



UNIVERSIDAD DR. JOSÉ  
MATÍAS DELGADO

ISSN  
1995-4743



# AKADEMOS

Órgano de difusión de la Red Docencia-Investigación

Revista semestral

Año 14

Vol. 1, n.º 34

Enero-Junio 2020

## Contenido

### Editorial .....5

El concepto de hermenéutica  
David E. López.....7

El currículum crítico en la formación del  
licenciado en ciencias de la educación:  
diálogo de saberes y proyectos de  
investigación  
Juan Carlos Escobar Baños, Ms C. .... 17

Aportes para la renovación del canon  
literario escolar de educación media de  
El Salvador  
Contributions to the renewal of  
El Salvador's high school literary canon  
Mario Zetino .....33

Homenaje a Roque Dalton en  
el LXXXV aniversario de su nacimiento  
y XLV aniversario de su asesinato  
Carmen González Huguet .....53

El Salvador: Sobre la desigualdad, el  
COVID-19 y el crecimiento  
Mauricio González .....79



UNIVERSIDAD DR. JOSÉ  
MATÍAS DELGADO

CENTRO DE INVESTIGACIONES EN  
CIENCIAS Y HUMANIDADES, CICH

ISSN  
1995-4743



# AKADEMOS

Órgano de difusión de la Red Docencia-Investigación

Revista Semestral

Año 14

Vol. 1, n.º 34

Enero - Junio 2020

San Salvador, El Salvador, Centroamérica

## AKADEMOS

Órgano de difusión de la Red Docencia-Investigación  
Universidad Dr. José Matías Delgado

## AUTORIDADES

**Dr. David Escobar Galindo**  
Rector Emérito

**Dr. Enrique Sorto Campbell**  
Rector

## CONSEJO EDITORIAL

**Dr. Oscar Picardo Joao**  
Director Centro de Investigaciones  
en Ciencias y Humanidades, CICH

**Dr. David Ernesto López**  
Filósofo, Filólogo, Investigador del Centro de  
Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH

**Dra. América Rodríguez Herrera**  
Antropóloga Social, Docente, Investigadora. Unidad  
de Desarrollo Regional, Universidad Autónoma de  
Guerrero, México

**Lic. Mauricio González Orellana**  
Economista, Investigador del Centro de  
Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH

**Lic. Ana Lilian Ramírez C.**  
Coordinación de número y cuidado de la edición

**Lic. Carlos Alberto Saz**  
Corrector gramatical, Investigador del Centro de  
Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH

**Lic. Mario Edgardo Zetino**  
Corrector gramatical, Investigador del Centro de  
Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH

**Morena Esmeralda de Zelaya**  
Diseño y Diagramación  
Asistente Editorial CICH

**Lourdes Martínez de Mojica**  
Apoyo secretarial

## Misión CICH

Generar la investigación científica en sus distintos campos, apoyar e impulsar aquella que se realice en las distintas unidades académicas de nuestra Universidad. Integrar y canalizar los esfuerzos institucionales vinculados con la investigación interdisciplinaria, la capacitación del personal académico y la difusión de los resultados obtenidos.

## Visión CICH

Proyectar y consolidar al Centro de Investigaciones mediante productos de alta calidad científica y académica, que logren ser reconocidos en los ámbitos nacional e internacional, por sus aportes al desarrollo científico y social.

---

Plataforma: InDesign Cs4  
Tipografías: Myriad Pro, Garamond

© 2020 Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH.  
Universidad "Dr. José Matías Delgado", Campus I, Km. 8 1/2 carretera a Santa Tecla. Antiguo Cuscatlán,  
Dpto. de La Libertad, El Salvador, C.A.  
Tel.: (503) 2278-1011 ext.: 168. Fax: (503) 2289-5314  
Correo electrónico: [centrodeinvestigacion@ujmd.edu.sv](mailto:centrodeinvestigacion@ujmd.edu.sv)

Distribución  
Editorial Delgado, Universidad "Dr. José Matías Delgado"  
Tel.: (503) 22 12-9415. Fax: (503) 2289-5314. Correo electrónico: [editorialdelgado@ujmd.edu.sv](mailto:editorialdelgado@ujmd.edu.sv)  
El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores.  
Hecho el depósito que manda la ley.

# Contenido

<b>Editorial .....</b>	<b>5</b>
El concepto de hermenéutica David E. López.....	7
El currículum crítico en la formación del licenciado en ciencias de la educación: diálogo de saberes y proyectos de investigación Juan Carlos Escobar Baños, Ms C.....	17
Aportes para la renovación del canon literario escolar de educación media de El Salvador Contributions to the renewal of El Salvador's high school literary canon Mario Zetino .....	33
Homenaje a Roque Dalton en el LXXXV aniversario de su nacimiento y XLV aniversario de su asesinato Carmen González Huguet.....	53
El Salvador: Sobre la desigualdad, el COVID-19 y el crecimiento Mauricio González .....	79



Con mucho agrado presentamos la edición N.º 34 de *Akademios*: cinco artículos de distintas disciplinas que contribuyen al acervo de conocimientos para nuestra comunidad académica.

Iniciamos con el artículo de **David López** titulado *El concepto de hermenéutica*. Tal como su título lo indica, es un estudio que analiza dicho término y algunos de sus usos más antiguos, según el autor ha logrado rastrearlos.

Le continúa el ensayo de **Juan Carlos Escobar Baños** *El currículum crítico en la formación del licenciado en Ciencias de la Educación: Diálogo de saberes y proyectos de investigación*, el cual está fundado, entre otros aspectos, “en un tipo de racionalidad y discurso para interpretar y resignificar la relación universidad-sociedad”.

Luego, **Mario Zetino** nos ofrece el trabajo *Aportes para la renovación del canon literario escolar de educación media de El Salvador*, el cual busca contribuir tanto en la teoría como en la práctica, de manera que puedan lograrse aprendizajes significativos en la enseñanza de la lectura y la escritura.

*Homenaje a Roque Dalton en el LXXXV aniversario de su nacimiento y XLV aniversario de su asesinato*, por la prolífica escritora **Carmen González Huguet**, presenta un nuevo esbozo biográfico sobre dicho autor y un análisis exhaustivo y novedoso de dos de sus poemas más representativos.

Cerramos esta edición con *El Salvador: Sobre la desigualdad, el COVID-19 y el crecimiento*, de **Mauricio González Orellana**, que nos muestra desde un enfoque económico y de la situación de la crisis sanitaria mundial las perspectivas de la desigualdad y el crecimiento en nuestro país.

Los artículos acá presentados son productos de la ardua labor de investigación de los autores y de sus experiencias en cada una de sus especialidades. Esperamos que sean de provecho para sus lectores, y que otros investigadores y docentes se animen a enviar sus aportes, para poder darlos a conocer a nuestra comunidad académica y a la sociedad en general.

Consejo Editorial



*AKADEMOS* es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

La comprensión es un fenómeno  
epistemológico y ontológico.  
R. Palmer

## El concepto de hermenéutica

David E. López

Dr. en Filosofía, Investigador del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH), Universidad Dr. José Matías Delgado

davidelopez@hotmail.com

### Resumen

El concepto de hermenéutica ha sufrido una evolución desde la antigüedad clásica hasta nuestros días, pasando de significar interpretación, explicación, traducción o comprensión, en sentido amplio, hasta llegar a concebirse como un modo de comprender un texto del pasado producido en una situación cultural y espacio temporal distinta de la del lector, con énfasis especial en el texto sacro. Uno de los momentos fuertes del concepto es su acepción filosófica y literaria: la hermenéutica como un modo histórico y actualizado, siempre abierto, de leer el texto

y de ser comprendidos por él, y un modo de ser que se realiza en el lenguaje. Poca fuerza han tenido los enfoques que sostienen que la hermenéutica es un método para obtener conocimiento.

### Abstract

The concept of Hermeneutics has undergone an evolution since classical times until our days, coming from its pristine meaning as interpretation, explanation, translation or understanding, in a wide sense, to its development as a way of understanding a text of the past, carried out in a cultural, tempo-



ral and spacial context quite different from that of the nowadays reader. Its textual paradigm is the sacred text. One of the higher meaning of the concept of Hermeneutics is its philosophical and literary sense is this: Hermeneutics as historical, actualized and open manner of Reading a text and been understood by it, and a way of Being which is carried out in the language. Less striking is the understanding of Hermeneutics as a method of reaching knowledge.

**Palabras clave:** *hermenéutica, interpretación, comprensión, traducción, exégesis, lenguaje, lingüística, método, ciencias del espíritu, tradición.*

**Key Words:** *Hermeneutics, Interpretation, Understanding, Translation, Exegesis, Language, Linguistic Essence (Sprachlichkeit), Method, Humanities, Tradition.*

## Introducción a la hermenéutica

Uno de los más destacados estudiosos de la historia de la hermenéutica en lengua inglesa es el estadounidense Richard Palmer, quien inicia su introducción con unas palabras que todavía hoy, luego de 50 años de aquella publicación, suenan con igual fuerza: “Hermenéutica es una palabra que se oye cada vez más en círculos teológicos, filosóficos e incluso literarios.” (Palmer, 1968, p. 19)

A las palabras anteriores de Palmer habría que agregar que *hermenéutica* suena con igual o más fuerza en círculos religiosos de los tipos más variados y también en numerosos manuales de metodología de la investiga-

ción, y que la confusión acerca de la misma no es de poca cuantía.

Debido a lo anterior, comenzaremos nuestro estudio con un análisis del término y algunos de los usos más primitivos que nos son posibles rastrear.

## 1. La familia de palabras ligadas al verbo *hermēneuein* (ἑρμηνεύειν)

Existe una familia de palabras que comparte el tema *hermēn-*: en primer lugar tenemos el sustantivo femenino *hermēneia*, ἑρμηνεία, (variantes: *hermēneutikē* y *hermēnía*, Bauer, 1979, p. 310), que es atestiguado en el periodo presocrático (Bauer, 1979, p. 310), y que suele hacerse equivaler por *traducción* o *interpretación* (Palmer, 1968, 28). Pero este sustantivo tiene otros usos registrados: en Epicuro se usa especialmente en el sentido de interpretación o explicación, especialmente referido a la explicación del pensamiento mediante la palabra. En Platón, concretamente en el *Epinomis*, indica *meditación*. (Liddell and Scott, 1968, p. 690)

Heródoto, en sus *Nueve libros de la historia*, del siglo V a.C, refiere un significado muy concreto: traducción de una lengua extranjera. Y de ahí que el sustantivo *hermēneus* (ἑρμηνεύς) exprese al agente que realiza esa traducción: el traductor o intérprete. (Liddell and Scott, 1968, p. 690)

*Hermēneus* (traductor o intérprete) tiene, además, otros significados más profanos, los que encontramos sobre todo en el griego helenista o el así llamado *koimé*, atesti-

guado en numerosos papiros. Dos de estos significados son especialmente relevantes: el primero se refiere al *mediador o intermediario en las relaciones amorosas*, que lo podríamos traducir por agente matrimonial o mediador amoroso, en todos los sentidos posibles del término, uso que indica algo del cómo se establecían las relaciones amorosas en el mundo helenista, que en ocasiones hacía necesario un *mediador*. El segundo significado profano de *hermēneus* se refiere a las actividades económicas, ya que el sustantivo se refiere a un tipo de individuo, al *comerciante, intermediario o comisionista* en una transacción comercial.

Estudiemos el verbo *hermēneuein*, que está atestiguado desde Platón en Ilión o de la poesía, en la *Septuaginta* (especialmente en Job 42,17), en Flavio Josefo y en el Nuevo Testamento, entre otros lugares, y básicamente significa *traducir e interpretar* (Platón, Ilión), específicamente, traducir una lengua extranjera; pero también explicar o exponer un asunto, como en Job 42,17. En estos casos también expresa la idea de mediar para hacer comprender o inteligir.

El sustantivo masculino *hermēneutēs*, sinónimo de *hermēneus*, atestiguado en Platón y en Polibio; y también en la literatura judeohelenista y cristiana: en la *Septuaginta* y en Papías, para mencionar algunos casos. Este sustantivo significa *traductor*, y así aparece en Gen 42, 23 y en 1Cor 14,28. Llama la atención el hecho de que en el cristianismo primitivo se le llame a San Marcos, el evangelista, el *intérprete* o *traductor* de Pedro, dando a entender con ello que Pedro no

hablaba la lengua griega o, en el mejor de los casos, que sus palabras debían hacerse comprensibles a sus oyentes a través de un mediador.

Observemos algunos detalles del uso en la lengua griega de algunas de estas palabras.

A propósito de *hermēnia*, Palmer (1968) sostiene que la palabra aparece en forma de sustantivo en Edipo en Colona y varias veces en Platón. También se encuentra en escritores antiguos como Jenofonte, Plutarco, Eurípides, Epicuro.

A esta familia habría que agregar al menos dos palabras: 1) *hermēneios*, sustantivo masculino que se refiere al *mediador* y también al *sacerdote* (Palmer, 1968, p. 30), y a 2) *hermēs*, el nombre propio del dios de la mitología griega, mensajero de los dioses, hijo de Zeus y de Maia, cuyos relatos más antiguos los encontramos en la *Odisea* y en la *Teogonía*, de Hesíodo. Hermes es el dios que interpreta y hace comprensibles los oráculos divinos a los hombres, mediación sin la cual la palabra divina sería incomprensible o enigmática. Esos dos últimos vocablos relacionados con hermenéutica Palmer (1968) los explica de esta manera:

La palabra griega *hermēneios* se refiere al sacerdote del oráculo de Delfos. Esta palabra, el verbo *hermēneuein* y el sustantivo *hermēneia* hacen referencia al dios mensajero de pies alados Hermes, de cuyo nombre supuestamente se derivan (¿o viceversa?). Significativamente Hermes se asocia con la función de convertir lo que

está más allá de la comprensión humana en una forma que la inteligencia humana pueda captar. Las distintas formas de la palabra sugieren el proceso de llevar una cosa o situación de la incomprensibilidad a la comprensión. Los griegos atribuyeron a Hermes el descubrimiento del lenguaje y la escritura, herramientas que la inteligencia humana utiliza para captar el significado y transferirlo a otros. (p. 30)

Algunos estudios han afirmado que el verbo *hermēneuein* y el sustantivo *hermēneía* podrían derivar del nombre del dios Hermes, dada la función de este último en el panteón griego. Pero esto es muy improbable. No hay evidencia de esta afirmación. Más plausible sería lo opuesto: el nombre del dios deriva del sustantivo *hermēneía*; esto es, primero surge la actividad de interpretar o mediar la comprensión, y luego un dios especializado en la misma, como es el caso de otras actividades sociales de la antigua Grecia que luego tienen un dios protector.

### Una primera aproximación a la hermenéutica

En toda la familia de palabras que comparten el tema *hermēn-* aparece un contenido semántico básico: la idea de que algo no es comprensible, y por eso necesita de una interpretación o explicación o, dicho de otra forma, la idea de hacer comprender o de mediar la comprensión. De esta manera, la actividad de *traducir* implica que algo no se entiende y que hace necesaria dicha acción; igualmente, la idea de *interpretar* o *explicar* manifiesta poca claridad de lo dicho,

y la necesidad de hacerlo comprensible. Y lo mismo puede decirse del agente de esas acciones: es necesario alguien que medie la comprensión, alguien que haga inteligible algo que no lo es, del mismo modo que lo hacía Hermes con los mensajes divinos, ininteligibles para los mortales, por encontrarse en un mundo distinto.

Por otro lado, la familia de palabras que comparte el tema *hermēn-* y su significado básico indica algo que será fundamental en todas las direcciones que irá tomando la hermenéutica a lo largo de los siglos, tanto la hermenéutica teológica, literaria o bien filosófica: la interpretación es una actividad social; el individuo solo, aislado, al margen de la sociedad no puede comprender nada por sí mismo, por una especie de iluminación, gracias a una noche mística o a un golpe de suerte. La comprensión es una actividad social, necesita de mediadores y de mediación. Hacer comprender o inteligir a otros el significado profundo de un asunto, sea éste literario, de otras esferas del arte, la comprensión de un texto sacro, de un texto religioso, entre otros, es una actividad comunitaria.

Expresado lo anterior, la hermenéutica tiene mucho que ver con la actividad mediadora de la comprensión, constituyéndose en una especie de *puente*. Por esta razón, en algún momento la lengua griega identificó al hermeneuta o intérprete como un sacerdote que media entre los dioses y los hombres. De este modo, arribamos a una primera aproximación de la hermenéutica:

La hermenéutica es el estudio de la comprensión, y sobre todo la tarea de comprender los textos. La ciencia natural dispone de una serie de métodos para comprender los objetos naturales, las ‘obras’ requieren una hermenéutica, una ‘ciencia’ de la comprensión adecuada a las obras como obras. No hay duda de que los métodos de ‘análisis científico’ pueden y deben aplicarse a las obras, pero al hacerlo las obras son tratadas como objetos silenciosos, naturales. En tanto en cuanto éstas son objetos, se les puede tratar con métodos científicos. Como obras requieren formas de comprensión más sutiles y exhaustivas. Como un intento de describir estas últimas, más específicamente ‘históricas’ y ‘humanísticas’ formas de interpretación surgió la hermenéutica. (Palmer, 1968, pp. 24-25)

Esta interpretación es fundamentalmente lingüística, como Heidegger (1992) lo hará saber posteriormente en *el Ser y el tiempo*, dada la *lingüística del ser*, como el célebre filósofo afirma, lo que también expresa con su célebre aforismo: “El lenguaje es la morada del ser”, entendiéndolo por ello, al menos, que el lenguaje es el espacio donde acontece la experiencia y la comprensión de la misma; que no hay hermenéutica sin lenguaje o, en otros términos, la hermenéutica es lenguaje; en este sentido, el filósofo de Freiburg rechaza la idea del lenguaje concebido como un mero *envoltorio* de nuestro pensamiento y experiencias, instrumento o vehículo de nuestros pensamientos, tal como se entendió hace algún tiempo. Pero no es cierto que la hermenéutica se reduzca al ámbito

del lenguaje, solamente. Para Palmer (1968, p. 26), por ejemplo, “La interpretación abarca mucho más que el mundo lingüístico en el que el hombre vive, ya que incluso los animales viven interpretando. Estos perciben el lugar que ocupan en el mundo.” En el caso del ser humano, continúa, la “Interpretación es la acción más elemental del pensamiento humano.” (p. 25). Y sobre el nivel lingüístico de la interpretación añade:

Constantemente se está tejiendo una interpretación en muchos niveles no lingüísticos del tejido del humano vivir en común. La existencia humana se puede concebir sin lenguaje, observa Joachim Bach, pero no sin la comprensión mutua, esto es, no sin interpretación. Pero la existencia humana tal y como la conocemos siempre implica lenguaje y, por tanto, cualquier teoría de la interpretación humana debe tratar el fenómeno del lenguaje. (Palmer, 1968, p. 26)

Es muy evidente, luego, que la hermenéutica no se reduce al ámbito del lenguaje. Puede haber una hermenéutica de la pintura, de la arquitectura, entre otros; pero su espacio vital es el lenguaje, visto que el lenguaje “Da forma a la visión y al pensamiento del hombre, tanto su concepción de sí mismo como de su mundo (no están tan separados como pueda parecer). Su visión de la realidad se moldea mediante el lenguaje. El hombre canaliza las diferentes facetas de su existencia (sus rezos, forma de amar, comportamiento social, pensamiento abstracto) mediante el lenguaje mucho más de lo que se imagina. Incluso sus sentimientos adquieren forma

a través del lenguaje. Si profundizamos el tema, nos daremos cuenta de que el lenguaje es el ‘medio’ en el que vivimos, nos movemos y existimos.” (Palmer, 1968, p. 26)

Una manera posible de entender la hermenéutica es pensarla como un análisis de un texto, sea éste antiguo o moderno; realizar un trabajo de *dissección*, como si se tratase de un insecto o de un cadáver. De este modo, hacer hermenéutica equivaldría a diseccionar el texto. Hacer hermenéutica, ciertamente, supone el análisis, la crítica del texto, la exégesis del escrito. Sin este análisis lingüístico no sería posible hacer una hermenéutica: cualquier cosa que se dijera sería vacía, sería un mero decir ‘yo siento’, ‘yo creo’, ‘yo percibo’, ‘esto me golpea’. De esta manera haríamos decir al texto lo que nosotros queremos que diga, insertaríamos en él nuestras preocupaciones e intereses; no escucharíamos lo que el texto dice. El análisis nos pone en guardia, como dice Gadamer (1999), contra de las *trampas de nuestro entendimiento*. Luego de ello, hacer hermenéutica no es igual a hacer un análisis, y así lo reitera Palmer (1968, p. 27): un problema de los críticos literarios es igualar ‘análisis e interpretación’. Y añade:

Una obra literaria no es un objeto que comprendemos mediante su conceptualización o análisis, es una voz que debemos oír y a través de la ‘escucha’ (más que mediante la percepción) comprenderla. Como se indica en capítulos sucesivos, la comprensión es un fenómeno epistemológico y ontológico. La comprensión de la literatura debe enraizarse en los mo-

dos más primarios y generales de comprensión que tienen que ver con nuestra existencia. Por tanto, comprender una obra literaria no es una forma científica de conocer que se escapa de la existencia y vuela a un mundo de conceptos, es un encuentro histórico al que da lugar la experiencia personal de estar aquí en el mundo. (Palmer, 1968, p. 27)

Visto lo anterior, podríamos decir que la hermenéutica es un modo más global o holístico de acercarnos al texto o al objeto de estudio como ‘obra’, pero que esta visión más global o complexiva no puede llevarse a cabo sin el análisis. Y a partir de lo expresado, el autor nos da una nueva aproximación a la hermenéutica:

La hermenéutica es el estudio de esta última forma de comprensión. Intenta unir dos áreas de la teoría de la comprensión: qué es lo que implica el hecho de comprender un texto y qué es la comprensión en sí misma en su sentido más fundamental y ‘existencial’. (Palmer, 1968, p.27)

En consecuencia de lo anterior, la teoría hermenéutica no considera el texto como un ‘objeto’ a diseccionar, sino que lo considera como ‘obra’, como algo a través de lo cual el autor habla, se comunica, nos dice algo sobre el mundo y sobre su mundo, y ese ‘algo’ tiene mucho que decirnos hoy a nosotros como lectores; pero ese ‘algo’ necesita de un lector que lo comprenda, –sin lector el texto muere– pero este *comprender* no es inmediato: hay una distancia cultural, temporal, lingüística, espacial; en fin, el mundo del autor y de

la obra son distintos del mundo del lector. Por eso, Palmer 1968 enfatiza:

La hermenéutica, cuando se define como la interpretación de las obras del hombre, trasciende las formas lingüísticas de la comprensión. Sus principios se aplican no solo a las obras escritas sino también a cualquier obra de arte. A partir de aquí, la hermenéutica es fundamental para todas las humanidades, que son todas aquellas disciplinas que se ocupan de la interpretación de las *obras* del hombre. (Palmer, 1968, p. 27)

A manera de resumen de los aspectos filológicos del concepto, Palmer (1968, p. 30) expresa que a partir de la raíz de la palabra hermenéutica y sus términos relacionados, se puede afirmar lo siguiente: “Los orígenes de las palabras modernas ‘hermenéutica’ y ‘hermenéutico’ sugieren el proceso de ‘llevar a la comprensión’, sobre todo porque este proceso implica al lenguaje, ya que el lenguaje es el medio por excelencia en este proceso.” A continuación sostiene que existen tres direcciones básicas de significado de las palabras *hermēneuein* y *hermēneía* en su uso antiguo, los cuales son: 1) expresar en voz alta en palabras o ‘decir’, 2) explicar, como en la explicación de una situación, y 3) traducir, como en la traducción de un idioma extranjero. (Palmer, 1968, pp. 30-31).

De paso debemos decir, con Cuestas Abad (1991, p. 16), que la traducción latina del conjunto de palabras *hermēneuein* y *hermēneía* como *interpretāre* e *interpretātio* (Mir, 1990), no hacen justicia a las palabras grie-

gas, pues sólo recogen un aspecto de éstas: el de explicar/explicación, enfatizando con ello más la dimensión epistemológica de la hermenéutica, y poco o nada dicen de su dimensión ontológica. En breve, el latín recogió los significados 2 y 3 que menciona Palmer anteriormente.

En estos tres usos, concluye Palmer (1968, p. 31), “Algo extranjero, extraño, separado en el tiempo, el espacio o la experiencia se convierte en algo familiar, presente, comprensible. Algo que requiere representación, explicación o traducción es de algún modo ‘traído a la comprensión’, es ‘interpretado’.”

El texto de Cuestas Abad (1991, p. 16), mucho más reciente que el de Palmer, refuerza la etimología con estas palabras:

El verbo *hermēneuein* (del que se derivan *hermēneia*, *hermēneus*, *hermēneutés*, *hermēneutikos*) significaba el acto de expresar, casi de ‘revelar’, un pensamiento antes imperceptible, de donde procede el significado de la *hermēneia* como explicación o interpretación de un contenido mental dado. (...) Los visionarios, los portavoces de oráculos o incluso los poetas son llamados *hermēneutai* en cuanto intérpretes de los dioses o desveladores de una voluntad divina configurada en mensajes. Según se siga una u otra trayectoria en el *ducere*, la tarea hermenéutica tratará de ‘adentrar’ desde el exterior del mundo o de ‘extraer’ desde el interior del pensamiento el ser ideal que se inviste de materialidad a través del lenguaje.

## La hermenéutica: ¿Método de las ciencias del espíritu (Geisteswissenschaften)?

La hermenéutica filosófica, literaria y teológica, de origen alemán e influenciada por el protestantismo decimonónico, especialmente a través de Schleiermacher, así como por la fenomenología y la filosofía existencial, es un modo de acercarse al texto y tratar de comprenderlo, y se inspira en el concepto griego de *hermēneuein* y *hermēneía*.

La hermenéutica es una práctica realizada mucho antes por el judaísmo alejandrino y por el cristianismo primitivo, que trataron de releer sus textos sacros, actualizarlos y que se volvieran algo vivo a lo largo del tiempo, que dijeran algo a creyentes que no eran contemporáneos al texto y a su situación; para esto tuvieron que hacer hermenéutica (Grech, 1986). Está claro que a partir de esta constatación —que encontramos en los evangelios, en San Pablo, en la *Septuaginta*, entre otras— se verifica que la hermenéutica tiene como modelo textual u obra a un texto que, principalmente y como afirma Palmer (1968) siguiendo a Gadamer (1999), puede estar separado de nosotros en su asunto, por el tiempo, el espacio, el lenguaje y por otras barreras que impiden su comprensión. Esto se aplica también a la comprensión del texto bíblico. La tarea de la interpretación debe ser el convertir algo cuyo significado era desconocido, distante y oscuro en algo real, cercano, inteligible. Los diferentes aspectos de este proceso de interpretación son vitales y esenciales para la literatura y la teología.

Así, entre texto y lector hay una distancia. La situación del texto y la del lector son distintas. Esto hace necesario eso que llamamos hermenéutica, una mediación de la comprensión, ayudar a inteligir, puesto que el texto y su mundo no son transparentes ni evidentes. Y debido a eso toda hermenéutica es situacional, contextual e histórica. Cada situación, cada época, relea el texto según su contexto y su realidad. De ahí que no haya una única interpretación, sino múltiples e históricamente condicionadas. En breve, no hay una verdad, no hay una interpretación dogmática; cada época construye su propia interpretación, pero no arbitraria, sino con base a lo que Gadamer (1999) llama *tradición*, una cadena de interpretaciones, y siendo conscientes de que trata de una interpretación posible y de que en todo interpretar hay *precomprensiones*, las que algunas veces son *prejuicios*. Este modo de entender la hermenéutica hace de la comprensión un proceso inacabado, infinito, abierto. En un momento Gadamer afirma que es un proceso no lineal o teleológico, sino que se desarrolla en espiral; por ello no se podría decir de un texto, por ejemplo, que se ha comprendido de manera definitiva: cada época construye su propia interpretación.

En no pocos libros de texto y en manuales se lee que la hermenéutica es un *método científico*, a la par de otros que también son referidos en los manuales mencionados. ¿Es cierto esto? Wilhelm von Dilthey (1949), en su *Introducción a las ciencias del espíritu*, parece haber sido el autor que inspiró a quienes piensan así, pero a su vez él se inspiró en Schleiermacher, el padre de la hermenéutica moderna. Cier-

tamente, Dilthey protesta contra el enfoque del método positivista, que considera la unicidad del método científico, esto es, toda ciencia debe tener un único método, el positivo, planteado por Comte. Para Dilthey esta posición es legítima para un hemisferio del globo de la ciencia, para aquellas que él llama *Naturwissenschaften* (ciencias naturales); pero no lo es para el otro hemisferio: el de las humanidades. Estas necesitan su propio método, son autónomas; no hay posibilidades de analogía entre las ciencias naturales y las del espíritu en cuanto a su método, entre otras cosas.

Para Gadamer, en cambio, la hermenéutica no puede ser concebida como un método. Con claridad sostiene esto en su *Verdad y método*, pero también en una discusión con Habermas, quien acusaba al gran filósofo de la hermenéutica de conservatismo por el apego a la tradición como clave de la com-

prensión y criticaba su *método*. Ante ello el profesor de Heidelberg responde que la hermenéutica no es un *método*.

Si no es método, ¿qué es la hermenéutica? En palabras de algunos estudiosos de Gadamer, ésta sería una especie de *ēthos*, un modo de situarse frente a la obra; a lo que otros llaman un tacto para comprender la obra. En fin, no se trata de *pasos metodológicos* ni de un modo de construir conocimiento, sino de un modo de situarse frente al texto; leer la obra en su contexto y nuestro contexto; interpretar la obra y ser interpretados por ella. Todo esto, sin embargo, supone su análisis. Entonces, la hermenéutica implica el análisis, pero no se identifica con él; por ejemplo, no es igual a análisis literario. Todo esto implicaría, como dice Palmer (1968), que hay una diferencia entre la comprensión científica y la comprensión hermenéutica o histórica.



## Referencias

1. Brown, R. and Schneider, S. (1993). Hermeneutics. Brown, R., Fitzmyer, J. and Murphy, R. (Eds.). (1993). *New Jerome Biblical Commentary* (NJBC), 1146-1165. New Jersey: Prentice Hall. 780-790.
2. Cuesta Abad, J. M. (1991). *Teoría hermenéutica y literatura (el sujeto del texto)*. Madrid: Visor.
3. Palmer, R. E. (2002). ¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer. Madrid: Arco Libros.
4. Grech, P. (1986). *Ermeneutica e teologia biblica*. Roma: Edizioni Borla
5. Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme
6. Von Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica
7. Liddell, H., and Scott, R. (1968). *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.
8. Heidegger, M. (1992). *El Ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
9. Bauer, W. (1979). *A Greek-English Lexicon of the New Testament and other early Christian Literature*. Chicago: The University of Chicago Press.
10. Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
11. Mir, J. M. (ed.). (1990). *Diccionario ilustrado latino español, español-latín*. Barcelona: Bibliograf.

AKADEMOS es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

# El currículum crítico en la formación del licenciado en ciencias de la educación: diálogo de saberes y proyectos de investigación

Juan Carlos Escobar Baños, Ms C.

Candidato a Dr. en Ciencias de la Educación Superior, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

[jcscobarbaos77@gmail.com](mailto:jcscobarbaos77@gmail.com)

Ampliación y revisión gramatical: Linda Roxett Ramírez Murga

[lindarox2000@gmail.com](mailto:lindarox2000@gmail.com) Candidata a Maestra en Profesionalización de la Docencia Superior

## Resumen

Teorías curriculares y diálogo entre saberes es un binomio dialéctico para entender la brújula de la formación del licenciado en ciencias de la educación, que no solo descansa en una perspectiva científica o académica, sino en la renovación de un pensamiento basado en la resignificación de universidad-sociedad y yo-mundo. El currículum, al entenderse más allá del establecimiento de programas de estudios como una tendencia técnica de la educación, estará con mayor

capacidad para transformar la profesión docente, rescatar su identidad latinoamericana y trascender de la transmisión de conocimientos a la problematización del saber, del razonamiento científico a los vínculos existentes de la reflexión y la acción, de la evaluación crítica a la autodeterminación, de la figura del profesor investigador a la construcción del currículum como un sistema abierto para desarrollar nuevos estilos de enseñanza.

**Palabras clave:** *teorías curriculares, proyectos de investigación, teoría crítica, pedagogía del sur y diversidad.*

## Abstract

Curricular theories and dialogue between knowledge is a dialectical binomial to understand the compass of the formation of the graduate in educational sciences, which not only rests on a scientific or academic perspective, but on the renewal of a thought based on the resignification of the university- society and I-world. The curriculum, being understood beyond the establishment of study programs as a technical trend of education, will be more capable of transforming the teaching profession, rescuing its Latin American identity and transcending from the transmission of knowledge to the problematization of knowledge, reasoning scientist to the existing links of reflection and action, from critical evaluation to self-determination, from the figure of the research professor to the construction of the curriculum as an open system to develop new teaching styles.

