



UNIVERSIDAD DR. JOSÉ
MATÍAS DELGADO

ISSN
1995-4743



AKADEMOS

Órgano de difusión de la Red Docencia-Investigación

Revista semestral

Año 14

Vol. 2, n.º 35

Julio-Diciembre 2020

Contenido

Editorial5

El libro: factor de identidad
latinoamericana/caribeña
Andrés Fábregas Puig.....7

El problema de una hermenéutica
teológica
David E. López.....13

La escritura y la literatura como
elementos de la formación docente
continua en Educación Artística
Writing and reading literature as
elements of teacher education
in art education
Mario Zetino25

La Partesana y Los Negritos
de Yucuaiquín
Prof. José Cándido Gómez Guzmán45

El Salvador: Déficit fiscal, Covid-19 y
Crecimiento
Mauricio González Orellana59



ISSN
1995-4743

UNIVERSIDAD DR. JOSÉ
MATÍAS DELGADO

CENTRO DE INVESTIGACIONES EN
CIENCIAS Y HUMANIDADES, CICH



AKADEMOS

Órgano de difusión de la Red Docencia-Investigación

Revista Semestral

Año 14

Vol. 2, n.º 35

Julio - Diciembre 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

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

Contenido

Editorial	5
 El libro: factor de identidad latinoamericana/caribeña Andrés Fábregas Puig.....	 7
 El problema de una hermenéutica teológica David E. López.....	 13
 La escritura y la literatura como elementos de la formación docente continua en Educación Artística Writing and reading literature as elements of teacher education in art education Mario Zetino	 25
 La Partesana y Los Negritos de Yucuaiquín Prof. José Cándido Gómez Guzmán	 45
 El Salvador: Déficit fiscal, Covid-19 y Crecimiento Mauricio González Orellana	 59

Presentamos al lector en este número de *Akademós*, un bloque de cuatro interesantes artículos, de contenidos diversos, relacionados con las Humanidades y las Ciencias Sociales, así como un ensayo de investigación docente.

El primer artículo se titula: «El libro: factor de identidad latinoamericana/caribeña», del doctor Andrés Fábregas Puig, texto que presentó como ponencia magistral en el evento académico «Producción científica universitaria en contexto de pandemia», organizado por la Red de Editoriales Académicas-Científicas de El Salvador «ExLibris» en 2020. En él el autor nos hace un recorrido histórico de la presencia del libro en Latinoamérica, en el cual, de acuerdo a sus palabras, «se ha difundido y se difunde la pluralidad cultural de una Tierra, que exhibe en dicho elemento su mayor riqueza y fortaleza...». El Consejo Editorial agradece al Dr. Fábregas su gentileza, al habernos dado la concesión para publicar su ponencia en nuestra revista.

Luego, «El problema de una hermenéutica teológica», de David E. López, nos explica la práctica de la hermenéutica teológica y

cómo, a través de la historia, esta ha realizado un esfuerzo por hacer comprensibles textos escritos en tiempos lejanos para los lectores actuales, quienes, además, pertenecen a espacios sociales y culturales diferentes de los del texto.


Por su parte, «La experiencia literaria en la formación docente continua en Educación Artística», de Mario Zetino, nos da conocer, tal como su título lo indica, la experiencia de una investigación que cuyo objetivo fue cooperar en la formación de docentes en Educación Artística, permitiéndoles desarrollar capacidades y competencias, a través la metodología de la investigación-acción y basándose en el enfoque educativo biocéntrico.

Le continúa el artículo «El Salvador: Déficit fiscal, Covid 19 y crecimiento», elaborado por Mauricio González Orellana, quien nos analiza el impacto del COVID-19 en la situación económica del país, relacionado con el déficit fiscal y la falta del crecimiento económico, argumentando que este último es el problema más serio que debe de resolverse de manera sostenible e inclusiva.

Cierra esta edición un ensayo de investigación docente sobre una tradición de nuestro país, titulado: «La Partesana y Los Negritos de Yucuaiquín, en el departamento de La Unión», colaboración escrita por el profesor José Cándido Gómez Guzmán, quien nos presenta una descripción y una breve historia de una de nuestras danzas tradicionales. Este aporte va acompañado de un prólogo de la Dra. Marta Eugenia Valle Contreras,

explicando la importancia que tiene la investigación por parte de los docentes, ya que es una de las funciones docentes. Al sistematizar una tradición e incorporarla a su quehacer pedagógico, el docente es capaz de suscitar en sus estudiantes, entre otros aspectos, la motivación para «redescubrir su entorno cultural».

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.

