provienen del libro citado en la nota anterior.

<sup>15</sup> A propósito del contenido épico del testimonio, ver: Roberto González Echevarría, *Biografía de un cimarrón and the Novel of the Cuban Revolution*, ref. nota 11.

polémica suscitada por la publicación del libro de D. Stoll, aun aquellos líderes indígenas que habían manifestado siempre reservas hacia RM, tomaron su defensa del libro, por lo mucho que les ha servido como un medio de dar a conocer y proyectar en la escena internacional su problemática, más allá de los reparos que puedan tener con algunas de las versiones de los hechos. Una de la mayores críticas que me manifestaron personalmente Rosalina Tuyuc y Otilia Lux de Cojti hacia Rigoberta Mechú fue, precisamente, la campaña que esta última realizó en contra del libro en aras del lanzamiento de su segundo testimonio, *La nieta de los mayas*. Y aquí interviene el *nosotros* en la mejor acepción del término: Rosalina Tuyuc consideraba que “estaba muy mal hecho” de parte de RM repudiar el libro, ya que además “no tenía el derecho de hacerlo” por tratarse de un libro que “le pertenecía a la colectividad”.

Sin embargo, el libro de Stoll demuestra que en su propia comunidad cuestionan la versión narrada por RM, y éste es un hecho que merece ser analizado a profundidad. Al respecto me limitaré a mencionar que –independientemente de lo que sea verdad o no lo sea– la impresión que me da es que, de la misma manera que RM fue la depositaria y transmisora de una vivencia histórica, y fue muy útil en su momento, hoy, por el lugar que ocupa en el imaginario comunitario, precisamente de depositaria simbólica de una configuración cultural-comunitaria, parecen hacerla el blanco ideal, el actor por procuración, la depositaria, de la culpabilidad de la participación indígena en la violencia; es decir: proyectar sobre ella un modelo de conducta considerado hoy como errado (con el tiempo, la versión puede cambiar) cuya culpabilidad les pesa. El rasgo paranoico, bastante acentuado, de la sociedad guatemalteca –originado seguramente en duración tan extensa de la represión, y el escenario traumático subyacente al conflicto armado, cuyas secuelas aún están frescas–, activa los conflictos intrasíquicos, y la tendencia es evacuarlos para aliviar la tensión mediante un contramodelo imaginario en el marco de la posguerra y del “retour du refoulé”. RM se adjudicó el papel de depositaria del “tejido legendario” y, al presentarse la necesidad, se le adjudica el de un contramodelo. Al poseer ella una matriz cultural común, ella debe servir al *corpus* histórico comunitario para lo mejor y para lo peor. Dualidad de ese entramado cultural que ella siempre ha reivindicado. De hecho, la que ha sido su conducta, después del Premio Nobel, lleva implícita esa dualidad.

No debe olvidarse la carga de culpabilidad que deja una guerra civil: no es lo mismo luchar contra un invasor que matarse entre parientes en el ámbito del hogar. Tampoco se debe olvidar que el Ejército guatemalteco no está compuesto en su mayoría por ladinos y por blancos: que los soldados que mataban campesinos indígenas eran también indígenas.

Contemplando su acción desde la óptica de la guerrilla, siendo ésta el arte del ardid, el engaño –y no olvidar que RM respondía a un contexto de guerra popular revolucionaria–, se puede entonces deducir que, en términos políticos, ella actuó atendiendo a una estrategia de resistencia, dentro del marco de una guerra de guerrillas. Es lógico que la organización le impartiera algunas consignas para enmarcar el relato dentro de un contexto político-militar,

partiendo de supuestos de hechos reales, y de la innegable tragedia sufrida por ella. Sin embargo, a ello se agregan elementos de la sicología de la propia RM y de la técnica de memorización que ella emplea; todo ello constituye, sin duda, el sustrato que le dio la especificidad y la *uniqueness* a su relato. Sin embargo, cualesquiera que sean las circunstancias que lo originaron, el relato de RM, la línea argumental, procede de las circunstancias históricas y de una realidad social.

Es casi una banal mencionar que en el oficio de actor y de actriz la histeria interviene de manera activa. La histeria, entendida como el mecanismo de identificación con un personaje exterior, al que, mediante el mecanismo de introyección, se le hace parte del propio cuerpo. Los contadores profesionales, muy cercanos al oficio del actor, poseen técnicas de memorización muy semejantes a las del mecanismo de la histeria. Según algunos investigadores, la memoria se ejerce apoyándose en palabras clave, combinadas con imágenes duras y golpeantes. He escuchado de nuevo los casetes de las grabaciones que realicé en 1982 con RM, y se percibe nítidamente el empleo por ella de ese mecanismo, cuando se refiere, por ejemplo, al cuerpo descuartizado de Petrona Chona, con el cual durante muchos años soñó, y en cierto momento también menciona que era como “ver una película”. La versión de la muerte de su hermano quemado vivo la tengo narrada por ella tres veces, y en diferentes ocasiones, y cada vez los detalles son más precisos, más reales.

En cuanto al controvertido tema de la autoría del relato oral, convertido en tabú por los especialistas a quienes el término de “autor” les molesta sobremanera, por el papel activo, primordial, inevitable del escritor en este tipo de obras, se enredan tratando de encontrarle un término que lo designe; el denominador común es el de minimizarlo, hacerlo desaparecer, o denigrarlo. Optan por el de: “el autor de las transcripciones”, o “la persona a quien se le dictó el libro”, demostrando, por un lado, molestia e inseguridad, pero por el otro –y esto sí es grave en boca de “especialistas”–, la supina ignorancia que tienen en la materia. Ignoran la labor técnico-literaria y la capacidad de entrega que significa la escritura –en el término real de escritura–, el montaje de obras de esa naturaleza. Quisiera imaginar lo que sería publicar, tal cual, horas de grabación, sin un previo trabajo de hilado, de reescritura, *de mise en forme*. Si yo me hubiese limitado a la simple publicación de la transcripción de las grabaciones, ellos tal vez no detentarían el rango de guardianes del templo del testimonio. Y para aquéllos que pretenden que se trata de un libro “dictado” (sic), me gustaría que me demostraran cómo puede dictarse un libro de hasta 300 páginas que está aún por escribirse. Lo que está implícito en esta postura es la idea de que se “debe servir al pueblo”. Sin embargo, los especialistas escriben ensayos, publican obras, viajan, asisten a coloquios, adquieren notoriedad de sacerdotes, a costa de la voz de un “sujeto subalterno” –para usar la terminología que ellos emplean– y del trabajo, serio y arduo, de un escritor que realizó un esfuerzo verdadero; y eso no parece causarles el menor malestar. Cabría preguntarse quién aplica en este caso la dinámica del amo y del esclavo que algunos me han adjudicado.

Un dato curioso, y merece mencionarse, es que ninguno de ellos ha pasado por la experiencia de escribir una obra de literatura oral. Es como si un neófito en la materia, por el simple hecho de leer un manual de cirugía, escribiera un libro de teoría quirúrgica. La crítica literaria no implica dictar normas de cómo debe escribirse la literatura.

No niego que el tema merezca análisis, pero entonces se debería ir al fondo del asunto. Ya algunos escritores como Virginia Woolf, Clarice Lispector, Hélène Cixous (casualmente o no, todas mujeres) se han planteado la cuestión de quién es el verdadero autor de un libro. Remito al prólogo de *Orlando*, donde Virginia Woolf cita, como habiéndola ayudado a escribirlo, unos cincuenta nombres, entre los cuales están: Defoe, Sir Thomas Browne, Sterne, Sir Walter Scott, Lord Macaulay, Emily Brontë, De Quincey, Walter Peter, y al preámbulo de *La hora de la Estrella*, de C. Lispector, en el mismo sentido.

Para completar este bosquejo, abordaré someramente el tema de la historia y de la voluntad de historia.

Se suele tener la creencia, en Estados Unidos y en Europa, que las guerras de guerrillas, que han caracterizado la historia latinoamericana en los últimos 40 años, se han originado debido a la existencia de las dictaduras. Algo de cierto hay en ello pero, por ejemplo, en Chile, durante la dictadura del general Pinochet, pese a los esfuerzos de las corrientes castristas, no logró desarrollarse la lucha armada. Mientras que en Venezuela, tras el derrocamiento del gobierno del general Marcos Pérez Jiménez (1959) y la celebración de las elecciones que inauguraron el primer período democrático de la historia del país, estalló un fuerte movimiento guerrillero; y pese a su intensidad y al tiempo que duró, no logró derrocar la democracia. Estos hechos serían incomprensibles de no verlos desde una perspectiva histórica.

Nada más alejado de la realidad que el pobre latinoamericano aplastado por la miseria, a quien no le queda otro recurso que la lucha armada. Primeramente, no han sido los más pobres los primeros en tomar semejante iniciativa. Se trata, por lo general, de una elite que se ha nutrido de la tradición jacobina, bolchevique, china, vietnamita y, por último, cubana. Esa elite sabe perfectamente lo que hacer historia significa, y la guerra ha sido hasta ahora, para la cultura masculina, su instrumento principal. Este punto me parece pertinente aclararlo, porque significa también rendirles justicia a los miles que han muerto en los últimos 40 años por esa causa.