**Key words:** *curriculum theories, research projects, critical theory, southern pedagogy and diversity.*

## Introducción

La relación diálogo de saberes y proyectos de investigación constituyen un eje epistemológico de la teoría curricular crítica que, en la formación del licenciado en ciencias de la educación, se convierte en un proceso de renovación del pensamiento, basado en un tipo de racionalidad y discurso para interpretar y resignificar la relación universidad-sociedad, pensamiento crítico-pro-

positivo y cultura-naturaleza. Así, el diseño del curriculum se configura en una visión emancipatoria y en un tipo de pedagogía en situación, que haga valer el compromiso del profesional con la descolonización del saber y con la resignificación de los conocimientos derivados de la tradición e identidad latinoamericana.

Desde esta perspectiva, se decidió abordar este tema, en primer lugar, porque está asociado con la línea de investigación doctoral sobre el cambio curricular de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación y, en segundo lugar, por la transcendencia que ocupa la pedagogía crítica y las categorías dialécticas como ejes vertebradores en la construcción de las prácticas educativas universitarias descolonizadora.

Esta monografía se inspiró en diversas fuentes bibliográficas organizadas, desde la evolución de la teoría educativa moderna (Stenhouse, 1998, Lundgren, 1992; Grundy, 1998; Kemmis, 2007) hasta los referentes de la problematización en los diálogos entre saberes, centrados en prácticas educativas de la realidad latinoamericana (Sousa, 2015; Pérez, 2011 y Ubals & López, 2018). Con ello, se trazó una línea directriz para abordar específicamente la noción de curriculum a partir de los modelos emancipadores, que ponen en relieve el compromiso de un profesional con una epistemología descolonizadora, enraizada en la América del Sur.

El escrito está estructurado de la siguiente manera: se hace un recorrido histórico de la teoría curricular crítica a partir de los

aportes de Herbart hasta el surgimiento de los modelos emancipadores de los diseños y desarrollos del currículum, destacando los alegatos frente a la hegemonía del positivismo en la producción del conocimiento pedagógico. Además, se especifica la transversalidad de los procesos de cambio curricular que, en esta dinámica, adquiere preponderancia el diálogo de saberes y los proyectos de investigación. Se concluye con una reminiscencia de la pedagogía en situación y del compromiso, como tendencia en el abordaje de los conocimientos y de la formación del licenciado en ciencias de la educación; pedagogías que aseguran que la problematización del saber se encuentra en las realidades locales y globales, en la separación de dos mundos: los hegemónicos y los desplazados.

### **Referentes históricos de la teoría curricular: evolución y desarrollo**

La moderna concepción de la teoría curricular es el referente para comprender la evolución y desarrollo de los sistemas educativos nacionales que, desde 1806 adquiriría relevancia, el carácter de los fines y objetivos de la enseñanza. Las ideas pedagógicas predominantes en esta época fueron ampliamente desarrolladas por Herbart en 1809, cuando introduce el significado de sistematización como principio organizador de la estructura de los planes y programas de estudios, a la vez que resaltaba el significado de instrucción en el ámbito de producción y reproducción de textos (Lundgren, 1992; Kemmis, 2007).

La producción de texto consiste en el diseño curricular que incluye la confección de planes y programas de estudios, la escrituración de textos u obras científicas y los planes didácticos que el docente utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La reproducción es equivalente a transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas; un proceso de secuenciación del cumplimiento de fines-objetivos mediante un determinado abordaje, de modo que quede abierto a la evaluación como verificación de objetivos. Por tanto, “un currículum incluye un conjunto de principios sobre cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y la destreza” (Lundgren, 1992, pág. 20).

En esta línea, el currículum es una guía orientadora de la labor de los docentes con el propósito de promover las experiencias de aprendizaje, sin las cuales, es imposible comprender los vínculos entre diseño y desarrollo. En otras palabras, en la producción se forma “la selección, la organización y los métodos de transmisión” (Lundgren, 1992, pág. 21), de modo que regule la práctica educativa en correspondencia con los objetivos y fines establecidos.

Con el pleno desarrollo del positivismo (1889), el currículum estuvo determinado por los fines derivados de la sociedad industrial. La concepción de Herbart fue ampliada por la administración de empresas, en especial, cuando se subordina la formación de recursos humanos a los intereses económicos de este tipo de sociedad. Así pues, los términos gestión y control, adquirieron hegemonía en la actividad de enseñar, aprender y

evaluar, convirtiéndose, en un fuerte dispositivo que reiteraba la cultura del positivismo.

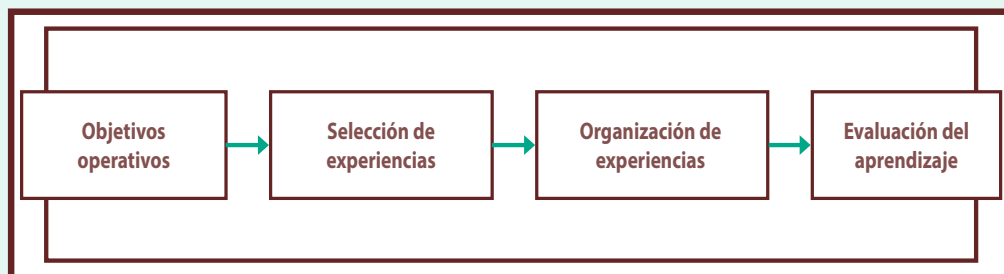
Se trata del modelo académico del currículum que, para Grundy (1998) estaba centrado en el saber hacer (de manera exclusiva); es decir, en el imperativo de acción de las ciencias empírico-analíticas, basadas en “la experiencia y la observación, propiciada, a menudo por la experimentación” (pág. 28). El currículum, desde esta perspectiva, estaba basado en un conjunto de reglas o preceptos que se expresan como objetivos operativos, que el docente deberá promover para que sean alcanzados por los estudiantes.

Después del impacto del Movimiento de Educación Nueva (1889-1925) al desarrollo de la didáctica (métodos activos y experimentales), la psicología de la educación y la democracia en las interrelaciones docente-estudiante en el aula, el modelo académico se centró en la formación de ciudadanos, moralmente desarrollados y altamente instruidos en correspondencia con las necesidades del estado moderno de la industrialización: avance tecnológico a gran escala (Kemmis, 2007). Esencialmente, se necesitó mayor cualificación de la fuerza de trabajo para la reproducción de los ideales de la sociedad, dado que Estados Unidos e Ingla-

terra consideraron reestructurar los objetivos operativos, como parte de los diseños curriculares, con el propósito de certificar los conceptos de eficacia y eficiencia en los nuevos perfiles del profesional, establecidos en los planes y programas de estudios que se necesitaban impulsar.

Como consecuencia, el modelo académico se fue convirtiendo en el nuevo pragmatismo, porque incluía las ideas reformadas de Dewey en cuanto a los ideales de la sociedad y los métodos activos que debían ser aplicados en el aula para lograr los fines de la educación (Kemmis, 2007). Teorizadores de esta tendencia, como Gagné y Tyler, en 1959, consideraron oportuno modificar los contenidos y las modalidades organizativas de la enseñanza de acuerdo con las políticas económicas, culturales y morales de la sociedad, de modo que el ciudadano, al responsabilizarse de su formación, fuera capaz de insertarse en el campo laboral. Tyler (1959) denominó a este proceso como *«diseño instruccional»* porque implicaba cuatro secuencias del diseño, centrado en la pedagogía por objetivos: a) objetivos operativos; b) selección de experiencias educativas; c) organización de experiencias (actividades); d) evaluación del aprendizaje.

Figura 1: Diseño instruccional basado en la pedagogía por objetivos (Tyler, 1959).



El punto de partida son las ideas que se derivan de los propósitos del mundo industrial. Se materializan en los objetivos operativos, que se formulan en términos de conductas observables, contenidos de enseñanza, condiciones de ejecución y pautas de rendimiento. A partir de esta formulación, se seleccionan y organizan las experiencias de aprendizaje (el foco de atención del currículum), para que las actividades o tareas queden adscritas a la conducta observable, a fin de que la evaluación se centre en la comprobación de los objetivos (conocimientos, habilidades y hábitos) y en los procesos de retroalimentación expresados como rectificación o refuerzo de la conducta observable (Stenhouse, 1998).

Para 1969, Schwab en su obra *Collage Curricula and Student Protest* (Currículum universitario y protesta estudiantil) consideró que la oportunidad de contextualizar el currículum está en la aplicación de un tipo de racionalidad práctica, definida como pertinencia curricular desde el aula, situando la labor de los docentes como investigadores para reconstruir los textos educativos en la

dinámica de provocar aprendizajes diversos y de generar participación en el estudiante.

Schwab basó su análisis en la teoría de la comprensión desarrollada por Gadamer (Eliott, 1998), quien sostenía que el hombre reflexiona en la praxis y en la búsqueda de cómo actuar “adecuadamente en una situación humana particular y concreta” (Kemmis, 2007, pág. 144). Es una forma de razonamiento, no sujetas a prescripciones o reglas establecidas, sino como resultado de la reflexión, del juicio práctico que se deriva de la búsqueda de la comprensión en el campo humano.

Schwab consideraba que los docentes no podían actuar como autómatas ni depender su análisis desde una posición instrumental. La relación medios-fines, según él, domestica la actividad de los docentes, convirtiéndolos en *operarios* en la construcción curricular, sin llegar a incidir en el diseño y organización de los programas de estudios (Kemmis, 2007).

La teoría comprensiva incluyó, desde la perspectiva de Schwab, el significado de la

deliberación que, para 1975, fue desarrollada plenamente por Stenhouse, al considerar que el curriculum es procesual, comprobado por docentes y estudiantes en la práctica educativa. El cambio curricular se genera desde ella, porque los programas de estudios se someten a verificación o validez por la relación docente-estudiante y por la apertura de la figura del profesor investigador en la construcción del curriculum.

La figura del profesor investigador se encuentra fundamentada en el movimiento de la profesionalidad prolongada, cuyas características principales son:

El compromiso para el cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza como base para el desarrollo;

El compromiso y las destrezas para estudiar la propia enseñanza;

El interés para cuestionar y probar la teoría en la práctica mediante el uso de esas destrezas.

(Stenhouse, 1998, pág. 144)

El profesor investigador reconoce su situación real como enseñante, que se somete a una evaluación de proceso, a fin de mejorar la práctica educativa y, por ende, contribuir al desarrollo integral del estudiante. Este movimiento es una respuesta ante la necesidad de

que los docentes se conviertan en constructores del curriculum real<sup>1</sup> y del diseño.

En el proyecto Humanities Curriculum Project, Stenhouse exaltó la profesionalidad de los docentes y determinó que su autonomía estaba vedada por la tendencia de la pedagogía por objetivos, por la operacionalización de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se incrusta como sistema dominante, de quien posee el saber y resta autonomía profesional a los docentes. “Si el conocimiento ha de ser considerado como un recurso y un sistema abierto, y no como una imposición por parte de aquellos que lo poseen, es necesario desarrollar nuevos estilos de enseñanza” (Stenhouse, 1998, pág. 63), los cuales tienen implicaciones en el curriculum que se ejecuta y en el aprendizaje de los estudiantes.

El movimiento del profesor como investigador fue la antesala del curriculum crítico, el cual se basó, en primer lugar, en el código oculto o pedagogía invisible, como una especie de labor del docente, para descubrir las distorsiones ideológicas que se expresan en las costumbres, relaciones sociales educativas, el lenguaje pedagógico, formas de comportamientos, entre otros, y que pueden afectar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, al rechazar la predominancia de los programas de estudios en las carreras universitarias, el currículum crítico se configura como un proceso de práctica

1 Curriculum real es la figura jerárquica de los procesos de desarrollo curricular. Consiste en la transformación de la práctica educativa, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo de habilidades y valores morales de los estudiantes.

educativa mediante la investigación-acción crítica que, para Kemmis (2007) constituye

la relación entre el discurso y la práctica en contexto (constructivo y reconstructivo).

**Figura 2. Momentos del proceso de investigación-acción (Grundy, 1998, pág. 199).**

	<b>Investigación reconstructiva</b>	<b>Acción constructiva</b>
<b>Discurso entre los participantes</b>	<b>Reflexión-reconocimiento y evaluación</b> (retrospectiva sobre la observación, prospectiva para la acción)	<b>Planificación-acción constructiva</b> (prospectiva para la acción, retrospectiva sobre la reflexión)
<b>Práctica (en el contexto social)</b>	<b>Observación-acción reconstructiva</b> (prospectiva para la reflexión, retrospectiva sobre la acción)	<b>Acción-acción deliberada, estratégica</b> (orientación retrospectiva a partir de la planificación, prospectiva para la acción)

La investigación-acción crítica integra dos momentos fundamentales: lo reconstructivo y lo constructivo. El punto de partida para la producción de conocimiento es la evaluación de la acción antecedente, que implica retrospectión sobre la observación y proyección para la acción. En otras palabras, se observa y se reflexiona sobre la práctica educativa en contexto, a fin de convertir el plan de la acción en un proyecto estratégico, capaz de generar el cambio educativo.

Los vínculos entre investigación-acción y currículum fue fundamental para que, en 1999, se apelara por la interdisciplinariedad como una visión dialéctica que integra los conocimientos (síntesis) de diversas áreas para la creación de uno nuevo, de modo que se presenten de “forma relevante social y culturalmente, centrándose en problemas que requieren respuestas globales, propiciadas por la contribución de distintos campos

del saber” (Sacristán, Alonso, Perrenoud, & Linuesa, 2012, pág. 21).

Esto significó una apertura hacia el currículum crítico, el cual, poseía una dimensión sociopolítica y emancipadora de la mente y la acción humana. En realidad, la emancipación ha sido el concepto que ha superado el reduccionismo, el determinismo y la cosificación, tal y como lo evidenciaba Kemmis (2007). La comunicación es otro concepto empleado en este proceso curricular y, por tanto, el conocimiento que se produce gracias a la investigación –acción, es social y valorativo, es decir, una realidad ideológica, socialmente construida, comprometida por opciones de valor.

La construcción del currículum es una referencia política de la acción humana, configurada en el rol que deben asumir las universidades. Es decir, se trata de que el contenido



especificado en los programas de estudios tenga como propiedad la asunción de una cultura local y global, para que se pueda advertir que la transmisión de conocimientos quede adscrita al fortalecimiento de una visión académica y valorativa, capaz de contribuir a la conformación de una nueva base cultural, en el que los estudiantes, no solo desarrollen habilidades y destrezas, sino que puedan expresarse en espacios democráticos, que abran la posibilidad de identificar las impregnaciones ideológicas, que surgen del conocimiento científico del proceso educativo como práctica social.

La tendencia crítica del currículum, que ha tenido una proyección fundamental en el desarrollo de algunas universidades latinoamericanas a partir del año 2000 hasta la actualidad, ha sido el resultado de la unificación de la administración académica, los objetivos generales de las carreras, las áreas de conocimiento, la metodología, los materiales didácticos y tecnológicos, y la evaluación de los aprendizajes (Sacristán, Alonso, Perrenoud, & Linuesa, 2012); una representación para comprender que la educación está fuertemente ligada a perspectivas ideológicas y que, por lo general, inciden en la manera de pensar, sentir y actuar del estudiante.

Kemmis (2007) se trata de someter a juicios críticos el desarrollo de los programas de estudios, con el propósito de comprender que, la teoría que sustenta el establecimiento de los contenidos, sea capaz de afrontar las prácticas distorsionadas, validadas por la

autoconciencia de los profesionales dedicados a la práctica en contexto, bajo condiciones de diálogo libre y abierto.

### **Problematización y diálogo entre saberes: los proyectos de investigación**

En este apartado se presentan, de forma sintética, miradas acerca del modelo curricular crítico, su importancia en las prácticas educativas y la tendencia que, desde la Epistemología del Sur, asume en la reconstrucción de una pedagogía problematizadora como eje vertebrador en los procesos de formación profesional. Se ha dividido en dos partes: la construcción de una pedagogía del sur, por un lado; y el modelo curricular propuesto, basado en el diálogo de saberes y los proyectos de investigación, por el otro.

### **Desafíos en la construcción de una pedagogía del sur. La ausencia y la emergencia**

Sociología de las ausencias y de las emergencias son dos referentes de la Epistemología del Sur que han sido retomadas para la comprensión del modelo curricular crítico que se propone para la formación del licenciado en ciencias de la educación. Ante la ausencia de una identidad pedagógica latinoamericana en la mayoría de las universidades, los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2015), Pérez (2011) y Ubals & López (2018), representan la alternativa para superar la concepción de neutralidad ideológica, que perfecciona el horizonte de la desigual-

dad y hegemoniza los enfoques curriculares tecnológicos en el tratamiento de los contenidos y en la comprensión de los sistemas del aprender hacer (conocimiento técnico) como ejes transversales para la reproducción y la división social del trabajo.

En el Foro Social Mundial (2015) se discutió ampliamente las realidades que viven los mundos desfavorecidos y, entre otras cosas, se señaló el término “el conocimiento-otros” para ser valorizado en el mismo nivel del conocimiento occidental. Al respecto, Sousa (2010) indicaba que la teoría crítica europea no ha sido capaz de legitimar alternativas para una sociedad justa y libre; es más, en la actualidad, no ha podido dar respuestas ante el inminente desarrollo tecnológico que se está perpetuando en la mayoría de las universidades del mundo, en detrimento de la felicidad de los pueblos y de la capacidad crítica e identitaria de los individuos.

Sousa (2015) propone que la teoría crítica debe responsabilizarse del conocimiento de los otros, que visibilice su existencia y haga público los saberes y los proyectos de vida de los desfavorecidos. En la actualidad, la educación universitaria sigue siendo elitista, con poca apertura para los ausentes, los olvidados y los oprimidos que, conforme marchan los proyectos neoliberales, el conocimiento identitario y local desaparecerá

del diseño del currículum y, por ende, la supremacía del dato y el manejo instrumental se convertirá, en los próximos años, en el referente de la formación profesional.

Desde esta óptica, el punto de partida de la teoría crítica para América Latina y, particularmente, para El Salvador, es la realidad nacional e identitaria, enraizada en “las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las neutralizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado” (Sousa, 2015, pág. 16).

Como señala Sousa (2015), el colonialismo y el capitalismo se perpetuaron en los proyectos neoliberales que, en nombre de la modernización y calidad educativa, acrecentaba el valor del mercado y reiteraba el statu quo en la sociedad. En El Salvador, desde 1981 y, de manera especial, a partir de 1992, los procesos de cambio curricular se insertaron en las universidades como una exigencia del Estado, acorde con los Sistemas de Acreditación y Evaluación Institucional para América Latina<sup>2</sup> y de los compromisos que los gobiernos asumieron para elevar la calidad educativa en todas las dimensiones que se requerían: visión y misión institucional, infraestructura, equipo docente, currículum, tecnología, presupuesto, investigación, entre otros.

---

2 En 1990, en Río de Janeiro se celebró por primera vez el Seminario “Acreditación y Evaluación Institucional”, bajo la injerencia de los sistemas de acreditación norteamericana (Southern Association of Schools and Colleges – SACS, New England – NEASC, Middle State – MSA, North Central, Western – WASC) a través de las políticas de organismos financieros internacionales (Picardo, 2011).

Como consecuencia de estos procesos, los programas de estudios se actualizaron por periodos de cinco años, según lo establecido por el Ministerio de Educación, mediante la Asamblea Legislativa<sup>3</sup>, hegemonizando el conocimiento técnico en las carreras universitarias, en conformidad con la tendencia de la sociedad posmoderna. No se trata solo de los contenidos del curriculum, sino de su abordaje, que integra métodos, recursos, actividades y evaluación para renovar el pensamiento del estudiante en las diversas áreas del saber.

Lo anterior es reforzado por Ubals & López (2018), quienes indican que los cambios curriculares están determinados por los generadores del poder simbólico que se presentan como esquemas que han estado direccionando el futuro de la educación de los pueblos; por lo que, problematizar el conocimiento, vendría a constituir una contradicción antagónica en el escenario del aula y en los diseños curriculares que se actualizan según requerimientos gubernamentales.

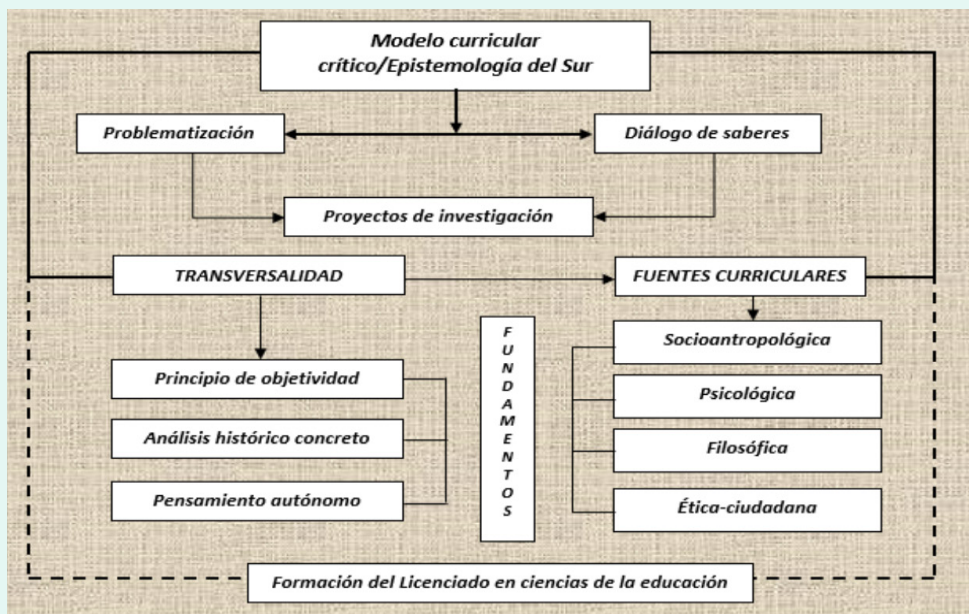
### **Modelo curricular crítico y problematización: diálogo entre saberes**

Una mirada hacia la problematización del curriculum solo puede existir en su desarrollo que, desde ahí, es posible encarar el conocimiento científico con los binomios “yo-mundo, local- global, cultura-historia, ambiente-tecnología, territorio-desarrollo”, ya que el panorama social de presentación de la educación siempre ha estado presidido por el modelo socioeconómico que ha estado rigiendo en cada uno de los países.

De ahí que los esquemas de dominación por un lado y de emancipación por el otro afloran por doquier en cada uno de los tratados que al respecto se han estado escribiendo sobre los comportamientos seculares de esta importante arista de la cultura de los pueblos latinos, como lo es la educación.

3 En el Artículo 47, de la Ley de Educación Superior, se establece que la Acreditación de la Calidad tendrá una validez mínima de cinco años prorrogables mediante procesos de evaluación continua que sean verificadas por lo establecido en el Reglamento Especial de Acreditación.

Figura 3. Modelo curricular crítico para la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación (Elaboración propia)



El modelo curricular crítico está basado en la Epistemología del Sur y en la justicia entre saberes. Consiste en una visión sintética de teorías educativas emancipatorias que iluminan a los docentes en los procesos de construcción de los programas de estudios y sistematización de las prácticas educativas, con la finalidad de orientar la formación profesional sobre la base de los principios de la problematización (autodeterminación, codeterminación y solidaridad) y el diálogo de saberes a través de proyectos de investigación-acción.

Para Ubals & López, la investigación-acción es proceso de enseñar y aprender,

que integra saberes que el mundo en su diversidad ofrece (científicos, técnicos, críticos, globales, locales, valores, entre otros) para que el estudiante en formación alcance las metas establecidas en los programas de estudios orientados a romper con el silencio y con la mentalidad neocolonial cultural (Pérez, 2006). Sobre este proceso, se coincide con Kemmis (2007), quien destaca, entre otros planteamientos, que la investigación-acción es proceso de concientización de docentes y estudiantes acerca del subdesarrollo y la dependencia y sobre la necesidad de mantener relaciones democráticas, desarrollar la autonomía y la innovación.

En este sentido, la problematización es proceso de inquirir la realidad, que genera un trabajo académico, capaz de avivar la voz de la universidad para cuestionar la sociedad y, a la vez, descubrir su fuerza creadora de transformarla concretamente. En este proceso, se profundiza en el desarrollo de los contenidos para que los estudiantes comprendan los hechos y perciban las causas que los generan; interpreten que la secuenciación de temas va más allá de lo programático, de su apariencia y de su concepción técnica, de modo que se oriente a la interrelación dialéctica entre el mundo y el hombre, el individuo y la sociedad.

En la problematización, el rol del docente se modifica en su esencia, ya que este modelo requiere, según lo tipifica Ubals & López (2018), de un pensamiento pedagógico latinoamericano, capaz de generar una actitud ante el saber. “Esto significa entregarse a la búsqueda incesante y placentera de la sabiduría y no creerse que se la posea. Y en este mismo sentido se alude también a un sentido de la vida, a un proyecto de vivir” (pág. 6). Es decir, proyectarse hacia la comunidad, tomar en cuenta las experiencias de sus estudiantes, su creatividad e impulsarlos a ser justos y honestos, en clara confrontación con los planteamientos derivados del mercado.

Desde esta perspectiva, los fundamentos del modelo crítico operan en su transversalidad y fuentes curriculares que, en su dinámica, rechaza la tendencia de formar a un licenciado en ciencias de la educación como un técnico eficaz de enseñanza, que planifica, ejecuta y evalúa los contenidos progra-

máticos. La transversalidad es un elemento determinante de este proceso de transformación curricular. Implica integración de materias por bloques de temas-problemas sobre los cuales gira la discusión académica y los proyectos de investigación-acción; no se trata de una disertación breve o larga del docente; constituye el principio de la objetividad que consiste en:

Analizar los objetos, fenómenos y procesos independientemente del nivel de agrado, concordancia, empatía y simpatía que sintamos por los mismos; o sea es trabajar, decodificar, operacionalizar, descomponer a los mismos con autonomía y no atados a los dictados de nuestra conciencia, voluntad, pasión, formación, etc. Es más bien tener en cuenta trabajar ese lado de la realidad que se ha presentado, tal y como es, sin la carga reduccionista que siempre aflora en los análisis de corte subjetivo, que en la mayoría de los casos no conducen a un análisis serio, racional y científico sobre cualesquiera de las áreas del saber de qué se trate. (Ubals & López, 2018, pág. 3)

Al centrarse en los proyectos de investigación, el estudiante estará en contacto directo con su realidad; lo que supone aprender de ella la explicación científica para desarrollar la capacidad para producir conocimiento, ser independiente y autocrítico de su formación. Esto es, actuar con autonomía en la participación colectiva de su aprendizaje y en la comprensión, explicación e interpretación de su realidad desde la realidad misma y no apelar a otros moldes, en especial, los derivados de la positivización del saber.

Se trata de un proceso pedagógico que rescata lo sustantivo que deben presidir “las culturas ancestrales o contemporáneas de los países que conforman la realidad latinoamericana” (Ubals & López, 2018, pág. 4), así como liberar a docentes y estudiantes del monopolio del saber técnico, que reproduce la realidad, sin llegar a entender su carácter dinámico.

Como fuerza motriz del desarrollo curricular, el problematismo asume la construcción y reconstrucción de saberes a partir de las fuentes socio antropológicas, psicológicas, filosóficas, éticas-ciudadanas, que garantizan que el modelo entretejerá el saber científico con la realidad, permitiendo que estos (técnicos, prácticos y críticos) comulguen en la dinámica de la promoción del desarrollo intelectual, creativo y del pensamiento autónomo.

Al respecto, Sousa enfatizó sobre la necesidad de que el conocimiento del otro sea percibido desde el ángulo de la diversidad, pues en la dinámica de las prácticas educativas no es posible que este quede invisible, tanto a nivel de programas de estudios como de planes didácticos. En tal sentido, a través de las fuentes curriculares y la visión del docente, es posible encontrar la pedagogía del compromiso que rescate lo ontológico desde sus propias bases, rompiendo con los fundamentos teóricos de la dependencia, en el caso de El Salvador, y con un currículum destinado solo al conocer.

Es, en realidad, en esta parte donde tendrá sentido, la preocupación desde que se buscó la alternativa de la propuesta curri-

cular, ¿Educar para cuál sociedad? ¿Cuál es la concepción de hombre que representaría las posibilidades de su transformación? Las respuestas posiblemente solo tengan cabida cuando se generen costumbres y tradiciones curriculares a partir de la aplicación de este modelo que, como dijo Stenhouse (1998), todo cambio del currículum indudablemente implica desarrollo profesional del docente.

## **Conclusiones**

Después de haber mostrado la densidad de la evolución histórica de la teoría curricular y haber presentado los elementos constitutivos del diálogo entre saberes y los proyectos de investigación, ¿no sería presuntuoso formular pronósticos demasiado precisos sobre el porvenir de la formación del licenciado en ciencias de la educación? Vale más, en lugar de abandonarse al juego de las afirmaciones arbitrarias, recordar algunas tesis fundamentales que confluyeron en los procesos de construcción y reconstrucción del modelo curricular crítico.

El legado, quizá, más sobresaliente de la herencia evolutiva de la teoría curricular es su carácter holístico, dinamizado, por una parte, por la confluencia de los intereses constitutivos del saber que, al vincularlos con las prácticas educativas, inciden favorablemente en la formación del licenciado en ciencias de la educación. Nos encontramos, dice Kemmis (2007) en una sociedad educativa con el predominio de la ciencia aplicada, cuyo enlace entre la teoría y la práctica, está determinado por el binomio medios-fines y

por la comprensión del significado de currículum como producto: planes y programas de estudio. Sin embargo, apuntaba, las instituciones educativas tienen el desafío de buscar otras formas de producir conocimiento, caracterizado por la teoría comprensiva, que hace alusión a la capacidad de reflexión que debe adquirir la docencia en una situación determinada, es decir, el compromiso por la mejora cualitativa del currículum a partir de la asunción de la figura del profesor-investigador. Por otra parte, el carácter reconstructivo, permite evidenciar otras formas de comprender el currículum y no reducirlo, como sucede en las universidades salvadoreñas, a la modificación de su diseño, en el imperativo de los planes de estudio, perfiles y programas.

La comprensión de los paradigmas del currículum (técnico, práctico y crítico) permitió construir la propuesta sobre el modelo curricular crítico, basado en la Epistemología del Sur en dos dimensiones fundamentales:

problematización y el diálogo entre saberes. Sobre la base de que el currículum se evalúa desde la práctica educativa, la problematización y el diálogo entre saberes se convierten en un pensamiento latinoamericano que construye una pedagogía del compromiso con las identidades nacionales que, al poner en juicio el conocimiento europeo, asume nuevas categorías que el monopolio del saber ha invisibilizado y destruido a partir del colonialismo y el capitalismo.

En definitiva, la transversalidad y las fuentes curriculares que se proponen determinarán el carácter de la práctica educativa que, en su esencia, apunta hacia un pensamiento autónomo y con un rol docente, capaz de promover el desarrollo individual en la creatividad, lo académico, lo ético-social y en la convivencia en la formación profesional, de modo que quede adscrito cualquier cambio curricular a través de la emisión de juicios de aquellos sujetos implicados en los procesos de reconstrucción del currículum.

## Referencias

- 1 Elliott, J. (1998). *Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- 2 Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- 3 Kemmis, S. (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículum y la transición*. Valencia: La Linterna Pedagógica.
- 4 Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- 5 Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación. *Teoría y didáctica de las ciencias sociales*(11), 95-112.
- 6 Picardo, O. (2011). *Transición, retos y problemas de las universidades en El Salvador*. San Salvador: Delgado.
- 7 Sacristán, J., Alonso, R., Perrenoud, P., & Linuesa, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- 8 Sousa, B. (2015). *Introducción: Epistemología del Sur*. Salvador: Gutiérrez Amparán y Natalia Biffi. Editores.
- 9 Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- 10 Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Morata.
- 11 Ubals, J., & López, I. (2018). *Educación: entre dominación y liberación. Multivisiones del río bravo a la Patagonia*. La Habana: Universidad de La Habana.





AKADEMOS es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

# Aportes para la renovación del canon literario escolar de educación media de El Salvador

## Contributions to the renewal of El Salvador's high school literary canon

Mario Zetino

Licenciado en Letras. Investigador en estudios literarios y educación del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH), Universidad Dr. José

Matías Delgado

mesermenoz@ujmd.edu.sv

## Resumen

Este artículo busca dar aportes para la renovación del canon literario escolar de educación media de El Salvador, tanto en estructura como en prácticas, de modo que su utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje posibilite aprendizajes significativos. La revisión de la literatura muestra que son muy pocos los estudios sobre el canon literario escolar salvadoreño. Sin embargo, los estudios existentes hacen aportes clave, como la identificación de falencias de coherencia pedagógica y de pertinencia cultural en los programas de estudio de Lenguaje y Literatura y la caracterización del modelo de enseñanza de la lite-

ratura en El Salvador y del canon literario escolar de educación media como historicistas, europeizantes, masculinos y conservadores. Además, se constata que los docentes no están formados para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en literatura enfocado en el desarrollo de competencias, sino que la enseñanza en este campo sigue un esquema bancario. Ante estos problemas, los estudios señalan las necesidades de enseñar literatura a partir de una teoría definida y explícita de la lectura literaria y de perfilar pedagógica y epistemológicamente un modelo integral de lectura literaria que considere tanto su aspecto individual como su aspecto de socialización. Por su capacidad de responder a estas necesidades, la educación literaria se plantea como

un modelo más funcional para la enseñanza de la literatura. A partir de este marco conceptual, se formulan recomendaciones para una renovación funcional del canon literario escolar de educación media, y en relación con estas se plantean recomendaciones para la optimización del uso del canon en la educación durante la pandemia de COVID-19. Se enfatiza en la creación de un equipo multidisciplinario y de un conjunto de criterios definidos, explícitos y derivados de un modelo funcional de enseñanza de la literatura como condiciones para una reelaboración pedagógicamente efectiva del canon. Se estima que, en general, el marco teórico y las recomendaciones de este artículo son extrapolables al tercer ciclo de educación básica, por las similitudes de su canon con el de educación media.