El libro: factor de identidad latinoamericana/caribeña

Andrés Fábregas Puig*

Dr. En Antropología Social, Ex rector de la Universidad Multicultural de Chiapas, y actualmente Director del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS Occidente, Guadalajara, México

*A la memoria de José Antonio Aparicio, el antropólogo/Ricardo Bogrand, el poeta.
Amigo, salvadoreño y compañero de luchas.*

Nota introductoria: el texto que a continuación presento fue escrito como conferencia para inaugurar “La producción científica universitaria en tiempos de pandemia 2020”, en El Salvador, en San Salvador, pronunciada en línea el día 1 de diciembre de 2020. Mi agradecimiento a la Red de Editoriales Académicas-Científicas de El Salvador-Exlibris por su invitación a través de su Coordinadora General, Norma Estela Hernández, y de Ana Lilian Ramírez, a quienes expreso mi agradecimiento por su cortesía y el honor con el que me distinguieron.

El término Latinoamérica contiene una referencia alusiva al colonialismo que pretendió desconocer la pluralidad cultural de estas tierras nuestras llamadas “el Nuevo Mundo”. Sin embargo, los pueblos mismos reivindicaron el término, dándole el significado de una macro comunidad política, reconociéndonos con él como hermanos y hermanas de tierra, en coherencia con los ideales de Simón Bolívar y José Martí, que llamó a nuestra cuna común Nuestra América.

En ese proceso de reivindicación del término Latinoamérica, el libro ha sido un factor de primera importancia. A través del libro, se ha difundido y se difunde la pluralidad cultural de una Tierra que exhibe en dicho elemento su mayor riqueza y fortaleza. Esa pluralidad cultural es la que sostiene la esperanza de, algún día, desterrar la mayor pobreza de Latinoamérica, que es la desigualdad social. El libro contribuye a fortalecer esa identidad común que nos otorga una Historia compartida y alienta la marcha por un mundo mejor.

Congruente con lo planteado, me refiero a un antiguo poema, publicado en Colombia en los días coloniales por Juan de Castellanos, titulado “Elegías de varones ilustres de Indias” (1522). En ese poema, Juan de Castellanos logra una de las primeras descripciones del Nuevo Mundo, detallando la imposición del régimen colonial en El Caribe y los territorios que actualmente forman parte de Colombia y Venezuela. El texto de Castellanos es muy importante, al contener, quizá, la primera descripción del avance del colonialismo, de la fundación de las primeras ciudades que modelarían los iniciales rostros urbanos de lo que es hoy América Latina. Pero no sólo eso: Juan de Castellanos relata su asombro ante la riqueza de la nueva tierra, y lo hace combinando vocablos y nombres en castellano y en las lenguas originarias. Más todavía, el poeta fue capaz de combinar géneros literarios como la elegía, la novela pastoril, la épica, el romance, con la prosa poética. Al lector interesado le sugiero la edición de la Fundación El Libro Total, de Colombia.

En esta remembranza de los primeros libros en los que se trazaba la identidad de lo que sería Latinoamérica y El Caribe, la identidad de Nuestra América, no olvidamos a Bernal Díaz del Castillo, que combinó la añeja costumbre castellana de la conversación con la escritura, logrando un texto básico: *La historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, misma que el autor fue dictando a varios escribanos en la ciudad de La Antigua, en Guatemala. El libro de este soldado-cronista que fue Bernal Díaz del Castillo es una fuente indispensable para entender las primeras campañas militares colonialistas y al mismo tiempo, entender cómo se forjaron los ámbitos regionales de lo que vendría a constituirse en ámbitos nacionales, dando lugar a los Estados Nacionales de América Latina y El Caribe. Muchos libros más se produjeron en el período colonial en el que se forjó Nuestra América, varios de ellos recordando a los libros de caballería, cuya culminación en castellano logró Miguel de Cervantes Saavedra con el imprescindible *Don Quijote de La Mancha*.

Pero no son los libros que los invasores europeos trajeron al Nuevo Mundo los únicos a mencionar. No debemos olvidar que el colonialismo trató de borrar a las culturas originarias, cometiendo actos de barbarie, como el protagonizado por el Obispo Diego de Landa en tierras del actual estado de Yucatán, al enviar a la hoguera a los libros vernáculos, los códices mayas, con el argumento de que eran obras del demonio. El mismo Landa dice que “encontró unos libros de hojas plegadas” que no solo guardaban sino que difundían el conocimiento