La lucha armada ha sido en América Latina, en gran medida, no sólo el resultado de un contexto socio-económico, sino, ante todo, el fruto de una voluntad política deseosa de poner coto a los anacronismos históricos, abriendo la senda de la rebelión a aquéllos que, sujetos al fatalismo de la opresión, se consideraba estaban llamados a transformarse en sujetos de la historia. Por considerarlo como uno de los actores principales de la historia que aquí nos ocupa, me permitiré citar una carta de Ricardo Ramírez, porque nadie mejor que él puede explicar las razones que condujeron a optar por la lucha armada en Guatemala:

(...) Consideramos que son muchos los revolucionarios que ante la llamada “década” guerrillera que tantos e infructuosos sacrificios ha costado han preferido, contrariando los planteamientos de la II Declaración de La Habana, hacer el papel de Job y resignarse a sobrellevar la oleada de reformismo teledirigido que asola nuestro continente, o bien asustarse con el manido espectro aterrador del fascismo. Otros tantos, simplemente han colgado los guantes y prefieren posponer para las otras generaciones la pesada tarea de abrir la brecha revolucionaria. Por nuestra parte repudiamos ambas alternativas. Pero lo hacemos sin aferrarnos a los esquemas recorridos, aunque sin renunciar a su orientación básica, que por cierto no constituye un esquema en sí. Intentamos retomar las banderas caídas y conducir las por nuevos senderos, tratando de abrir nuevas trillas, *sin desviarnos del norte que nos marca la brújula de la historia*. Te parecerá que esta afirmación está teñida de demasiadas pretensiones. No nos mal interpretes. Somos conscientes de nuestras dimensiones y *no pretendemos más que cumplir en pequeña escala con un deber que consideramos ineludible*. Una experiencia positiva por pequeña que sea, puede (o bien puede que no) ser el grito de combate que sacude a otros que esperan la demostración patente y renovada de los viejos axiomas de que hablábamos la vez pasada.<sup>16</sup>

Tras haber transcurrido varios años, tuve el privilegio de encontrarme de nuevo con Ricardo Ramírez, el 2 de abril de 1998, en ciudad Guatemala, pocos meses antes de su muerte. En el transcurso de nuestra conversación, volvió al tema de su deber de historia, como queriendo darle continuidad a aquella carta que me envió a París años atrás; me permito citarlo de nuevo porque creo más en la palabra directa que en las interpretaciones:

Sin vanagloriarme, siento que el ciclo que me planteé en 1961, cuando se abrió el ciclo de la lucha armada, se cerró con la firma de la paz. Ahora veo otro ciclo que se abre: este ciclo es coincidental, y nos atañe a todos universalmente. El primero lo veo como un ciclo que se planteó como la posibilidad de que la revolución vendría como culminación, con la toma del poder y el derrocamiento del capitalismo. Ahora el ciclo es diferente: ¿cuál es la alternativa para ese capitalismo que nos impone su voluntad sin una contraparte que oponerle? Antes tuvimos la contraparte, ahora tenemos que crearla. En lo personal, el primer ciclo termina con la firma de la paz: porque una guerra uno la comienza, pero no sabe cuándo la termina. (...) Quizá soy muy idealista, pero tengo una noción muy clara de la historia, y sé que lo que podemos hacer ahora, lo debemos hacer y es una obligación.

La palabra le toca ahora a los indígenas. Aquéllos que voluntariamente se adhirieron a la lucha armada deben decir si el precio que pagaron con la guerra significó un avance para ellos,

<sup>16</sup> Carta fechada en México, el 11 de diciembre de 1973. Archivo personal de la autora. El énfasis es mío.



o si, por el contrario, como algunos de ellos lo piensan, jugaron de nuevo el papel de víctimas de la historia, y se encontraron, involuntariamente, entre dos fuegos. Les toca a ellos decidir la versión que darán de su historia; y, como se sabe, las versiones de la historia varían según las épocas.

Nota:

- 16 casetes con las grabaciones de las entrevistas realizadas con RM; quince de los cuales son de 90 minutos, y uno, de 120 minutos.
- Copia de la transcripción completa del material grabado, siguiendo el hilo de secuencias de las entrevistas.
- El original del montaje del manuscrito, a partir del cual realicé la división en capítulos para la versión final del libro, en el que aparecen tachaduras, frases agregadas etc., de mi puño y letra. Cada capítulo tiene una carpeta por separado.
- Las fichas por tema y por páginas que me sirvieron de guía para desplazarme en el texto de las transcripciones, que me permitieron hacer el montaje cortando con tijeras, y pegando con scotch tape.
- El *press-book* de la publicación del libro y de la película.
- Copia de la película realizada para la cadena 3 de TV francesa, cuyo título es: *Pour quoi il nous tuent?*
- El dossier relativo al trato con las editoriales y a los derechos de autor.
- Cartas y otros documentos.

Estoy en vías de negociar con una biblioteca el depósito de ese material para que pueda ser consultado.

## El rostro en el espejo

Carmen González Huguet

*...La vegetación avanzaba.  
No se sentía su movimiento.  
Rumoroso y caliente andar de los frijolares,  
de los ayotales,  
de las plantas rastreadoras,  
de las filas de chinches doradas,  
de las hormigas arrieras,  
de los saltamontes con alas de agua..  
La vegetación avanzaba...*

MIGUEL ÁNGEL ASTURIAS  
*Los brujos de la tormenta primaveral*

1

La casa era una mole oscura levantada en un recodo del camino cubierto de polvo, al lado de una fuente pretérita, que alguna vez tuvo agua cristalina, pero que en ese momento estaba llena de un limo espeso, apelmazado en el fondo y cubierto por la maraña de una enredadera espinosa. La hiedra escalaba los muros, envolviéndolos en una capa cárdena. El terreno y la casa mostraban los indicios de haber estado abandonados durante al menos un siglo, como el castillo de la Bella Durmiente.

Abrí la verja de hierro, roja de tanta herrumbre, que giró chirriando como un animal herido, y entré al terreno. De inmediato, una sensación opresiva me invadió, como un ahogo, como si entrara a un reino extranjero donde hubieran asentado su dominio las sombras.

Acongojada, crucé el pequeño jardín, con su rosaleda marchita, recorrí el breve sendero y llegué ante la casa. Los últimos tablones medio podridos colgaban de las bisagras oxidadas. Entré a la sala y encendí mi linterna para orientarme entre la penumbra y las telarañas. Una sensación viscosa pasó por mi cuello y acarició, leve, mi mejilla. Me estremecí y dejé caer la linterna, al tiempo que miles de murciélagos salieron volando por el hueco de la puerta, espantados por mi presencia.

El estado de ruina era tan profundo que tardé varias horas en medir la enormidad del desamparo. También me percaté de la increíble osadía del paso que acababa de dar al decidir

quedarme con la casa. Pero tal vez precisamente por la enormidad del reto, o por puro espíritu de contradicción, estaba decidida a establecerme en aquel lugar. Era un desatino evidente. Había recibido una carta, en medio del caos que en ese momento era mi vida, anunciándome que debía recibir una herencia en un remoto país del que sólo sabía que era el origen lejano de mi madre, pero al que no me unía ningún lazo particular, con el agravante de que en aquel momento ese lugar atravesaba una guerra civil. Sin embargo, yo vivía entonces a merced del corazón, y fue con él que tomé la decisión de quedarme.

Me había decidido a hacer el viaje en parte para no pensar en mis problemas, en parte por curiosidad: quería saber en qué consistía la herencia. El albacea, un abogado jovencito, rubio y sonrosado como un bebé, recién graduado por más señas, me había aconsejado vender la casa enseguida: —No vale gran cosa —me dijo—. El terreno sí es valioso por su cercanía a la calle. Pero la casa es una ruina... —aclaró, demasiado servicial.

Sólo por el placer malsano de llevarle la contraria me empecé en conocerla. Pero el abogado no quiso acompañarme. E, incluso, creí percibir un breve relámpago de miedo cuando le sugerí que fuera conmigo, de modo que me aventuré por cuenta propia.

Y así fue como llegué a aquel lugar en medio de la nada, a espantar murciélagos con la espada de luz de la linterna. De algún modo, y a pesar de saber que sería necesario un trabajo titánico para arrancarla de su marasmo, la casa logró tocar alguna fibra oculta en el fondo de mi propio corazón, y me llamó con una voz que no acertaba a reconocer; pero que de alguna manera presentía como propia. Algo en mí parecía entenderla, si no con el pensamiento, tal vez con una memoria más antigua que mis propios huesos. Algo hubo en ella que me llamó, no sé desde dónde, ni desde cuándo, pero con seguridad de muy lejos, o de mucho antes, y supe que la única respuesta válida era quedarme.

No olvidaré la cara de asombro, o de susto, del albacea cuando se lo comuniqué; ni la otra, igual, que puso cuando pagué sin un suspiro de lástima los impuestos de sucesión, que eran exorbitantes. En su expresión leí con claridad lo que pensaba: “Esta mujer está loca”. Fue la última vez que lo vi, de modo que no sé qué cara habría puesto al ver lo mucho que trabajamos, los albañiles y yo, durante varias semanas, por volver habitable aquel espacio, al parecer gobernado por algo mucho mayor y más aterrador y poderoso que nuestras propias fuerzas. En realidad, fue una serie de albañiles, porque a los primeros dos, que sólo duraron un día, siguieron al menos una docena. Todos terminaban yéndose, cuando se percataban de lo sucedido: como en la historia de Penélope, la casa deshacía por la noche todo lo que construíamos durante el día.

Si ellos, a punta de machete, habían despojado a la gran pila de su coraza de enredaderas espinosas, al otro día la encontrábamos cubierta de nuevo por un manto florido de zarzamoras, con las primeras frutas comenzando a aparecer.

Al final, los dos últimos albañiles, un par de mocetones morenos, altos y fuertes como las ceibas, gemelos idénticos, e indígenas por más señas, me aconsejaron llamar a su Tata, que

resultó ser un anciano arrugado como la corteza de un árbol antiguo. Se presentó un día, antes del amanecer, llenó el aire tenso y azul con sus sahumeros perfumados y con el ruido ritual de las calabazas de morro, y aplacó la furia vengadora de las zarzas, que admitieron por primera vez la disciplina tajante del machete.

Entró en la casa regando puñados de ceniza, resucitando oraciones en su lengua y sembrando hebras de humo ritual por los rincones, hasta que los murciélagos huyeron espantados para siempre, no sé si por las oraciones perentorias o por las emanaciones fulminantes. A mí me impresionó su autoridad rotunda y su aire silvestre: Parecía un árbol que tuviera la capacidad de andar.

Lo que me dejó más perpleja fue el final del extraño exorcismo. Una vez fuera de la casa, el anciano se inclinó profundamente ante mí, hasta casi tocar el polvo con la frente, y dijo algo en su lengua. Luego se marchó como había venido, sin despedirse, y sin siquiera molestarse en mirar hacia atrás.

Cuando pregunté a los gemelos por el sentido de sus extrañas palabras, sólo acertaron a decirme que su Tata decía que yo era una mujer muy valiente, porque estaba destinada a habitar “en el reino de las sombras”, y que no sólo había asumido mi destino, sino que lo estaba haciendo con plena aceptación. No supe qué decir. No sabía hasta qué punto esa revelación era un vaticinio fatal. Sumergida en el intenso afán de esos días, sencillamente la olvidé.

Los gemelos, con la completa aquiescencia del Tata, que era su abuelo, me ayudaron a continuar con la labor ímproba de adecentar la casa. Hubo que someterla a la acción reparadora de cumas, tijeras, alicates, martillos, cinceles, serruchos, azadones, cucharas de albañil, cepillos, papel de lija, picos, palas, brochas, hasta irla viendo aparecer, resucitada en medio de una nube de cemento, yeso y cal.

Las ventanas tuertas fueron cuidadosamente restañadas con nuevos vidrios, y las puertas cholcas sustituidas por otras, olorosas a cedro y a barniz. Cuando la vi, recién nacida y fresca, como una rosa nueva, hasta yo misma me sorprendí de su belleza.