**Palabras clave:** *canon literario escolar, enseñanza de la literatura, educación literaria, COVID-19*

## Abstract

This paper seeks to provide contributions to the renewal of El Salvador's high school (grades 10-11) literary canon, both in structure and in practice, so that its use in the teaching-learning process makes possible significant learning. The review of the literature shows that there are very few studies on the Salvadoran school literary canon. However, the existing studies make key contributions, such as the identification of deficiencies in pedagogical coherence and cultural relevance in the curricula of Language and Literature (the equivalent to Spanish), and the characterization of the teaching model of literature in El Salvador and its high school literary canon as histori-

cist, Europeanist, masculine and conservative. Besides, it is verified that teachers are not trained to develop a teaching-learning process in literature focused on the development of skills, but that teaching in this field follows a banking scheme. Given these problems, the studies point out the needs to teach literature from a defined and explicit theory of literary reading, and to outline pedagogically and epistemologically an integral model of literary reading that considers both its individual and socialization aspects. Because of its potential to meet these needs, literary education is proposed as a more functional model for teaching literature. Based on this framework, recommendations are made for a functional renewal of the high school literary canon, and linked to these, also recommendations to optimize the use of the canon in education during the COVID-19 pandemic. Emphasis is placed on the creation of a multidisciplinary team and a set of defined, explicit criteria derived from a functional model of teaching literature, as conditions for a pedagogically effective reelaboration of the canon. It is considered that, in general, the theoretical framework and the recommendations of this article can be extrapolated to El Salvador middle school level (grades 7-9), because of the similarities of its canon with that of high school.

**Key words:** *school literary canon, teaching of Literature, literary education, COVID-19*

## Introducción

La literatura, como forma de arte que es, juega un papel fundamental en la formación humana, ya que su experiencia contribuye al desarrollo de las dimensiones cognitiva, afectiva

y cultural de las personas. En la educación formal, la enseñanza de la literatura se realiza a través de un elemento específico, que es el canon literario escolar, el conjunto de textos que se leen con diversos propósitos educativos. Sin embargo, en El Salvador, dicho potencial formativo de la literatura en muchos casos no es comprendido en el ámbito educativo, y esto ha dado como resultado un canon que, en general, resulta infuncional para el desarrollo de aprendizajes significativos, es decir que le aporten al estudiante “conocimientos y habilidades que sean valiosos por sí mismos y que sean transferibles” a la vida (Barkley & Major, citadas en Calderón, 2020, p. 35). Esta afirmación es constatada por abundantes historias de estudiantes, padres de familia y ciudadanos en general; por las bajas notas de la PAES (Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media) en el área de Literatura, y por el bajo nivel de competencias de lectura y de alfabetización cultural de la ciudadanía en general. Para asegurar una formación de calidad en el campo de la literatura, es necesario examinar y modificar la estructura del canon literario escolar y las prácticas que se desarrollan a partir de este. El presente artículo busca dar aportes para la renovación del canon, tanto en estructura como en prácticas. Específicamente, se estudia el canon de educación media o bachillerato, por ser este el nivel educativo en el que existen estudios previos sobre el tema, para poder darles continuidad y profundizarlos.

## Revisión de la literatura

En El Salvador existen pocos estudios sobre el canon literario escolar y la lectura de literatura, siendo el principal referente en estos

Aguilar (2012, 2013 y 2016), cuyos aportes son fundamentales y que exponemos a continuación.

Aguilar, al introducir las conclusiones de su tesis doctoral, *El papel de la literatura en el desarrollo del pensamiento crítico de las y los estudiantes de educación media: El caso salvadoreño*, afirma: “La enseñanza de la literatura en la escuela secundaria necesita ser repensada” (2012, p. 329), palabras que deben ser tomadas en cuenta con urgencia, al ser el cierre de un estudio riguroso, que aporta marcos conceptuales sólidos y datos e instrumentos empíricos para evaluar la enseñanza de la literatura en el país.

## 1. Noción previa del canon literario escolar salvadoreño

Actualmente los conceptos e implicaciones del canon literario (es decir el canon general, los grandes libros de una cultura) y del canon literario escolar están siendo discutidos y debatidos en todo el mundo. Aguilar (2012, pp. 53-68) expone y problematiza estos conceptos y da un panorama de dichos debates. De este modo, muestra que el canon literario escolar no es un elemento estático ni simple, que no es sólo una lista de libros que se leen en la escuela, sino un elemento pedagógico que forma parte de una compleja red de relaciones sociales, culturales e ideológicas. Y plantea que “el modelo didáctico-pedagógico [de la literatura en El Salvador], opta por los principios que rigen la enseñanza de la literatura desde el canon clásico[,] con sus correspondientes características: excluyente, masculino y marcadamente occidental” (p. 64). Esta caracterización se desarrolla con más detalle en el apartado 3.

## 2. Panorama general: el modelo de enseñanza de la literatura en El Salvador

En su análisis del modelo de enseñanza de la literatura en El Salvador, Aguilar (2012) señala que, en el nivel teórico de dicho modelo, el enfoque comunicativo, que está extendido en la enseñanza de la literatura en América Latina y que orienta la enseñanza de la literatura en el país, “ha conducido a una visión reduccionista del campo literario y a una lectura fragmentaria de los textos” (p. 328). “Los indicadores de logro no son del todo satisfactorios” (p. 328). También señala que “Otra debilidad consiste en la *carencia de estudios empíricos* que refuerzan la tesis sostenida por los defensores del enfoque comunicativo en el sentido [de] que éste representa la mejor propuesta de enseñanza de la literatura” (pp. 328-329). Por estos motivos, plantea que es preciso “hacer una relectura de los postulados teóricos tanto pedagógicos como disciplinares que sustentan dicho modelo” (p. 328).

Además, el autor analiza la actualización de programas de estudio que va del modelo de enseñanza del enfoque comunicativo al del enfoque basado en competencias (en El Salvador esto corresponde a la reforma educativa de 2008), pero “lo cierto es que los cambios no tocan la columna vertebral de aquél [del modelo de enseñanza,] ya que la literatura sigue constreñida por un patrón historicista de enseñanza y por una modalidad de bloques que reduce importantemente su potencial pedagógico” (Aguilar, 2012, p. 329).

Como un desarrollo de estos planteamientos, Aguilar (2016) analiza el concepto de lectura

literaria en el marco de los procesos de enseñanza de la literatura, como condición “para el mejor aprovechamiento de las potencialidades formativas de la literatura” (p. 81). En su análisis, el autor encuentra vacíos en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, el modelo didáctico-pedagógico en el que se basa la formación docente y la enseñanza de la literatura en El Salvador:

[...] en el campo de la de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), pese al marcado carácter constructivista que se asume, el estudio del fenómeno de la lectura literaria ha ocupado una atención marginal. Ciertamente, a pesar del énfasis que hace la DLL en el papel del alumno-lector, más pareciera que se trata de un sujeto abstracto, no situado, que aplica unas estrategias generales de lectura para lograr el uso eficiente de la lengua y, muy de paso, desarrollar una competencia literaria (concepto ambiguo por cierto). (Aguilar, 2016, p. 65)

Ante esta situación, Aguilar señala dos necesidades: 1. “La necesidad de enseñar literatura desde una teoría de la lectura literaria” (2016, p. 65), es decir desde una teoría específica y explícita, y no desde supuestos sin analizar, asumidos implícitamente, y 2:

El desafío que debemos asumir a partir de estos y otros aportes es perfilar pedagógica y epistemológicamente un modelo integral y flexible de lectura literaria que considere tanto la esfera individual (encuentro íntimo entre el alumno-lector y el texto) como la esfera de socialización (puesta en común) de la lectura literaria. (p. 81)

Como soluciones ante estos problemas y desafíos, han surgido propuestas como la educación literaria (Sánchez-Lara, 2020), que considera la enseñanza de la literatura de un modo específico, con características y necesidades distintas a las de la enseñanza de la lengua y de la expresión; que se constituye en un modelo que considera los aspectos mencionados anteriormente por Aguilar, y que está teniendo desarrollos teóricos y empíricos en diversos países de América Latina, tales como Chile (Sánchez-Lara, 2020), Colombia (Sanabria, 2018) y Argentina (Labarthe & Herrera, 2016)<sup>1</sup>.

### 3. Panorama específico: los programas de estudio y el canon literario escolar de educación media

A través de un análisis de los programas de estudio de Lenguaje y Literatura, Aguilar (2013) muestra que los “sucesivos procesos de reforma y actualización curricular [...] no han implicado una transformación significativa del modelo didáctico-pedagógico instituido desde la reforma de 1968” (p. 178). De este modo, el autor señala entre los hallazgos de su estudio: 1. “las contradicciones entre el discurso de la reforma [de 2008], las acciones de las instancias reformadoras y la naturaleza que presenta el objeto reformado (en este caso los *Progra-*

*mas de Enseñanza del Lenguaje y la Literatura*)”, 2. “la falta de una consideración seria de las necesidades, intereses educativos y gustos lectores de los destinatarios de los planes y programas de enseñanza (estudiantes)” y 3. “la falta de participación de docentes en ejercicio [así como de otros especialistas] en la elaboración de las propuestas programáticas” (p. 183).

Una de las conclusiones del estudio es que “la enseñanza de la literatura [en El Salvador] se realiza *con base en un enfoque historicista, europeizante y masculino*”<sup>2</sup> (p. 173). De este modo, Aguilar señala que

Algunas de las características fundamentales de este modelo que se mantienen a pesar de los distintos procesos de reforma y actualización son: (1) *organización concéntrica de los contenidos*[,] en el sentido de que, para el estudio de la literatura salvadoreña, debe pasarse por el estudio de la literatura universal, española, latinoamericana y centroamericana; (2) enseñanza de la literatura desde un enfoque lineal progresivo de estudio de la literatura, esto es, se parte del estudio de los clásicos grecorromanos para llegar al estudio de la literatura actual (modelo historicista) [*enseñanza de la literatura según un modelo historicista*]; (3) *constitución de un canon literario escolar marcadamente europeo, masculino*

1 En El Salvador ha existido la tendencia a contratar asesores y consultores extranjeros para las reformas educativas y los cambios curriculares, sin que dichas participaciones hayan implicado la capacitación de personal salvadoreño. Si aquí se señalan experiencias de renovación de la enseñanza de la literatura en América Latina, es para mostrar que en la región hay iniciativas con base pedagógica y científica (antes que con motivación comercial) y para sugerir el estudio de dichas experiencias por medio de sus correspondientes textos técnicos y académicos, y el establecimiento, de ser posible, de contacto con esos docentes e investigadores y sus instituciones y de acuerdos de cooperación.

2 Las cursivas son nuestras.

y occidental y (4) tratamiento marginal de la literatura salvadoreña<sup>3</sup>. (2013, p. 178)

Acerca de los efectos educativos de un canon escolar con estas características, Aguilar observa que

[...] los mecanismos de canonización, a través del encubrimiento de la divergencia y de la invisibilización del Otro como interlocutor válido, estarían poniendo límites al desarrollo de capacidades críticas del alumnado. Construyendo su libertad de interpretación por medio del control ideológico y de la defensa de determinados valores. (2012, pp. 59-60)

Nosotros agregamos que un canon de este tipo también pone límites al desarrollo de la inteligencia emocional (Gardner) del alumnado.

Al canon resultante de este modelo educativo, Aguilar lo denomina *canon literario escolar pétreo*, al cual define como

el conjunto de autores y obras literarias que han permanecido en el centro durante los distintos procesos de reforma y actualización de los programas de estudio, gracias a que responden satisfactoriamente

al discurso oficial sobre la cultura[,] a la concepción dominante sobre los saberes escolares y al sistema de valores que se definen como prioridades de la enseñanza. (2013, p. 182)

Este canon “constituye un centro que se resiste a ser cuestionado desde el punto de vista de su representatividad, valor pedagógico y pertinencia cultural” (Aguilar, 2013, p. 182).

Además, Aguilar identifica en los programas de estudio “falencias relacionadas con su coherencia pedagógica y su pertinencia cultural” (2013, p. 187). El autor señala dos motivos principales:

[...] primero porque mezclan varios enfoques de enseñanza (gramática tradicional, estructuralista; pragmática literaria, enfoque comunicativo, pedagogía de medios) y los insertan dentro del modelo de competencias, el cual, a su vez, se cubre con el paraguas del constructivismo<sup>4</sup> [...]. Segundo, porque este modelo soslaya el hecho de que el proceso de enseñanza está ligado a dinámicas concretas como las culturas escolares, las culturas comunitarias y los gustos lectores, por citar algunas de ellas. (Aguilar, 2013, p. 187)

3 Estas mismas características están presentes en los materiales educativos para Lenguaje y Literatura que se están implementando durante la pandemia de COVID-19. Por ejemplo, pueden comprobarse en las teleclases del área de Literatura para segundo año de bachillerato, en el canal de Youtube “Aprendamos en casa El Salvador”. En: <https://www.youtube.com/channel/UCt-1E5fqZl6Yl2PBFAPkPYA>

4 El autor expone antecedentes y postulados básicos del constructivismo en Aguilar (2012, p. 27ss). Allí plantea que: “En el ámbito educativo, el constructivismo, aún en *construcción*, continúa siendo un marco de referencia valioso para analizar, problematizar y reflexionar sobre aspectos docentes, aprendizaje de los alumnos y cuestiones curriculares (Coll, 1991; Hernández, 1998), aunque ha sido objeto de varias lecturas e interpretaciones muchas veces erróneas en la educación latinoamericana” (p. 30).

Aguilar también identifica una “ausencia de sustentación teórica, en los planes y programas, de la noción de pensamiento crítico” (2012, p. 333).

A estas falencias en los programas, hay que sumarle las grandes deficiencias de la puesta en práctica de los mismos, tal como lo constataron en su estudio Iraheta & López (2014), quienes afirman que

[...] existe evidencia suficiente para sostener que los maestros y las maestras de Educación Media del sector público y algunos del sector privado [...] no ponen en práctica de manera adecuada el enfoque educativo por competencias en su trabajo de aula [...] se logró determinar por medio de la observación de campo y las entrevistas, que las formas de enseñar obedecen a un esquema acentuadamente bancario. (p. 72)

Por último, en el aspecto ideológico, Aguilar señala el carácter conservador del canon, tendiente a reproducir valores tradicionales en lugar de impulsar “una educación más democrática, abierta y con sentido de identidad nacional” (2013, pp. 185-186, 193-194).

## Recomendaciones

### Una consideración previa: marcos socioculturales y pedagógicos del canon

El canon literario escolar funciona en relación y condicionado por otros elementos, tanto socioculturales como educativos; por lo tanto, emprender cambios efectivos en el canon im-

plica tener una perspectiva sistémica, holística, y así tener en cuenta las relaciones de este con dichos elementos.

En el caso salvadoreño, emprender cambios efectivos en el canon debería tener como marco acciones más amplias en el ámbito educativo, tales como: 1. diseñar y darle continuidad a un plan educativo de largo plazo, al menos para los siguientes 20 años (Picardo, 2012 y Álvarez, 2019); 2. diseñar un currículo escolar, pues El Salvador no tiene uno (Picardo, 10 julio 2020); 3. implementar de forma funcional un modelo educativo coherente y pertinente (Aguilar, 2013; Picardo & Rovira, 2020 y Picardo, 10 julio 2020), pues actualmente los programas de estudio afirman que se desarrolla una educación con enfoque constructivista y basada en competencias, pero estudios, como Aguilar (2012 y 2013) e Iraheta & López (2014), muestran que la enseñanza de la literatura sigue siendo bancaria, tradicional, basada en un modelo de enseñanza “abstracto y distante de las necesidades e intereses del alumnado, de la vida moderna y del mundo del trabajo” (Aguilar, 2013, p. 185); 4. articular la formación docente con dicho modelo educativo (Picardo, 10 de julio de 2020; Iraheta & López, 2014); 5. hacer efectiva una dignificación de la carrera docente (Álvarez, 2019) y 6. asegurar recursos de lectura necesarios para la concreción del papel del canon literario escolar en el currículo, tales como fondos actualizados y atractivos para bibliotecas escolares y públicas, libros de texto e incluso libros del canon, y conexión de calidad a internet en las escuelas públicas (Picardo, 26 de abril de 2020). Son grandes retos, que es indispensable afrontar para poder desarrollar una educación de calidad.



Estas acciones deberían realizarse orientadas por los grandes consensos nacionales e internacionales sobre para qué y cómo se debe educar. Entre dichos consensos se encuentran: los *Fundamentos curriculares de la educación nacional* (MINED, 1994), *La educación encierra un tesoro* (también conocido como el *Informe Delors*) (UNESCO, 1994), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Edgar Morin, 1999), los Objetivos del Milenio (ONU) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU). Es decir: no se necesita partir desde cero para emprender cambios educativos, pues disponemos de brújulas muy bien diseñadas, vigentes, y a partir de las cuales, se está trabajando en diversos países para lograr grandes objetivos comunes de la humanidad.

A continuación se exponen algunas recomendaciones para una renovación funcional del canon literario escolar de educación media en El Salvador.

## 1. Modificar los objetivos y el modelo de enseñanza de la literatura

El enfoque comunicativo y el enfoque basado en competencias demuestran limitaciones para una enseñanza significativa de la literatura (Aguilar 2012 y 2013; Sánchez Lara, 2020), por lo que es necesario cambiar los objetivos y el enfoque para su enseñanza.

Un enfoque que se está probando como más efectivo es el de la educación literaria (Sánchez-Lara, 2020), que entiende como objetivo principal de la enseñanza de la literatura el desarrollo de *capacidades*. Un ejemplo de capacidad relacionada a la lectura es la de leer por placer, ser capaz de leer por placer. Para

motivar y enseñar a leer por placer se necesitan marcos distintos a los de las competencias. (Y hay que notar que competencias y capacidades no son mutuamente excluyentes, sino complementarias). Así, retomando el ejemplo de la lectura por placer, ya se ha comprobado que el aprendizaje no es una operación meramente cognitiva, sino que tiene un componente emocional (Ábrego & Picardo, 2019). La educación literaria atiende la necesidad de los estudiantes de involucrarse emocionalmente en sus aprendizajes, posibilitando aprendizajes que otros enfoques, como el basado en competencias, buscan en sus principios formales, pero que no alcanzan a través de sus métodos.

Sánchez-Lara (2020), en las conclusiones de su estudio, lo plantea de este modo:

La didáctica literaria y su peso teórico, debe cuestionarse, a la luz del tratamiento curricular que se ha establecido, la necesidad de generar, como la emergente educación literaria propone, una renovación respecto al sentido de “enseñar” literatura, relativizando las prácticas centrípetas de lectura y movilizándose hacia el desarrollo del sujeto, no del objeto, instalando discursos de acción pedagógica orientados desde un *eidós* [idea orientadora] crítico que suponga: movimientos centrífugos de lectura-escritura, fruición, interacción oral entre poéticas de aula, talleres de creación y comprensión de lo cultural por medio de significaciones que emerjan desde el estudiante hacia la problematización del canon y su verdad. (p.67)

Y en el sentido de modificaciones en los métodos de enseñanza de la literatura, Sánchez-Lara (2020) señala entre los desafíos “acciones pedagógicas que den sustento empírico a la posibilidad de posicionar la escritura creativa en la escuela” (p. 67). Labarthe & Herrera (2016) ya reportan una experiencia exitosa de taller de escritura creativa para potenciar el desarrollo humano en el aula. Y por nuestra parte, planteamos que es necesario integrar la escritura con la lectura en el aula, ya que:

«La lectura empodera, pero la escritura empodera más», [como] dice la educadora Silvia Castrillón. La escritura, en este sentido, es otra herramienta poderosa para contextualizar la enseñanza de la literatura y promover aprendizajes significativos y el desarrollo de capacidades, ya que promueve la creatividad, la capacidad de introspección, la construcción de significados y la creación de sentidos, el empoderamiento, la toma de decisiones y la autonomía (DeSalvo, 1999; Cameron, 2019), entre otras muchas capacidades. (Zetino, 2020, p. 61)

## 2. Elaborar un conjunto de criterios básicos de selección de textos

Tal como queda evidenciado en Aguilar (2013), cuyo autor entrevistó al equipo técnico encargado de la selección del canon literario escolar de bachillerato para la reforma educativa de 2008, una de las fa-

lencias históricas de dicha selección es que se ha hecho con criterios no explícitos, ni para los equipos que lo han seleccionado ni para otros actores. Es decir: no existe un documento que exprese con qué criterios se seleccionan los textos que se leen en el bachillerato salvadoreño<sup>5</sup>. Un documento como este, basado en investigación y consultas series, puede ser una herramienta fundamental para la renovación del canon y para una actualización continua efectiva de este.

Algunos de los criterios que se deberían tomar en cuenta son:

### a. Las necesidades, intereses y gustos lectores de los estudiantes

Aguilar (2013) ha señalado “la falta de una *consideración seria*<sup>6</sup> de las necesidades, intereses educativos y gustos lectores de los destinatarios de los planes y programas de enseñanza (estudiantes)” (p. 183). Nosotros consideramos que la primera necesidad de los estudiantes que debe atender el canon literario escolar es la motivación, tanto en su selección de textos como en las prácticas educativas con estos. Sobre la motivación a la lectura hemos tratado en Zetino (2014).

Muy relacionada con la motivación, una necesidad acuciante en el bachillerato salvadoreño es la inclusión de literatura juvenil en los textos del canon. La ONG educativa

5 Y acerca de la selección de textos en sí, esta se encuentra distribuida a lo largo de los programas de estudio (MINED, 2008).

6 La cursiva es nuestra.

ConTextos (contextos.org) responde a esta necesidad con la selección de la biblioteca con que dota a las instituciones que interviene, que incluye textos del canon oficial y también textos juveniles. También se puede trabajar con la especificidad de la recomendación de Oyarzún (2009, p. 233): “Incluir elementos de la cultura juvenil en los textos escolares”.

Y una tercera necesidad propia de la realidad social salvadoreña es la de la promoción de una cultura de paz. El canon de la biblioteca de ConTextos y sus prácticas en instituciones educativas a partir de él son un caso de éxito de promoción de convivencia y de desarrollo de resiliencia a partir de la lectura y la escritura.

### **b. Los objetivos pedagógicos de los textos incluidos**

¿Para qué se utilizarán los textos que se incluyen en el canon literario escolar? ¿Cuáles capacidades y competencias se desarrollarán a través de su uso escolar? Estos objetivos también deben ser explícitos, y pueden llevar a una reformulación del canon en diversos sentidos.

Primero, como se señaló en la revisión de la literatura, el canon literario escolar de educación media es historicista y lineal (Aguilar, 2012 y 2013): se realiza como un estudio de la historia de la literatura y trata de ir desde la antigüedad griega hasta literatura salvadoreña contemporánea. Esto, como puede verse, pone el uso educativo de la literatura en función de la historia de la literatura; el rum-

bo principal de los aprendizajes sería el que pueda derivarse de ese recorrido histórico.

Ahora, al partir desde otro punto, de las preguntas “¿qué buscamos enseñar?”, “¿por qué enseñar esto?” y “¿para qué enseñar esto?”, las posibilidades pueden ampliarse muchísimo, pues el uso educativo de la literatura se hará en función de *los aprendizajes buscados*.

Una concreción de este planteamiento puede encontrarse en la antología (en inglés: *reader*) *A Sense of Wonder: Reading and Writing Through Literature* (Preston, 2002). Este libro de texto está diseñado para enseñar inglés como segunda lengua, y está dividido en seis capítulos temáticos que exploran aspectos: comida, amor, ropa, crecer, trabajo, vida y muerte. Cada uno de estos aspectos es abordado a través de textos de diversos géneros literarios (poesía, cuento, teatro y ensayo), a partir de los cuales se desarrollan diversas actividades de discusión, interpretación y creación. Se agrega que los textos son de autores de diversos orígenes nacionales y culturales, y que los géneros de los textos no tienen un orden fijo (por ejemplo: no siguen todos la secuencia poesía-cuento-teatro-ensayo), sino que van variando, e incluso hay capítulos que no los contienen todos.

Pensar en cambios como estos puede remitir a debates sobre la conformación del canon literario escolar: ¿admitirá libros que no son clásicos?, ¿admitirá *muchos textos* que no son clásicos?, ¿dejará de tener clásicos?, ¿dejará de representar “los grandes valores de la civilización occidental?”, etc. Aguilar (2012, pp. 53-68), desarrolla una exposi-

ción detallada de las relaciones entre el canon literario escolar y la enseñanza de la literatura, problematizando aspectos como la relación entre la noción de canon literario y valor (cultural); los debates sobre el canon literario de las décadas recientes en Estados Unidos, que han llegado a contraponer, de modo a veces conflictivo, “unidad cultural” y multiculturalidad, lo clásico y lo contemporáneo, la representación de la cultura hegemónica y la de minorías culturales, etc.; e implicaciones de la teoría del canon literario en la enseñanza de la literatura. Nuestra postura en este punto es que un marco de referencia como el de Aguilar (2012) debería poder fundamentar una discusión para la apertura, la ampliación, la renovación de nuestro canon literario escolar de educación media (y también el de tercer ciclo, estructurado según principios semejantes), al facilitar una comprensión mayor sobre el canon literario en su instrumentación escolar.

Para concluir este punto, sugerimos pensar en un *canon funcional para la educación* como ideal. El criterio de los objetivos educativos de este canon será el que determine los textos que lo integren.

### c. La igualdad de género en la selección de los textos

Otro criterio de selección de textos debe ser el balance entre autores hombres y mujeres. Aguilar (2012 y 2013) ya ha señalado el canon literario escolar de educación media es masculinizante: de 51 autores que contiene, sólo uno es una mujer (Aguilar,

2013, p. 180). Los motivos de tomar en serio este criterio son los de la formación de visión de mundo y de valores y el desarrollo emocional y también de pensamiento crítico. Aguilar (2012, p. 198) señala que “[...] se trata de una literatura en la que se acentúa de manera muy particular la presencia de los estereotipos sexistas y las desiguales relaciones de poder-dominio entre hombres y mujeres”.

No estamos sugiriendo una selección de textos que excluya a toda costa estereotipos o desigualdades: esos son hechos de la realidad sociohistórica y sociocultural, que han sido y siguen siendo expresados en el arte, acerca de los cuales se debe enseñar a tener un pensamiento crítico. A lo que apuntamos con el criterio de balance de autores de ambos sexos es a la promoción de la igualdad de género; a un conocimiento más amplio y más completo de la naturaleza humana, la sociedad y la historia; al reconocimiento del otro como interlocutor válido; a la exposición a y la consideración de puntos de vista diversos y a la formación de una sensibilidad más funcional, es decir un desarrollo más pleno de la inteligencia emocional (Gardner).

### d. La representación de la literatura salvadoreña

Aguilar (2013) también ha señalado la escasa inclusión de literatura salvadoreña en el canon literario escolar de educación media, y es muy conocido el hecho de que podría no ser estudiada, pues el tiempo del año tal vez no alcance para llegar hasta ese punto

del programa. Esto tiene gran influencia en la alfabetización cultural, que incluye el desarrollo de la identidad cultural. Una estructuración del canon según el criterio de objetivos pedagógicos de los textos ayudaría a un conocimiento mayor de la literatura salvadoreña, al no dejarla al final de una secuencia, sino al distribuir textos de ella en un programa que podría ser temático, como el texto de Preston (2002) que citamos en el apartado b.

### **3. Crear un equipo multidisciplinario para elaborar un nuevo canon literario**

En cuanto a la conformación del equipo, este debería constar por lo de: especialistas de Letras; educadores: curriculistas, docentes e investigadores educativos; posiblemente también escritores; y tener un balance generacional: tanto miembros experimentados como jóvenes. Esta elaboración debe ser lo más sistemática posible, hacerse a través de unos criterios definidos y explícitos para el equipo (tales como los que estamos proponiendo), y ser validada con grupos pilotos de estudiantes, docentes de escuelas y de profesorado y estudiantes de profesorado.

### **4. Capitalizar experiencias de renovación del canon literario escolar en El Salvador**

En el país contamos con una experiencia exitosa y sostenida a lo largo del tiempo: la de la ONG educativa ConTextos. Su estra-

tegia de selección de libros debe ser estudiada como caso de buena práctica de educación literaria, además de la red de relaciones que la ONG crea para garantizar la continuidad de su propuesta: formación docente continua; estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, la convivencia y la resiliencia a través de lectura y la escritura creativa; donación de biblioteca a la escuela intervenida; capacitación a bibliotecarios (que sobre todo son estudiantes) y seguimiento de dichas acciones.

### **5. Crear y darle continuidad a un observatorio de estudios y buenas prácticas de enseñanza de la literatura, tanto en el país como a nivel internacional**

Como ejemplos de esto se pueden mencionar: el caso del sistema de enseñanza de la literatura de la ONG ConTextos; la Revista OCNOS (Universidad de Castilla-La Mancha), especializada en estudios sobre lectura; el Centro de Estudios en Educación y Aprendizaje Basado en la Comunidad (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile); y Lukuinto (El Gozo de Leer), el programa de tres años que el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia implementó con el objetivo de “develop comprehensive reading skills in children and young people and to promote the joy of reading through cooperation between school, library and home” (University of Oulu y Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, s.f.). Se elaboró un manual de dicho programa

(University of Oulu, 2015)<sup>7</sup>. Además, en El Salvador, la Universidad Francisco Gavidia ha realizado durante dos años el Encuentro Universitario “La lectura y cambio generacional”, de relevancia para la reflexión y la actualización sobre la lectura en el contexto escolar.

Cerramos este apartado señalando que: en la renovación del canon literario escolar, lo más importante no es la lista de libros de que lo integran, sino *cómo se llega a esa lista*: el conjunto de criterios y procedimientos para elaborarla, y *cómo se la utiliza*: el conjunto de prácticas educativas a partir y alrededor del canon.

## El canon literario escolar de educación media durante la pandemia de COVID-19

Antes de concluir este artículo, es necesario aún exponer algunas consideraciones para la optimización del canon de este nivel educativo durante la pandemia de COVID-19.

Lo primero que deseamos señalar es que la emergencia no es un motivo para suspender las investigaciones y las acciones para el mejoramiento de este elemento educativo, sino que, por el contrario, la necesidad urgente de posibilitar aprendizajes significativos en una educación a distancia, hace que la inves-

tigación y las acciones en esta área tengan pleno sentido, pues buscan la mejor calidad educativa posible para los estudiantes del sector público.

Y al tocar el punto de la educación a distancia, no dejamos de tener en cuenta las grandes dificultades que esta implica en El Salvador (Picardo, 26 abril 2020 y 29 julio 2020) y que debido a la pobreza y la falta de los recursos adecuados, es un número limitado de estudiante el que la está realizando. Sin embargo, como ya lo afirmamos, aún con esas dificultades es necesario garantizar por todos los medios la calidad educativa, tanto para la educación del presente como para la del futuro. Y uno de los medios para hacer esto, un elemento educativo de enorme influencia, es el canon literario escolar. De allí la importancia de seguir trabajando en él.

Las recomendaciones específicas que hacemos para la optimización del canon de educación media en la educación a distancia son:

### 1. Reducir el carácter historicista, eurocéntrico y masculinizante de los textos utilizados para la educación a distancia

Como ya se señaló en la revisión de la literatura, las guías de estudio y las teleclases de literatura continúan teniendo estas carac-

7 Argentina tiene un acuerdo con Finlandia para la cooperación educativa. “Tenemos que tener la humildad de observar las buenas prácticas de otros países. No para copiarlas literalmente, sino para ver si algunas de ellas pueden adaptarse a nuestra realidad concreta”, afirmó Alejandro Finocchiaro, ministro de educación argentino de esa época, en ocasión de la firma del acuerdo. (La Nación, 2 de noviembre de 2017). En: <https://www.lanacion.com.ar/economia/finlandia-asesorara-a-la-argentina-en-el-diseno-educativo-y-la-formacion-docente-nid2078713>.

terísticas. Las recomendaciones que damos en el apartado anterior pueden servir para orientar cambios en estos aspectos.

## 2. Propiciar las experiencias literarias

“Construir ‘experiencia literaria’ [es] uno de los objetivos más importantes de todo docente de Letras”, plantea, en consonancia con el constructivismo, Bueno (2013, p. 69). Tres formas posibles de hacerlo en la educación a distancia son: la lectura en voz alta *para* los estudiantes, las lecturas complementarias atrayentes y las prácticas de escritura creativa.