Entonces, sorda, profunda, comenzó la rebelión de los insectos y otras alimañas. Atraídas por el olor de la limpieza, o por quién sabe qué designio fatal, encontraba a las hormigas congregadas debajo de los platos, a las lombrices enrolladas como yaguales invernando tras los muebles, a los alacranes durmiendo la siesta bajo las almohadas, a las larvas de los mosquitos retorciéndose en los tragos de agua retenidos y a los sapos croando su canción torrencial por los rincones. Por la noche despertaba en la oscuridad escuchando el rumor intenso de la carcoma que saboreaba la madera nueva y que dejaba los pisos llenos de un polvo insidioso y febril.

El Tata tuvo que realizar un segundo exorcismo cuando todas las compañías exterminadoras se dieron por vencidas ante la voraz insistencia de los seres pequeños. Trazó un doble círculo de tabaco molido en torno a la casa, conminando a las alimañas a quedarse fuera de los dominios que, establecidos por su propio e incomprensible poder, me pertenecían totalmente. O al menos,

eso creía yo. Al final, bendijo mis manos con el tabaco sobrante. E igual que la vez anterior, se fue sin despedirse.

También esta vez los seres extraños que habitaban la casa lo obedecieron. Y por un momento, pareció que las cosas iban a desenvolverse bien, hasta que comenzó, silenciosa y enloquecedora, la rebelión de los objetos: dejaba la azucarera en la alacena y me la encontraba en el fondo del baúl de la ropa blanca. Ponía a secar las servilletas en la cuerda colgada en el balcón, y me saludaban, secas, planchadas y dobladas con toda delicadeza, sobre la mesa del centro de la sala. Colocaba los lentes encima de la mesita de noche, a un lado del último libro, y aparecían dentro del congelador. Rotos, por supuesto.

Volvió el Tata. Esta vez con el agua del manantial, bendita a fuerza de danzas y largos cantos monótonos, y regó con abluciones sagradas los cuatro puntos cardinales, el cielo, la tierra, lo cerca y lo junto, hasta que los objetos escucharon la amenaza del libro antiguo, y cesó su venganza.

Por último, el anciano bendijo mi frente con el resto del agua que quedaba en su huacal de morro, me miró largamente, con la mirada con la que se bañan las estrellas en el fondo de los pozos; la misma que ocupan para lavarse mutuamente la madre y el hijo recién nacido; con la que se reconocen, después de muchas vidas, los afectos perdidos, y se marchó de nuevo. Entonces, lentamente, comencé a darme cuenta de que, por fin, la casa me aceptaba.

\* \* \*

*Los fantasmas son las palabras de la eternidad*

MIGUEL ÁNGEL ASTURIAS,  
*Leyendas de Guatemala*

2

Transcurrieron los meses, sin embargo, antes de que se manifestara claramente la Presencia.

Yo la advertía, por supuesto, en el silencioso resuello de la noche, como un animal que habitara las sombras, demasiado tímido para hacer otro ruido, pero su acecho, no sé aún por qué, no tenía nada de amenazante. Era una Presencia, tan sólo. Una compañía silenciosa que rodeaba todos mis pasos con la constancia y fidelidad de un perro viejo.

A veces despertaba, en mitad de la noche, segura de que la oscuridad tenía la capacidad de observarme. No le tenía miedo, sin embargo. Algo había, en aquella Presencia silenciosa y constante, de arropador y de tranquilizador, como la mano de un ser intensamente conocido, que se nos tiende y nos acaricia.

Por fin, después de mucho tiempo, una noche desperté con la certeza de saberme observada. Abrí los ojos en la oscuridad, y lo vi allí, junto al armario, que estaba segura de haber dejado cerrado con doble llave, y que sin embargo, estaba abierto. Digo “lo vi”, pero en realidad, no estaba segura ya de lo que percibían mis sentidos. La lógica me dolía, definitivamente herida por el absurdo. Mi mente racional dudaba. Pero el corazón, ese desquiciado, aceptó aquella presencia como algo natural desde el primer momento.

Era un hombre alto y espigado. Vestía con cuidadosa elegancia: un traje de lino blanco, camisa de seda cruda, corbata con perla y mancuernillas haciendo juego. Su cabello era blanco plata, y tan brillante, que en medio de la oscuridad tenía la equívoca luz de una aureola. Unas gafas con montura de oro le ayudaban a examinar detenidamente un objeto.

En efecto: en aquel momento sostenía, en la mano derecha, el reloj de leontina de mi abuelo, y parecía absorto en su contemplación. No sé aún por qué, yo estaba dividida. Me parecía inaudito que aquel ser estuviera en mi habitación a media noche. Pero al mismo tiempo, tenía la sensación de haberlo visto ya mil veces, como si fuera alguien profundamente cercano.

—Es un objeto muy hermoso —no sé si escuché o sentí su respuesta. Hasta hoy no logro saber si me hablaba audiblemente, o si sus palabras estallaban en mi mente, como si fueran parte de mi propio monólogo interno. Y tampoco sé si le contesté en la misma forma:

—Pertenece a mi abuelo.

Charlé con él, primero con timidez, y luego animadamente por largo rato. Al final debí de caer dormida. Cuando desperté, el sol estaba muy alto sobre el horizonte, y yo tenía una sensación de placidez como pocas veces he gozado en mi vida.

Al saltar de la cama, de inmediato fui hasta el armario. Estaba cerrado con llave, tal como lo había dejado la víspera. Lo abrí y aspiré el intenso olor a cedro. Luego, busqué en una de las gavetas. Allí, intocado y perfecto, estaba el reloj. Había permanecido quieto durante casi medio siglo, pero cuando lo tomé advertí, para mi sorpresa, que funcionaba normalmente. Lo extraño era que me había cansado de llevarlo a cuanto relojero hallé, y todos me habían confirmado que el daño que tenía era irreparable.

Renuncié a aclarar ese misterio como había tenido que hacerlo ante todos los otros que se me habían ido presentando en los últimos meses. Para entonces ya mi mente estaba más allá de la razón, y se había adaptado, cómodamente, a vivir en un mundo donde lo insólito era una parte integral de lo cotidiano y donde en la vida real pasaban cosas más increíbles que en la imaginación.

El anciano me dejó sola en la noche siguiente, pero pronto comenzó a visitarme con regularidad. A veces estaba lavando los platos en la cocina y a través de la ventana lo veía caminando entre los rosales restaurados del jardín. Otras, mientras leía, escuchaba con claridad sus pasos subiendo la escalera o recorriendo pausadamente el piso superior.

Nunca me inspiró miedo, sin embargo. Era, como la casa misma, una intensa compañía que, de alguna manera, y por alguna razón desconocida, sabía bienhechora.

Transcurrieron así, en aquel diálogo intenso y silencioso, más de dos meses. Durante todo ese tiempo yo me dediqué a lo que había querido hacer toda mi vida: escribir; y que siempre, por una razón u otra, había ido postergando en forma indefinida.

Instalaba mi máquina de escribir portátil en el comedor y tecleaba disciplinadamente, de las ocho a las once. Preparaba el almuerzo, y volvía a mi labor de tres a seis, cuando comenzaba a preparar la cena. No escribía de noche, aunque a veces, cuando llovía, con una intensidad y una pasión que no he encontrado en la lluvia de ninguna otra parte, me llevaba la máquina de escribir a la cama, y tecleaba, arrojada por las sábanas y por el rumor inagotable, hasta que me vencía el sueño.

No conocía a nadie. No salía más que a comprar víveres al pueblo cercano, y una vez al mes a la capital. Pero tampoco me hacía falta compañía. Aquella soledad, libremente elegida y buscada, era algo que necesitaba y que me hacía bien, y estaba dispuesta a defenderla celosamente. Antes de viajar había liquidado y convertido en dinero todas mis posesiones. Había sido un arrogante gesto de quemar las naves. No pensaba volver. Ese dinero, junto con el resto de mi herencia y mis ahorros, calculaba que me alcanzaría para vivir sin hacer otra cosa que aporrear gratuitamente la máquina, al menos unos dos años. Esperaba, en ese tiempo, escribir el libro que me aclararía, de una vez por todas, la duda decisiva de si yo era, en verdad, una escritora. El trabajo me absorbía y era una concentración bienhechora y deliciosa a la que, afortunadamente para mí, en aquella época accedía sin ningún esfuerzo. Viví en un aislamiento completo. Las casas en aquel lugar estaban separadas unas de otras por terrenos más o menos extensos. La más próxima quedaba cerca de medio kilómetro calle arriba.

Una mañana, cuando esperaba el bus para ir a la ciudad, vi pasar a mi vecina, la dueña de esa casa, que bajaba al pueblo. Esperamos cada una al otro lado de la calle, hasta que la mujer, en un evidente impulso repentino, atravesó la calle y se me acercó. Era una anciana prolija y dulce, de esas que cualquiera desearía para que fuera su abuelita.

Vestía de negro, pero su vestido, por alguna razón, no tenía un carácter luctuoso, y parecía, en cambio, pertenecerle como una segunda piel. Su pelo, completamente blanco, brillaba como la plata bruñida. Lo recogía en una trenza delgada, que enrollaba en la parte posterior de la cabeza en un moño. No llevaba joya alguna, ni usaba maquillaje.

Sus facciones eran finas, y en su juventud debió de ser una belleza, porque algo del antiguo esplendor de su hermosura todavía era perceptible en sus rasgos. El carisma de su personalidad se advertía, sobre todo, en sus gestos, cálidos y amables. Y por alguna razón sus ojos, amarillos como dos gotas de miel, tenían un fuego tan intenso que me estremecí ante la idea de la pasión que los había animado en su juventud.

Se autopresentó. Se llamaba Elena, vivía en la casa más próxima, calle arriba, y me invitó a visitarla y a tomar café al día siguiente, a las cuatro. Le agradecí sinceramente la invitación y acepté. En ese momento subía su bus, traqueteando por la carretera. Le ayudé a atravesar la calle y abordarlo. Su mano, pequeña y huesuda pero todavía hermosa, me dijo adiós desde la ventanilla. Yo imité su gesto, sin palabras.

Bajé ese día a la ciudad, a arreglar unos asuntos, y volví al día siguiente. Compré víveres y aproveché también para escoger una cemita grande y una docena de rosas de té. Esa tarde subí la colina. Desde arriba, la casa de doña Elena seguro tenía una vista fantástica.

Me esperaba. Su casa era un agradable recinto en penumbras, pero desde el momento en que puse un pie en ella noté una atmósfera mucho más acogedora que la de mi propia casa, a pesar de todos los esfuerzos que había hecho por hacerla habitable. En la sala había un conjunto de muebles tapizados en un terciopelo episcopal, con pesadas cortinas que tamizaban la luz del sol. Altos estantes encristalados protegían una extensa y selecta biblioteca. En un rincón, bajo un gran tapete de crochet, permanecía el piano. Alfombras antiguas protegían el piso de madera, y todo, los muebles, las lámparas, la cristalería y los adornos de porcelana, hablaban de un gusto refinado, pero detenido en algún año muy remoto.

Su mayor orgullo, sin embargo, no era el arreglo de la casa sino el jardín. Los geranios estallaban, sangrientos, en macetas junto a las ventanas. Rosas de todos colores, espesas parras de jazmín, azaleas primorosas, lirios del blanco más impoluto al ocre más oscuro, azucenas purísimas, violetas ruborosas y sultanas agradecidas poblaban una gran extensión, ordenadas con una gracia y acierto que sólo podían ser el producto de un intenso amor. Al fondo, las hojas lustrosas de los naranjos ocultaban a medias el resplandor dorado de sus frutos y el intenso aroma de los azahares. Un olor a hojarasca húmeda se mezclaba con el fresco y joven de las flores.

Había puesto el servicio del café sobre la mesa del jardín. Le entregué la cemita y el ramo de rosas. Los agradeció con un gesto y fue a buscar un jarrón donde ponerlas. Mientras volvía, contemplé el jardín y aspiré su fragancia. El silencio era interrumpido sólo por el canto de los pájaros, y había una placidez tan pura en el aire, que podía tocarse con las manos.

Doña Elena volvió con el jarrón, que presidió la mesa. Sirvió el café con pulso firme. Yo partí la cemita, y nos pusimos a platicar, primeramente sobre el jardín y la casa, que elogí sin reservas. Le confesé a mi anfitriona los problemas que había tenido con la mía, y ella me hizo un comentario cuyo sentido no entendí en ese momento, y que me inquietó profundamente:

—Es que en su casa vive la Niebla.

Hablamos de muchas cosas. No pareció intrigada por mi presencia, y se guardó muy bien de hacerme preguntas personales. Atribuí aquella falta de curiosidad a su increíble delicadeza. En cambio, la conversación siguió pronto otro rumbo: el de la poesía en lengua inglesa, que ella conocía muy bien. Aparecieron pronto los libros: Emily Dickinson, Walt Whitman, Emerson, Henry David Thoreau, de los que parecía tener provisión inagotable.



Me pareció increíble que, tan cerca de mi casa, viviera una persona con aquel acervo de conocimientos y con una conversación tan fluida y agradable. No lo demostró, por evidente modestia, pero supe que dominaba perfectamente el inglés, y con toda seguridad también el francés, porque muchos de los libros en los estantes eran tomos de poesía francesa.

Al caer la tarde, me despedí de ella, con una dulcedumbre íntima y grata.

—Vuelva cuando quiera —fueron sus palabras de despedida. Yo partí con la firme intención de volver, y con un libro de Emily Dickinson que me había prestado.

## Una enseñanza inolvidable

Alfonso Kijadurías

Antes de conocer al escritor Federico Gamboa, había leído uno de sus libros, *Las tentaciones*, el más atrevido y totalizador, según los especialistas en el género de la novela moderna, libro difícil –por cierto– para lectores que como yo, en la época en que lo leí, carecía, y aún carezco de la erudición, casi enciclopédica que salta en cada una de sus páginas, pero aún así, saltando los escollos, lo leí presa del deslumbramiento de una de las prosas más delicadas y a la vez profundas de los últimos tiempos. Jamás me imaginé que con el correr de los años, la suerte o el destino me depararían la dicha de conocerlo y palpar en toda su persona el talento sagaz que ya había advertido en su novela.

La noche en que lo conocí, fue la misma noche en que Fabiola Aguirre, mi novia de entonces, recién venida de París, me había invitado a la fiesta de bienvenida que su prima Nefertite Aguirre, le ofrecía en su casa, aprovechando que sus padres, habían viajado a Houston, con el fin de realizar un chequeo anual. Como siempre, llegué retrasado, es decir ya cuando la fiesta estaba en su feliz apogeo, y el licor cantaba en cada uno sus proezas, los tonos altos de sus voces y carcajadas trascendían la sala donde se amotinaba una legión de nuevas y antiguas amistades, hombres y mujeres por igual, casi todos de la misma edad, cerca a ese grado de madurez reflexiva que sólo se alcanza con los años, o prematuramente como consecuencia de un atentado criminal, a los que se estaba expuesto en esos años de conmoción política. Entre aquel grupo, destacaba por su altura, su melena larga, su edad, ya cerca de los cincuenta, y los gestos propios que otorga el éxito, el escritor Federico Gamboa, acompañado de su mujer, blanca y compacta, como un carro lujoso recién salido al mercado.

Fue Fabiola quien respondió a la interrogante que vio dibujada en mis ojos, al confirmarme de que aquél hombre, era, en efecto, el famoso autor de *Las Tentaciones*, y que su presencia en la fiesta era fruto de la amistad entre Nefertite y la esposa de éste, Laura Esquivel, ex compañera suya en la universidad de Berkeley.

Cerca de la medianoche, aprovechando que Fabiola caminaba hacia el baño, con varias copas adentro y a la altura del tono general de los invitados, me dirigí hacia al lugar donde el escritor contaba a su esposa un incidente divertido, a juzgar por sus exaltadas carcajadas, que bajaron de tono al advertir mi presencia.

—*Las tentaciones* es un libro que ha cambiado el destino de la literatura contemporánea y me atrevería a decir las vidas de quienes han accedido a su lectura –dije con el tono espumoso o exaltado que, en los seres tímidos de por sí callados, dibuja la cerveza.

—Gracias por sus palabras —dijo, sorprendido, por mi breve e inesperado cumplido, viniendo de donde vienen, continuó, puedo, sin temor a equivocarme, que procede de ese lector singular que uno imagina mientras escribe. La frase, la celebró con una sonrisa que encontró eco en los labios, más en la línea de Modigliani que de Picasso, de Laura, su mujer.

En ese instante, como ángel del cielo, apareció Fabiola, quien, como sucede en las novelas, donde todo los hilos terminan en un solo nudo, había conocido al maestro en el apartamento de Mario Casanova, hacía año y medio, en el París de la revuelta del sesenta y ocho.

—El es Alfredo Lara, el poeta de quien hablamos aquella noche —dijo Fabiola, reflejando en sus ojos una habitación llena de libros, discos y copas siempre llenas de vino provocador y redentor.

—Ya lo decía —dijo el maestro, estrechándome la mano—, la intuición es la madre del conocimiento, claro muchacho, uno de tus poemas anduvo conmigo durante semanas y meses rondando mi cabeza como una avispa africana.

—Si su intención era azorarme ya lo logró —dije entre un paréntesis de vanidad y humildad, asido a su mano que apretaba la mía con la simpatía de amigos de toda la vida.

—Daría todo, quemaría mis mejores libros, con tal de escribir ese poema —dijo, mirando a Fabiola, en cuyo rostro parecía acumularse todo el vino, el que había bebido ella y el que habíamos bebido todos nosotros, a tal grado que ya no supe si se refería al poema que yo había escrito o al poema que veía encarnado en el rostro de Fabiola. —Pero a mí —concluyó, con un aire de gravedad—, los dioses no me concedieron esa gracia, la de la poesía reservada a la inmensa minoría.

—En tus libros hay poesía —salió al paso su mujer, a lo mejor intuyendo o viendo la misma nube que pasaba sobre mi cabeza, lejana, producto de los celos, grandes maestros de la exageración.

—Pero no como la que yo quisiera —dijo, con una sonrisa de quien tiene al alcance una idea gloriosa.

De lo mucho o poco que conversamos aquella noche no quedaron más que unos vagos registros en la memoria, pues todo pareció borrarlo la cantidad de alcoholes consumidos, en aquella fiesta que se prolongó hasta la madrugada, con la promesa de un nuevo encuentro, antes que el maestro retornara a su jaula dorada, como llamaba a su estudio, decorado al gusto de Laura, su mujer.

Dos semanas más tardes, quiso la suerte, nos encontramos de pura casualidad en la librería de Don Kurt. Al principio dudó en reconocermme, pero luego sus ojos de novelista le confirmaron la certeza de que era yo, el poeta de un solo poema, eso sí, el más largo hasta entonces, en toda la historia de nuestro pequeñísimo país. Ah, el novio de Fabiola, logró mi intuición traducir la frase dibujada en su cerebro con la rapidez de una súbita llamada.

—Lo que llamamos casualidad no existe —dijo—, es una línea trazada en la geometría del destino. ¿O no? Esta mañana no era mi propósito entrar en esta librería, pero al paso, luego

de dejar a mi mujer en casa de la modista, se me ocurrió dar un vistazo, y mira a quién me encuentro, nada menos que al poeta. Bueno, eso es de celebrarlo, busquemos un bar.

El Infierno, estaba a la vuelta de la esquina, era el único bar que siempre estaba abierto de día y de noche. Entramos y pedimos cerveza para calmar la sed y olvidar ese calor que en el trópico te hace sudar como un condenado a muerte.

Mientras bebía a pausas mi cerveza, daba gracias al cielo, por poner en mi camino al maestro que me ayudaría a salir de las tinieblas de mi ignorancia y me alumbraría el camino a través del cual me abriría paso con la testarudez de un topo.

Federico Gamboa, mientras tomaba su cerveza, parsimonioso y solemne, leía también, con ojos de novelista, la emoción y todo aquello que pasaba por mi mente, siendo mayor y experimentado en todas las trampas de la vida, detectaba con mirada clínica las telas más escondidas del alma humana, las mías no era una excepción.

Aquella mañana, le hablé de mis proyectos, de los libros que tenía en mente, de mis poetas preferidos y santos de mi predilección. La cerveza, como siempre, me hizo entrar en un estado de catarsis, igual que un pecador ante el cura o un paciente en el sofá del siquiatra, confesé hasta lo que no tenía que confesar, le hablé de mi gran flaqueza, en aquellos momentos, las de la mujer que en aquel preciso instante era el centro de mi pasión.

Con una serenidad que se deleitaba en su morosidad de caracol, el maestro escuchó la confesión de toda una vida de luchas y aspiraciones por conquistar lo difícil, y, lustrando, con su rosada lengua de felino, la espuma que la cerveza dibujaba en su bigote, inició, en cuanto mi silencio le permitió, lo que sería una enseñanza hasta entonces, para mí, desconocida.

—El camino de la literatura, es el más difícil de todos —dijo, clavando la vista en la claraboya de El Infierno—, exige el más grande de todos los sacrificios, el de renunciar a uno mismo, no dejarse arrastrar por los cantos de la musa mercenaria, ahora vigente en el altar de la literatura. Cuidado con convertirte en triunfador, ganador de concursos, esa desbocada carrera de caballos. La literatura no es evasión sino confrontación. No se puede servir a dos señores, o al dios del dinero o a la diosa de la literatura, que es en suma religión secreta, tan celosa que no admite siquiera las ataduras de la mujer o los hijos.