### a. Leerles en voz alta a los estudiantes

El profesor de literatura e investigador colombiano Emilio Calderón Reyes plantea alcances de leerles literatura en voz alta a los estudiantes:

Al leer en voz alta se le da una vida y corporalidad al texto. Aspirar a replicar esa transformación es a lo que deben apuntar gran parte de los esfuerzos de quien enseña literatura, sin importar la edad ni el nivel educativo en el que trabaje. *Un profesor de literatura que les lea a sus alumnos y promueva la lectura en voz alta fomenta relaciones más directas y vitales entre el texto y las personas*<sup>8</sup>. Además, al hacerlo, pone el énfasis del aprendizaje en la imaginación y la experiencia. Por más de que toda el aula permanezca en silencio, no hay que confundir lo que sucede [en el caso específico de leer en voz alta] con pasividad, puesto

[que] la apreciación estética y el deleite son momentos de recogimiento. (Calderón, 2020, p. 37)

Calderón ilustra su planeamiento con un fragmento de *Como una novela*, de Daniel Pennac, libro referente sobre motivación a la lectura:

Vale la pena ver cómo el escritor [Pennac] recuerda a su maestro favorito de la escuela: “A través de su voz descubríamos de pronto que todo eso había sido escrito para nosotros. Este descubrimiento venía a ocurrir después de una interminable escolaridad en la que la enseñanza de la literatura nos había mantenido a distancia respetuosa de los libros” (Pennac, 2002, p. 86). (Calderón, 2020, p. 37)

De este modo, leer en voz alta en las teleclases (que sería el aspecto más asequible de la educación a distancia, en comparación con las guías de estudio, que requieren de internet), textos breves o fragmentos *para los estudiantes*, es decir leerles con intencionalidad, sería un modo de construir experiencia literaria o experiencia de la literatura. Esta es una limitación del enfoque basado en competencias: una competencia se puede plantear que el estudiante lea con entusiasmo textos literarios, pero muchísimas veces no hay nada en el contexto de ese acto de lectura (ni el texto en sí mismo, ni acciones de motivación a la lectura por parte de los profesores, que a su vez en muchísimos casos no poseen el trasfondo necesario para motivar a la lectura) que propicie el entusiasmo.

8 La cursiva es nuestra.

Además de los alcances planteados por Calderón, la lectura en voz alta para los estudiantes puede ser una forma de acompañamiento, de estar con ellos aun en la distancia, lo cual sería un factor de humanización de la enseñanza-aprendizaje.

### **b. Sugerir lecturas complementarias motivadoras, atrayentes, disponibles en internet**

Otra forma de propiciar experiencias literarias es la sugerencia de lecturas complementarias *motivadoras, atrayentes*. Subrayamos estas últimas palabras, porque nadie pasará por alto que el texto que se está utilizando en una clase determinada en muchos casos no es atrayente para el estudiante, debido a diversos motivos, tales como la ausencia del trasfondo cultural y del conocimiento lingüístico necesarios para la comprensión del texto.

En la modalidad de educación a distancia, pueden recomendarse sitios web con contenidos de lectura y presentación atrayente para los estudiantes. Ejemplos: el sitio *amediavoz.com*, que es una antología de poesía de todo el mundo y toda la historia. Se pueden recomendar algunas selecciones del sitio, y ya luego los estudiantes, si este ha sido de su interés, pueden seguir explorándolo por cuenta propia. Otro ejemplo son las revistas literarias, que forman parte de la alfabetización cultural a través de la literatura. Del mismo modo que con un sitio web, se pueden seleccionar publicaciones específicas (y la ventaja con una revista es que suele publicar todos los géneros literarios) y luego los estudiantes se quedarán

frecuentándola según les atraiga. Una revista salvadoreña de gran calidad que se puede utilizar para este propósito es *La Zebra*. Sería también una forma de poner a los estudiantes con autores y tendencias literarias contemporáneos, tanto nacionales como regionales e internacionales.

Por último, pero no menos importante, la Biblioteca Virtual de Literatura Salvadoreña del MINED<sup>9</sup> es un recurso con un potencial enorme para animar a la lectura con lecturas complementarias. En mayo pasado, el MINED habilitó esta sección de su sitio con tres libros completos de Roque Dalton en pdf, lo cual fue una acción muy positiva. Sin embargo, no se le ha dado continuidad a la biblioteca. Y esta continuidad podría hacerse de formas muy sencillas, como la publicación de pequeñas muestras o de antologías mínimas de poetas salvadoreños, digamos un documento con 10 poemas, con una edición atrayente. Esto puede motivar a la lectura, da a conocer a autores poco conocidos o aspectos poco conocidos de ellos, y también sería una forma de promover la igualdad de género, al publicar a más escritoras.

### **c. Promover prácticas de escritura creativa**

La escritura utilizada de forma creativa (que no necesariamente es sinónimo de “artística”) es un factor poderoso de promoción de aprendizajes significativos. Para ampliar este punto véase el literal 1 del apartado anterior, “Recomendaciones”.

9 <https://www.mined.gob.sv/emergenciacovid19/biblioteca/>



### 3. Contextualizar los textos literarios utilizados

Se pueden orientar los textos del programa o elegir otros de modo que el trabajo con ellos oriente a la comprensión y a la creación de sentidos ante las dificultades que conlleva la pandemia. Se puede trabajar con textos con situaciones en las que los personajes superan dificultades, resuelven problemas (tanto individualmente como junto a otros), encuentran esperanza, superan prejuicios, se organizan y trabajan junto a otros por objetivos comunes, son solidarios, leen o escriben y así aprenden o encuentran algo valioso, etc.

### 4. Adecuar el lenguaje técnico

La observación de las teleclases de literatura muestra que en ocasiones se está utilizando un lenguaje demasiado técnico, que debe ser adecuado para posibilitar la comprensión de los estudiantes. En palabras de una exalumna de este autor, que este año cursa segundo año de bachillerato: “en algunos momentos el lenguaje que los maestros usan (no solo en esta materia, si no, [sic] en todas) es muy técnico y por momentos es difícil llevar la continuidad de la idea” (comunicación personal, 10 de junio de 2020).

### Conclusiones

La revisión de la literatura sobre el canon literario escolar de educación media en El Salvador muestra que hay muy pocos estudios en este tema, siendo los fundamentales los tres realizados por Aguilar (2012, 2013 y 2016). Este investigador, con base en un estudio empírico, asegura que “La enseñanza de la literatura

en la escuela secundaria [salvadoreña] necesita ser repensada” (2012, p. 329). Entre sus aportes, se encuentran: 1. el señalamiento de falencias teóricas y limitaciones pedagógicas en el modelo de enseñanza de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), en el enfoque comunicativo de esta, y en el enfoque basado en competencias aplicado a la enseñanza de la literatura; 2. la identificación de falencias de coherencia pedagógica y de pertinencia cultural en los programas de estudio de Lenguaje y Literatura; 3. la caracterización del modelo de enseñanza de la literatura en El Salvador y del canon literario escolar de educación media como historicistas, europeizantes, masculinos y conservadores. Otro estudio empírico (Iraheta & López, 2014) constata que los docentes no están formados para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en literatura enfocado en el desarrollo de competencias, sino que la enseñanza en este campo sigue un esquema bancario.

Ante esta situación, Aguilar (2016) señala dos necesidades: enseñar literatura a partir de una teoría definida y explícita de la lectura literaria y “perfilar pedagógica y epistemológicamente un modelo integral y flexible de lectura literaria que considere tanto la esfera individual (encuentro íntimo entre el alumno-lector y el texto) como la esfera de socialización (puesta en común) de la lectura literaria” (p. 81).

Como solución ante estos problemas y desafíos, se plantean propuestas como la educación literaria, que considera la enseñanza de la literatura de un modo específico; incluye el desarrollo de capacidades, otorgándoles un lugar central, y está teniendo desarrollos teóricos y empíricos en diversos países de América Latina.

A partir de este marco conceptual se formulan recomendaciones para una renovación funcional del canon literario escolar de educación media: 1. Modificar los objetivos y el modelo de enseñanza de la literatura, 2. Elaborar un conjunto de criterios básicos de selección de textos, 3. Crear un equipo multidisciplinario para elaborar un nuevo canon literario, 4. Capitalizar experiencias de renovación del canon literario escolar en El Salvador, y 5. Crear y darle continuidad a un observatorio de estudios y buenas prácticas de enseñanza de la literatura, tanto en el país como a nivel internacional. Un caso exitoso y de amplio impacto de educación literaria y de renovación del canon literario escolar en El Salvador es de la ONG Contextos, el cual se sugiere conocer y estudiar, y capitalizar su sistema y sus logros.

Asimismo, se exponen algunas consideraciones para la optimización del canon de educación media en la educación pública durante la pandemia de COVID-19. Estas son: 1. Reducir el carácter historicista, eurocéntrico y masculinizante de los textos utilizados para la educación a distancia; 2. Propiciar las experiencias literarias, por medio de acciones como: a. Leerles en voz alta a los estudiantes, b. Sugerir lecturas complementarias mo-

tivadoras, atrayentes, disponibles en internet (parte de lo cual puede hacerse a través de la biblioteca virtual del MINED), y c. Promover prácticas de escritura creativa; 3. Contextualizar los textos literarios utilizados, y 4. Adecuar el lenguaje técnico empleado en las teleclases.

Se estima que, en general, el marco teórico y las recomendaciones de este artículo son extrapolables a tercer ciclo de educación básica.

Por último, es esencial tener en mente que en la renovación del canon literario escolar, lo más importante no es la lista de libros de que lo integran, sino *cómo se llega a esa lista*: el conjunto de criterios y procedimientos para elaborarla, y *cómo se la utiliza*: el conjunto de prácticas educativas a partir y alrededor del canon.


Y es urgente emprender la renovación del canon literario escolar y de sus prácticas ahora, para garantizarles una educación de calidad a los estudiantes de educación media. Para hacerles posible una formación integral, humana y humanizadora, que les permita afrontar la crisis por la pandemia de COVID-19, y gozar de la cultura, que es patrimonio suyo, expresarse, crear y afrontar de manera constructiva los desafíos de su vida futura.

## Referencias

- 1 Aguilar Ciciliano, M. (2012). El papel de la literatura en el desarrollo del pensamiento crítico de las y los estudiantes de educación media: el caso salvadoreño. (Tesis de doctorado). Universidad de Costa Rica.
- 2 Aguilar Ciciliano, M. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Educare*, 17(3), 173-198. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.9>
- 3 Aguilar Ciciliano, M. (2016). El concepto de la lectura literaria en la pedagogía actual de la literatura. *La Universidad*, 31. 63-85. En: <http://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/articulo/view/765>
- 4 Álvarez, F. (2019). *Análisis prospectivo del sistema educativo salvadoreño*. (Documento en pdf). San Salvador: Universidad Francisco Gavidia. En: [http://blogufg.com/wp-content/uploads/2019/05/Analisis\\_del\\_Sistema\\_Educativo\\_de\\_El\\_Salvador\\_UFG\\_Francisco\\_Alvarez\\_Abril\\_2019.pdf](http://blogufg.com/wp-content/uploads/2019/05/Analisis_del_Sistema_Educativo_de_El_Salvador_UFG_Francisco_Alvarez_Abril_2019.pdf)
- 5 Bueno, M. (2013). ¿Por qué enseñar literatura? *abehache*, 4(1), 53-72. En: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/abehache4.pdf#page=52>
- 6 Calderón Reyes, E. Volver al aula como literato: educación literaria y constructivismo. En: Gómez Lozano, M. T. & Vinasco Castaneda, C. (Comp.). (2020). *La voz del estudiante en la educación superior*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Págs. 33-41.
- 7 Iraheta, I. M. & López, I. E. (2014). Análisis del enfoque educativo por competencias aplicado en la enseñanza de Lenguaje y Literatura en el Programa de Estudio de Educación Media en El Salvador. Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente. (Tesis de Licenciatura). En: <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/13077>
- 8 Labarthe, J. T. & Herrera Vásquez, L. (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. *Papeles de Trabajo*, 31, 19-37. En: <http://hdl.handle.net/2133/12783>
- 9 MINED. (1994). *Fundamentos curriculares de la educación nacional*. (Documento en pdf). En: <https://webquery.ujmd.edu.sv/siab/bvirtual/BIBLIOTECA%20VIRTUAL/LIBROS/F/ADMFO000411.pdf>
- 10 MINED. (2008). *Programas de estudio. Lenguaje y Literatura. Educación Media*. (Documento en pdf). En: <https://www.mined.gob.sv/descargas/send/866-programa-de-estudio-de-educacion-media/5502-lenguaje-educ-media-0.html>
- 11 Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia. (s.f.). Joy of Reading. (Página web del programa educativo del mismo nombre). En: <http://lukuinto.fi/joy-of-reading.html>
- 12 Oyarzún, L. (2009). Requerimientos técnicos y criterios de selección de textos escolares de Lenguaje y Comunicación: logros y desafíos. Seminario Internaciones "Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación". Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2010. (Documento PDF). Págs. 223-234. En: <https://docplayer.es/8529287-Textos-escolares-de-lenguaje-y-comunicacion.html>
- 13 Picardo Joao, O. (2012). *Políticas públicas educativas: Ensayos para el debate*. Antiguo Cuscatlán, El Salvador: Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH), Universidad Dr. José Matías Delgado.
- 14 Picardo Joao, O. (26 abril 2020). COVID 19 y Educación: Problemas y desafíos. *El Diario de Hoy* (versión digital). Consultado el 4 de mayo de 2020. En: <https://www.elsalvador.com/opinion/editoriales/educacion-virtual/709079/2020/>
- 15 Picardo Joao, O. (22 junio 2020). La nueva normalidad, la nueva escuela. *El Diario de Hoy* (versión digital). Consultado el 23 de junio de 2020. En: <https://www.elsalvador.com/opinion/editoriales/educacion/726381/2020/>
- 16 Picardo Joao, O. (26 julio 2020). ¿El fin de la educación pública...? . *El Diario de Hoy* (versión digital). Consultado el 26 de julio de 2020. En: <https://www.elsalvador.com/opinion/editoriales/pandemia-educacion/736661/2020/>

- 17 Picardo Joao, O. & Ábrego, A. M. (2019). *La curva del aprendizaje: Un enfoque neuroevolutivo*. San Salvador: Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI), Universidad Francisco Gavidia.
- 18 Picardo Joao, O. & Rovira, C. (2020). Educación después del COVID-19. ¿Qué podemos aprender de esta experiencia? (Foro). Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI), Universidad Francisco Gavidia. (24 junio 2020). (Parte I del Foro Pedagógico "Educación y COVID-19: Lecciones y desafíos para la educación luego de la pandemia). En: <https://www.facebook.com/Disruptiva.Media/videos/622378761992267/?v=622378761992267>
- 19 Preston, B. (2002). *A Sense of Wonder: Reading and Writing Through Literature*. New Jersey: Pearson Education.
- 20 Sanabria Ardila, L. M. (2018). Transformación del canon literario formativo para contribuir en el desarrollo de la competencia lectora y el deleite literario desde la novela colombiana femenina del siglo XXI. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima. (Tesis de maestría). En: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/2599>
- 21 Sánchez-Lara, R. (2020). ¿Didáctica literaria o educación literaria? Una discusión desde el eidos curricular en las actividades de aprendizaje del libro de texto de segundo año medio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 59-68. En: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/52/52\\_SanchezLara.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/52_SanchezLara.pdf)
- 22 University of Oulu. (2015). *The Joy of Reading Handbook. Improving reading motivation and multiriteracy through collaboration between schools and libraries*. (Documento en pdf). En: <http://lukeinto.fi/media/materialit/joy-of-reading-handbook.pdf>
- 23 Zetino, M. (2014). Por qué no leemos. Factores de desanimación a la lectura y propuestas para la animación. *Akados*, 23(3), pp. 9-17. En internet: [https://www.academia.edu/40263043/Por\\_que\\_no\\_leemos.\\_Factores\\_de\\_desanimaci%C3%B3n\\_a\\_la\\_lectura\\_y\\_propuestas\\_para\\_la\\_animaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/40263043/Por_que_no_leemos._Factores_de_desanimaci%C3%B3n_a_la_lectura_y_propuestas_para_la_animaci%C3%B3n)
- 24 Zetino, M. (2020). Leer literatura: potenciales y propuestas ante la pandemia de COVID-19. *COVID-19: Una mirada interdisciplinaria a la pandemia*. (Boletín especial). Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, Universidad Dr. José Matías Delgado. Págs. 55-64. En: <http://hdl.handle.net/10972/4149>





AKADEMOS es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

# Homenaje a Roque Dalton en el LXXXV aniversario de su nacimiento y XLV aniversario de su asesinato

Carmen González Huguet

Licenciada en Letras, Docente Investigadora

Escuela de Ciencias de la Comunicación

carmengonzalezh@yahoo.com

## Parte 1: Contexto y datos biográficos

### 1.1. Contexto histórico

Arturo Araujo, presidente de El Salvador, fue derrocado por un golpe militar el 2 de diciembre de 1931. A raíz de este hecho, subió al poder el vicepresidente, Maximiliano Hernández Martínez (1882-1966), quien gobernó *de facto* de 1931 a 1944. Las inhumanas condiciones de vida de los campesinos, en su mayoría indígenas sin tierras, facilitaron que se hicieran eco de las ideas propagadas

por los miembros del Partido Comunista Salvadoreño. Sin embargo, hasta dónde dicho “indoctrinamiento” fue real, y hasta dónde fue producto de la imaginación de los dirigentes de esta agrupación, o amplificado adrede por los simpatizantes de la derecha o de la izquierda deseosos, cada uno, de llevar agua a su molino, sigue siendo motivo de especulación.

El autor estadounidense Thomas R. Anderson<sup>1</sup> ha sido una de las fuentes que han cuestionado las cifras de bajas que se han

---

1 Anderson, Thomas R. (2001). *El Salvador, 1932*. S. S., DPI. 3ª edición en español. ISBN 99923-0-059-0.

manejado en relación con las explosiones de violencia que ocurrieron en 1932. Es difícil separar los hechos de las percepciones. No obstante, diferentes autores<sup>2</sup> concuerdan en que el 22 de enero de ese año una insurrección campesina estalló en la zona montañosa al norte de los departamentos de Sonsonate y Ahuachapán. Armados con machetes e instrumentos de labranza, los rebeldes se apoderaron de las poblaciones de Juayúa, Izalco, Nahuizalco y Tacuba. También atacaron los cuarteles militares de Ahuachapán, Sonsonate y Santa Tecla, sin conseguir apoderarse de dichas plazas.

En un primer momento, el general Hernández Martínez se preocupó de justificar su llegada al poder, y sobre todo, de mantener la estabilidad y la seguridad nacionales<sup>3</sup> aunque el costo fuera muy elevado en vidas y daños materiales. La justificación era muy importante, porque los Estados Unidos habían intervenido en numerosas ocasiones en diferentes naciones latinoamericanas con resultados desastrosos para dichos estados<sup>4</sup>. Como demuestra la serie de telegramas enviados por William J. McCafferty,

en ese momento Encargado de Asuntos Diplomáticos de los Estados Unidos de América en San Salvador, al Departamento de Estado, tanto los EUA como Gran Bretaña enviaron buques a los puertos salvadoreños con regimientos de *marines* listos para desembarcar con la intención de salvaguardar las vidas e intereses económicos de los ciudadanos estadounidenses y británicos residentes en El Salvador<sup>5</sup>. Cumplir con dicho objetivo explica, si bien no justifica, la desproporcionada y dolosa represión que impulsó el gobierno militar para “pacificar” la zona donde ocurrió la revuelta.

Las distintas fuentes no se ponen de acuerdo ni siquiera con respecto a las cifras de los muertos causados por una y otra parte. Thomas R. Anderson<sup>6</sup> calcula que los rebeldes mataron durante la insurrección a unas cien personas en total; mientras que las fuerzas gubernamentales pudieron haber asesinado a unas diez mil personas, insurrectas o no. Porque en lo que también las fuentes coinciden es en que muchos de los campesinos fusilados no habían participado en la revuelta. En todo caso, Anderson

---

2 Fuentes, entre otras: Dalton, Roque (1993). O. c., Jeffrey L. y Lauria-Santiago, Aldo (s/f). 1932, Rebelión en la oscuridad. S. S., Museo de la Palabra y la Imagen. Sin ISBN, y especialmente Anderson, Thomas R. (2001). O. c.

3 Discurso del general Maximiliano Hernández Martínez a la Asamblea Legislativa, publicado en Diario Oficial, Tomo 112, No. 28, 4 de febrero de 1932. Hay versión digital en: [www.diariooficial.gob.sv/diarios/1932/1932-1T/1932-1T\\_Parte6.pdf](http://www.diariooficial.gob.sv/diarios/1932/1932-1T/1932-1T_Parte6.pdf), consultado el 14 de septiembre de 2016.

4 Solo algunas: México en 1846, Nicaragua 1854, Cuba 1898 y 1901, Panamá 1903, República Dominicana 1906 y un largo etcétera. Ver: <http://www.voltairenet.org/article125406.html>, consultado el 14 de septiembre de 2016.

5 Telegramas cruzados San Salvador y Washington. Mensajes del encargado de la Oficina de los intereses estadounidenses en San Salvador y de varios funcionarios del Departamento de Estado de los Estados Unidos de América entre el 21 de enero y el 1 de febrero de 1932. Traducción literal de Carmen González Huguet, revisada por Rafael Lara Martínez, Gloria González-Martin y María Elena Vidales de Bottlick. Documentación de acuerdo a los originales conservados en los archivos del Departamento de Estado proporcionada por: Carlos Cañas Dinarte, publicados en Revista de la Escuela de Ciencias de la Comunicación, Universidad “Dr. José Matías Delgado”, Año 8, Vol. 8, No. 1, Correlativo 15. Enero-junio 2007.

6 Anderson, Thomas (2001). O. c. Pág. 251 y ss.

atribuye a la represión más del 90% de las muertes. En un país golpeado por la crisis económica producto de la debacle de Wall Street de 1929, la matanza, que según la misma fuente eliminó al 0.7 por ciento de la población global de El Salvador, tuvo un impacto profundo y perdurable. Entre otras cosas, se convirtió en lo que algunos han dado en llamar una “cicatriz en la memoria”.

Después de la matanza, Martínez se dedicó a implementar medidas que paliaran la crisis económica. Para ello, decretó una moratoria de la deuda bancaria para evitar el juicio hipotecario y las ventas forzadas de las propiedades cafetaleras. Al respecto, Cardenal explica: *“Antes de la depresión, una de las obligaciones principales del Estado era preservar y defender los intereses de los cafetaleros. Después de la depresión, el Estado continuó defendiendo los mismos intereses, pero carecía de recursos... Mientras los administradores de la oligarquía liberal vacilaban ante las demandas de las asociaciones de los cafetaleros, estos intentaron bajar sus costos de producción. Esto implicaba reducir los salarios y despedir a los trabajadores no necesarios. Al trasladar a los trabajadores la carga del ajuste, los cafetaleros provocaron protestas violentas, en particular en la zona occidental de El Salvador... Las economías centroamericanas se recuperaron gracias a medidas audaces como el incumplimiento del pago de la deuda, lo cual liberó recursos. En Guatemala,*

*El Salvador y Costa Rica, donde el incumplimiento fue mayor, la recuperación fue más rápida. En segundo lugar, los gobiernos generaron empleo en las áreas rurales construyendo carreteras, con lo cual, además, expandieron esta infraestructura. En efecto, en la década de 1930, la construcción de carreteras fue la actividad que se expandió más rápido, pues requería de una mano de obra intensiva y su costo era bajo... La tercera medida, la devaluación, fue la más beneficiosa para los cafetaleros. Finalmente, todos, excepto Costa Rica, implantaron una disciplina laboral rígida...”*<sup>7</sup>.

Pese a sus posiciones abiertamente anticomunistas, el general Martínez tuvo que esperar para que el gobierno de los Estados Unidos reconociera su gobierno. Y a ello no contribuyeron sus declaradas simpatías por el nazismo y el fascismo. De hecho, en 1938 Martínez nombró director de la Escuela Militar a Eberhard Bohnstedt (1886-1957)<sup>8</sup>, en aquella época coronel de la Wehrmacht, y además entabló relaciones diplomáticas con el dictador Francisco Franco, jefe del estado español a partir de 1939. Con todo, cuando los Estados Unidos entraron en la Segunda Guerra Mundial, a partir del 7 de diciembre de 1941, el gobierno de Martínez declaró la guerra a las naciones del Eje<sup>9</sup> y no titubeó en deportar a los ciudadanos de origen japonés, italiano y alemán, quienes fueron enviados para ser reclusos en campos

7 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 343 y s.

8 Loveman, Brian y Davies, Jr, Thomas M. (1997). *The Politics of Antipolitics: The Military in Latin America*. Lanham, United Kingdom, SR Books. Publicado por primera vez en 1978, y luego reeditado en 1989 por la Universidad de Nebraska, EUA. Ver además Williams, Phillip J. y Walter, Knut (1997). *Militarization and Demilitarization in El Salvador's Transition to Democracy*. University of Pittsburg Press, Pensilvania, EUA.

9 D. O. 281, tomo 131, Decreto Legislativo número 93, del 15 de diciembre de 1941: el gobierno de El Salvador declaró la guerra a Alemania y a Italia. Previamente, el 8 de diciembre de ese año, mediante el Decreto Legislativo número 90, le había declarado la guerra a Japón.



de concentración situados en territorio estadounidense. En esto Martínez no actuó de modo distinto a los demás gobernantes del área, quienes declararon la guerra a Japón a raíz del ataque a Pearl Harbor, situación que se explica por sí sola si tomamos en cuenta que el año anterior se había firmado en Washington un acuerdo interamericano del café, por el cual se otorgaron cuotas en el mercado estadounidense. Este acuerdo tuvo la consecuencia de elevar el precio del grano, lo cual aumentó el valor de las exportaciones y el poder económico y político de los caficultores en El Salvador.

Sobre el efecto de este conflicto, Cardenal señala: *“El desorden del mercado internacional causado por la Segunda Guerra Mundial puso en aprietos serios a las economías centroamericanas, pero solo momentáneamente. Dada su ubicación geográfica, la región adquirió una importancia estratégica enorme para Estados Unidos. A cambio de permitir el establecimiento de bases, los cinco países recibieron un flujo constante de ayuda económica y militar. Washington envió misiones militares a la región, excepto a Honduras, para reemplazar la influencia alemana e italiana en los ejércitos. El suministro de armas no contribuyó al desarrollo económico, pero sí el financiamiento de la carretera Panamericana”*<sup>10</sup>.

El 1 de septiembre de 1939, los ejércitos de la Alemania nazi invadieron Polonia, cuya caída fue acelerada por el ataque de la Unión Soviética a partir del 17 de septiembre, sin que Francia y el Reino Unido hiciesen nada

por ayudar a la nación polaca, cuyo ejército terminó de rendirse el 6 de octubre de ese mismo año. Entre tanto, en El Salvador la dictadura del general Maximiliano Hernández Martínez se prolongó hasta 1944. El 2 de abril, Domingo de Ramos, estalló una rebelión militar rápidamente abortada por el régimen. A pesar de la dura represión, la sociedad civil se aglutinó en torno al movimiento estudiantil, y tras una Huelga de Brazos Caídos, el 9 de mayo el general se vio obligado a depositar el poder en la persona del general Andrés Ignacio Menéndez y salió del país. Sin embargo, el líder de la oposición a Martínez, el doctor Arturo Romero, no gozaba de la confianza ni de los militares ni de los terratenientes, ya que su plataforma tenía un tinte reformista con el que no comulgaban. El 20 de octubre de 1944 un golpe de estado derrocó al sucesor de Martínez y elevó al poder al coronel Osmín Aguirre y Salinas, a la sazón director de la Policía Nacional. Aguirre desató una represión que desarticuló a la oposición y obligó a muchos simpatizantes de Romero a refugiarse en Guatemala, donde había caído la oscura tiranía del general Jorge Ubico y se iniciaba la etapa cuando Juan José Arévalo y Jacobo Árbenz dominarían la escena política.

Hubo un intento de invasión por parte de los exilados, que planeaban derrocar a Osmín Aguirre, pero estas acciones fracasaron. Las elecciones se adelantaron y en 1945 subió al poder el general Salvador Castaneda Castro. Tanto durante el gobierno de Osmín

10 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 345.

Aguirre como en el de Castaneda Castro los sindicatos fueron reprimidos y forzados a actuar clandestinamente. A su vez, Castaneda Castro fue derrocado por otro golpe de estado que estalló en diciembre de 1948. *“La propaganda oficial presentó el golpe como “la revolución de 1948”<sup>11</sup>. El poder fue asumido por una junta cívico militar que “...se comprometió a establecer un sistema democrático, garantizado por reformas institucionales y la elevación del nivel de vida de la población. A continuación, eliminó lo que quedaba del régimen anterior, dando de baja a generales y coroneles más antiguos y procesando y encarcelando a los colaboradores de Aguirre y Castaneda. Los intelectuales y profesionales, así como los grupos populares urbanos, apoyaron a la junta a partir de sus primeras actuaciones... El coronel [Óscar] Osorio resultó electo a principios de 1950 y en octubre se promulgó la nueva constitución”<sup>12</sup>*

Después de la Segunda Guerra Mundial, los buenos precios del café permitieron al gobierno de Óscar Osorio impulsar decididamente la inversión en infraestructura: Se construyó la primera presa hidroeléctrica, llamada “5 de noviembre”, con la que dio inicio la electrificación a gran escala y despegó la industria manufacturera. También se construyó el moderno puerto de Acajutla, la carretera del Litoral, otras carreteras secundarias y se impulsó la urbanización de las principales ciudades del país, mediante la creación del Instituto de Vivienda Urba-

na, IVU, el cual gestionó la construcción de numerosas colonias habitacionales, como la Centroamérica y la Libertad, a inmediaciones del nuevo campus de la Universidad de El Salvador, al final de la 25 avenida Norte, en la capital. Cardenal afirma: *“En estos primeros años de la década de 1950, el Estado se convirtió en el promotor del desarrollo. El coronel Osorio derogó las leyes anti-industriales heredadas de la dictadura y las reemplazó por otras que otorgaban incentivos a la inversión en sectores nuevos...”<sup>13</sup>. Sin embargo, este desarrollo material no llegó a todos. Cardenal señala que “... las relaciones del gobierno del coronel Osorio con las organizaciones obreras fueron fluctuantes. El Comité de Reorganización Obrero Sindical... fue declarado ilegal y sus dirigentes... expulsados del país en 1951... al año siguiente se aprobó la “Ley de defensa del orden democrático y constitucional” destinada a controlar la organización popular independiente”<sup>14</sup>*

Osorio impuso la candidatura oficial del coronel José María Lemus para sucederlo en la presidencia. Sin embargo, el gobierno de Lemus coincidió con la declinación de los precios del café, con lo que la situación económica del país se deterioró. Además, los gobiernos de Juan José Arévalo y de Jacobo Árbenz en Guatemala, entre 1944 y 1954, así como el triunfo de la revolución cubana en 1959, agudizaron la percepción del “peligro comunista”, un fenómeno social que la

11 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 387.

12 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 387.

13 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 387 y ss.

14 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 388.

clase dirigente veía con mucho temor. Afirma Cardenal: *“En 1959, después del triunfo de Castro en Cuba, la oligarquía pidió medidas más drásticas, pues Lemus había derogado la “Ley de defensa de la democracia” y permitió la organización sindical independiente. En este contexto, el Partido Comunista dio sus primeros pasos hacia la lucha armada al formar “grupos de acción” en los sindicatos y en la Universidad de El Salvador”. En ese contexto, “...los estudiantes y los trabajadores se adueñaron de las calles. Las manifestaciones estudiantiles fueron ametralladas. Las cárceles se llenaron con los presos políticos. El ejército invadió la Universidad de El Salvador... los políticos de oposición, incluido el exministro de relaciones exteriores Roberto Canessa... fueron arrestados y torturados. Hasta la prensa estadounidense comentó que Lemus había ido demasiado lejos. El 26 de octubre de 1960 este fue derrocado por el coronel Osorio y sus amigos”.*<sup>15</sup>

Lemus fue sustituido primero por una junta integrada por tres profesionales de pensamiento liberal: Fabio Castillo, René Fortín Magaña y Ricardo Falla Cáceres, y por tres militares jóvenes: el mayor Rubén Alonso Rosales, el coronel Julio César Yáñez Urías<sup>16</sup> y el teniente coronel Miguel Ángel Castillo. Sin embargo, como señala Cardenal, los planes de esta junta encontraron resistencia en diferentes sectores sociales. En concreto, este autor señala tres instancias opuestas a la primera junta: los militares afines a Osorio, que deseaban controlar y manipular a

la junta, los miembros de la llamada oligarquía y la embajada de Estados Unidos, que creía, con temor, que algunos miembros de la junta simpatizaban con la revolución cubana. El 25 de enero de 1961 una segunda junta derrocó a la anterior. Estaba integrada por el coronel Aníbal Portillo, el teniente coronel Julio Adalberto Rivera y los civiles Feliciano Avelar, José Francisco Valiente y Antonio Rodríguez Porth.

Mientras todo esto sucedía en El Salvador, el mundo era escenario de la llamada Guerra Fría. Para los Estados Unidos era fundamental contar con gobiernos anticomunistas en lo que ya consideraba “su patio trasero” El 17 de abril de 1961 se produjo la llamada invasión de Bahía de Cochinos o Playa Girón. Entretanto, después de dos juntas militares, 25 de enero de 1962 asumió la presidencia provisional de El Salvador el abogado Eusebio Rodolfo Cerdón Cea (1899-1966)<sup>17</sup>. Ese mismo año, el general Julio Adalberto Rivera (1921-1973) ganó las elecciones como candidato único. De él dice Cardenal: *“Resultó ser el socio perfecto de la Alianza para el progreso. Era vigoroso, encantador y carismático. Una versión latina de Kennedy y en uniforme militar. Se paseaba por el campo en motocicleta, inaugurando escuelas y proyectos de irrigación. El coronel Rivera, bajo la égida de la Alianza para el progreso, continuó con las reformas, por lo menos hasta 1964. En 1963 promulgó el código de trabajo y una nueva ley electoral que*

15 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 389.