De su discurso salomónico, extraigo las frases que, durante días, después de esa tarde, se quedaron resonando en mis oídos, al grado que pasé noches dando vueltas en la cama, sin poder conciliar el sueño, pues, hasta ese momento, jamás me había planteado renunciar a la vida que hasta entonces había llevado. Una vida que, sin ser burguesa, gozaba, con la modestia de mis recursos económicos, de todo lo que hasta entonces me había ofrecido la vida. Federico Gamboa, tenía, después de todo, razón, nada de lo dicho podría recriminarse, por radical que pareciera, era una verdad llana que no admitía réplicas, ni justificaciones. A partir de aquella tarde, al final de la cual me pidió visitarlo en su casa, sentí que mi vida ya no sería la misma.

Al día siguiente llamé a Fabiola por teléfono. Quedamos en vernos en la Galería El Laberinto, donde esa noche inaugurarían una muestra de pintura peruana. En cuanto la vi, le hablé de mi conversación con Federico Gamboa y de la profunda impresión que me había causado su actitud y su visión de la literatura, al grado que me sentía al borde de un abismo, al que es preciso saltar con los ojos vendados. Hablando ni siquiera reparé en las pinturas que veía de paso como un paisaje visto desde un tren en marcha.

Mis palabras, dieron pie, para que Fabiola colmara de elogios a quien consideraba el único de los novelistas nacionales a la altura de los grandes del momento, un escritor, dijo, que ha trascendido lo nacional y alcanzado perfiles de universalidad, gracias a que ha sabido abrirse paso en el mundo, sin complejos de ninguna clase. Viniendo aquellas palabras de una muchacha culta, educada en los mejores colegios norteamericanos y recién egresada de la universidad de Nanterre en antropología social, no dudé que realmente Federico Gamboa representaba uno de esos raros ejemplos, ya casi en extinción, de los grandes escritores, que han consagrado su vida a la literatura, pasando por las pruebas más difíciles, en las que no han faltado hambrunas y privaciones de todo tipo. Una duda, sin embargo, rondaba mi cabeza, como una mosca pertinaz. Pese a conocerlo muy poco, había algo que de Federico Gamboa no lograba cuajar en mi conciencia, una sombra que mi intuición veía, por instantes, detrás de su presencia, fruto, pensé luego, de mi provincialismo, de mi falta de mundo o de la xenofobia, propia de mi generación, recelosa de todo exotismo.

En esa suerte de meditaciones estaba, cuando vi que Fabiola alzó una mano para saludar o hacerse visible a un grupo que charlaba en una esquina de la galería, entre los cuales, para mi sorpresa, se encontraba Federico Gamboa, que atendiendo la señal, nos invitó a sumarnos al coro de sus admiradores, a quienes, a todas luces, tenía hechizados con alguna de sus fabulosas historias.

Y hacia allí nos dirigimos, atraídos por su poderoso imán. Con una confianza de siglos, besó, en ambas mejillas a Fabiola, luego de tenderme su mano, cuyo apretón fue mensajero de una calurosa corriente de complicidad. Me causó extrañeza, no ver en el grupo a Laura su mujer, lo cual le daba a nuestro personaje un aire de total independencia, afín con el enorme sentido de humor de que hizo gala en cuanto nos tuvo entre su fiel rebaño.

Antes que llegáramos, Federico Gamboa, estaba hablando de *Erunda*, su última novela, aún inédita, palabra derivada del alemán, *hier un da*: “quien no está aquí ni allá”, según sus propias palabras, tema que luego dejó atrás para hacer un comentario, en que dejó sentado sus profundos conocimientos sobre la pintura moderna, al hacer un elogio de algunos cuadros abstractos que habían atraído su atención, y sobre los cuales, había prometido a la encargada de la galería escribir un artículo de lujo.

Como sucede a menudo en las exposiciones, todo el mundo va a emborracharse o exponerse, muy pocos –en realidad– a ver las pinturas, que a los ojos vulgares no pasan de ser manchas o

sombras de muchas sombras, pero así ha sido y será siempre, sólo Federico Gamboa, se desprendía de su concentración, tenía ojos para todo, para los cuadros y el desfile de personalidades que estudiaba con detallada fijeza de novelista. Restando seriedad a sus comentarios, dijo que el mejor cuadro de esa noche era Fabiola. Las risas que de inmediato se alzaron, como una bandada de codornices por toda la sala, pintaron en el rostro de Fabiola ese rubor de perversa inocencia, propio de las mujeres acostumbradas a recibir elogios, y dispersó por todo el salón a la exquisita fauna de los admiradores del maestro, siempre deseosa de acabar con el vino reservado para las grandes ocasiones.

Más noche, ya con la cabeza revuelta por el vino y la atmósfera barroca de la galería, al maestro Gamboa se le ocurrió invitarnos a su casa, ya que estaba solo. Laura y sus dos hijas, se habían ido a San Francisco, donde vivían sus padres, por lo que disponía de lo que aún quedaba de la noche para hablar hasta agotar, sino el tema, el entusiasmo alrededor del mismo tema de siempre: la literatura y sus demonios.

Como la galería estaba a sólo unas cuerdas de su casa, no tardamos en aproximarnos. Un perfume de magnolia recién abierta flotaba como un narcótico en el aire fresco de la noche, culpable, posiblemente de que Fabiola se quedara dormida en uno de los sillones de la sala, apenas cuando la conversación alcanzaba niveles inesperados. Viéndola dormida, el maestro Gamboa, dispuso para no interrumpirla, continuar la charla en su estudio, un lugar lujosamente austero, pulcro, como una celda de anacoreta, pequeña, por que las habitaciones grandes dispersan el pensamiento, mientras que las pequeñas permiten mayor concentración, dijo, mientras mudaba su traje, por una camisa, un pantalón y un par de sandalias, su vieja indumentaria de trabajo, que le daba una apariencia sencilla, alejada del mundanal ruido.

Celebré su gesto de confianza, humilde, de mostrarme un lado de su persona, el menos conocido, reservado a la intimidad de su hogar, así como el privilegio de estar en aquel sagrado lugar, donde habitaban con él los fantasmagóricos personajes de *Erunda*.

—Esta es mi cárcel —dijo—, creada por mi mujer, ella tiene la llave, yo soy su prisionero, por eso te aconsejo jamás casarte, eso no está bien para un escritor de grandes aspiraciones, el hogar castra, conduce al fracaso. Mírate en este espejo, si hubiera sido más inteligente o más astuto me hubiera escapado de caer en la trampa destinada a los más débiles.

—Perdone —dije, sacando palabras del cajón que sentía en ese momento por cabeza—, pero yo no logro ver el fracaso por ningún lado, usted es un hombre que goza de la admiración de miles de lectores y no lectores, de gentes que lo han visto en las revistas y periódicos, además de poseer una mujer que comprende y comparte la soledad que un escritor, como usted, necesita para desarrollar su obra.

—Ah! muchacho —respondió el maestro—, las apariencias engañan, a ese gesto de las mujeres muchos le llaman sacrificio, pero no es sino el hábito con que ocultan, sus ambiciones, su cálculo egoísta.

—Talvez —respondí—, eso que usted llama ambición no sea más que el anhelo de seguridad, de velar por el futuro de los hijos, o del propio escritor, que como se sabe es el peor tesorero de sus bienes.

—Quizás tengas razón, pero no obstante, no cambiaré de opinión al afirmar que un escritor casado es una aberración. El arte es una exigencia continua de libertad, no libertad a medias, sino total, de lo contrario no saldrá la verdad de tu pecho, se quedará encerrada, velando el lenguaje que nace muerto por falta de aire, el aire vital, que necesita el artista para no morir, como yo, cuando apenas había comenzado. Vete, huye de aquí, rompe con todos los convencionalismos, y —sobre todo— ese estúpido localismo que te ahogará sino logras universalizarlo, y para ello hincha el pellejo, conjura los miedos y temores de la tribu, sino tu obra, que ahora promete tanto, se verá reducida al tamaño de la nación, del país que terminará, si te quedas, envenenándote, embadurnándote de su baba histórica, sus miedos ancestrales, su envidia y sus frustraciones. Abandonar el país no es cobardía, cobardía es quedarse, no probarte en otro campo de batalla, donde no eres nadie, sino el extranjero que camina en las calles con otros extranjeros, que ven con otros ojos, los de la lejanía, el lejano país que todos llevamos como una enfermedad contagiosa.

Sus palabras nuevamente tocaron fibras muy profundas, no encontré palabras para refutar su discurso, que terminó en un silencio embarazoso, interrumpido, gracias al cielo, por Fabiola, que en ese instante entró al estudio, más dormida que despierta. Ya era la media noche, afuera no se oía más que la solitaria salmodia de un grillo entre la hierba. Al día siguiente, dijo, entre bostezos, viajaría a Costa Rica con su padre, el próspero abogado y ex ministro de Justicia, Benedicto Aguirre, como invitados a la toma de posesión del nuevo gobierno.

El maestro Gamboa, nos acompañó hasta la puerta, donde nos despedimos, con la solemnidad propia de esa hora, rogándonos volver, sobre todo en los atardeceres, después de sus deberes cotidianos.

Pero yo no volví, durante la semana siguiente, tomé la decisión de marcharme, siguiendo su consejo, me deshice de todo lo que, hasta entonces, había constituido mi cadena o mi condena. Vendí todo lo que pude vender, libros, cuadros, joyas y muebles heredados de mi abuela, agregué al dinero obtenido la cuenta de mis ahorros, suficiente para vivir modestamente, un par de años, en París, lugar utópico, en ese entonces, de poetas y escritores que como yo buscaban sacudirse el polvo de la aldea, ampliar sus horizontes. Por esos días, un primo mío, Guillermo Lara Martínez, tenía una cátedra de física nuclear en el instituto de ciencias, cuyo nombre siempre olvido, le llamé por teléfono, en el justo momento que se preparaba para asistir a una exhibición de Munch, un pintor del que nunca había oído hablar, y cuyo pintura, el Grito, ocuparía la portada de mi primera novela.

A nadie, ni siquiera a Fabiola, le comuniqué mi partida. En silencio abandoné la casa de mis padres, muertos hacía ya cinco años, uno tras otro, tras un dengue hemorrágico, y ahora al cuidado de la vieja servidumbre, encabezada por la anciana Genoveva.

Llegué a París al siguiente día, a las seis de la mañana. París era tal como lo había adivinado y visto a través de las páginas magistrales de Balzac, Dumas, Michelet y Cortázar, y las cartas y postales de Fabiola, por lo que nada en él me fue totalmente ajeno.