16 Este militar estuvo casado con Floritchica Valladares, la única hija de la escritora Matilde Elena López (1919-2010).

17 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 390.

*aseguraba a la oposición una representación proporcional en la asamblea legislativa. Entre 1964 y 1968, los partidos opositores, en especial el Demócrata Cristiano, fueron aumentando su presencia en la asamblea legislativa”.*<sup>18</sup>

*“En 1966 la democracia cristiana ganó un tercio de las alcaldías del país. Cuando el gobierno, presionado por Washington, elevó el salario mínimo de los trabajadores agrícolas, haciéndolo llegar a 90 centavos de dólar en 1965<sup>19</sup>, los terratenientes respondieron impidiendo que aquellos sembraran en las pequeñas parcelas que siempre habían utilizado para cultivos de subsistencia, y dejando de servir el almuerzo tradicional de una tortilla y un puñado de frijoles. Además, protestaron ante el embajador estadounidense e incluso un ex funcionario del Departamento de Estado visitó San Salvador para exigir al representante diplomático del país pedir al presidente salvadoreño suprimir las reformas”. Como bien señala Cardenal, a pesar de dichas reformas, la estructura económica del país no solo quedó intacta, sino que, gracias a la ayuda de la Alianza para el progreso, los grupos dominantes multiplicaron su riqueza gracias al impulso dado a empresas comerciales e industriales. La misma fuente indica que “la inversión estadounidense aumentó en la década de 1960, llegando a representar el 65% (45 millones de*

*dólares) de toda la inversión extranjera de 1967... En la década de 1960, Estados Unidos invirtió en El Salvador la mitad de todo lo que había invertido desde 1900 hasta entonces y 44 multinacionales abrieron oficinas en el país. Washington anunció orgullosamente que El Salvador era el modelo de lo que la Alianza para el progreso podía hacer”<sup>20</sup>. Sin embargo, los beneficios de esa bonanza económica no llegaban a la totalidad de la población. La mayor parte de los salvadoreños, residentes en el área rural y dedicados a la agricultura, subsistían con menos de un dólar diario.<sup>21</sup> Estas condiciones han mejorado, pero todavía en la actualidad una gran parte de la población salvadoreña subsiste a duras penas bajo la línea de pobreza. Una publicación de 2014 del PNUD menciona: “En El Salvador, 4 de cada 10 personas aún sobreviven con ingresos entre los \$4 y \$10 dólares diarios que, aunque los exenta [exime] de un nivel de pobreza extrema, los coloca en el índice de mayor vulnerabilidad, según el último informe sobre Desarrollo Humano 2014, revelado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En el año 2000, sólo el 34.9% de la población salvadoreña era parte de éste rango, sin embargo, en el 2012, este mismo grupo aumentó a 41.4% (un aumento del 6.5%). Sin embargo, según el análisis del PNUD, en este mismo periodo de tiempo tam-*

18 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 390.

19 Noventa centavos de dólar al día. El salario anterior era de veinticinco centavos diarios por recolectar café. Ver: <http://www.simpatizantesfmln.org>, consultado el 11 de noviembre de 2016. A esta fecha, el salario mínimo diario agrícola era de \$4.13. Cincuenta años, y una guerra después, el salario mínimo en el campo apenas ha aumentado poco más de cuatro dólares diarios. Esa es una de las razones, aunque no la única, por la que la sociedad salvadoreña sigue siendo tan excluyente y tan desigual.

20 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 390 y 391.

21 Tomado de: PNUD: Incrementa número de salvadoreños que viven con menos de diez dólares. Pobreza en El Salvador bajó 5% en 2013, artículo de Laura Bernal publicado el 25 de agosto de 2014 en Contrapunto, periódico digital salvadoreño.

Ver: <http://www.contrapunto.com.sv/archivo2016/nacionales/gobierno/pnud-incrementa-numero-de-salvadorenos-que-viven-con-menos-de-diez-dolares>, consultado el 16 de noviembre de 2016.

*bién hubo una reducción de aquellos que Vivían con menos de cuatro dólares diario. Esto, sin embargo, no es del todo alentador, pues el índice de personas que mantenían un ingreso no menor a los 50 dólares también recayó. “Pasaron de ser parte de la clase media al grupo de los vulnerables”, reveló William Pleitez, representante auxiliar de programas del PNUD.”<sup>22</sup>*

Por otra parte, el documento *Medición multidimensional de la pobreza*, publicado por la Secretaría Técnica de la Presidencia de El Salvador en 2015, afirma que el 40.6% de la población salvadoreña vive en condiciones de pobreza. En el área rural, dicho porcentaje se eleva al 64.4%. Y en el área urbana es de 26.1%.<sup>23</sup> Y, por otra parte, la industrialización contaba con un mercado interno demasiado pequeño para absorber toda su producción, de modo que este modelo estaba destinado, a mediano o a corto plazo, a colapsar. Entre tanto, el excedente de la industria manufacturera salvadoreña se volcó al Mercado Común Centroamericano. La balanza comercial fue claramente desfavorable para Honduras, cuya economía estaba mucho menos industrializada que la salvadoreña.

En El Salvador era necesaria una reforma agraria que proporcionase a los campesinos el poder adquisitivo mínimo para acceder a

los bienes manufacturados. Pero la estructura de propiedad de la tierra, altamente concentrada en pocas manos, era intocable. Debido a esto, “...la Agencia Internacional para el Desarrollo se concentró en el control natal, la construcción de clínicas de salud pública y la obra preferida por el Cuerpo de paz: las canchas de baloncesto”<sup>24</sup>. Aunque el sector manufacturero creció “un impresionante 24 por ciento, el empleo aumentó un exíguo 6 por ciento en dicho sector, porque la industrialización estaba basada en tecnología intensiva. Además, sacó del mercado a los pequeños productores artesanales, quienes no encontraron empleo. Las decenas de miles que llegaron a San Salvador, expulsados del campo y buscando una vida mejor, vieron sus expectativas frustradas. Tu vieron que conformarse con vivir en los tugurios de la capital, los cuales crecieron de manera asombrosa en esos años... La agricultura seguía siendo la piedra angular de la economía... pero sin reforma agraria y con una tasa de natalidad del 3 por ciento anual, las condiciones en el campo empeoraron para los campesinos y los trabajadores sin tierra. La diversificación de los cultivos, propuesta por los reformistas, expulsó a más campesinos para hacer lugar a las nuevas plantaciones de algodón y caña de azúcar. Mientras el resto del país experimentaba el triunfo aparente del auge económico y de unas posibilidades supuestamente ilimitadas, en el campo, la mayor parte de la población se sumía en la desesperación.”<sup>25</sup>

22 Tomado de: PNUD: Incrementa número de salvadoreños que viven con menos de diez dólares. Pobreza en El Salvador bajó 5% en 2013, artículo de Laura Bernal publicado el 25 de agosto de 2014 en Contrapunto, periódico digital salvadoreño.

Ver: <http://www.contrapunto.com.sv/archivo2016/nacionales/gobierno/pnud-incrementa-numero-de-salvadorenos-que-viven-con-menos-de-diez-dolares>, consultado el 16 de noviembre de 2016.

23 STPP y MINEC-DIGESTYC (2015). *Medición multidimensional de la pobreza*. El Salvador. S. S.: Secretaría Técnica y de Planificación de la Presidencia y Ministerio de Economía, a través de la Dirección General de Estadística y Censos.

24 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 391.

25 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 392.

Ante esta situación, la población rural empezó a organizarse. A partir de 1965 surgieron una serie de asociaciones que conformaron la Federación Cristiana de Campesinos Salvadoreños (FECCAS) que pretendían la distribución de la tierra, mejores salarios y condiciones de vida dignas en el campo. Pero también comenzaron a aparecer organizaciones paramilitares que se dedicaron a hostigar y a reprimir a la población campesina. El más importante de estos grupos fue ORDEN, Organización Democrática Nacionalista, creada por Rivera en 1966 con campesinos licenciados del ejército, cuya finalidad era “defender al país del comunismo y de la subversión internacional” y apoyar al Partido de Conciliación Nacional, el partido oficial. Las arbitrariedades y abusos de estos grupos paramilitares produjeron asesinatos, venganzas, crímenes y alteraron permanentemente las relaciones sociales en el campo. A partir de esta época, la población rural se polarizó, y los ánimos se prepararon para el conflicto armado.

En 1966, Rivera impuso a su sucesor, el general Fidel Sánchez Hernández (1917-2003), quien resultó electo presidente en 1967. Fue a este militar al que le tocó enfrentar las consecuencias del agotamiento del modelo económico impulsado a principios de los años sesenta y que se tradujo en el hundimiento del Mercado Común Centroamericano. Este agotamiento provocó también el

deterioro de las condiciones de vida de los sectores subalternos y asalariados, que habían empezado a organizarse y a presentar demandas. En 1967 hubo una huelga general impulsada por los sindicatos: *“La conflictividad social empezó a hacerse sentir en 1967 con el desarrollo de varias huelgas. La de los trabajadores de la fábrica textil IUSA, en febrero, resultó exitosa. En abril una huelga en la empresa metalúrgica ACERO, ubicada en Zacatecoluca, en el interior del país, fue contestada con despidos. Provocó, de inmediato, una huelga de solidaridad. Se sumaron a ella los obreros ferroviarios y los descargadores de los puertos de Acajutla y de Cutuco. Dos días más tarde, las dos principales centrales sindicales hacían un llamado a la huelga general, el cual era seguido en la mayoría de las más importantes empresas. Fuentes sindicales cifraban, tal vez exageradamente, en 35 mil los obreros en paro. La patronal, presionada por el gobierno y por la gremial de la empresa privada, tuvo que ceder. Los despedidos fueron readmitidos. Habían sido dos primeras victorias. En septiembre la lucha de los panificadores fracasó. Pero la clase obrera y la oposición habían levantado su moral y su disposición de lucha”*.<sup>26</sup> En 1968 se produjo la huelga de ANDES 21 de junio, la principal organización magisterial salvadoreña de la época. Esta huelga, una de las más largas del país, duró cincuenta y seis días. También el ejército demandó mayor presupuesto y el gobierno de Estados Unidos comenzó a proporcionarle entrenamiento contrainsurgente.<sup>27</sup>

26 Ribera, Ricardo. El año histórico de 1968. *Diez acontecimientos que cambiaron el mundo*. Versión digital: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/ribera6.pdf>, consultada el 11 de noviembre de 2016.

27 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 393.

A ese respecto, el historiador Ricardo Ribera amplía: “*El 21 de junio de 1968, un día antes del Día del Maestro, el magisterio nacional de El Salvador se proclamaba en huelga general. El movimiento sería impactante para la sociedad salvadoreña y premonitorio del potente movimiento opositor de masas que se desarrollaría durante la década siguiente. Una de las claves de las revoluciones centroamericanas de los ochenta sería la masividad y beligerancia de un movimiento popular que empezó a gestarse, en el caso salvadoreño, en la coyuntura de 1967-1968. Señala el arranque de la crisis social como consecuencia del fiasco en que derivó el proceso de integración económica de la región, conocido como Mercado Común Centroamericano. Su fracaso provocó la guerra entre El Salvador y Honduras de 1969 y sentaba las bases para la exacerbación de las contradicciones sociales a todo lo largo de la década de los setenta*”.<sup>28</sup>

La mal llamada Guerra del Fútbol no duró ni una semana, pero significó la muerte de varios miles de salvadoreños y hondureños, la repatriación forzosa de cerca de 130 mil salvadoreños que trabajaban y vivían en Honduras y la pérdida de vivienda para unas cien mil personas. Todo eso, como afirma Cardenal, puso “*más presión en la ya precaria situación rural... Cuatro días de guerra costaron a El Salvador veinte millones de dólares: el 20% del presupuesto nacional*”.<sup>29</sup> Si bien el general Sánchez Hernández intentó llevar adelante un

programa de reforma agraria, tropezó con la oposición decidida de los terratenientes. Idéntica suerte enfrentaría su sucesor, el coronel Arturo Armando Molina (1927-), quien llegó a la presidencia en 1972 por uno de los que la juventud militar calificó en 1979 como “*escandalosos fraudes electorales*”<sup>30</sup>, “ganando” unas elecciones en las que su contendiente fue el ingeniero José Napoleón Duarte (1925-1989), líder del Partido Demócrata Cristiano. Como candidato a la vicepresidencia lo acompañó Guillermo Manuel Ungo (1931-1991), dirigente del Movimiento Nacional Revolucionario, de inclinación socialdemócrata. Entre tanto, las organizaciones sindicales que venían trabajando desde los años 20 y 30, habían intensificado sus acciones organizativas y de lucha a medida que el sector industrial había crecido, dando lugar a una creciente clase obrera urbana, a pesar de que la mayor parte de la población todavía vivía de y en el agro.

Desde el punto de vista de la izquierda, un resumen de las luchas sindicales durante buena parte del siglo XX es la que nos ofrece el artículo titulado “*Las luchas populares del siglo XX en El Salvador*”, firmado por Roberto Pineda: “*En la tercera década (1920-1930) presenciamos el inicio de un vigoroso movimiento popular que tiene diversas vertientes: la sindical que se expresa en la Federación Regional*

28 Ribera, Ricardo. *El año histórico de 1968. Diez acontecimientos que cambiaron el mundo*. Versión digital: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/ribera6.pdf>, consultada el 11 de noviembre de 2016.

29 Cardenal, Rodolfo (1996). O. c. Pág. 393 y s.

30 Proclama de la Fuerza Armada, del 15 de octubre de 1979.

[https://es.wikisource.org/wiki/Proclama\\_de\\_la\\_Fuerza\\_Armada\\_de\\_la\\_Rep%C3%ABblica\\_de\\_El\\_Salvador](https://es.wikisource.org/wiki/Proclama_de_la_Fuerza_Armada_de_la_Rep%C3%ABblica_de_El_Salvador), consulta del 11 de noviembre de 2016.

*de Trabajadores Salvadoreños; en la creación desde la FRTS de puentes entre el trabajo urbano y el trabajo con sectores campesinos e indígenas; en el surgimiento de sectores obreros reformistas, anarcosindicalistas y marxistas y sus canales de lucha ideológica, en la creación de instancias de solidaridad internacional con la lucha sandinista así como de apoyo a las víctimas de la reacción, como es el Socorro Rojo Internacional...*<sup>31</sup>

El 30 marzo de 1930 había sido fundado el Partido Comunista por los dirigentes Abel Cuenca, Miguel Mármol y Modesto Ramírez, teniendo entre otros miembros conocidos a Agustín Farabundo Martí. Esta agrupación realizó labores de proselitismo sobre todo en el campo. En enero de 1932, como ya se mencionó anteriormente, ocurrió la sublevación de grupos campesinos en la zona cafetalera del occidente de El Salvador. La represión que siguió a la insurrección campesina no solo despojó a los sectores de izquierda de buena parte de su base social, sino que consiguió ilegalizar al movimiento popular. Los comunistas sobrevivientes pasaron a la clandestinidad.

Algunos soportaron varios años de cárcel.<sup>32</sup> Entre 1940 y 1950, Pineda añade: “...los comunistas y sectores democráticos unifican fuerzas y desarrollan las gloriosas jornadas de abril, mayo y diciembre de 1944. El 2 de abril se produce un levantamiento cívico-militar que es derrotado por el dictador Martínez. A principios de mayo se convoca a una Huelga General de Brazos Caídos que el 9 de este mes logra derrocar al tirano. En octubre hay un contragolpe reaccionario<sup>33</sup> y en diciembre de ese año contingentes de militares y jóvenes democráticos incursionan desde Guatemala para combatir la dictadura, pero son derrotados”.<sup>34</sup>

En la década de los cincuenta, “los comunistas y los sectores democráticos sufren la represión del régimen osorista, llegado al gobierno en 1948. Posteriormente los comunistas reactivan el trabajo universitario y sindical, y logran la publicación de *Opinión Estudiantil* y fortalecer AGEUS<sup>35</sup> así como crear en 1957 la Confederación General de Trabajadores Salvadores, CGTS. Forman en 1958 el *Movimiento Revolucionario Abril y Mayo* y el *Frente Nacional de Orientación Cívica, FNOC*, para enfrentar a la dictadura militar lemusista”.<sup>36</sup>

31 Pineda, Roberto (2010). *Las luchas populares del siglo XX en El Salvador*. En SIEP, Servicio Informativo Ecuménico y Popular. En [www.ecumenico.org](http://www.ecumenico.org). Publicado el 9 de octubre de 2010 y consultado el 15 de noviembre de 2016.

32 Ver: Dalton, Roque (2005). *Miguel Mármol, los sucesos de 1932 en El Salvador*. San Salvador, UCA Editores. ISBN 978-99923-34-96-6.

33 Esto sería el golpe de Osmín Aguirre.

34 Pineda, Roberto (2010). *Las luchas populares del siglo XX en El Salvador*. En SIEP, Servicio Informativo Ecuménico y Popular. En [www.ecumenico.org](http://www.ecumenico.org). Publicado el 9 de octubre de 2010 y consultado el 15 de noviembre de 2016.

35 Asociación General de Estudiantes Universitarios Salvadoreños. Para conocer más acerca de esta organización y de la historia del movimiento estudiantil salvadoreño durante el siglo XX, ver Quezada, Rufino y Martínez, Hugo Roger (2008). *Veinticinco años de estudio y lucha*. San Salvador, Editorial Universitaria. Segunda edición. Hay versión digital en línea: [http://passthrough.fw-notify.net/download/188065/http://www.ues.edu.sv/descargas/25\\_años\\_de\\_estudio\\_y\\_lucha.pdf](http://passthrough.fw-notify.net/download/188065/http://www.ues.edu.sv/descargas/25_años_de_estudio_y_lucha.pdf), consultada el 23 de noviembre de 2016. Según esta fuente, AGEUS fue fundada en 1927. Algunos de sus primeros dirigentes e integrantes fueron Agustín Farabundo Martí, Alfonso Luna y Mario Zapata, quienes fueron fusilados por el gobierno del general Maximiliano Hernández Martínez el 1 de febrero de 1932. Fuentes de este último dato: partidas de defunción de los tres fusilados.



Fue en 1950 cuando el panadero Salvador Cayetano Carpio fundó el Comité de Reorganización Obrera Sindical Salvadoreña (CROSS), una agrupación de sindicatos comunistas. Capturado por la policía de Óscar Osorio en 1952, Carpio pasó dieciocho meses en la cárcel antes de ser expulsado del país. Se refugió en México, y ahí escribió el libro *Secuestro y capucha*<sup>37</sup>, donde recogió las experiencias de su estadía en prisión. Luego viajó a la Unión Soviética y estudió en la Escuela de Cuadros del PCUS. A su regreso a El Salvador, en 1963 consiguió vincularse de nuevo con el Partido Comunista Salvadoreño. También hizo prevalecer la preeminencia dentro de esa organización de cuadros provenientes del movimiento obrero<sup>38</sup>. En 1961 el Directorio Cívico Militar lanzó al exilio y a la cárcel a los dirigentes del PCS y del movimiento popular. Aun así, en 1964 Carpio fue electo secretario general del PCS, y tres años más tarde dirigió la huelga de la fábrica ACERO. Al mismo tiempo, el PCS estaba participando en las elecciones como parte del Partido Acción Renovadora, PAR.

En esa misma oportunidad, el médico Fabio Castillo Figueroa, quien había sido rector de la Universidad de El Salvador, UES, de 1963 a 1967, desafió el orden establecido como candidato presidencial desde las filas del

PAR al plantear la necesidad de una reforma agraria. Tales ideas, por supuesto, solo despertaron recelos y fuerte oposición en los sectores empresariales y terratenientes<sup>39</sup>. Se agudiza en esta época, una serie de conflictos entre los sectores más vulnerables y empobrecidos de la población y los sectores económica y políticamente poderosos, los cuales irían exacerbándose paulatinamente en la década siguiente hasta desembocar en la guerra civil (1980-1992). La formación social salvadoreña, gestada desde el siglo XIX sobre la expropiación de las tierras comunales, el monocultivo agroexportador del café, y la exclusión y la marginación de los trabajadores del agro y de la industria manufacturera, no haría sino profundizar sus contradicciones, en una escalada de violencia cuyas consecuencias todavía sufrimos hasta ahora.

## 1.2. Roque Dalton, resumen biográfico

Roque Antonio Dalton García nació en el barrio de San José, en la ciudad de San Salvador, el 14 de mayo de 1935. Hasta la fecha, esta es una zona de clase media baja ubicada al norte de la capital, cerca del municipio dormitorio de Mejicanos. Sus padres, el empresario estadounidense Winall Agustín Dalton y la enfermera salvadoreña

36 Pineda, Roberto (2010). *Las luchas populares del siglo XX en El Salvador*. En SIEP, Servicio Informativo Ecueménico y Popular. En [www.ecumenico.org](http://www.ecumenico.org). Publicado el 9 de octubre de 2010 y consultado el 15 de noviembre de 2016.

37 Carpio, Salvador Cayetano (1979). *Secuestro y capucha en un país del mundo "libre"*. San José de Costa Rica, EDUCA. ISBN 9788483600191.

38 Entrevista de la autora con Jorge Arias Gómez. Ciudad Universitaria, San Salvador, 1998.

39 Pineda, Roberto (2010). *Las luchas populares del siglo XX en El Salvador*. En SIEP, Servicio Informativo Ecueménico y Popular. En [www.ecumenico.org](http://www.ecumenico.org). Publicado el 9 de octubre de 2010 y consultado el 15 de noviembre de 2016.

María García Medrano, jamás contrajeron matrimonio, hecho que lo obligó a soportar el estigma de ser “hijo natural” en el seno de una sociedad tan retrógrada e hipócrita como la salvadoreña.

Además de ejercer su oficio de enfermera, María García Medrano era propietaria de una tienda, “La Royal”, hoy desaparecida, situada en la esquina de la Segunda Avenida Norte y la Calle “5 de noviembre”, en la ciudad de San Salvador. Dice Carlos Cañas Dinarte: “Allí, un primo de su madre, Santiago Díaz Medrano, le enseñó los rudimentos de la escritura y la lectura. Gracias al apoyo financiero de su padre y a los esfuerzos de su progenitora, realizó sus estudios en el colegio privado Santa Teresita del Niño Jesús, fundado el 2 de mayo de 1920”.<sup>40</sup>

Este centro educativo fue dirigido por las educadoras españolas María y Mercedes Gonzalbo. Roque Dalton continuó posteriormente sus estudios en los colegios Bautista y Externado de San José. Esta última era, y todavía es, una institución educativa jesuita a la que ingresó en 1946 y de la que se graduó como bachiller en Ciencias y Letras en 1952. Además, el futuro poeta recibió clases de inglés de la profesora Lillian Pohl Müller de Galindo, la abuela del poeta David Escobar Galindo, quien en aquellos años residía al final del pasaje Rovira, en las cercanías de la tienda y residencia de doña María García.

Según la misma fuente, a continuación Roque Dalton realizó estudios de Jurisprudencia, Ciencias Sociales y Etnología en la Universidad Católica de Chile (1953) y en las estatales de El Salvador (1954-1959) y México (1961). En mayo de 1954 ingresó a la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU) de la Universidad de El Salvador. Al año siguiente participó en las tertulias artísticas celebradas en “El rancho del artista”, centro cultural fundado y dirigido en la ciudad de San Salvador, a partir de 1955, por la escritora hondureña Clementina Suárez. En 1956 fue miembro fundador del Círculo Literario Universitario y participó en la puesta en escena de la obra teatral *La Alondra*, del escritor francés Jean Anouilh (1910-1987), basada en la vida de Juana de Arco.

En junio del mismo año fue secretario de la primera comisión del Congreso Estudiantil Universitario, y comenzó a trabajar para el primer noticiero de la televisión salvadoreña, *Teleperiódico*, así como para *Teleperiódico* impreso, empresas dirigidas por su amigo Álvaro Menéndez Leal. La misma fuente afirma que, en 1957, Roque Dalton viajó a Moscú, como uno de los representantes salvadoreños ante el VI Festival de la Juventud y los Estudiantes por la Paz y la Amistad, organizado por la Federación Mundial de la Juventud Democrática (FMJD) y la Unión Internacional de Estudiantes (UIE). En ese mismo año el poeta se afilió al Partido Comunista Salvadoreño (PCS), dentro del que militó por más de una década. Se desempe-

40 Cañas Dinarte, Carlos (2004). *Diccionario de autoras y autores salvadoreños*. San Salvador, DPI. ISBN 99923-0-086-8. Págs. 124-133.

ñó como codirector de la revista estudiantil de la Facultad de Derecho de la Universidad de El Salvador. En 1959 viajó a Santiago de Chile para cubrir periódicamente hablando la reunión anual de la Organización de Estados Centroamericanos (OEA).

Cañas Dinarte sostiene que: “En 1958, la radio YSKL dio a conocer el programa noticioso y crítico *Mediodía*, dirigido por el doctor Oswaldo Escobar Velado y el cual contaba con reporteros como Dalton y los también escritores José Roberto Cea y Jorge Campos. Durante las transmisiones sabatinas, ese espacio radiofónico difundía el suplemento cultural *Toro de espuma: antología de la palabra*. Por el nivel de sus críticas, el espacio informativo y su complemento cultural fueron censurados pocos meses más tarde por el régimen del teniente coronel José María Lemus. Sus conductores fueron salvados de ser capturados por la policía gracias a una amplia manifestación popular, convocada por los propios locutores durante la última emisión del programa”.<sup>41</sup>

Al año siguiente Roque Dalton viajó de nuevo a Chile junto con el escritor Álvaro Menén Desleal, con el propósito de dar cobertura periodística a la V Reunión de Cancilleres de América. Dalton y Roberto Armijo, también escritor, participaron, después, en un homenaje poético al X aniversario de fundación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de El Salvador.

En 1960 asistió en Guatemala por invitación de los estudiantes de Derecho de la Universidad de San Carlos (USAC). Por razones políticas, los dos jóvenes intelectuales salvadoreños fueron capturados al salir del avión en el Aeropuerto “La Aurora”, pero fueron liberados y devueltos a El Salvador a los pocos días.

El gobierno de José María Lemus lo acusó de organizar los desórdenes callejeros universitarios ocurridos el 13 de diciembre de 1959, motivo por el que fue capturado y puesto a las órdenes del Juzgado Quinto de lo Penal. “Por falta de pruebas contundentes que justificaran su detención, fue liberado, bajo fianza, a las 12:30 horas del viernes 8 de enero de 1960”.<sup>42</sup> A su paso por la cárcel constató las duras condiciones de más de un centenar de reos sin condena presos en la Penitenciaría Central de San Salvador, lo que lo llevó a iniciar “una cruzada dentro de la Asociación de Estudiantes de Derecho (AED) de la Universidad de El Salvador, con el fin de darles asistencia jurídica gratuita”.<sup>43</sup>

Fue detenido de nuevo el 25 de agosto de 1960 en las inmediaciones del capitalino Parque Infantil de Diversiones y “desaparecido” por varias semanas. Afirma la misma fuente: “amenazado de muerte por sus captores, fue incomunicado en las bartolinas del cuartel central de la Policía Nacional (donde no fue

41 Cañas Dinarte (2004). O. c.

42 Cañas Dinarte (2004). O. c.

43 Cañas Dinarte (2004). O. c.

registrado su ingreso como reo) y en el fatídico “callejón número nueve” de la Penitenciaría Central (San Salvador, hoy Fondo Social para la Vivienda). Fue liberado junto con otros reos políticos tras el derrocamiento de Lemus, en la mañana del miércoles 26 de octubre de 1960. Fue recibido y vitoreado en las afueras del reclusorio por una multitud compuesta por veinticinco mil personas. Poco después, rindió su declaración como ofendido en contra de sus captores, en los tribunales de la capital salvadoreña. Su testimonio de esas semanas de inhumana detención fue narrado por él mismo en tres artículos, aparecidos en la sección editorial de *El Diario de Hoy*, en diciembre de ese mismo año. Gracias a su denuncia y a otras muchas, el “callejón número nueve” fue demolido entre febrero y marzo de 1961. En una ceremonia desarrollada en Casa Presidencial (barrio de San Jacinto), a partir de las 11:00 horas del sábado 5 de noviembre de 1960, la golpista Junta de Gobierno entregó a la Asociación General de Estudiantes Universitarios Salvadoreños (AGEUS) las fichas de cada uno de los estudiantes detenidos, entre las que se encontraba la de Dalton, cuyas fotos fueron incluidas en la edición mexicana de *Taberna* y otros lugares (edición definitiva, México D. F., 1988, con un poema agregado de cuatro partes y palabras prologales de Eraclio Zepeda). Tras el golpe realizado por el Directorio Cívico Militar contra la Junta de Gobierno (enero de 1961), la inseguridad e inestabilidad so-

cial reinantes en el país lo condujeron fuera de las fronteras nacionales. Vivió y trabajó en Guatemala, México y La Habana, ciudad... en la que laboró como comentarista para Radio Habana y la agencia noticiosa Prensa Latina. Además, frecuentó los locales de Casa de las Américas y la Unión de Escritores y Artistas Cubanos (UNEAC).<sup>44</sup>

En Cuba entabló amistades duraderas y conquistó la admiración de muchas figuras de la intelectualidad de la época. Fue en La Habana donde conoció a su hermana Margarita Dalton (nacida en México, en 1943), por entonces estudiante de Antropología en la universidad local y quien ganaría un concurso de novela juvenil en su ciudad natal (1967), con su *Larga Sinfonía en D y había una vez*, un homenaje a la droga hippie LSD. Fue durante su primera estancia en la capital cubana cuando su poemario *El turno del ofendido* fue galardonado con mención honorífica en el certamen Casa de las Américas (La Habana, 1962). En El Salvador, su cuento escénico *El juicio del día* fue divulgado por la revista *Vida universitaria* (San Salvador, nos. 6-7, 1962).<sup>45</sup>

A pesar de saber que su vida se vería amenazada, Roque Dalton retornó a El Salvador en 1963. Fue capturado nuevamente en septiembre de 1964 y recluso en el penal de Cojutepeque. Se fugó de esta prisión a raíz del sismo del 3 de mayo de 1965, que provocó el derrumbe de una de las paredes

44 Cañas Dinarte (2004). O. c.

45 Cañas Dinarte (2004). O. c.

de su celda. De regreso en Cuba, formó parte del consejo de colaboradores de la revista *Casa*.

Al año siguiente viajó a Praga, entonces capital de Checoslovaquia, donde trabajó en el comité de redacción de la revista internacional *Problemas de la paz y el socialismo*. “Allí, redactó un complejo trabajo poético experimental, basado en los “poemas-problemas” y en sus constantes visitas a la taberna U’Fleku. Amparado con el seudónimo “Farabundo”, presentó el manuscrito de este poemario al certamen literario continental y anual de Casa de las Américas (La Habana, Cuba, 1969) en el que su libro *Taberna y otros lugares* obtuvo el primer premio”.<sup>46</sup>

Fue en la capital de Checoslovaquia donde realizó las entrevistas al líder obrero Miguel Mármol, quien había salvado la vida de manera providencial en 1932. De dichas entrevistas nació el libro testimonial *Miguel Mármol* (San José, Costa Rica, 1972. Hay traducción al inglés realizada por Kathleen Ross y Richard Schaaf, con prólogos de Manlio Argueta y Margaret Randall, 1986). El autor se reencontró con su esposa Aída y sus tres hijos —Roque Antonio, Juan José y Jorge Vladimiro— en Praga en 1967. Posteriormente, ese mismo año se trasladó a Cuba, desde donde viajó a Sur América, Europa, Rusia, Corea del Norte y Vietnam. En 1970, Dalton, quien ya contaba treinta y cinco años, renunció a su trabajo como

miembro del Comité de Colaboración de Casa de las Américas y recibió un intenso entrenamiento militar, motivado por su deseo de ingresar a los movimientos guerrilleros centro y latinoamericanos. Tres años más tarde viajó a Chile por invitación del gobierno socialista de Salvador Allende, desde donde regresó a El Salvador con una nueva identidad: “Julio Delfos Marín”.

Se integró al Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), organización clandestina cuyos dirigentes lo capturaron el 13 de abril de 1975. Lo enjuiciaron al día siguiente en un proceso durante el cual lo defendió el poeta Eduardo Sancho, conocido como “comandante Fermán Cienfuegos”). Fue ejecutado a tiros por orden de los dirigentes Domingo Mira (“Sebastián Urquilla”) y Joaquín Villalobos. “Aunque los datos existentes son aún confusos y obran en poder exclusivo de los participantes de ese hecho sangriento, la información disponible permite establecer que Dalton murió en una casa del barrio Santa Anita y que después fue trasladado a las cercanías volcánicas de Quezaltepeque, el 10 de mayo de 1975. En esa zona rural, su cuerpo fue abandonado, devorado por animales, semienterrado, descubierto por autoridades y perdido para siempre en una barranca, según lo estableció, en 1993, un informe de la Misión de Observadores de las Naciones Unidas para El Salvador (ONUSAL)”.<sup>47</sup>

46 Cañas Dinarte (2004). O. c.

47 Cañas Dinarte (2004). O. c.

Sus trabajos aparecieron en muchas publicaciones de El Salvador, Cuba y México, entre las que se cuentan *Hoja*, *La Jodarria*, *Opinión estudiantil* (órgano universitario salvadoreño del que fue corredactor en 38 números de su decimocuarta época, entre junio de 1955 y julio de 1956), *La Universidad*, *Gallo gris*, *Tribuna libre*, *El independiente (del cual fue redactor)*, *Letras de Cuzcatlán*, *Abril y Mayo*, *Diario Latino*, *La Prensa Gráfica*, *El Diario de Hoy*, *Vida universitaria*, *Marcha*, *Tláloc*, *La pájara pinta*, *La gaceta de Cuba*, *El caimán barbudo* y más.