En el aeropuerto me aguardaba mi primo Guillermo, a quien no veía desde hacía cinco largos años. A bordo del Citröen, que manejaba con una paciente alegría, fui descubriendo en su aspecto, la prematura vejez de los hombres de ciencia que entregados a sus investigaciones, no se dan cuenta, sino cuando ya es demasiado tarde, que dejaron ir los mejores años de su vida. Al escucharlo, sin embargo, su voz tenía el timbre de aquel niño precoz que me había enseñado a jugar ajedrez y montar a caballo. Hablaba en un francés sin acento, al que no sin esfuerzos seguía, ya que si bien en mi casa el francés era una segunda lengua, se había dejado influenciar por ese tono lento y adormecido, derivado, sin duda, del clima inclemente de nuestros tristes trópicos. Calles, cafés, jardines, bares, prostibulos, museos, teatros, galerías, monumentos y casas de escritores, filósofos, patriotas y hombres de ciencia, que con el correr de los días se convertirían en parte de mi vida, me los fue señalando con un dedo de profesor acostumbrado al asombro que producen los grandes y pequeños descubrimientos. Me contó que había concebido la idea de moverse a Ginebra con Crista, su novia suiza, un mes más adelante. Podía en –ese caso– quedarme con su apartamento en la callejuela Du Chat que sale de la calle Huchete y desde la que se puede ver de soslayo el Sena que baja más grisáceo que nunca.

Allí me encerré, por tres largos años a escribir, confrontando mis propios fantasmas, oteando, desde la perspectiva que da la lejanía, el borroso paisaje de la patria, sin la delirante borrachera del chauvinismo. Allí escribí con la misma intensidad que viví, sin temores, conociendo lo desconocido, confrontando mis complejos con la complejidad del mundo, las obras que de no haber seguido el consejo de mi maestro, jamás hubiese concebido. Allí tenía por fin, frente a mí, el fruto de mi desprendimiento, de la renuncia a lo más querido, renuncia, sin la cual es imposible trascenderse a uno mismo, ganar el premio o el castigo: Tres libros escritos, uno por cada año.

Con mis libros, cuyos personajes son portadores de los sufrimientos, dichas y desdichas, soledades, encuentros y desencuentros de esos años, me dispuse partir, ganado por el entusiasmo de quien, a fuerza de soplar ha encendido –por fin– una llama que solo apagará la muerte. Tres meses antes de partir le escribí a Fabiola, dándole cuenta de mi vida y del porque de mi largo silencio. De inmediato contestó mi carta. En ella me daba cuenta, sin barroquismos gratuitos, de la súbita muerte de Laura Esquivel, la esposa del maestro Gamboa. El mismo la había encontrado muerta en la bañera. Esa impresionante visión lo había sumido, desde entonces, en una crisis que nada, ningún sedante moderno tenía el poder de aliviar. Sólo el tiempo, o un milagro, había escrito Fabiola, entre paréntesis, podrá devolverle al maestro la rara lucidez que tanto prestigio le ha dado en el mundo intelectual.



Tanto me conmovió la carta de Fabiola, que luego de leerla, modifiqué mis planes. Le escribí a mi primo Guillermo, a quien solamente había visto dos veces desde su partida a Suiza y a quien había prometido visitarlo en su casa de Ginebra, contándole lo ocurrido y por último, mi decisión de retornar lo antes posible. En la misma carta, le prometía saldarle el dinero que me había prestado en ese último año, cuya cifra, mi humildad y honor me prohíben revelar, en cuanto vendiera una finca de mi propiedad.

Dos meses después de recibir la carta, me vi de nuevo recorriendo las calles de mi infancia y primera juventud, con la extraña y familiar sensación de no haber salido nunca, de haber sido todo un sueño de una noche de verano. Con ánimos de depararle a Fabiola una sorpresa, como la de mi silenciosa partida, me encaminé a su casa.

Toqué el timbre varias veces, ante mi última insistencia aulló un perro, un aullido lúgubre, como suelen ser los aullidos de los perros que han visto un alma en pena.

Ya cuando había decidido marcharme, vi como se abría una puerta y asomaba una mujer. Era Jacinta, la vieja criada. No me reconoció en cuanto me vio, pero luego que sus ojos se familiarizaron con mi nuevo semblante, me saludó con la humilde alegría de los seres simples. Fabiola no está, me dijo, con un acento tembloroso y no regresará sino hasta la próxima semana. Se fue a Guatemala de luna de miel. ¿No lo sabía?

—No —le respondí, sin poder ocultar mi turbación. ¿Y podría decirme —pregunté, después de un silencio sembrado de dudas y certezas— quién es ahora su dueño y señor?

—Cómo no —me dijo, leyendo en mi rostro mi desencanto o frustración—. Don Federico Gamboa, el escritor.

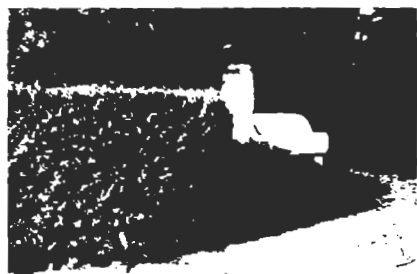
—Ah, bueno —respondí, con el aire de saberlo todo, y me esfumé, como se esfuman los fantasmas a pleno mediodía. Por horas caminé sin rumbo, sin prestar atención más que a los pensamientos que de una manera inusitada pasaban por mi mente como nubes tormentosas sobre un tejado caliente.

¿Por qué una mujer en la flor de su juventud, como Fabiola, me pregunté, sin hallar respuestas, jamás la encontraría, había preferido a un viejo escritor como el maestro Gamboa, de quien ya no se espera nada porque ya lo dio todo, a un escritor joven que tiene, además de la vida por delante, una obra nueva, ambiciosa, ajena a las trampas de la mala fe, que con exigente sintaxis y carentes de errores gramaticales, esconden escritores de la talla del maestro Gamboa?

Muchos meses han pasado desde entonces. El maestro Gamboa goza de excelente salud, pareciera que el matrimonio con Fabiola le ha sentado de maravilla. Por medio de la prensa me he enterado que su novela *La manipulación*, mereció el primer lugar en el certamen anual de novela, celebrado en París, Francia. Él, que tanto maldijo a la musa mercenaria y tanto conjuraba a los escritores que someten su obra al juicio caprichoso de un jurado senil. No lo podía creer. Al maestro Gamboa, le agradezco, de todo corazón, haberme dado las llaves para abrir las miles

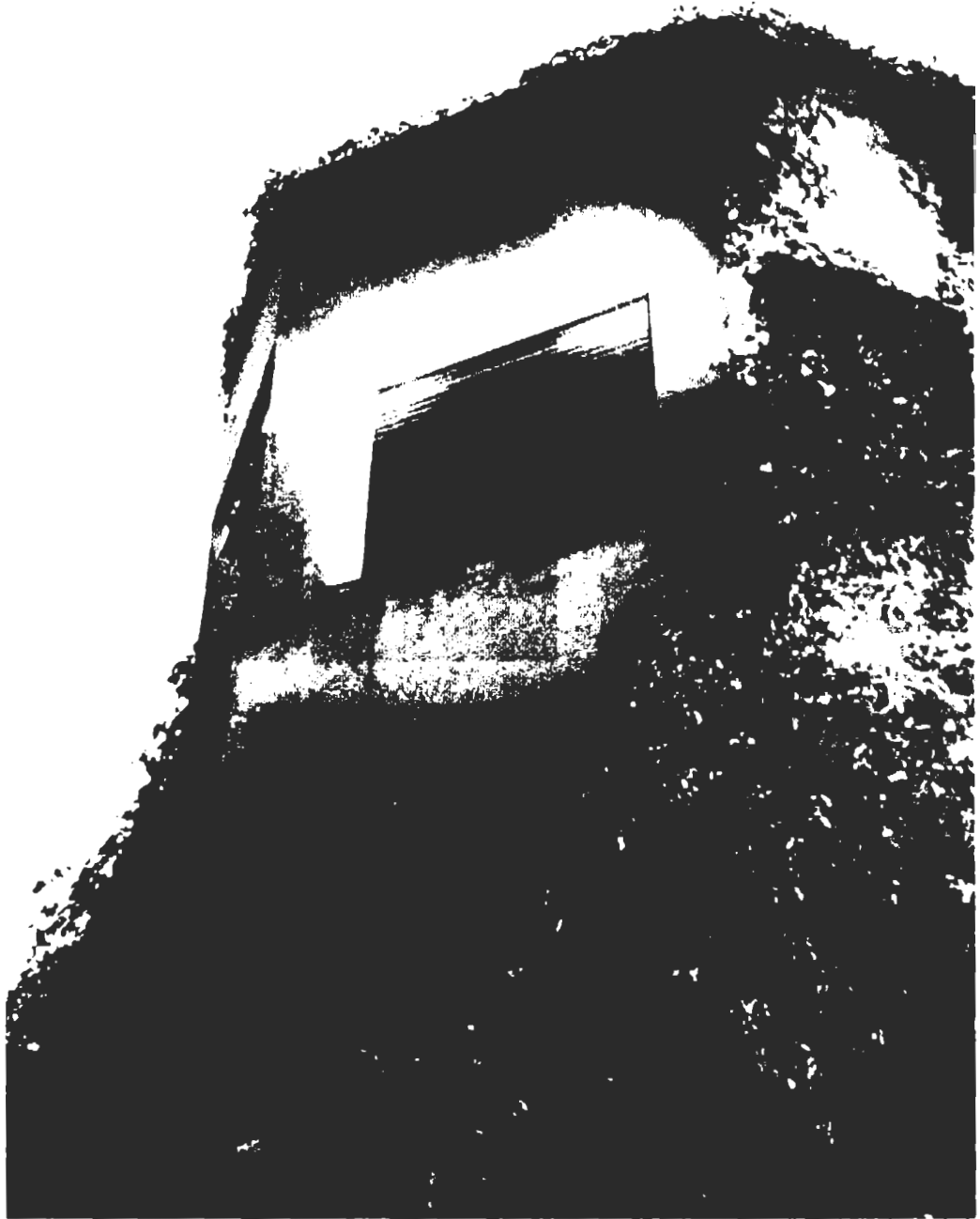
de puertas que sólo se abren a quienes como yo defenderán –hasta la muerte– el ámbito soberano de su soledad. Sin sus enseñanzas, jamás hubiera comprendido que escribir no solamente estriba en el riguroso ordenamiento de las palabras o inyectar de complejos vitamínicos el cuerpo muerto de la literatura, sino en la trascendencia del espíritu mismo, en su mayor aspiración, la de ganar, por la renuncia, incluso del nombre, ese lugar sin límites, que de tanto nombrarlo, vulgarizarlo, ha perdido su sentido. El destino me puso al maestro Gamboa en mi camino, bendito sea.