Publicó los libros *Dos puños por la tierra* (poesía, San Salvador, 1955, en coautoría con el poeta y revolucionario guatemalteco Otto René Castillo), *Mía junto a los pájaros* (San Salvador, 1958), *La ventana en el rostro* (poesía, México, 1961, con prólogo de Mauricio de la Selva), *El mar* (poesía, La Habana, 1962, en edición de diez páginas patrocinada por la librería “La Tertulia”, propiedad de Fayad Jamís), *El Salvador* (monografía, La Habana, 1963), *Los testimonios* (poesía, La Habana, UNEAC, 1963, 75 págs.), *César Vallejo* (ensayo, La Habana, 1963, 50 págs.), *El otro mundo* (1963), *Poemas* (San Salvador, 1967), *El intelectual y la sociedad* (conversaciones con escritores, México D. F., 1969. Existe una traducción al italiano, realizada ese mismo año), *Los pequeños infernos* (poesía, Barcelona, 1970, con palabras de José Agustín Goytisolo), *¿Revolución en la revolución? y la crítica de derecha*. (La Habana, 1970), *Las historias prohibidas del Pulgarcito* (prosas y poemas, México D. F., 1974), *Pobrecito poeta que era yo* (novela, titulada alguna vez como

Los poetas, San José, Costa Rica, 1976. Hay traducción al alemán —ArmerklienerDichter, der Ichwar—, realizada por Silvia Pappe, y publicada en Basel, RotpunktVerlag, 1986), *Caminando y cantando* (pieza dramática, San Salvador, revista Abra, 1976), *Poemas clandestinos* (San Salvador, 1980), *Los helicópteros* (pieza dramática, escrita en colaboración con “Peperuiz”, pseudónimo del escritor y abogado Dr. José Napoleón Rodríguez Ruiz, San Salvador, 1980), *Las enseñanzas de Viet-Nam* (apuntes, California, 1981), *Un libro rojo para Lenin* (poesía, Managua, 1986) y *Un libro levemente odioso* (poesía, México D. F., 1988).

Los poemas de Roque Dalton aparecen en muchas antologías publicadas en ediciones bilingües en Europa, Estados Unidos Centro y Sur América, como *En la humedad del secreto* (recopilación de poemas dispersos y antología crítica, preparada por Rafael Lara Martínez, San Salvador, Dirección de Publicaciones e Impresos, 1994, con reimpresión en mayo de 1995), *Small hours of the night* (Willimantic, CubstonePress, 1996, edición de Hardie Saint Martín que recibió un premio estadounidense a la mejor traducción al inglés en 1997, gracias a las versiones hechas por Jonathan Cohen, James Graham, Paul Pines y otros), *Antología mínima* (selección de Luis Melgar Brizuela, San José, Costa Rica, EDUCA, 1998) y *La ternura no basta* (con prólogo de Víctor Casaus, La Habana—Sevilla, Fondo Editorial Casa de las Américas—Área de Cultura de la Diputación de Sevilla, 1999, 478 págs.).

## Parte 2: Análisis del poema “Porqué escribimos”.

### Temática, contenido, métrica y figuras literarias

Este poema es una composición en verso libre que pertenece al tercer poemario que Roque Dalton publicó en vida. Después de su obra debut: *Dos puños por la tierra*, publicada en San Salvador, en 1955, en coautoría con el poeta y revolucionario guatemalteco Otto René Castillo, y del poemario titulado *Mía junto a los pájaros* (San Salvador, 1958), Roque Dalton publicó otro poemario: *La ventana en el rostro*, en la ciudad de México, en 1961, con prólogo del escritor y militante de izquierda salvadoreño Mauricio de la Selva. *La ventana en el rostro* es una obra de juventud, ya que en 1961 el autor cumplió veintiséis años. Pero hay que matizar: a los veintiséis años Roque Dalton ya había pasado al menos dos veces por la cárcel, había luchado con éxito por derrocar al gobierno militar de José María Lemus, estuvo por primera vez en Chile, donde conoció a Diego Rivera, y en Moscú, en donde tomó contacto con el llamado “socialismo real”. A pesar de sus pocos años, el autor ya tenía cierta andadura vital, política y literaria.

La temática de este poema es un verdadero *Ars poetica*, o *Arte poético*, esto es, una declaración de los principios en que se basa el trabajo literario del autor.<sup>48</sup> Nos entrega, explícitas, las razones por las cuales escribe. Y para explicarlas, recurre a una de las figuras literarias que le son más queridas, habida cuenta de las numerosas ocasiones en que echó mano de ella: la enumeración. De esta manera, construye una acumulación de hechos, cosas y gentes que van amplificando, como los círculos concéntricos en un estanque cuando alguien arroja una piedra, el sentido y la emoción en un “crescendo” que se resuelve al final, casi siempre en un epifonema lapidario<sup>49</sup>.

De esta manera progresiva el autor va construyendo un tono emocional dentro de una serie de sintagmas verbales que nada tiene de azarosa, ni de espontánea. No hay nada de improvisado ni de “natural” en este poema de Dalton. Por el contrario, cada término está colocado por una razón. Todo el primer párrafo gira en torno a un verbo principal: “Uno hace versos y ama”. El subrayado es nuestro. A ese verso corresponden tres complementos directos:

1. *La extraña risa de los niños*. Este sintagma podría ser una metáfora de la infancia.

48 Acerca de lo que es un Arte poética, me permito citar a Mario Zetino (2017) quien, en su artículo *La poesía de David Escobar Galindo: Un viaje por sus textos esenciales*, en la página 13, afirma que el arte poética, y se refiere a David Escobar Galindo, es: la declaración de principios poéticos, y también de principios vitales, del autor. Ver: *Revista Akademos*. Antiguo Cuscatlán, Universidad “Dr. José Matías Delgado”. Año 11 Vol. 2, nº 29 Julio-diciembre 2017. ISSN: 1995-4743. Hay versión en línea: <https://www.lamjol.info/index.php/akademos/article/view/6318/6046>

49 Epifonema. Figura retórica. El Diccionario de la Lengua Española define el término de la siguiente manera: 1. m. Ret. Exclamación referida a lo que anteriormente se ha dicho, con la cual se cierra o concluye el pensamiento que pertenece. Era u. t. c. f.

2. *El subsuelo del hombre/ que en las ciudades ácidas disfraza su leyenda.* Posible metáfora del proletariado urbano.
3. *La instauración de la alegría/ que profetiza el humo de las fábricas.* Acá encontramos una posible metáfora de la revolución y alude nuevamente al proletariado urbano.

Aquí conviene hacer una nota al margen: cuando *La ventana en el rostro* fue publicado en México, en 1961, en El Salvador estaba formándose un sector industrial manufacturero de cierta pujanza gracias a la construcción de la primera presa hidroeléctrica con la que contó el país: la *5 de noviembre*, conocida popularmente como “la Chorrera del Guayabo”, inaugurada el 21 de junio de 1954<sup>50</sup>, durante el gobierno de Óscar Osorio (1910-1969), antecesor de José María Lemus. Fue este proyecto de infraestructura el que dotó al país de la energía necesaria para la electrificación de los principales núcleos urbanos y para el funcionamiento de las nacientes fábricas. Este fue el detonante para la aparición o, al menos, para el crecimiento a niveles masivos de un importante proletariado urbano proveniente del éxodo del campo a la ciudad, proletariado que vino a asentarse en las nacientes “villas miseria” o cinturones de pobreza que comenzaron a surgir en los alrededores de la capital y municipios aledaños. Es a esta realidad a la que Dalton hace referencia. En el siguiente párrafo el autor echa mano, una vez más, a la enumeración. Afirma: “*Uno tiene en las manos...*”

1. *Un pequeño país.* Alude aquí, ¿qué duda cabe?, a la pequeñez territorial de El Salvador.
2. *Horribles fechas.* Ya entonces, y más hoy en día, nuestra historia está llena de fechas nefastas. Podría ser una alusión velada a los sucesos de 1932.
3. *Muertos como cuchillos exigentes.* El sentido es obvio. Desde el punto de vista retórico, este verso recoge un símil.
4. *Obispos venenosos.* Alude aquí al sector ultraconservador de la Iglesia Católica, plegado a los intereses de los poderosos.
5. *Inmensos jóvenes de pie/ sin más edad que la esperanza.* Al leer esto pienso en Víctor Manuel Marín, uno de los héroes, hoy olvidados, del levantamiento militar del 2 de abril de 1944, a quien Oswaldo Escobar Velado mencionó en un poema.<sup>51</sup>
6. *Rebeldes panaderas con más poder que un lirio.* ¿Hay aquí una velada alusión a Salvador Cayetano Carpio, líder sindical del sector de panificadores?
7. *Sastres como la vida.* Esta es una posible alusión al líder de izquierda Miguel Mármol, de oficio sastre.
8. *Páginas*
9. *Novias*
10. *Esporádico pan.* Esta imagen, con su poderoso epíteto, aluden a la pobreza. En buen salvadoreño remite al refrán: *Coyol quebrado, coyol comido.*
11. *Hijos enfermos.* Otra alusión, esta vez aún más violenta, a la pobreza.

50 Ver: <https://www.cel.gob.sv/central-hidroelectrica-5-de-noviembre/>, consultado el 20 de mayo de 2019.

51 Ver: <https://marcialteniarazon.org/galeria/relatos/aurora-del-2-abril-1944>, visitado el 20 de mayo de 2019.



12. *Abogados traidores/nietos de la sentencia y lo que fueron/bodas desperdiciadas de impotente varón.* Convendría aquí trazar un vínculo de intertextualidad con el poema *Vida, pasión y muerte del antihombre*, de Pedro Geoffroy Rivas.<sup>52</sup>
13. *Madre,*
14. *Pupilas,* (Aquí la ambigüedad no está despejada: ¿se refiere a las pupilas de los ojos? En El Salvador se les llamaba, y todavía se llama así, “pupilas” a las señoritas que viven en habitaciones de alquiler. Con frecuencia se trata de jóvenes estudiantes que vienen a la capital a seguir estudios universitarios).
15. *Puentes,*
16. *Rotas fotografías y programas...*

Aquí conviene hacer otra nota al margen para señalar la poderosa selección de epítetos.<sup>53</sup> Para Roque Dalton, la risa de los niños es “extraña”, las ciudades son “ácidas”, tal vez por lo que tiene de corrosivo el paisaje urbano. En su poesía, la violencia queda retratada en esos “muertos como cuchillos exigentes”. Exigentes porque nos pedirán cuentas, en el sentido evangélico del térmi-

no, y aquí el texto nos remite al pasaje de Mateo 25: 35-45: “Porque tuve hambre, y me disteis de comer, etc.”. Y otro tanto sucede con los obispos “venenosos”.

Roque Dalton no alcanzó a presenciar el breve período durante el cual monseñor Óscar Arnulfo Romero fue arzobispo de San Salvador. El primer santo salvadoreño hubo de soportar la incomprensión, y virulenta oposición en algunos casos, de varios miembros de la Conferencia Episcopal salvadoreña, por no hablar de la campaña de difamación de la que lo hizo víctima un sector oscurantista del gran capital, que llegó a acuñar la ominosa frase: “Haga patria: mate a un cura”, a fines de los años setenta y primeros ochenta del siglo XX. Sería tema de otro trabajo explorar la posición de este poeta hacia una iglesia que, al menos en ciertos sectores, estaba cambiando en lo que se refiere a su papel social.

Hay una tercera enumeración, iniciada con el pronombre indefinido usado en un sentido impersonal, como en el famoso tango<sup>54</sup>: *“Uno se va a morir, / mañana, / un año, un*

52 Geoffroy Rivas dice, en la parte V de *Vida, pasión y muerte del antihombre*: “Pobrecito poeta que era yo, burgués y bueno./*Espermatozoide de abogado con clientela./ Oruga de terrateniente con grandes cafetales y millares de esclavos./ Embrión de gran señor, violador de mengalas y de morenas siervas campesinas...*”. El subrayado es mío. Roque Dalton con seguridad conocía este poema de Pedro Geoffroy Rivas, con quien tuvo intensas semejanzas y diferencias. No en balde el verso: *Pobrecito poeta que era yo* le sirvió posteriormente a Dalton para titular la novela en que nos deja constancia de las andanzas juveniles de su generación.

53 El diccionario antes citado define epíteto como: 1. m. Gram. Adjetivo que denota una cualidad prototípica del sustantivo al que modifica y que no ejerce función restrictiva. *En la blanca nieve, blanca es un epíteto.* 2. m. Palabra o sintagma fijo que tienen una función caracterizadora de personas o cosas. *El Cruel fue el epíteto de Pedrol.* 3. m. Expresión calificativa usada como elogio, más frecuentemente, como insulto. *En la discusión se oyeron los más variados epítetos.*

54 El tango titulado Uno fue compuesto en 1943 por el argentino Enrique Santos Discépolo, con letra del también argentino Mariano Mores. Sus primeros versos afirman: “Uno busca lleno de esperanzas/ el camino que los sueños prometieron a sus ansias. / Sabe que la lucha es cruel y es mucha, / pero lucha y se desangra por la fe que lo empecina...”

*mes sin pétalos dormidos,/ disperso va a quedar bajo la tierra/ y vendrán nuevos hombres/ pidiendo panoramas*". El sentido no puede ser más claro: la muerte, esa realidad ineludible que nos alcanzará a todos tarde o temprano, va a suprimir a los testigos de esta época. La poesía es aquí, pues, testimonio de un tiempo concreto, de unos hechos históricos, de las acciones y omisiones de nuestros coetáneos.

La cuarta enumeración: *"Preguntarán qué fuimos,/ quienes con llamas puras les antecedieron,/ a quiénes maldecir con el recuerdo"*. La historia encarna, aquí, para Dalton, el juicio inapelable dictado por los marginados, por los desposeídos, por los excluidos, por los ofendidos (no en balde uno de sus libros posteriores se habrá de titular *El turno del ofendido*), por los olvidados, usando el término de la famosa película de Buñuel, contra los privilegiados, los sectores económica y políticamente poderosos, los usufructuarios de la riqueza de la nación, que debería ser para todos y no solo para unos pocos.

El epifonema no podría ser más contundente y se concentra en los tres últimos versos: *"Bien./ Eso hacemos: custodiamos para ellos el tiempo que nos toca"*. En la poesía de Dalton no hay vocablos colocados "porque sí" o antojadizamente. Cada palabra ha sido escogida con cuidado infinito. El verbo es claro: *custodiamos*. Según el Diccionario de la Lengua Española, custodiar significa, en primera instancia, *"guardar algo con cuidado y vigilancia"*, y en su segunda acepción: *"vigilar a alguien, generalmente a un detenido, para evitar que escape"*.

De esta manera, Roque Dalton nos está diciendo que, desde su concepción de la poesía, y del "deber ser" del poeta, este es el depositario de los hechos históricos de su tiempo, legado que debe guardar "con cuidado y vigilancia", pero también que dicha historia es rehén de este custodio, en la figura del poeta, como representante de los desposeídos, de los excluidos, de los ofendidos y olvidados. En una palabra: de aquel que, como el profeta, es la "voz de los sin voz". La doble significación del verbo custodiar nos indica que su selección y uso no fueron casuales: el poeta guarda, pero también vigila, para que no se tuerza la recta interpretación de la historia. En una palabra: la ortodoxia al estudiar y comprender los hechos de ese "tiempo que nos toca".

Y ese *"tiempo que nos toca"* también juega con la ambigüedad del verbo "tocar": a) Nos toca: es decir, nos atañe, nos corresponde, y b) Nos toca literalmente. Esto es: posa su mano sobre nosotros, nos percibe (y lo percibimos a la vez) a través del tacto, entramos en contacto con él, lo asimos, o nos toma con sus manos, y tiene, además, por esa cercanía innegable, la posibilidad de vulnerarnos, de golpearnos, de herirnos. El tiempo constantemente nos erosiona, nos desgasta, nos muele con los invisibles dientes de los años, los meses, los días, las horas, los minutos y los segundos.

No en balde la esgrima se considera "el arte de tocar sin ser tocado". Y la poesía no deja de ser una forma superior de esgrima verbal. Nadie comprendió como Roque Dalton

que la lucha ideológica se libraba, y se libraría, sobre todo en el lenguaje. Y de manera aún más especial en la poesía política. Al menos, tal como él la concebía.

### Parte 3: Análisis del “Poema de amor”.

#### Temática, contenido, métrica y figuras literarias

La temática de este poema se refiere a la situación de muchos salvadoreños en la época en que el texto se gestó (años sesenta del siglo XX, ya que la primera edición del libro donde aparece el poema, *Las historias prohibidas del Pulgarcito*, es de 1974 y fue publicada en la ciudad de México, D. F.). Se trata de un poema de madurez, si se puede hablar de ello en un hombre que fue muerto cuatro días antes de cumplir cuarenta años. En 1974 Roque Dalton cumplió treinta y nueve años y fue asesinado el 10 de mayo de 1975.

El poema que vamos a analizar está formado, como la mayoría de los del autor, por versos libres. Esto es: sin rima, sin medida homogénea y sin esquemas rítmicos constantes. La temática que aborda es una representación de la marginación, o más bien, de los marginados, ya que las imágenes que nos va planteando nos dibujan el retrato de una nación de hombres y mujeres excluidos, sin acceso a ninguna forma de representación política, ni a la propiedad de los medios de producción, tal como era el caso de la mayoría de los habitantes de El Salvador en aquella época e, incluso, hoy en día.

La estructura del poema se asemeja a la de un decreto. La prolongada enumeración, que constituye la mayor parte del cuerpo del texto, constituye los “considerandos” de este decreto poético. Dicha enumeración, que describe una serie de hechos de explotación muy concretos, acumula un “crecendo” que se resuelve en los dos últimos versos. Ahí, donde el autor dice: “*mis compatriotas, / mis hermanos*”, encontramos el verdadero epifonema.

Si bien el lenguaje, en la mayor parte del poema, es fundamentalmente denotativo, aquí y allá hay destellos de cierta connotatividad. Veamos la enumeración:

1. *Los que ampliaron el Canal de Panamá/ “y fueron clasificados como “silver roll” y no como “gold roll”*). Acá conviene explicar que en 1904, cuando el gobierno de los Estados Unidos recibió las obras del Canal de Panamá de manos de los inversionistas franceses, esta mega obra de ingeniería estaba llena de problemas de todo tipo. Uno de los mayores era conseguir suficiente mano de obra, especialmente calificada, para continuar los trabajos. Además, la región era azotada por muy adversas condiciones climatológicas, topográficas y, especialmente, de salubridad. El paludismo y la fiebre amarilla diezaban las filas de trabajadores y técnicos. En aquella época, y aún ahora, los funcionarios estadounidenses eran racistas. De modo que “clasificaron” a los trabajadores en dos grandes categorías: había un escalafón llamado “gold roll” para los trabajadores “blancos”, y

- otro llamado “silver roll” para los de origen amerindio, afrodescendiente o asiático. La paga y las prestaciones eran muy diferentes en cada bloque.<sup>55</sup> Es, pues, una expresión de la inequidad, la discriminación, la marginación y la explotación sufrida por los trabajadores solo por el hecho de no ser “blancos” estadounidenses.
2. *Los que repararon la flota del Pacífico/ en las bases de California.* A partir del 7 de diciembre de 1941, a raíz del ataque japonés a la base naval de Pearl Harbor en Hawái, los Estados Unidos entraron a la Segunda Guerra Mundial para luchar en el bando de los Aliados contra las potencias del Eje: Alemania, Italia y Japón. De manera masiva, los hombres estadounidenses fueron llamados a filas, creando un vacío en las filas de los trabajadores, que fue llenada por las mujeres y por inmigrantes llegados del resto del hemisferio. Por cierto, una hermana de mi madre, María Julia Huguet Cañas, fue empleada para soldar planchas metálicas destinadas a dicha flota, y ella realizó ese trabajo en un lugar llamado Presidio, en la ciudad de San Francisco, California, aunque dicho lugar no era ninguna prisión.
  3. *Los que se pudrieron en las cárceles de Guatemala, / México, Honduras, Nicaragua/ por ladrones, por contrabandistas, por estafadores, / por hambrientos...* Acá el autor enfatiza la criminalización de la pobreza, fenómeno social que tanto golpea a los emigrantes, aún ahora. Acá el verbo *pudrieron* tiene un claro sentido connotativo. Igual sucede en el verso siguiente: *los siempre sospechosos de todo*. Y a continuación cita de manera supuestamente textual una nota judicial: (*“me permito remitirle al interfecto/por esquinero sospechoso/ y con el agravante de ser salvadoreño”*). Esta frase recalca de manera violentamente irónica la exclusión y la discriminación en razón del origen y de la nacionalidad. El término *interfecto* significa, según el Diccionario de la Lengua Española: *“Dicho de una persona; Muerta violentamente, en especial si ha sido víctima de una acción delictiva”*. Esto significa que el pobre hombre en cuestión fue presuntamente muerto por la policía, o por el representante de alguna otra autoridad competente, sin que probablemente se siguiera investigación o indagatoria alguna.
  4. *Las que llenaron los bares y los burdeles/ de todos los puertos y las capitales de la zona.* Alude acá al ejercicio de la prostitución y de la llamada “trata de blancas”, de la cual han sido, y desgraciadamente todavía son, víctimas innumerables mujeres que ayer y ahora caen en las garras del crimen organizado. Y a continuación menciona los nombres, reales o supuestos, de los lupanares donde dichas mujeres son explotadas.
  5. *Los sembradores de maíz en plena selva extranjera.* Esta es una posible alusión a las bananeras, en la costa norte de Honduras, adonde muchos salvadoreños emi-

55 Ver: <https://www.panamaviejaescuela.com/gold-roll-silver-roll/>, consultado el 21 de mayo de 2019.

graron durante buena parte del siglo XX, hasta que en 1969, a raíz de una reforma agraria impulsada por el gobierno hondureño, fueron expulsados violentamente de ese país y retornados a la fuerza a El Salvador, en un incidente internacional que dio lugar a la mal llamada “Guerra del Fútbol”.

6. *Los reyes de la página roja.* Alude a la antedicha criminalización de la pobreza, con o sin fundamento real.
7. *Los que nadie sabe nadie de dónde son.* Tan insignificante era hasta hace unos años El Salvador, que casi nadie sabía su ubicación geográfica. Hoy, a raíz de tantos hechos de violencia que se han suscitado en nuestro territorio nacional, esto ha comenzado a cambiar. Ahora no solo muchos ya saben, o tienen una idea aproximada, de dónde queda El Salvador, sino que empezamos, por el hecho de ser salvadoreños, a llevar cierto estigma sangriento y doloroso.
8. *Los mejores artesanos del mundo.* Creo que al respecto sobran los comentarios.
9. *Los que fueron cosidos a balazos al cruzar la frontera.* A diferencia de los mexicanos, que son cosidos a balazos “solo” al cruzar una frontera: la que divide a México de los Estados Unidos, los inmigrantes salvadoreños tienen que cruzar tres fronteras: la de El Salvador hacia Guatemala, la de este país hacia México, y la de México a los Estados Unidos. En realidad, no importa de qué frontera se trate: en todas los inmigrantes salvadoreños (y otro tanto les sucede ahora a los hondureños) no son bienvenidos.
10. *Los que murieron de paludismo/ o de las picadas del escorpión o de la barba amarilla/ en el infierno de las bananeras.* De nuevo, estos versos aluden a las difíciles condiciones de trabajo, tanto en el Canal de Panamá (paludismo), como en la costa norte de Honduras. La barba amarilla (su nombre científico es *Bothropsatrox*) es una de las serpientes más venenosas de América Central.
11. *Los que lloraron borrachos por el himno nacional/ bajo el ciclón del Pacífico o la nieve del norte.* La nostalgia es un fenómeno común a todos los migrantes. Creo que este verso no precisa explicación.
12. *Los arrimados, los mendigos, los marihuateros, los guanacos hijos de la gran puta...* Este verso tampoco precisa mayor explicación. Sigue la enumeración de los excluidos. Guanacos es el término por el que son conocidos, coloquialmente, los salvadoreños, así como los guatemaltecos son llamados *chapines*, los hondureños reciben el nombre de *catrachos*, a los nicaragüenses se les dice *chochos o nicas*, y a los costarricenses, *ticos*.
13. *Los que apenas pudieron regresar, los que tuvieron un poco más de suerte, los eternos indocumentados...* Pocos sueños y deseos son tan recurrentes, también, para los migrantes, que el del regreso. Ojalá, con éxito y con plata.
14. *Los hancelotodo, los vendelotodo, los comelotodo...* en estas construcciones idiomáticas, verdaderos neologismos, el autor concentra el sentido de lo que la pobreza y la exclusión obliga a hacer a los oprimidos.

15. *Los primeros en sacar el cuchillo.* En general, las personas que han vivido carentes de casi todo tienen poca tolerancia a la frustración. Las respuestas violentas son aprendidas muy pronto en una sociedad que no se distingue por acoger solidariamente a nadie, mucho menos a los desposeídos.
16. *Los tristes más tristes del mundo.* Por esta y otras razones, nada más frecuente que una actitud desesperanzada y deprimida ante un horizonte vital que ofrece tan pocas posibilidades de alcanzar la realización personal y la felicidad.<sup>56</sup>
17. *Mis compatriotas, / mis hermanos.* En estos dos versos, que constituyen, como dijimos, elepifonema, encontramos una conclusión golpeante e impactante no solo porque es el cierre justo de tanta acumulación de sentido, sino porque en estas cuatro palabras el autor se identifica plenamente con aquellos que ha venido describiendo de una manera pseudo-desapasionada.

Cuando Dalton asume no solo la identidad sino, sobre todo, el origen y el destino de los hombres y mujeres retratados en este poema, está planteando una opción de vida, pero también toda una ética que se convierte, en el caso de este autor, en una praxis política. Como él mismo dijo en otro poema: “*Poesía/ Perdóname por haberte ayudado a comprender/ que no estás hecha solo de palabras*”. Lo cual, por no hablar, por hoy, del contenido, es una verdadera imagen poética: es claro que no fue él quien le ayudó a comprender a la poesía tal cosa, sino al revés.

O, quizás, fue la misma realidad salvadoreña, tan monstruosa y desmesurada, la que le enseñó al poeta todo: la necesidad de una praxis política que alimentaba, y se alimentaba a su vez y simultáneamente, de su praxis literaria. Para cuando el libro *Las historias prohibidas del Pulgarcito* salió publicado, a su autor le quedaban solo unos pocos meses de vida. Y cada una de las palabras en ese libro las expresó, como todas las del resto de su obra, y las sostuvo, hasta su último respiro, con su propia vida.

---

56 Ver: Martín-Baró, Ignacio (1985). *Acción e ideología*. San Salvador, UCA Editores, segunda edición. ISBN 84-8405-051-3. El artículo, aparecido en 1973 en la revista ECA, fue publicado como un apéndice del libro. Hay versión digital: [http://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/10/1973Psicolog%C3%ADadelcampesinosalvadore%C3%B1oECA1973-28-297\\_298-476\\_495.pdf](http://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/10/1973Psicolog%C3%ADadelcampesinosalvadore%C3%B1oECA1973-28-297_298-476_495.pdf), consultado el 15 de abril de 2019.

## Referencias

### Libros:

- 1 Anderson, Thomas (2001). *El Salvador, 1932*. San Salvador, Dirección de Publicaciones e Impresos: Biblioteca de Historia Salvadoreña. ISBN 99923-0-049-3.
- 2 Cañas Dinarte, Carlos (2004). *Diccionario de autoras y autores salvadoreños*. San Salvador, Dirección de Publicaciones e Impresos. ISBN 99923-0-086-8.
- 3 Cardenal, Rodolfo (2015). *Manual de Historia de Centroamérica*. San Salvador, UCA Editores. 11ª. reimposición. ISBN 978-99923-49-01-4.
- 4 Carpio, Salvador Cayetano (1979). *Secuestro y capucha en un país del mundo "libre"*. San José de Costa Rica, EDUCA. ISBN 9788483600191.
- 5 Dalton, Roque (2005). *Miguel Mármol, los sucesos de 1932 en El Salvador*. San Salvador, UCA Editores. ISBN 978-99923-34-96-6.
- 6 Martín-Baró, Ignacio (1985). *Acción e ideología*. San Salvador, UCA Editores, segunda edición. ISBN 84-8405-051-3.
- 7 Pineda, Roberto (2010). *Las luchas populares del siglo XX en El Salvador*. En SIEP, Servicio Informativo Ecueménico y Popular. En [www.ecumenico.org](http://www.ecumenico.org). Publicado el 9 de octubre de 2010 y consultado el 15 de noviembre de 2016.
- 8 Ribera, Ricardo. *El año histórico de 1968. Diez acontecimientos que cambiaron el mundo*. Versión digital: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/ribera6.pdf>, consultada el 11 de noviembre de 2016.
- 9 STPP y MINEC-DIGESTYC (2015). *Medición multidimensional de la pobreza*. San Salvador: Secretaría Técnica y de Planificación de la Presidencia y Ministerio de Economía, a través de la Dirección General de Estadística y Censos.
- 10 VV AA. Proclama de la Fuerza Armada de El Salvador, 15 de octubre de 1979. [https://es.wikisource.org/wiki/Proclama\\_de\\_la\\_Fuerza\\_Armada\\_de\\_la\\_Rep%C3%ABblica\\_de\\_El\\_Salvador](https://es.wikisource.org/wiki/Proclama_de_la_Fuerza_Armada_de_la_Rep%C3%ABblica_de_El_Salvador).

### Revistas, periódicos y sitios web:

- 1 Contrapunto, periódico digital salvadoreño: *PNUD: Incrementa número de salvadoreños que viven con menos de diez dólares. Pobreza en El Salvador bajó 5% en 2013*, artículo de Laura Bernal publicado el 25 de agosto de 2014.
- 2 Diario Oficial de El Salvador. Tomo 112, No. 28, 4 de febrero de 1932. Hay versión digital en: [www.diariooficial.gob.sv/diarios/1932/1932-1T/1932-1T\\_Parte6.pdf](http://www.diariooficial.gob.sv/diarios/1932/1932-1T/1932-1T_Parte6.pdf), consultado el 14 de septiembre de 2016.
- 3 Diario Oficial de El Salvador 281, tomo 131, Decreto Legislativo número 93, del 15 de diciembre de 1941
- 4 *Revista de la Escuela de Ciencias de la Comunicación*, Universidad "Dr. José Matías Delgado", Año 8, Vol. 8, No. 1, Correlativo 15. Enero-junio 2007. <https://www.panamaviejaescuela.com/gold-roll-silver-roll/>, consultado el 21 de mayo de 2019.

*AKADEMOS* es una revista semestral. De amplio espacio editorial, para la publicación de trabajos inéditos de investigación, artículos de análisis, reseñas y opinión, en los distintos tópicos de las ciencias, la tecnología, las artes y la cultura.

# El Salvador: Sobre la desigualdad, el COVID-19 y el crecimiento

## El Salvador: On inequality, COVID-19 and growth

Mauricio González

Licenciado en Economía e Investigador del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH de la Universidad Dr. José Matías Delgado

[mgonzalez@ujmd.edu.sv](mailto:mgonzalez@ujmd.edu.sv)

## Resumen

Aquí se considera i) la relevancia de la desigualdad que surja de la aplicación de una estrategia de crecimiento en El Salvador, y ii) la manera en que se puede integrar el *shock* del COVID-19 a una estrategia de crecimiento propuesta. Se presenta una conceptualización del crecimiento inclusivo y se distingue entre crecimiento propobre absoluto y relativo, y se presenta la curva de Kuznets relativa al nexo desigualdad/crecimiento. Se menciona la evidencia internacional y se destaca el caso de China, en el que la desigualdad no es cuestionada en

el proceso de crecimiento. En relación con el COVID-19, se mencionan sus probables impactos económicos, se contrastan las respuestas fiscales de los países del centro y la periferia, y se destaca el escaso espacio de política que cabe al país, así como la complicación que reviste la dolarización, en el contexto de la Teoría Monetaria Moderna. Entre los resultados se encuentra que i) la pauta de la desigualdad no es importante en el corto plazo en el crecimiento de El Salvador; ii) los impactos del COVID-19 revertirán significativamente los avances en pobreza y desigualdad; iii) las necesidades de recursos son cuantiosas y empeoran una posición fiscal que ya era delicada; y iv) ante



la posibilidad de malestar por la manera en que se distribuyen los recursos entre familias, empresas y bancos para la reestructuración económica, se recomienda la elaboración de planes desarrollados por expertos que gocen de consenso.

**Palabras clave:** *desigualdad, crecimiento inclusivo, dolarización, teoría monetaria moderna*

## Abstract

Here we consider i) the relevance of the inequality that arises from the application of a growth strategy in El Salvador, and ii) how the COVID-19 shock can be integrated into a proposed growth strategy. A conceptualization of inclusive growth is presented and a distinction is made between absolute and relative pro-poor growth, and the Kuznets curve relative to inequality / growth nexus is presented. International evidence is mentioned and the case of China, in which inequality is not questioned in the growth process is highlighted. In relation to COVID-19, its probable economic impacts are mentioned, the fiscal responses of the countries of the center and the periphery are contrasted, and the scarce policy space that fits the country is highlighted, as well as the complication of dollarization, in the context of Modern Monetary Theory. Among the results are: i) the pattern of inequality is not important in the short term in the growth of El Salvador; ii) the impacts of COVID-19 will significantly reverse the advances in poverty and inequality; iii) resource needs are large and worsen an already delicate fiscal position;

and iv) faced with the possibility of discomfort due to the way in which resources are distributed among families, companies and banks for economic restructuring, it is recommended to draw up plans developed by experts with consensus.

**Key words:** *inequality, inclusive growth, dollarization, modern monetary theory.*

Pocos temas son de tanta actualidad como el de la desigualdad. Y esto por varias razones. Muchos observadores señalan a la desigualdad como uno de los factores más importantes que explican la ola de malestar político y social que sacude al mundo desarrollado (por ejemplo, Francia), y en desarrollo (Colombia, Perú, Chile).

No obstante, el nuevo protagonista, con un impacto planetario, es el COVID-19. Entre sus efectos, el económico amenaza en convertirse en uno de los peores en la historia de la humanidad. En El Salvador ya se ha tomado una serie de medidas para “aplanar la curva” del virus, incluyendo un probable endeudamiento de \$ 5.000 millones, una cifra que aumentaría en 50% la deuda externa del país.

Con este telón de fondo, vale la pena considerar, primero, la pauta que muestra la desigualdad en El Salvador. Esto se lleva a cabo desde dos ángulos: 1) la importancia que reviste la desigualdad para el crecimiento inclusivo, y 2) las implicaciones de los movimientos entre los quintiles de la distribución del ingreso.

Luego, en segundo lugar, considerar de modo preliminar la manera en que puede integrarse a una estrategia de crecimiento inclusivo el tratamiento del alivio y superación de los estragos que dejará el COVID-19. Finalmente se concluye.

## I. Desigualdad y crecimiento inclusivo

El tema de la desigualdad es muy amplio y aquí se procede a una discusión básica en relación con el crecimiento inclusivo, a partir del caso salvadoreño.<sup>1</sup> Al respecto, es bien conocida la disyuntiva entre crecimiento y desigualdad. Y en cuanto a la relación entre crecimiento inclusivo y desigualdad, cabe notar que, casi por definición, el crecimiento inclusivo trata, entre otras cosas, de la reducción de la desigualdad a partir de una mayor participación e inclusión de los estratos de menores ingresos de los frutos del crecimiento.

Al respecto, y como introducción a la consideración del caso salvadoreño, vale la pena referirse a tres situaciones. *En primer lugar*, cabe mencionar una de las primeras nociones sobre la relación entre desigualdad y el crecimiento inclusivo: la curva U invertida de Kuznets (1955). En una primera aproximación, la hipótesis es que en las etapas básicas del desarrollo, la desigualdad es creciente; en las etapas intermedias alcanza un máximo, y en las etapas avanzadas se

vuelve decreciente; este comportamiento es, precisamente, lo que dota a esta hipótesis con un perfil de U invertida, porque al principio crece, llega a su máximo, y luego desciende.

Una explicación más detenida señala que al principio ocurre que la mano de obra se concentra en los sectores menos productivos de baja remuneración; luego en el proceso del desarrollo esta se desplaza hacia sectores más productivos de mayor remuneración, lo que se traduce en un alza de la desigualdad por la mayor inversión y acumulación en capital físico que requiere el crecimiento; al final, en una economía madura, la desigualdad cae porque las remuneraciones tienden a una igualación entre los diferentes sectores de actividad económica.

Es probable que China en la actualidad replique este proceso, porque su extraordinario crecimiento ha coincidido con un alza en sus niveles de desigualdad. Pero aquí cabe señalar que el aumento en la desigualdad no parece ser un problema que desvele a nadie en particular, porque coincide con un alejamiento de la pobreza de más de 300 millones de chinos en un período de pocas décadas. De hecho, muchos califican el proceso de crecimiento de China como sencillamente espectacular, como el más llamativo en la era moderna, y uno que se debe emular.

1 Una consideración básica de estos temas, incluyendo su relación con otros como la pobreza y el crecimiento propobre, puede verse, por ejemplo, en Ianchovichina and Lundstrom (2009), Ostry *et al* (2014), y Dabla Norris *et al* (2015). Una presentación más amplia es la de Piketty (2014). Para el caso salvadoreño puede verse algunos elementos en González (2019) y (2020).

Solo para recalcar, se trata de un caso en que el aumento de la desigualdad no es preocupante porque ocurre como parte de un proceso de crecimiento económico sumamente veloz y drásticamente reductor de la pobreza en cosa de unas décadas.

*En segundo lugar*, siguiendo a Ianchovichina y Lundstrom (2009), cabe reflexionar un poco sobre la interacción conceptual entre el crecimiento pro-pobre y la desigualdad a partir de sus definiciones absoluta y relativa:

La definición del crecimiento inclusivo es consistente con la definición absoluta del crecimiento propobre, pero no con la definición relativa. Bajo la definición *absoluta*, el crecimiento se considera propobre en tanto que la gente pobre se beneficie en términos absolutos, según se refleje en alguna medida acordada de pobreza. ... En contraste, en la definición *relativa*, el crecimiento es propobre si y solo si los ingresos de la gente pobre aumentan más rápido que los de la población como un todo, i. e., que la desigualdad se reduce. Sin embargo, mientras el crecimiento absoluto propobre puede resultar de esquemas directos de redistribución del ingreso, para que el crecimiento sea inclusivo, la productividad debe mejorarse y crearse nuevas oportunidades de empleo. En breve, el crecimiento inclusivo es acerca de aumentar el tamaño de la economía más bien que redistribuir los recursos. También, el crecimiento inclusivo es acerca de aumentar el ritmo del crecimiento y aumentar el tamaño de la economía, mientras nivela el campo de juego para la

inversión e incrementa las oportunidades de empleo productivo.

Al enfocarse en la desigualdad, la definición relativa podría conducir a resultados sub óptimos, tanto para hogares pobres como no pobres. Por ejemplo, una sociedad que intenta alcanzar un crecimiento propobre bajo la definición relativa querría un resultado caracterizado por un crecimiento del ingreso promedio de 2 por ciento donde el ingreso de los hogares pobres creciera en 3 por ciento, en vez de un resultado en el que el crecimiento promedio fuera de 6 por ciento, pero el ingreso de los hogares pobres fuera de solo 4 por ciento. (Págs. 2 y 3)

*En tercer lugar*, hay que mencionar que de unas décadas para acá, ha ocurrido una avalancha de literatura en la que se investiga la relación entre desigualdad y crecimiento. En particular, se han examinado las circunstancias desde las cuales las intervenciones redistributivas han conducido a mayor crecimiento económico, y al revés: las circunstancias en que el efecto puede ser el contrario. También ha sido objeto de discusión la identificación del conjunto de políticas que posibiliten el logro conjunto de niveles aceptables de desigualdad y crecimiento.

No deja de ser notable, en este sentido, que en el Fondo Monetario Internacional, FMI, hayan surgido varias contribuciones importantes en esta materia. Por ejemplo, Berg *et al* (2008), concluyen que

la duración del crecimiento se halla positivamente relacionada con: el grado de igualdad en la distribución del ingreso; las instituciones democráticas; la orientación hacia las exportaciones (con mayor propensión a la exportación de manufacturas, mayor apertura a la inversión extranjera directa, y la prevención de la sobrevaluación cambiaria que favorece la duración); y la estabilidad macroeconómica (aun con una inestabilidad moderada que pudiera limitar la duración del crecimiento).

Por otro lado, Berg y Ostry (2011), luego que definen un *episodio de crecimiento* como aquel en que una tendencia de crecimiento lento se interrumpe para dar lugar a un crecimiento mucho más rápido durante un período para luego volver a la tendencia anterior, mencionan lo siguiente:

Encontramos que los episodios de crecimiento largos se asocian de manera robusta con una mayor igualdad en la distribución del ingreso. Por ejemplo, la reducción a la mitad de la brecha de desigualdad entre América Latina y el Asia emergente, provocaría, según nuestras estimaciones centrales, una duración en los episodios de crecimiento de más del doble de lo esperado. La desigualdad típicamente cambia solo lentamente, pero un número de países en nuestra muestra han experimentado mejoras en la distribución del ingreso de esta magnitud en el transcurso de un episodio de crecimiento. Más todavía, la desigualdad sigue siendo importante aun después de tomar en cuenta otros determinantes de la duración de los episodios —como los shocks externos, el ingreso inicial, la cali-

dad institucional, la apertura comercial, y la estabilidad macroeconómica.

Los autores pasan a considerar las consecuencias de política económica de su trabajo:

Una implicación clave de nuestros resultados es que es difícil separar el análisis del crecimiento y el de la distribución del ingreso. El papel de la prescripción de política, sin embargo, no es claro. Un aumento de la desigualdad puede limitar la duración del crecimiento, pero los esfuerzos mal diseñados para reducir la desigualdad podrían distorsionar gravemente los incentivos y socavar el crecimiento, lo que también daña a los pobres. Es posible hallar, no obstante, algunas políticas “ganar-ganar”, como los subsidios mejor focalizados, mejoras en las oportunidades económicas para los pobres, y políticas activas en el mercado laboral que promuevan el empleo. Cuando hay disyuntivas entre los efectos potenciales de corto plazo de las políticas sobre el crecimiento y la distribución del ingreso, la evidencia presentada en esta nota no es decisiva, pero el análisis adelante parece inclinar la balanza hacia la noción de que la atención a la desigualdad puede traer beneficios significativos de largo plazo para el crecimiento. En los horizontes de largo plazo, la reducción de la desigualdad y el crecimiento sostenido pueden llegar a ser dos lados de la misma moneda. Berg y Ostry (2011)

Los mismos autores, agregando a G. Tsangarides, continúan investigando la relación entre crecimiento económico y desigualdad, y en Ostry *et al* (2014), a partir de una base

de datos relativamente abarcadora, llegan a algunas conclusiones que proporcionan luces valiosas para el examen del caso salvadoreño. Ellos concluyen así:

Primero, la desigualdad sigue siendo un determinante poderoso y robusto tanto del ritmo del crecimiento de mediano plazo como de la duración de los episodios de crecimiento, aun controlando por el tamaño de las transferencias redistributivas. Así, las conclusiones de Berg y Ostry (2011) se robustecen y fortalecen. Sería un error enfocarse en el crecimiento y dejar que la desigualdad cuide de sí misma, no solo porque es éticamente indeseable, sino también porque el crecimiento resultante puede ser bajo e insostenible.

Y segundo, sorprendentemente, hay poca evidencia de que la redistribución fiscal implique efectos destructivos en el crecimiento a un nivel macroeconómico. Nosotros encontramos alguna evidencia mixta de que redistribuciones muy grandes pueden tener efectos negativos directos sobre la duración del crecimiento, de manera que el efecto global –incluyendo el efecto positivo sobre el crecimiento por la menor igualdad– puede ser más bien neutral. Pero para redistribuciones no extremas, no hay evidencia de algún efecto directo adverso. Entonces, la redistribución promedio, y la consecuente reducción en la desigualdad, se asocia con un crecimiento mayor y más durable.

Ahora bien, a la luz de estas consideraciones, cabe preguntarse hasta dónde debe llegar la preocupación en El Salvador por el tema de la desigualdad en el contexto de un proceso de crecimiento económico. Algunas preguntas que pueden surgir son las siguientes: Dada la etapa actual de desarrollo ¿Se debe preferir un crecimiento económico propo- bre según la definición relativa o la absoluta? ¿Qué tanto se debe privilegiar la desigualdad vis-à-vis el crecimiento económico? Finalmente, ¿Qué puede hacerse para mejorar los logros en pobreza y desigualdad e impedir una reversión?

## II. Los datos de El Salvador

Los datos básicos en desigualdad son los del siguiente cuadro, en el que se distinguen dos períodos: el de 1985 a 2000, de pre dolarización, y el de 2000 a 2017, de pos dolarización. El cuadro muestra los quintiles de la distribución del ingreso, Q1, ..., Q5, el coeficiente de Gini, y la participación de la clase media Pcm, que aquí se ha definido como la suma de los quintiles 2 y 3; es decir,  $P_{cm} = Q_2 + Q_3$ . En su mayoría los datos provienen de los World Development Indicators, WDI, del Banco Mundial. A su vez, el Gráfico1 muestra la evolución de la distribución del ingreso para el período 1985 a 2017.

Cuadro 1

El Salvador: cambios en desigualdad, 1985-2000 vs. 2000-2017							
Puntos porcentuales							
Años	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Gini	Pcm
2000-1985	1.15	1.90	1.36	2.46	-6.88	-6.50	3.26
2017-2000	3.20	3.20	3.00	1.70	-11.10	-13.50	6.20

Fuente: elaborado a partir de información de los WDI y retropolaciones.

De inmediato se nota lo siguiente. En relación con el quintil 1, Q1, la clase baja, se observa que su participación aumentó más después de la dolarización que antes de esta: los aumentos son de 3.20 y 1.15 pp, respectivamente. Estos aumentos, con la probable excepción del período de pre dolarización, no pueden atribuirse a un mayor crecimiento económico que haya resultado de la dolarización, porque dicho crecimiento ha sido muy lento.

A su vez, en González (2020) se argumenta que los cambios en todos los quintiles pueden verse como uno de los principales impactos de las remesas familiares sobre la desigualdad en el país. En el caso del Q1, el canal o mecanismo que se pone de manifiesto es el siguiente. Los trabajadores de este segmento son en general no calificados, y a medida que la población ha experimentado un aumento de la escolaridad, se ha reducido la oferta de trabajo no calificado.

Por otro lado, la demanda de trabajo no calificado ha aumentado como resultado del aumento en la producción de bienes no

transables en la economía, que resulta a su vez del mayor gasto en consumo (especialmente bienes no transables) que efectúan los receptores de remesas, quienes ven aumentados sus ingresos por dos conceptos: el primero, un aumento directo, por su condición de receptores de transferencias; el segundo, un aumento indirecto, como asalariados que son contratados por productores de bienes no transables, intensivos en trabajo no calificado.

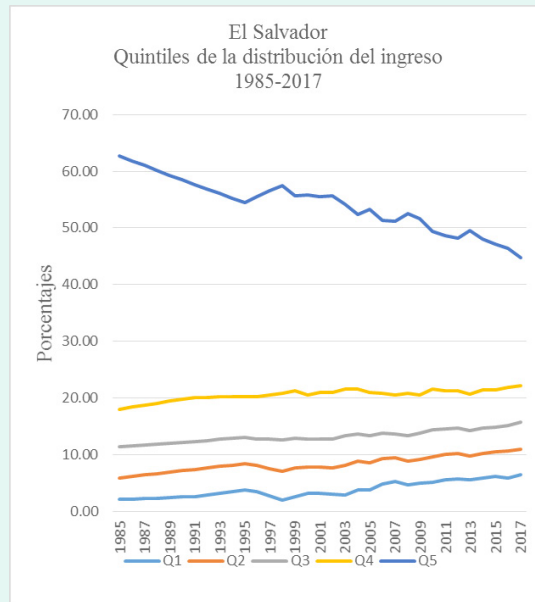
Al respecto se recuerda que las remesas son cuantiosas en el país, alrededor de un 16% del PIB; este es el aumento directo. Y que la masa salarial que se deriva del aumento en la producción no transable, el aumento indirecto, es también considerable, lo señala el Departamento de Economía de la UCA (2019, Págs. 109-115), de cerca de un 12% de la masa salarial total de la economía, derivado de la generación de casi medio millón de nuevos puestos de trabajo.

Por otro lado, la historia de Q2, Q3 y Q4 es parecida a la de Q1, quizás con menos intensidad a medida que se sube en la es-

cala de ingresos. Pero con Q5 la clase alta, los procesos envueltos, aunque vinculados siempre con las remesas, son diferentes.

Nótese del Gráfico 1 que la tendencia de Q5 es descendente, en agudo contraste con las otras tendencias, que son ascendentes.

**Gráfico 1**



Fuente: elaborado a partir de los WDly otras estimaciones

Lo que ha sucedido en este caso es lo siguiente.<sup>2</sup> Mientras la oferta de trabajo calificado se ha reducido y su demanda ha aumentado, con el trabajo calificado, presumiblemente integrado en el quintil 5, sucede exactamente lo contrario: su oferta ha aumentado y su demanda se ha reducido, lo que sugiere una reducción para sus remuneraciones.

La reducción de la demanda de trabajo calificado es como sigue. Al aumentar sostenidamente el caudal de divisas en un país, el tipo de cambio real se aprecia, y los sectores que producen bienes transables pierden competitividad en los mercados internacionales, resultando entonces un estancamiento cuando no una reducción en su producción,

2 Estas explicaciones, con mayor detalle, incluyendo la pauta mostrada por los rendimientos educacionales por nivel de escolaridad, así como la política macroeconómica envuelta, se encuentran en González (2020).

lo que también conlleva una reducción en la demanda de trabajo calificado.

Una circunstancia adicional es que ante la menor demanda por trabajo calificado, los nuevos trabajadores calificados se ven inducidos a aceptar trabajos no calificados, porque son los que están disponibles —son los que han aumentado—, aunque su remuneración es mucho menor. El impacto distributivo es fuerte. Del gráfico se nota que mientras los otros quintiles ascienden suavemente, el Q5, de la clase alta, desciende de manera pronunciada. De hecho, la importancia que pierde su participación es la que se reparte como ganancia entre los otros quintiles.

Algunos analistas pueden hacer la observación de que tales resultados en el quinto quintil pueden ser engañosos, porque las respuestas de sus integrantes en las encuestas de hogares en todo el mundo adolecen de un sesgo hacia la subdeclaración, es decir, a declarar menores ingresos de los obtenidos.<sup>3</sup>

Surgen varias preguntas al respecto. ¿Qué dice la literatura sobre el tema? Desde la perspectiva de un proceso de crecimiento ¿existe alguna pauta sobre la dinámica de la dupla desigualdad/crecimiento en el corto y largo plazos? Y ¿cuáles son las implicaciones para una economía dolarizada? Se ofrecen algunas respuestas a continuación.

### III. Sobre un Gini ajustado

En ocasiones se considera el caso de un coeficiente de Gini ajustado, con datos que permiten apreciar lo que pasa cuando los datos de las encuestas de ingresos de los hogares o los individuos se complementan con otros datos —los tributarios en particular— que permiten efectuar ajustes a los ingresos laborales y agregar los beneficios del capital de la clase pudiente. Una fuente que considera con algún detalle estos aspectos para América Latina es de la Torre *et al* (2014).

Este trabajo menciona, al analizar el caso de Colombia, que

Algunos estudios recientes han investigado la desigualdad de los ingresos usando registros tributarios administrativos para abordar la representación inadecuada de los más ricos en los datos de las encuestas (Atkinson y Piketty, 2007). Los registros tributarios contienen mucha información sobre los individuos y las empresas, lo que supone un insumo valioso para la medición de la desigualdad, pero al mismo tiempo plantea otra fuerte limitación, ya que estos datos no representan adecuadamente al extremo inferior de la distribución. No obstante, los datos tributarios incluyen solo a un porcentaje de la población (bastante pequeño en muchos países en desarrollo) y hay que extrapolar o complementar el resto de la distribución usando datos de otras fuentes. ...

3 Es el caso de Departamento de Economía UCA (2019).



Se extraen dos resultados principales de este ejercicio. El primero, tal vez predecible, es que **al incluir información de los más ricos el coeficiente de Gini se incrementa. ...**

En segundo lugar, **tener en cuenta a los más ricos no modifica las tendencias a corto plazo de la desigualdad medidas mediante el coeficiente de Gini.** Contrariamente a nuestras dudas iniciales (esto es, que el descenso de los coeficientes de Gini de LAC pudiera revertir una vez complementáramos la distribución con los más ricos que nos faltaban), la tendencia sigue siendo buena, aunque tal vez un poco más débil. ...

Su conclusión es como sigue

Dado que la cobertura de los datos de la región es mucho más amplia para las encuestas a los hogares que para los datos tributarios y dado que la variación en los coeficientes de Gini no cambia mucho cuando se implementa la corrección de los ingresos más altos, en lo sucesivo centramos nuestro análisis en medidas de la desigualdad basadas en datos de encuestas. (de la Torre *et al*, Págs. 39-41)

En realidad, al menos en el caso de la desigualdad en América Latina, en su gran mayoría, la literatura examina el tema a partir de los coeficientes de Gini de los ingresos laborales; ocasionalmente se mencionan otros indicadores como los coeficientes de Theil y Atkinson, referidos también a los ingresos laborales. No se encuentra una preocupación importante por la inexactitud en la información en el quinto quintil. En cambio, más bien se acepta que independientemente de si la medición se lleva a cabo con el Gini corriente o el ajustado, el caso es que en América Latina, con la excepción de Costa Rica, ha ocurrido una reducción significativa en la desigualdad en lo que va de los 2000.

Más allá de lo importante que puede ser la medición de la desigualdad en el país con un Gini ajustado, cabe mencionar que existen evidencias de que en los 2000 la reducción en la desigualdad puede verse como un proceso en el que el quinto quintil se ha visto afectado de forma adversa. Considérese el estudio de Stampini *et al* (2015).

Cuadro 2

Matriz de transición de la pobreza en El Salvador (2003-2013)						
Probabilidades de transición						
2003	2013					
	Pobres extremos	Pobres moderados	Clase vulnerable	Clase media	Ingresos altos	Total
Pob. extr.	61.8	30.0	8.0	0.1	0.1	100.0
Pob. mod.	19.9	42.3	37.1	0.6	0.0	100.0
Cl. vul.	4.4	19.6	69.2	6.9	0.0	100.0
Cl. med.	0.6	3.1	47.3	48.7	0.3	100.0
Ing. altos	0.0	0.9	3.3	90.7	5.0	100.0

Fuente: Stampini *et al* (2015), pg. 12.

Se trata de una matriz de transición; de transición o movilidad entre clases sociales. Entre otras cosas, dice lo siguiente sobre la clase media en el país; del 100% de los que pertenecían a esta clase en 2003: un 0.6% descendió a la pobreza extrema en 2013; un 3.1% pasó a la clase de pobres moderados en 2013; un 47.3% descendió a la clase de vulnerables en 2013; un 48.7% permaneció en la clase media en 2013; y un 0.3% llegó a formar parte de la clase alta en 2013. Estos porcentajes pueden interpretarse como las probabilidades de transitar de una clase social en un momento inicial, a otra o la misma clase social en un momento terminal.

También, en el caso de la clase alta, del 100% de los que pertenecían a esta clase en 2003: un 0.0% descendió a la pobreza extrema en 2013; un 0.9% pasó a la clase de pobres moderados en 2013; un 3.3% des-

cendió a la clase de vulnerables en 2013; un 90.7% descendió a la clase media en 2013; y un 5.0% permaneció en la clase alta en 2013.

Puede notarse que las probabilidades de transición son de tres tipos: las de descenso en la escala social –de 51.0% (¿Por qué?) para la clase media y 95.0% para la clase alta–; de permanencia –de 48.7% para la clase media y de 5.0% para la alta–; y de ascenso en la escala social –de 0.3% para la clase media y de 0.0% (¿Por qué?) para la alta.

Una pregunta que surge es ¿Qué tan significativa es la probabilidad de permanencia de la clase alta? Una respuesta se obtiene al observar la misma probabilidad en el caso de los otros países latinoamericanos según el trabajo de Stampini *et al* (2015), como se ve del siguiente cuadro.

**Cuadro 3**

Clase alta en países latinoamericanos: 2000-2013			
Probabilidades de transición			
	País	Clase media	Permanencia
	Argentina	33.3	66.7
	Brasil	64.9	34.4
	Colombia	25.8	74.2
	Costa Rica	49.2	49.7
	Rep. Domini	83.2	13.0
	Ecuador	71.9	27.9
	Honduras	40.6	53.1
	Panamá	59.6	40.3
	Perú	69.5	30.5
	Paraguay	47.9	50.0
	El Salvador	90.7	5.0
	Uruguay	44.7	55.3
	Am. Lat.	58.9	40.4

Fuente: Stampini *et al* (2015), Anexo 4.

Se nota que en el período de 2003 a 2013, todas las probabilidades de permanencia de la clase alta en América Latina son menores del 100%, y la menor de todas es la de El Salvador, de 5.0%. De hecho, en el mismo período el 90.7% de la clase alta experimentó un *descenso* en su *status* social al pasar a formar parte de la clase media en 2013. Esto significa que la clase alta en El Salvador ha sido la más negativamente afectada en el período 2003 a 2013 entre todos los países del cuadro.

#### IV. Devaluación y desigualdad

Al examinar la relación entre desigualdad y crecimiento en El Salvador, es conveniente dar atención a un episodio sobre este tema. Es el de la devaluación del peso argentino en 2001. De la Torre *et al* (2014), al considerar la importancia de la diferencia entre el Gini simple y el ajustado, explican lo que sucedieron los casos de Colombia y Argentina.

Después de concluir que en Colombia existe una diferencia entre estos indicadores,

pero que la tendencia es la misma para los dos, señalan que:

Estos resultados contrastan con los obtenidos para Argentina durante un periodo que incluye los años de la crisis 2001 y 2002. Aunque los coeficientes de Gini con y sin datos fiscales [Gini ajustado] evolucionan en paralelo en los momentos de calma, hay una divergencia visible durante los tiempos de crisis (el periodo que va de 2001 a 2003), cuando los ingresos de los más ricos aumentaron significativamente más que los del resto. El caso de la crisis argentina es interesante por ser atípico (o, mejor dicho, típico de unas condiciones muy específicas). En 2001, Argentina llevaba diez años con una relación cambiaria fija con el dólar estadounidense y, en parte debido a ello, se encontraba financieramente dolarizada, de manera que los hogares de altos ingresos con capacidad para ahorrar tenían una posición larga en dólares (a diferencia del gobierno y las empresas, que tenían una posición corta endólares). Entonces, la devaluación real del 200 por ciento del año 2002 que siguió al colapso de la relación cambiaria fija generó una ganancia de valoración en pesos para estos hogares que compensó con creces el efecto negativo de la crisis sobre los ingresos laborales y sobre el peso relativo de los ingresos laborales en el ingreso nacional. (de la Torre *et al*, 2014, Págs. 38-39)

Vale la pena explicar esto un poco más. Por partes. En 2002 Argentina tenía un tipo de cambio nominal de 1 peso por 1 dólar. En la crisis, los que pudieron pusieron sus ahorros en dólares, de modo que con la devaluación del 200% el valor de sus ahorros experimentó un aumento fuerte, de un valor inicial de —por ejemplo— 100 pesos, pasó a 300 pesos. Su tenencia de activos en moneda extranjera se benefició de la devaluación; estaban en posición larga.<sup>4</sup>

En cambio, la deuda en moneda extranjera de las empresas y el gobierno los ponía en posición corta, y resultaron perdedores con la devaluación, porque la deuda aumentó (en moneda doméstica). Además, en la crisis los ingresos laborales se redujeron, y el resultado final fue un Gini (ajustado) mayor que el de predevaluación.

¿Por qué es importante este episodio argentino para El Salvador? Este autor ha recomendado repetidamente el retorno a un régimen cambiario con moneda doméstica, pero de naturaleza flexible, no fijo; a ser seguido de un programa de depreciaciones que permitan al sector exportador recuperar un grado importante de competitividad que se ha perdido por décadas.

Lo que sucedió en Argentina con la devaluación en el caso de los ahorros en dólares de la clase alta sugiere que algo muy parecido

4 Desde luego, los conceptos de “posición corta” y “posición larga”, propios de la economía bursátil y financiera, tienen muchas aplicaciones. Aquí es suficiente decir que los ahorros de la clase alta los puso en una posición larga, y que la deuda externa de empresas y gobierno los puso en posición corta, en relación con la devaluación.

podría suceder en El Salvador: la reducción de riqueza experimentada por la clase alta en los 2000 podría ser compensada por las ganancias de valoración que ante una devaluación podrían experimentar sus ahorros en dólares. Y obvio: a mayor devaluación, mayor el monto de la compensación.

¿Cuáles serían los efectos en el crecimiento y la desigualdad? Comenzando con el primero, del caso argentino se recuerda que con las depreciaciones cambiarias –y los precios al alza de las materias primas– las exportaciones se dispararon y el crecimiento económico fue mucho mayor. Luego, los ingresos laborales aumentaron y el incremento inicial de la desigualdad inducido por la devaluación comenzó a disiparse, aunque el Gini se mantuvo en niveles algo por arriba de los previos a la devaluación.

Si en El Salvador ocurriera algo parecido, en el corto plazo la desigualdad sería mayor, a medida que aumenta la riqueza de la clase alta por la revaloración de sus ahorros por la devaluación; más adelante, comenzaría a reducirse a medida que aumentan los empleos y por ende los ingresos de los trabajadores, también a causa de la devaluación. ¿Cómo armonizar esta posibilidad con una estrategia de recuperación y crecimiento inclusivo sostenido?

En otros trabajos<sup>5</sup> este autor ha sugerido una estrategia de dos componentes básicos: 1) una acción macroeconómica, devaluación—después de desdolarizar, obvio—, a la par de una política industrial en los términos indicados en González (2020); y 2) la puesta en marcha de un programa de empleador de última instancia, EUI, (González, 2018) por el que se persigue el logro del pleno empleo. A estas referencias se remite al lector interesado.

Regresando al tema de la desigualdad, puede surgir la pregunta de qué tan complicada puede ser su agudización en el corto plazo, inmediatamente después del lanzamiento de los componentes mencionados, la devaluación y el EUI. De la discusión en las secciones previas debe ser claro que, en general, no es importante el nivel que tome el coeficiente de Gini, al menos en el corto plazo, mientras la economía esté creciendo y los ingresos laborales también.

Recuérdese el argumento de la curva U de Kuznets: es posible que al principio de un proceso de crecimiento la desigualdad aumente, y que después, a medida que se sostiene el crecimiento, empiece a declinar. Es el caso de China y otros países asiáticos en la actualidad. Y en este caso, la desigualdad no parece ser un tema que inquiete a mucha gente. De cualquier manera, para la etapa de desarrollo del país, las prioridades pueden ser la pobreza primero y la desigualdad después, es decir, resolver el problema de la pobreza antes que el de la desigualdad.

5 González (2019) y (2020).

El comentario de Damill y Frankel (2012) es que:

Si se pidiera a los macroeconomistas que seleccionaran las mejores políticas macroeconómicas para aumentar el bienestar de un país en desarrollo, una gran proporción de respondientes (incluyendo los autores de este estudio) indicarían que deben ser medidas que induzcan elevadas tasas de crecimiento del producto, empleo y productividad de una manera sostenible.

Naturalmente, el crecimiento rápido de la productividad y empleo no asegura que la desigualdad comenzará a declinar naturalmente. China es el ejemplo más reciente donde un proceso de crecimiento con estas características favorables ha sido acompañado por un empeoramiento de los indicadores de desigualdad. Sin embargo, las políticas macroeconómicas de China no se critican sobre esta base, principalmente por la razón de que el rápido crecimiento de la productividad y el ingreso ocurre a la par de un rápido aumento en el empleo, haciendo que los ingresos menores también crezcan, y resultando en un subsecuente alivio en la incidencia de la pobreza. En general, aunque el rápido crecimiento de la productividad y el empleo puede no asegurar una reducción en la desigualdad, esto crea las condiciones que facilitan una mejor distribución del ingreso, porque los recursos están creciendo y porque una mejora en su distribución parece más viable y menos conflictiva en tal contexto.

En el polo opuesto, un país en desarrollo abrumado por bajos niveles de empleo y productividad podría eventualmente tener una mejora en la desigualdad, pero su trayectoria y duración serían restringidas por un bajo crecimiento de la productividad. En este caso el macroeconomista probablemente criticaría las políticas existentes por su incapacidad para contribuir a la promoción del desarrollo y se enfocaría en un esfuerzo conducente a promover el crecimiento de la productividad y el empleo. (Pág.28)

Y ese es, precisamente, el tono de este trabajo.

## V. El último shock: el COVID-19

Una manera de abordar la irrupción del COVID-19, C19 en adelante, consiste en darle el tratamiento de un shock severo como pocos a la economía. Desde luego, el C19 ha causado una conmoción mundial de múltiples facetas negativas, a cual peor de todas. Aquí se explora –y de forma limitada– tan solo la dimensión económica –que no es necesariamente la peor–, con la pretensión de que las conclusiones pueden ser valiosas para muchos países en desarrollo; aunque los desarrollados no pueden excluirse.

Aquí se procede como sigue: 1) se presenta una caracterización de los impactos económicos del C19, y 2) se presenta una sugerencia para aliviar y superar sus impactos en el marco de una estrategia de crecimiento inclusivo.