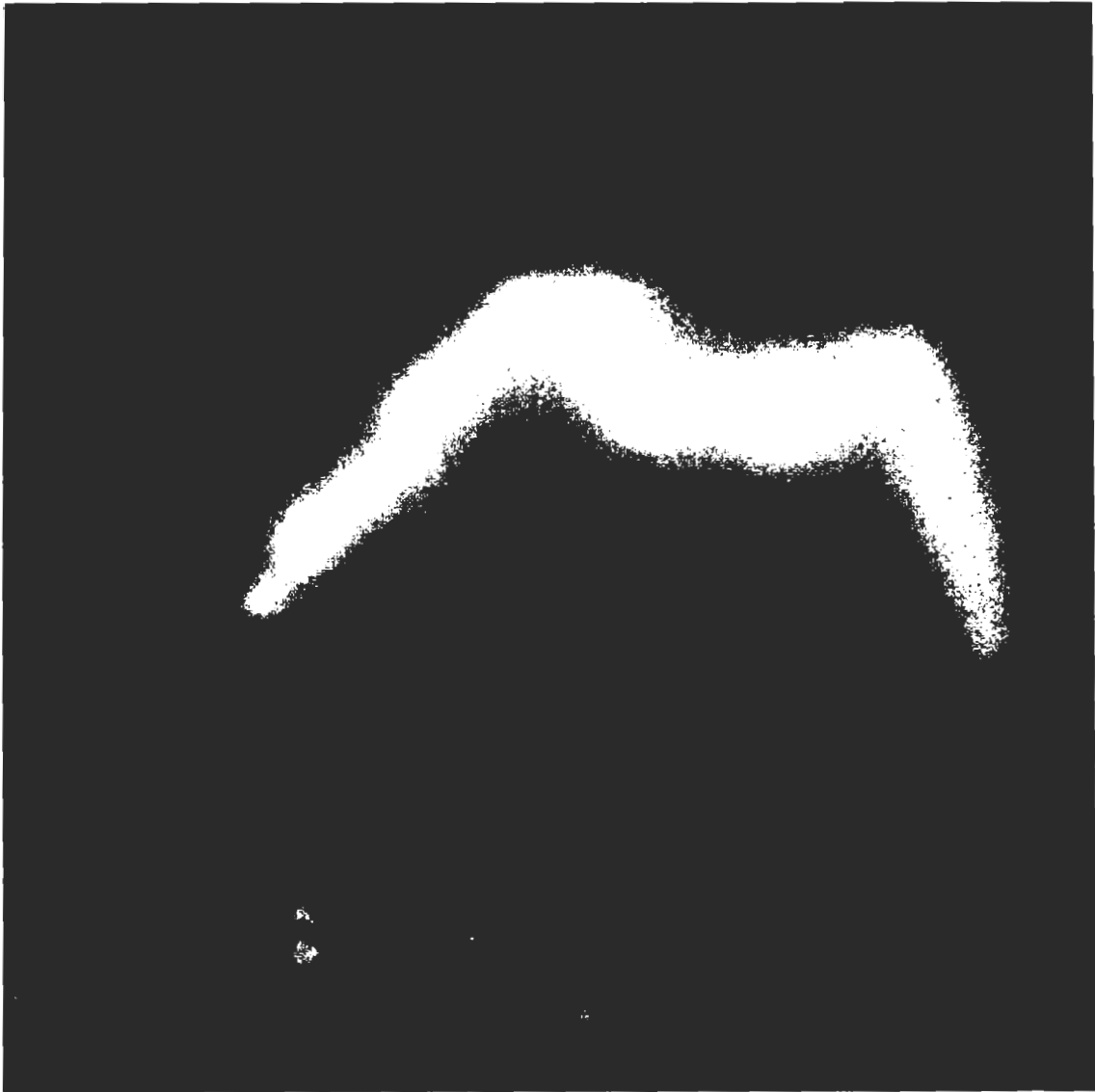
*Voces del río*  
De la serie *Nocturnos*.  
Mayra Barraza  
Políptico de polaroids a color  
2003



fotografía

Mayra Barraza

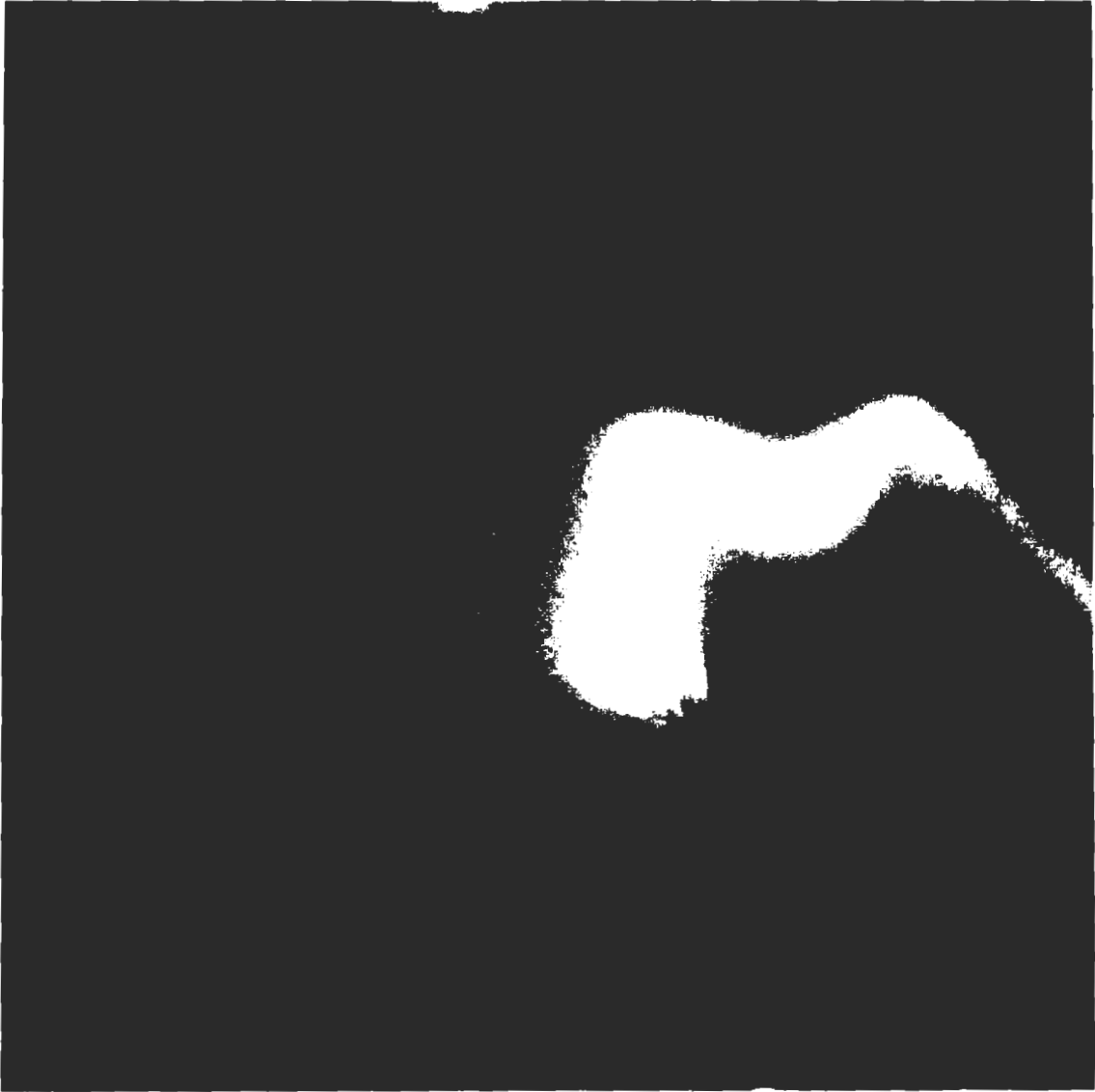




Mavra Barraza







Mavra Barraza











## EL DESAYUNO

*Armando López Muñoz*

Brota un nuevo día y el ritmo empieza:  
me estoy desperezando,  
midiendo los poros de mi piel,  
las pulsaciones que ayer tenía el corazón,  
el pelo hirsuto, la barba que ha crecido un poco:  
estoy entero, un poco más, un poco menos.

Algún día se acabará de pronto todo;  
la navaja de los sueños vendrá  
y, ¡zas!

Yo no quiero pensar en estas cosas deprimentes  
hoy que hace mucho frío  
pues el sol no sale  
y el alma se me pone más oscura.

...Yo luchaba...

¿por qué?

Cuando sentí, después de encabritarme,  
yo era un hombre,  
es decir, como el montón de hombres  
que pululan en las calles del amplio mundo  
contaminados de sí mismos,  
inscritos en un catálogo  
de actividades y capacidades,  
cercados por el anillo de nuestro propio nacimiento,  
aprisionados por nuestro mismo barrio  
y por una tomadura de pelo  
que alguien llama nación.

El poeta se levanta de la cama y sonrío,  
la sonrisa es el último recurso:

“Sucedo esto”,  
va diciéndose alrededor del cuarto,  
“uno no se conforma  
con ser parido involuntariamente;  
luego apilado, adocenado,

siguiendo los dictados de un ente anónimo  
que no es ni tú ni yo  
ni siquiera nosotros,  
de un algo que es el común determinante  
de nosotros mismos  
sin serlo,  
de un algo caprichoso  
que dice unirnos  
y nos distancia más.  
No sé cómo esta fraternal naturaleza  
la aprendí desde niño  
sin entenderla  
como aprendí otras cosas inservibles  
que debía aprender.  
¿Alguien dijo en un texto  
que la tierra era una hacienda vasta,  
o que las matemáticas  
no sabían medir la intensidad del corazón  
y que, anatómicamente,  
el hombre es una hormiga belicosa?  
A mi me hicieron unos cuantos pases hipnóticos,  
me inocularon propaganda  
y me pusieron a cantar la humanidad.”

Bueno, eso es todo.  
Cuando uno se levanta  
se le ocurren tantas cosas estúpidas.

## TODOS VAMOS CONTIGO, COMANDANTE\*

*Ricardo Bogrand*

*Has muerto, camarada,  
en el ardiente amanecer del mundo.*

OCTAVIO PAZ

Porque moriste en el mes más hermoso del año:  
“el mes de las revoluciones”, como dijo el poeta.\*\*

Porque hoy es el Día Universal del Niño,  
como si todos los días no fueran de los niños.

Porque una vez, en septiembre, allá en La Habana,  
junto a Fidel dialogaste con los escolares  
en el Fuerte Columbia para entregarlo a ellos,  
sí, a ellos, los niños de La Habana en ese entonces,  
futuros combatientes del mañana.

Porque después recorrí las mismas calles de México,  
donde tú, con una cámara alquilada,  
fotografiabas a los transeúntes  
para ganar el pan de cada día  
y después la batalla en San Clara.

Porque estuviste presente en la suprema hora de América Latina,  
cuando los policías del Norte  
quisieron destruir la más bella Revolución del Continente.

Porque luchaste al lado de todos los pobres de la tierra:  
de pie junto al guajiro y a Camilo  
en los cañaverales y en la Sierra Maestra;  
de pie junto a Jamila Bupacha y los valientes argelinos;  
de pie en Vietnam: tu figura de viento,  
inmensa pampa,  
roble, quebracho indestructible,

pino de Centroamérica,  
bálsamo de mi pequeña patria,  
tu, gigante de luces, querido Comandante Che Guevara,  
extendiste tu brazo hacia el Vietnam heroico  
y combatiste, combates con cada guerrillero  
que hace estallar su grito allí donde no pueden doblegarlos  
el *napalm* ni las drogas de los gringos.

Porque tenemos una izquierda prehistórica  
que come los *tres tiempos* y hace revoluciones en el aire.  
Porque convive con un partido prehistórico  
que habla de lucha armada en los cafés desde hace tiempo  
y hasta hoy no ha disparado un tiro.  
Porque aquí no se dialoga con los niños  
como lo hacían y lo hacen en La Habana al darles los cuarteles,  
y, en cambio, se les mata en plena calle  
junto al maestro, al campesino y al obrero.

Porque no has muerto, en fin, porque contigo  
se ha iniciado el camino de los nuevos y viejos hombres  
de nuestra hermosa América.

Porque los niños,  
van contigo.

Los campesinos, los obreros, los maestros que luchan,  
van contigo.

Los estudiantes que mueren en las calles  
lanzándole pedradas al G-3 de la guardia,  
van contigo,

Los guerrilleros de México a la pampa,  
van contigo.

Los que amamos la libertad, la justicia,  
la dignidad del hombre;

los que sabemos que *“un pensar que se estanca  
es un pensar que se pudre”*,  
vamos contigo, Comandante.

¡Qué hermoso ejército es ahora!  
Todos miramos hacia el horizonte para encontrar tus ojos:  
abiertos, siempre abiertos con tu postrer mirada,  
con tu limpia mirada, Comandante real e infinito.  
Todos sabemos que en Bolivia cayó tu sangre,  
que ahora, seca, hecha de nuevo vegetal origen,  
se ha convertido en luz para la vida.

Y vamos hacia la vida, Comandante, porque nos enseñaste  
con tu dolor, con tu ansiedad y lucha,  
que la muerte es la vida.  
*“Porque el derecho de vivir no se mendiga, se toma”.*

La poesía es la vida que corre por las calles  
a pesar de los gases lacrimógenos  
y los culatazos de la gendarmería.

Porque este país, El Salvador, no es país de mendigos,  
no obstante que formen angélicos comités contra la miseria  
las *“damas blancas”*,  
las viejas locas  
y todas las gordas solteronas que quieren disimular  
nuestra miseria con rifas de *toyotas*  
y festivales de cultura mariquitas.

Porque aquí todavía no creen en la Revolución  
los turistas revolucionarios de ayer,  
mientras la juventud se lanza sola a hacerla con las uñas,  
porque saben y repiten cada día como los estudiantes  
franceses en París: *“La Revolución es increíble  
porque es verdadera.”*

Porque moriste en el mes más hermoso del año  
y le lanzaste un escupitajo al imperialismo  
por medio de la cara de Ugarteche.  
Porque eres nuestro guía, nuestro gran Comandante,  
te escribo estas palabras desde mi tierra amada  
y repetir así, formando el coro de todos los humildes  
de la tierra: HASTA LA VICTORIA, SIEMPRE.

\*Poema escrito y publicado originalmente en *Opinión Estudiantil*, periódico de la Asociación General de Estudiantes Universitarios Salvadoreños (AGEUS), en San Salvador, el 4 de octubre de 1971, bajo el seudónimo de Juan Atonal, para evitar las represalias de la dictadura militar de aquel entonces.

\*\*Otto Raúl González, poeta guatemalteco.



## Ars poética

*José Roberto Cea*

Y porque todo tiempo es malo para la poesía.  
Y porque la poesía pide todo el tiempo y lo eterniza.  
Y porque a la poesía le basta un momento de fugaz memoria.  
Y porque jamás la poesía puede ser explicada.  
Y porque él teme a la poesía.  
Y porque a muchos no entiende la poesía.  
Y porque tantos no entienden de poesía.  
Y hablan en poesía.  
Y porque es poco el interés por la poesía.  
Y porque todos hablan de poesía y del poeta.  
Y porque dicen que la poesía no sirve para nada.  
Y porque la poesía «es amiga de hacer favores».  
Y porque la poesía «fue alegre en su juventud».  
Y porque no se puede comer, ni se come de la poesía.  
Y por eso.  
Y por todo.  
Y por nada.  
El poeta escribe su poesía.

**Carlos Gregorio López**, investigador e historiador salvadoreño, jefe del Departamento de Historia de la Universidad de El Salvador (UES).

**Margarita Silva Prada**, historiadora salvadoreña, integrante del Departamento de Historia de la UES.

**Héctor Lindo Fuentes**, historiador salvadoreño, es el autor de *La economía salvadoreña en el siglo XIX*. Catedrático de la Universidad de Fordham, Estados Unidos.

Con su tesis titulada *Las brújulas de Roque Dalton*, el poeta y crítico **Luis Melgar Brizuela** obtuvo el doctorado en Literatura por el Colegio de México.

“La ruptura literaria en El Salvador” es el título del trabajo de graduación presentado por el poeta **Álvaro Darío Lara** y el maestro **Víctor Hugo Granados** para optar a la licenciatura en Letras por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), de San Salvador. El texto incluido en esta entrega pertenece a dicha tesis.

El doctor en Literatura **Ricardo Roque Baldovinos**, jefe del Departamento de Letras de la UCA, ha publicado el libro de ensayos *Arte y parte*. Es el compilador y prologuista de la *Obra narrativa* de Salarrué.

**Carlos Paz Manzano** es catedrático del Departamento de Letras de la Universidad de El Salvador. Recientemente obtuvo su doctorado en Filología, con especialidad en teoría literaria, por la Universidad de Sevilla. Su tesis, “Sistema de versificación en la poesía de Roque Dalton”, de la que se extrae el texto publicado en este número, se encuentra en proceso de publicación en la misma universidad española.

La fotógrafa **Jenny Cruz** obtuvo su grado de licenciada en Periodismo por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) con el trabajo fotográfico «Retratos de la Generación Comprometida», al que pertenece la serie presentada en las páginas 187-195 de este número.

La periodista cultural **Carmen Molina Tamacas** ha escrito para los principales rotativos del país y es asidua colaboradora del periódico virtual *El Faro*.

**Edu Ponces**, fotógrafo de *El Faro*.

**Carmen González Huguet**, poeta nacida en 1958 e integrante, a partir de este número, del Consejo de Redacción de *Cultura*, ha ganado diversos premios nacionales e internacionales en poesía y narrativa. Su libro *El rostro en el espejo* mereció el Premio Centroamericano Rogelio Sinán, en novela (2005).

**Alfonso Kijadurías**, autor de los libros *Los estados sobrenaturales*, *Es cara musa* y *Obscuro*, nació en Quezaltepeque en 1940. Con algunos miembros de la Generación Comprometida animó la revista *La Pájara Pinta*.

**Mayra Barraza**, nacida en 1966, es una de las artistas plásticas contemporáneas más relevantes del país.

Aún no se ha recogido en un solo volumen la magnífica obra poética de **Armando López Muñoz** (1930-196). El poema incluido en esta edición pertenece a una publicación póstuma, *Evocação*, aparecida en Brasil y que figura en los archivos de Salarrué que están en custodia del Museo de la Palabra y la Imagen, institución que amablemente nos facilitó el acceso a dicho material.

**Ricardo Bogrand** es el nombre literario del poeta y antropólogo migueléño José Antonio Aparicio. *Perfil de la raíz*, *Alianza de mis manos* y *La espuma nace sola* son algunos de los poemarios de este autor nacido en 1930.

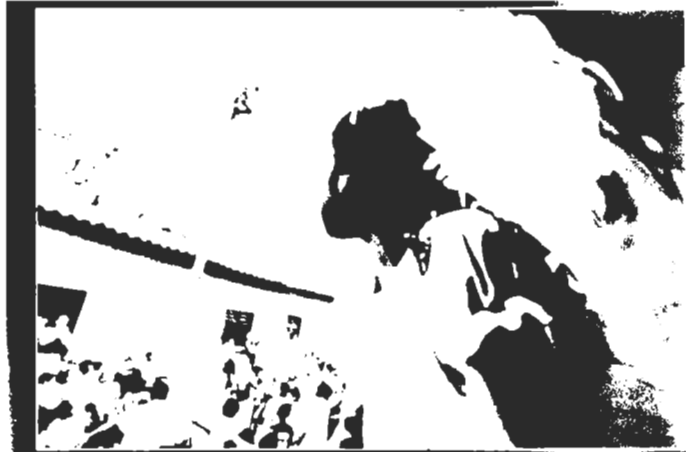
**José Roberto Cea**, poeta nacido en Izalco, en 1939, perteneció al Círculo Literario Universitario, uno de los núcleos de la Generación Comprometida. Autor de poemarios como *Mester de picardía*, *Códice liberado*, *Náufrago genuino* y *Todo el código*, Cea ha incursionado también en la narrativa y en el ensayo. Recientemente publicó *La Generación Comprometida*, un valioso recuento personal de dicha promoción literaria. El poeta Cea generosamente nos autorizó para reproducir algunas de las fotografías incluidas en dicho volumen.

El fotógrafo salvadoreño **Luis Galdámez**, es el autor de la serie “Ángeles caídos”, de la cual presentamos una muestra en las páginas 6, 34, 74 y 142 del presente número. Además, publicamos otras imágenes de este autor en las páginas 107 y 132.

Colaboran en este número los fotoperiodistas salvadoreños **Omar Carbonero** (“Escuela”, pág. 2) y **Lisette Lemus** (“Hogar”, pág. 5). “Hogar” fue mención de honor en el Concurso Iberoamericano de Fotografía en Blanco y Negro, SAVE THE CHILDREN, 2006. Ambas imágenes son cortesía de *El Diario de Hoy*.

Esta edición consta de 1,000 ejemplares.  
Se terminó de imprimir el día  
31 de agosto de 2006





**CONCULTURA**