## V.1. C19: impactos y tratamientos

Aunque el período transcurrido es corto, la literatura en el tema crece rápidamente. En Baldwin y Weder eds. (2020), Hausmann (2020) e ILO (2020) se caracteriza el C19 como un choque de oferta (porque reduce la producción) y como un choque de demanda (porque reduce el consumo y la inversión). De hecho, las acciones de contención del virus como los cierres de comercios y fábricas afectan directamente la oferta, y el despido de empleados y la consecuente reducción de ingresos reduce directamente la demanda. Desde luego, esto en una primera ronda de impactos; los impactos en oferta y demanda continúan en rondas sucesivas.<sup>6</sup>

Una fuente que privilegia el impacto en los mercados laborales y el empleo es el de ILO (2020). Tal perspectiva la comparte este artículo, dada la doble naturaleza del trabajo como agente que genera ingresos y gastos. Entre otras perspectivas también puede verse el trabajo y el empleo como una variable fundamental para el tratamiento de la pobreza y la desigualdad.

En ILO (2020, Pág. 8), se presenta el siguiente esquema, bajo el título

### Marco de política: Tres pilares clave para encarar el COVID-19 basado en estándares laborales internacionales

#### Protección de los trabajadores en el lugar de trabajo

- \* Fortalecer las medidas de Seguridad y Salud Ocupacionales, SSO
- \* Adaptación de las formas de trabajo (p. ej., teletrabajo)
- \* Prevención de la discriminación y la exclusión
- \* Provisión de facilidades sanitarias para todos
- \* Expansión de las licencias de trabajo remuneradas

#### Estímulos a la economía y la demanda de trabajo

- \* Política fiscal activa
- \* Política monetaria acomodaticia
- \* Préstamos y apoyo financiero a sectores específicos, incluyendo el sector salud

#### Apoyo al empleo y los ingresos

- \* Extender la protección social a todos
- \* Retención del empleo -trabajo de tiempo parcial, licencias de trabajo remunerado, otros subsidios
- \* Alivios tributario/financieros para las micro, pequeñas y medianas empresas, MPME

La mayoría de países, unos más otros menos, están aplicando este esquemabásico, incluso El Salvador. Desde luego, este esquema es uno en el que la emergencia es la idea dominante. Así, para el propósito de este estudio, el caso llega a ser la manera en que tal esquema se vuelve parte de la propuesta de crecimiento.

6 Varias estimaciones de impactos en, por ejemplo, PIB, consumo, inversión y empleo, pueden verse en Baldwin y Weder eds. (2020), Hausmann (2020) e ILO (2020).

Al respecto, cabe mencionar que la propuesta ya cuenta con un componente de emergencia: la puesta en marcha del programa EUI, empleador de última instancia. Esto, entre otras razones, por la falta de empleo en el país. A su vez, la provisión de empleo ha de contener significativamente los actos delincuenciales y de migración.

Sin embargo, la aparición del C19 sencillamente ha agudizado la urgencia, no solo por su efecto destructor de puestos de trabajo —con un impacto mayúsculo en los empleos no calificados e informales—, sino también en la urgencia de transferir dinero a los desempleados —los nuevos y los de pre C19—. Por esto, la entrega de \$300 no puede sustituirse por otra acción, al menos en los primeros momentos del C19. Aunque solo sea porque el EUI implica un período de puesta en marcha, no puede sustituir a la entrega de efectivo al comienzo de los enormes y súbitos destrozos causados por el C19.

Solo que aquí cabe mencionar dos aspectos. El primero es el de notar que si bien en el período inmediato al C19 es imprescindible la entrega de efectivo, semejante medida no puede sostenerse más allá de unos cuantos meses, aun contando con apoyo financiero de la comunidad internacional, dado el prácticamente nulo espacio fiscal del país.

El segundo es que, si bien la aplicación de un EUI también requiere ayuda externa, genera empleo de forma directa, mientras que la entrega de efectivo no lo hace. Hay que decir que ambas medidas generan empleo de forma indirecta, al aumentar la demanda

agregada cuando se gastan las transferencias en el caso de los \$300, y cuando se gastan las remuneraciones en el caso del EUI.

¿Por qué es importante la generación directa de empleo en este contexto? Por varias razones. Una es que para la autoestima no es lo mismo vivir de un subsidio que de un salario. Otra es que para la economía es vital, porque la generación de empleo se acompaña de la generación de bienes y servicios directamente generados, porque estos hacen que las sucesivas rondas del proceso productivo, como se conoce del insumo-producto, sean de mayor dimensión; esto porque, a diferencia de la transferencia de efectivo —que solo genera empleo por el efecto indirecto al aumentar la demanda—, genera empleo también de forma directa—además de la forma indirecta—.

## V.2. C19 y crecimiento inclusivo

¿Qué cambios habría que hacer en la estrategia básica de crecimiento que se ha propuesto, para tomar en cuenta la presencia del C19? En realidad, la estrategia sigue igual, pero se agregarían algunas medidas relativas al C19. Esto, en el supuesto de que las infecciones y muertes del virus no pasen hasta el otro año. Con todo, hay que tener en cuenta que el problema que se maneja se ha profundizado con el C19.

Así, a modo de repaso, se registra una pérdida fuerte de empleos y producción de bienes y servicios. Se ha efectuado un gasto fuerte en transferencias que puede significar algo más de \$ 400 millones según los medios, y



se contempla un endeudamiento adicional de \$ 5000 millones, es decir, la mitad de la deuda externa del país.

Como se mencionó, el espacio fiscal del país es muy limitado, y la única forma de manejar los gastos de la emergencia es con más endeudamiento externo y/o con la ayuda internacional. Adelante se sugiere una opción, sus pros y cons, que podría reducir sustancialmente las necesidades de financiamiento externo, pero antes conviene considerar algunos aspectos en la manera en que estos problemas se están enfocando en el mundo, desarrollado y en desarrollo.

Lo primero que sobresale en el abanico de acciones de política económica es la utilización del gasto público en magnitudes sencillamente inéditas para la historia económica contemporánea. A la cabeza, en EE. UU., se ha aprobado un gasto inicial de más de \$ 2 millones de millones (aquí será \$ 2 billones) para el apoyo del empleo y la producción, y se estima que todavía se solicitarán otros \$ 5 billones para los mismos y otros propósitos. En Reino Unido, Alemania, Japón y China, también se mencionan apoyos billonarios al empleo y la producción. Además, a diferencia de lo que sucede en tiempos normales, lo que suceda en términos de mayores déficits fiscales y su impacto inflacionario no se percibe como una preocupación.

En el caso de los países en desarrollo, más allá de que también aumentarían sus déficits

fiscales con los mismos objetivos que en los países ricos, se advierte cierta preocupación por la aparición de presiones inflacionarias en la medida en que se expresa preocupación por la obtención de recursos externos después de alcanzar los límites del endeudamiento interno. Por esta y otras razones, varias voces calificadas del primer mundo se han alzado para reclamar suficiente solidaridad de parte de los países industriales para hacer disponibles las cantidades necesarias en condiciones “blandas” para el apoyo a países que el FMI ha denominado “vulnerables”. Stiglitz (2020), por ejemplo, sostiene que “la pandemia de COVID-19 es un problema global que exige una solución global”.

En realidad, en este momento, esta es la única opción que tiene el país. Es decir, sus posibilidades de más endeudamiento en los términos usuales, con un riesgo país que es ahora mayor como consecuencia del C19, en montos de varios miles de millones de dólares, sencillamente no existe, o existe pero de forma muy limitada en función de las magnitudes que se necesitan. El país debe recurrir a la solidaridad internacional que se forme alrededor de este problema –podría pedirse al FMI y al Banco Mundial que la administren–, porque la mayor parte del mundo en desarrollo se halla igual o peor. A diferencia de los países centrales, el tercer mundo, en gran parte, no podrá resolver la emergencia sin la solidaridad de aquellos.

### V.2.1. Sobre la TMM en países centrales y periféricos

No solo es el caso de que las acciones necesarias para recuperar cierta normalidad se hallan fuera del alcance de lo que el país puede hacer porque carece de espacio de política económica, especialmente espacio fiscal; se trata también de que los países del centro se han visto desbordados en la utilización de sus instrumentos convencionales de política económica —la manipulación de la tasa de interés de política por los bancos centrales, como sucede en la UE—, para encarar las consecuencias económicas de la peste, y se han visto obligados a recurrir a medidas no convencionales, en un proceso que traslada el protagonismo de la política monetaria, según la macroeconomía tradicional, a la política fiscal, mediante el recurso del gasto masivo, sin mayores preocupaciones por los aumentos de deuda pública, la inflación o el déficit fiscal. La lógica dominante es la de “hacer lo que haya que hacer” para superar la paralización económica, en alusión a la célebre frase del expresidente del Banco Central Europeo, (BCE), Mario Draghi, cuando recurrió al gasto masivo para apuntalar la recuperación europea —y de paso salvar al euro de su desaparición— en ocasión de la Gran Recesión de 2008/09.

Al respecto, conviene señalar lo siguiente. En primer lugar, en los países industrializados, la inflación no se considera una li-

mitante importante para dejar de imprimir dinero por billones y hacerlo disponible a través del sistema bancario o, en un esquema más amplio, “arrojarlo desde un helicóptero a las empresas y a la población necesitada”, algo parecido a la entrega de \$ 300 a las familias en el país. Se recuerda que esto ha sucedido antes al menos en dos casos: en los 1930 con la Gran Depresión, cuando en realidad la inflación hasta se redujo a niveles récord para EE. UU.; y en la Gran Recesión de 2008/2009, cuando se practicaron los “relajamientos cuantitativos” por parte de la FED, dando lugar a la depreciación del dólar y luego a una “guerra de divisas”, especialmente contra países emergentes como China y Brasil.

En segundo lugar, resultado de lo anterior, tales episodios de gasto masivo no inflacionario han sido tomados como prueba de que el gasto gubernamental no tiene que ser inflacionario siempre que existan recursos ociosos, especialmente la mano de obra, como sostienen los partidarios de la denominada Teoría Monetaria Moderna, TMM.<sup>7</sup> En este punto, cabe mencionar algunas implicaciones para el caso salvadoreño.

Efectivamente, se pueden mencionar dos aspectos. El primero hace referencia al grado al que en El Salvador se puede repetir la acción de un gasto masivo no inflacionario en moneda nacional —no en dólares porque no puede emitirlos—, para minimizar el

7 Una introducción a la TMM, las escuelas de pensamiento que le originan, así como sus vínculos con un EUI y sus implicaciones para la política cambiaria, se halla en González (2018).

impacto negativo del C19 en la economía salvadoreña al mismo tiempo que se opera la recuperación. Obvio, la dificultad aquí es la dolarización oficial actual del país, de manera que el paso previo sería la desdolarización al mismo tiempo que se establece una moneda nacional, lo cual permitiría una emisión como la de los países grandes, y en principio al menos, no inflacionaria.

No obstante, desde el punto de vista de los adversarios de la TMM, esto puede no ser tan inmediato; incluso podría ser muy difícil.<sup>8</sup> Edwards (2019), por ejemplo, denomina su puesta en práctica “una receta para el desastre”, y sostiene que los episodios de hiperinflación en América Latina, los de Argentina, Chile, Perú y Venezuela entre 1970 y 2019, resultaron por un intento de aplicar la TMM.

Todavía más, entre los detractores de la TMM se mencionan nombres como los de Kenneth Rogoff, Paul Krugman, Carmen Reinhart, etc., y el número está creciendo, probablemente resultado de que los adeptos a la TMM también están aumentando, como se nota del hecho de que algunos de los nombres que se mencionan en la contienda electoral de 2020 en EE. UU., como los de Paul Sanders y Alexandria Ocasio-Cortez, se decantan abiertamente por la TMM para respaldar algunas de sus propuestas como la de una garantía federal de empleo, una propuesta similar a la del EUI.

Una cosa es cierta: el marco analítico que mejor parece explicar la razón por la que el gasto masivo no deriva en inflación, y el aumento en el déficit fiscal y la deuda dejan de ser un problema, es el de la TMM en su concepto de la soberanía monetaria—un país que emite su propia moneda con un reconocimiento internacional—. Más detalles sobre esta noción se encuentran en las referencias al final. Después de todo, los partidarios de la TMM siempre han mencionado los episodios más o menos catastróficos como la Gran Depresión de los 1930, las guerras mundiales, enormes terremotos e inundaciones, y los relajamientos cuantitativos practicados por la FED y el BCE por la Gran Recesión, como ocasiones en que se suele adoptar medidas extraordinarias, apartadas de la lógica económica prevalecte y a veces hasta en contra de ésta, pero que al final resultan muy consistentes con la TMM. Es por esto que indican que el colapso causado por el C19 es uno cuyo tratamiento efectivo está más allá de lo que se puede hacer con la macro convencional con su énfasis en bajas tasas de inflación y déficit fiscal, mientras aconsejan su manejo en la perspectiva de la TMM, con su énfasis en el empleo, *sin* descuidar la inflación, *i. e.*, sin hiperinflación, como a menudo le han imputado, equivocadamente, sus críticos.

Todavía más. ¿Cómo surge el énfasis en el empleo en el contexto de la TMM? Una manera de verlo es a partir de la aplicación

8 Una idea de la controversia se obtiene consultando Edwards (2019), Sumner y Horan (2019), Tymoigne y Wray (2013), y Wray (2015) y (2018).

de la TMM a situaciones calamitosas: si esta resulta tan apropiada para la gerencia de la Gran Depresión con su *New Deal*, la Gran Recesión con su *Quantitative Easing*, y las guerras mundiales, ¿por qué no aplicarla a situaciones que pueden ser más o menos igual de dramáticas, aunque en tiempos “normales”, como el desempleo masivo que campea en gran parte del tercer mundo e incluso en algunos países de la UE?

Es por este y otros argumentos que la TMM llega a ser el entorno natural para el manejo de conceptos tan vinculados al empleo y la pobreza, y aun la desigualdad, como los del EUI y el Ingreso Básico Universal; este último incluso con algún historial en Europa y siendo objeto de propuestas para atender la pérdida de empleo causada por el C19 en varios países.

En la medida en que tantas acciones no convencionales y de un carácter más bien extraordinario se llevan a cabo para un evento también extraordinario, pudiera suceder que más adelante se reconozca la utilidad de la TMM. En Japón, por ejemplo, la deuda pública es algo más de 230% del PIB, y prácticamente no hay inflación; ante la imposibilidad de aumentar el crecimiento por medio de manipular la tasa de interés se ha incrementado el gasto público. Las autoridades, sin embargo, no reconocen que esto sea seguir los preceptos de la TMM. Lo mismo ha declarado la FED con el *Quantitative Easing*, que no sigue la TMM. Parece que es algo así como “haz lo que hago, no lo que digo”.

Sin embargo, este pudiera ser el momento de la TMM. Como señalan Blanchard y Summers (2017), en relación con la Gran Recesión (o Gran crisis):

¿Por qué elegimos poner “Volver al futuro» en el título de nuestro artículo? Porque vemos que las lecciones básicas de la Gran crisis financiera son similares a las extraídas de la revolución keynesiana en respuesta a la Gran Depresión: las economías pueden verse afectadas por fuertes golpes y no se puede esperar que se estabilicen automáticamente. No tenemos duda de que, en ausencia de las fuertes respuestas de política monetaria y fiscal que se han dado, la crisis financiera habría llevado a un resultado tan malo o peor que el de la Gran Depresión. Por lo tanto, las políticas fuertes de estabilización son simplemente esenciales.

Entonces, en tanto la crisis del C19 se trate con las mismas medidas de política monetaria y, especialmente fiscal, que se emplearon en los 1930 y después de 2008, la pregunta será ¿es ahora el momento para reconocer los méritos de la TMM? Probablemente no todavía. Hay muchas críticas desde la ortodoxia y aun desde algunos economistas heterodoxos; además, en particular, es posible que se necesite más investigación en cuanto al grado y ajustes para su aplicación en entornos del tercer mundo, como el salvadoreño.

El manejo cambiario y la restricción externa que la balanza de pagos impone a los esfuerzos para el crecimiento se hallan entre

los temas principales por los que la TMMno puede aplicarse sin más a las economías en desarrollo. Como si esto fuera poco, el caso salvadoreño adolece de una complicación adicional que muy pocos países padecen: no tiene una moneda propia y por esto no puede emitir las cantidades que se requieren para aliviar el impacto del C19. Tendría que endeudarse de forma extraordinaria y soportar una carga elevada que será una rémora para el crecimiento.

### V.2.2. Sobre la solidaridad internacional

Se sabe que las implicaciones del C19 son peores que las de la Gran Depresión, y que el mundo en desarrollo se verá afectado con mayor dureza, resultado de su insuficiencia de recursos en montos superiores a casi cualquier cifra antes requerida. Es claro que los países pobres no podrían hacer frente a estas necesidades, y los llamados por solidaridad por parte de los países del centro no se han hecho esperar. Vale la pena mencionar la propuesta de UNCTAD (2020):<sup>9</sup>

Ante el inminente tsunami financiero de este año, la UNCTAD propone una estrategia de cuatro frentes que podría comenzar a traducir las expresiones de solidaridad internacional en acciones concretas:

1. Primero, una inyección de liquidez de \$ 1 billón; una especie de caída de dinero en helicóptero para quienes

se quedan atrás reasignando los derechos especiales de giro existentes en el Fondo Monetario Internacional y agregando una nueva asignación que deberá ir considerablemente más allá de la asignación de 2009 realizada en respuesta a la crisis financiera mundial.

2. En segundo lugar, un jubileo de la deuda para las economías en dificultades. Una suspensión inmediata de los pagos de la deuda soberana debe ir seguida de un alivio significativo de la deuda. Un punto de referencia podría ser el alivio de la deuda alemana administrado después de la Segunda Guerra Mundial, que canceló la mitad de su deuda pendiente. En esa medida, alrededor de \$ 1 billón debería ser cancelado este año supervisado por un organismo creado de forma independiente.
3. En tercer lugar, un Plan Marshall para la recuperación de la salud financiado por parte de la asistencia oficial para el desarrollo (AOD) que ha faltado y que ha sido prometida desde hace tiempo pero no entregada por los socios del desarrollo. La UNCTAD estima que se deben destinar \$ 500 mil millones adicionales— una cuarta parte de la AOD faltante de la última década— en gran parte en forma de subvenciones para ser

9 Esto es un extracto; los detalles se ven en UNCTAD (2020a).

vicios de salud de emergencia y programas relacionados de ayuda social.

4. Finalmente, los controles de capital deben tener su lugar legítimo en cualquier régimen de políticas para reducir el aumento de las salidas de capital, reducir la falta de liquidez provocada por las ventas en los mercados de los países en desarrollo y detener las caídas en los precios de las monedas y los activos.

El paquete propuesto es similar en tamaño a la cantidad que se habría entregado a los países en desarrollo durante la última década si los países del Comité de Asistencia para el Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos hubieran alcanzado su objetivo de AOD del 0,7%.

Se trata de una propuesta del tipo de “hacer lo que sea necesario”, como en la UE y EE. UU., para atender de manera proporcionada los problemas generados por el C19 en los países pobres. Esto indica que hay conciencia de las necesidades de financiamiento de los países pobres para encarar las consecuencias del C19. Ahora supóngase que esta sensación se traduce en hechos y la deseada solidaridad se materializa, incluso en los montos necesarios que algunos estiman en \$ 2.5 billones para el mundo en desarrollo.

Los problemas no terminan ahí. Primero, aun en los países del centro se padece una gran incertidumbre en cuanto a la manera precisa en que continuará desarrollándose

el C19: si terminará este año, si habrá rebrotes, de qué magnitud, etc., así como la forma específica en que afectará a los sectores económicos.

Segundo, por la incertidumbre, la preparación de planes para la reactivación —reparto de los recursos que mitigarán los efectos en las familias, las empresas y los bancos por el grave aumento de la morosidad— se lleva a cabo sobre una base incierta; y tercero, el tiempo está en contra de los mejores resultados, porque a medida que transcurre se profundiza la crisis y por esto el costo del confinamiento.

En este punto cabe mencionar las necesidades de legitimización del proceso de asignación y reparto de los recursos —que se sugiere sea construido y administrado por un equipo de expertos desde el Banco Mundial o UNCTAD, buscando imparcialidad— para prevenir cualquier señalamiento que alegue fraudes o favoritismos; especialmente si, como también se sugiere, las asignaciones revisten el carácter de transferencias o subsidios, como se ha planteado para la UE por parte del BCE —o sea, recursos no reembolsables— en vez de préstamos. Entre otras razones, porque si se conceden en calidad de préstamos, habrá un cargo que tendrá que atenderse, complicando la misma recuperación.

Hay que entender que la crisis es de tal magnitud que la recuperación puede significar un nuevo proceso económico y social, y por esto pudiera requerirse una especie de nuevo contrato social que goce de la aceptación de todos los sectores. Entre los criterios de

priorización para el reparto —porque los recursos con seguridad serán escasos— puede utilizarse el *triage*: los más graves primero, y según el orden de gravedad se atiende el resto; hasta donde alcance. Esto también requiere que todos entiendan que el Gobierno cargará con todos los costos o su mayoría. (Véase Banco Mundial, 2020).<sup>10</sup>

Todos estos son problemas graves para el centro, y en la periferia pueden ser el doble o el triple o más, con agravantes como los siguientes: 1) las redes de protección social ofrecen una cobertura escasa a una masa laboral en la que la informalidad fácilmente sobrepasa el 50% de las personas ocupadas; 2) escasa bancarización, lo que dificulta la entrega eficaz de transferencias de efectivo a la población, una de las medidas básicas y esenciales para lidiar con los efectos del C19; y 3) una fuga de capitales desde la periferia al centro del orden de \$ 100.000 millones, complicando la necesaria recapitalización para la recuperación del sector empresarial. En el caso salvadoreño agréguese que se espera una importante contracción de las remesas y que por la dolarización no se puede emitir deuda en moneda nacional, y menos intentar probar una estrategia en el marco de la TMM.

En este punto cabe mencionar la alusión que a los controles de capital hace la UNCTAD en la cita anterior. Desde la perspectiva de

largo plazo que atañe al crecimiento económico, la vigencia de un tipo de cambio real competitivo (TCRC) es crucial. En varios de nuestros escritos hemos explicado las dificultades que para un país pequeño y abierto reviste la ausencia de los controles de capital para la gestión de tal instrumento como una política de crecimiento, así como para impedir una salida desordenada de capitales como ocurre desde la periferia hacia el centro, lo que puede dar lugar a depreciaciones cambiarias disruptivas. Si a esto se añade una crisis financiera por el aumento de la morosidad, la calamidad está garantizada, al mismo tiempo que se profundizan los problemas que han de dificultar todavía más el crecimiento posterior.

Más todavía. De nuestros escritos se advierte que la vigencia de un TCRC es sencillamente indispensable para el crecimiento inclusivo. Es fácil notar que con las cantidades astronómicas de gasto desde los países del centro vendrá también una marcada depreciación de sus monedas, lo que en principio plantea dificultades mayores para que países como El Salvador dispongan de tipos de cambio competitivos. Esto ya ocurrió en ocasión del *Quantitative Easing* de la FED, pero también con el gasto masivo de la UE y Japón en ocasión de la Gran Recesión de 2008/2009, desatando lo que algunos llamaron “la guerra de divisas”.

---

10 ¿Puede ver el lector alguna analogía con la TMM? Recuérdesse que lo que los Gobiernos están haciendo —gasto fiscal “hasta donde sea necesario”, en EE. UU. y la UE— para tratar con el C19, se explica cómodamente con la TMM; aunque, desde luego, estos Gobiernos niegan que la lógica de sus acciones siga la de la TMM.

Los controles a los movimientos de capital han llegado a ser un instrumento formidable —acompañado por otros como un programa de devaluaciones— para lidiar con aquella eventualidad, como parte del *kit* de instrumentos macroprudenciales que se han implementado con eficacia comprobada por muchos países de América Latina en los 2000.<sup>11</sup> El panorama que se percibe después del C19 señala la elevada probabilidad de que los controles de capital serán reutilizados.

## VI. Conclusiones

En este trabajo intentamos elaborar sobre la incidencia de la desigualdad y el C19 en las posibilidades de crecimiento de El Salvador.

Entre nuestros resultados podemos listar los siguientes. Primero, la relación entre desigualdad y crecimiento no tiene particular relevancia en este país en la etapa actual de desarrollo; podría tenerla después pero no ahora, cuando la desaparición de la pobreza es más urgente.

Segundo, en términos de distribución del ingreso, se constata la nada trivial reducción de la participación de la clase alta —unacaída de 18 pp en el período de 1985 a 2017; y de 11 pp en el período 2000 a 2017, de posdolarización— con consecuencias negativas para el crecimiento, en la medida en que se reduce significativamente el capital empresarial que más se necesita en las primeras

etapas del desarrollo, cuando más que reducir la desigualdad interesa la reducción de la pobreza. La quiebra de empresas que resulte del C19 habrá de empeorar la situación de la clase pudiente.

Tercero, en relación con el C19, sus efectos en las pretensiones de crecimiento económico del país son graves. Se trata de un choque de oferta y uno de demanda, por los que se han roto los encadenamientos entre trabajadores y empresarios que tanto tiempo lleva construir y llevará reparar. Las medidas de confinamiento parecen haber sido eficaces en la contención de la pandemia, pero a un costo elevado explicado por la paralización económica de varios meses. En términos de pobreza y desigualdad se espera una desmejora importante de los logros alcanzados en las últimas décadas.

Cuarto, el país carece del espacio fiscal necesario para encarar la recuperación económica en el contexto de “hacer lo que sea necesario” para minimizar los impactos en el empleo, la producción, y en el sistema financiero, ya que con toda probabilidad se verá afectado ante los impagos de sus clientes.

Quinto, el endeudamiento adicional en que se incurrirá ha de agravar la severidad de la restricción externa al crecimiento económico, a lo que se agrega una segura reducción importante en el flujo anual de remesas familiares.

11 Véase, por ejemplo, de la Torre *et al* (2013).



Finalmente, más allá del retorno a los lugares de trabajo y a la actividad económica y su importancia para volver a la normalidad, la obligada reestructuración en los ámbitos de los hogares, las empresas y el sistema financiero, vuelve imprescindible, y por esto recomendable, la elaboración de una estrategia para la recuperación, consistente en un conjunto de planes para llevarla a cabo, de forma efectiva y, principalmente,

transparente, como resultado de un trabajo esencialmente técnico llevado a cabo por expertos en la gestión de crisis análogas. Esto debe hacerse desde la perspectiva de un pacto social –a partir de un consenso– para la reestructuración económica, que dote de legitimidad al proceso, previniendo así cualesquier dudas y/o denuncias contra el proceso en sí.

## Referencias

- 1 Atkinson, A. y Piketty, T. (2007). **Top Incomes over the Twentieth Century: A Contrast Between Continental European and English-Speaking Countries**, Oxford: Oxford University Press.
- 2 Berg, Andrew and Jonathan D. Ostry (2011), "Inequality and Unsustainable Growth: Two Sides of the Same Coin?" *IMF Staff Discussion Note* SDN/11/08. International Monetary Fund. Washington.
- 3 Baldwin, Richard and Beatrice Weder di Mauro, eds. (2020), **Economics in the Time of COVID-19**. Centre for Economic Policy Research (CEPR).
- 4 Banco Mundial (2020), "La economía en los tiempos del COVID-19". Informe semestral de la región de América Latina y el Caribe. Washington D. C. Banco Mundial.
- 5 Berg, Andrew, Jonathan D. Ostry, and Jeromin Zettelmeyer (2008), "What Makes Growth Sustained?" *IMF Working Paper* WP/08/59. International Monetary Fund. Washington.
- 6 Blanchard, Olivier and Lawrence Summers (2017), "Rethinking Stabilization Policy. Back to the Future". Peterson Institute for International Economy, PII. October 8.
- 7 Dabla-Norris, Era, Kalpana Kochhar, NujinSuphaphiphat, Frantisek Ricka and Evidinka Tsounta(2015), "Causes and Consequences of Income Inequality: A Global Perspective." *IMF Staff Discussion Note* SDN/15/13. International Monetary Fund. Washington.
- 8 Damill, Mario and Roberto Frankel (2012), "Macroeconomic Policies, Growth, Employment, and Inequality in Latin America". *UNU-WIDER Working Paper* No. 2012/23. UNU-WIDER.
- 9 de la Torre, Augusto, Eduardo Levy Yeyati, Guillermo Beylis, Tatiana Didier, Carlos Rodríguez-Castelán, y Sergio Schmukler (2014), "Desigualdad en una América Latina con Menor Crecimiento". Informe Semestral, Oficina del Economista Jefe Regional. Banco Mundial. Washington.
- 10 de la Torre, Augusto, Eduardo Levy Yeyati, Samuel Pienknagura (2013), "La desaceleración en América Latina y el tipo de cambio como amortiguador." LAC Informe Semestral (Octubre), Banco Mundial, Washington, DC
- 11 Departamento de Economía UCA (2019), "Análisis socioeconómico de El Salvador: un enfoque estructural 1985 – primer trimestre 2019. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- 12 Edwards, Sebastian (2019),"Modern Monetary Theory:Cautionary Tales from Latin America". *Cato Journal*, Vol. 39, No. 3.
- 13 González O., Mauricio (2020), **El Salvador: Macroeconomía de la Pobreza, la Desigualdad, y el Crecimiento**. Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, CICH. Universidad Dr. José Matías Delgado.
- 14 González O., Mauricio (2019), **El Salvador: Desigualdad, Clase Media y Crecimiento**. Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación, ICTI, Universidad Francisco Gavidia. (No publicado)
- 15 González O., Mauricio (2018), **El Salvador: Empleo y Crecimiento**. Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación, ICTI, Universidad Francisco Gavidia.
- 16 Ianchovichina, Elena and Susanna Lundstrom (2009), "Inclusive Growth Analytics. Framework and Application." *Policy Research Working Paper* 4851. The World Bank. Washington.
- 17 International Labour Organization (2020), "COVID-19 and the world of work: Impact and policy responses". ILO.
- 18 Kuznets, Simon (1955), "Economic Growth and Income Inequality." *American Economic Review* 45(1); pp 1-28.
- 19 Ostry, Jonathan D., Andrew Berg, Charalambos G. Tsangarides (2014), "Redistribution, Inequality, and Growth." *IMF Staff Discussion Note* SDN/14/02. International Monetary Fund. Washington.

- 20 Piketty, Thomas (2014), **Capital in the Twenty-first Century**. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.
- 21 Stampini, Marco, Marcos Robles, Mayra Sáenz, Pablo Ibararán, y Nadin Medellín (2015), "Pobreza, vulnerabilidad y la clase media en América Latina". *Documento de trabajo* del BID No. 591.
- 22 Sumner, S., and Horan, P. (2019) "How Reliable Is Modern Monetary Theory as a Guide to Policy?" Arlington, Va.: Mercatus Center, George Mason University (March 11).
- 23 Stiglitz, Joseph (2020), "Internationalizing the Crisis". *Project Syndicate*.
- 24 Tymoigne, Éric and Wray, L. Randall (2013), "Modern Money Theory 101: A Reply to Critics." Levy Economics Institute, Working Paper No. 778.
- 25 UNCTAD (2020), "UN calls for \$2.5 trillion coronavirus crisis package for developing countries". UNCTAD, March 30.
- 26 UNCTAD (2020a), "The COVID-19 Shock to Developing Countries: Towards a "whatever it takes" programme for the two-thirds of the world's population being left behind". UNCTAD/GDS/INF/2020/2, March.
- 27 Wray, L. Randall (2018), "How I Came to MMT and What Do I Include in MMT." Remarks at the 2018 MMT Conference, September 28–30, New York City.
- 28 Wray, L. Randall (2015), *Modern Money Theory: A Primer on Macroeconomics for Sovereign Monetary Systems*. 2nd ed. London: Palgrave Macmillan.

## Misión

Formar, por medio de la docencia, la proyección social y la investigación, profesionales capaces de integrarse y desarrollarse en un entorno nacional e internacional, con alta competencia, espíritu de investigación e innovación, sólida moralidad, profunda sensibilidad humana y clara visión del futuro.

## Visión

Tener consolidada y proyectada su excelencia académica, dentro de un proceso de acreditación permanente, nacional e internacional, manteniendo su liderazgo institucional y asegurando que sus graduados compitan exitosamente en un mundo globalizado.

## Política de calidad

La Universidad Dr. José Matías Delgado, como institución de educación superior, acorde a su misión, visión y valores, trabaja para:

- Satisfacer las necesidades y expectativas de sus estudiantes y partes interesadas.
- Lograr, con eficacia y eficiencia, un proceso continuo, progresivo e integrado de enseñanza-aprendizaje de elevado nivel de calidad.
- Cumplir con normas de calidad certificadas nacionales e internacionales.
- Formar educandos de óptimo nivel ético, moral y profesional.
- Desarrollar y mantener una organización armoniosa, honesta, dinámica, transparente, responsable y con personal proactivo, calificado, motivado y abierto al cambio.
- Ampliar y mantener una infraestructura adecuada a los propósitos de la institución, conservando y mejorando nuestro medio ambiente.



Comisión de Acreditación  
de la Calidad Académica  
UNIVERSIDAD DOCTOR JOSÉ MATÍAS  
DELGADO (UJMD)  
REACREDITADA  
2015-2020



Certificado N° SC 2754-1