alcanzado por aquellos pueblos que descubrieron el cero, doscientos años antes que en Europa. Esos libros eran también los sellos de identidad de aquellos pueblos. El Obispo Diego de Landa, llevado de la mano del fanatismo, quemó bibliotecas enteras en tierras mayas. Uno de los religiosos que lamentó esos hechos fue el dominico Fray Bartolomé de las Casas, que en libro célebre denunció la destrucción de las Indias. En los libros de Fray Bartolomé localizamos una visión de conjunto del Nuevo Mundo, además de los orígenes del pensamiento crítico hacia el colonialismo, pensamiento que hoy enaltece a las ciencias sociales de Nuestra América. Como un testimonio permanente del estropicio, el libro escrito por el mismísimo Obispo Diego de Landa, *Relación de las Cosas de Yucatán*, recupera una buena parte de la historia maya, además de haber sido básico para que el lingüista soviético Yuri Norozov descifrara los fundamentos de la escritura de aquellos pueblos. Así que el libro de Landa es parte de los fundamentos culturales de los pueblos originarios de Nuestra América.

En el siglo XIX las luchas independentistas recorrieron Nuestra América. Los libros estuvieron presentes como difusores de ideas y planteamientos. Además, existió una prensa importante y textos distribuidos en hojas que se fijaban en las paredes. La lectura acompañó y estimuló la reflexión colectiva, además de alentar a las luchas populares. Así, el estilo barroco dominó en la literatura producida en lo que es hoy América Latina y El Caribe. Citemos los textos de Sor Juana Inés de la Cruz, Juan Espinosa Medrano,

Juan Ruiz de Alarcón. No obvió mencionar a las corrientes del Romanticismo, que proclamaron la libertad creativa y defendieron un sentido popular en la escritura. El Romanticismo tiene un autor relevante en el argentino Esteban Echeverría cuyo libro *Ehira o la Novia del Plata* sigue siendo una lectura de lo más interesante. No olvidar que los libros, y en especial, la narrativa y la poesía, fueron los principales factores para consolidar las configuraciones de identidad que hoy reconocemos como latinoamericanas y caribeñas, o de Nuestra América. El libro adquirió una importancia mayor para identificar los ámbitos, que ya para finales del siglo XIX, eran claramente los articuladores culturales de Nuestra América.

Con el advenimiento de los Estados Nacionales, los libros adquirieron mayor importancia como difusores de estilos de pensar y de las pluralidades culturales que configuran, dentro de la variedad, a esa Casa Común martiana que es Nuestra América. Las corrientes literarias se vieron acompañadas de los análisis sociales en libros como el del mexicano Andrés Molina Enriquez, *Los Grandes Problemas Nacionales*, o los textos del jalisciense Mariano Otero, quien no solo habla de la Nación y su configuración, sino que menciona a las clases sociales para comprender las estructuras de las nacientes sociedades nacionales. Las identidades plurales de las nuevas naciones latinoamericanas y caribeñas se expresaban a través de los libros.

En el siglo XX se habla ya de la “Nueva Literatura Latinoamericana”, que daría paso a la

que fue reconocida como una de las literaturas identitarias más importantes del mundo. He aquí que los libros de Alejo Carpentier y Nicolás Guillén (Cuba), Miguel Ángel Asturias (Guatemala), Ernesto Sábato, Jorge Luis Borges y Julio Cortázar (Argentina), Juan Rulfo, Juan José Arreola y Rosario Castellanos (México), Juan Carlos Onetti (Uruguay), Roque Dalton (El Salvador), Pablo Neruda (Chile), Joaquín Gutiérrez (Costa Rica), Salvador Salazar Arrué, “Salarrué” (El Salvador), Gabriel García Márquez (Colombia), Gabriela Mistral (Chile), entre muchos otros y muchas otras, a la vez que expresan los rasgos de identidad de sus tierras natales, llevan en sus páginas a la identidad mayor: la de Nuestra América.

Así, por ejemplo, en El Salvador, la poesía de Ricardo Bogrand (seudónimo del antropólogo José Antonio Aparicio), nos transporta a momentos críticos de la historia salvadoreña y también expresa el dolor y la nostalgia del destierro. En el caso de Belice, la escritora Zee Edgell describe los escenarios nacionales en libros autobiográficos como *Beka Lam* o *In times like this* en los que la sociología plural de Belice encuentra una narrativa histórica además de describir el colonialismo inglés. En Brasil, los libros de Rubem Fonseca exploran las raíces culturales de ese inmenso país plural, crisol de culturas y escenario de dramas políticos que han conmovido a Latinoamérica. En Chile, los libros de Gabriela Mistral, quien llamó a El Salvador “El Pulgarcito de América”, son una referencia para indagar en la cultura del país, junto a la voz poética de Pablo Neruda, que abrazó los lenguajes del

mundo al lado del alma popular chilena, y por chilena, Latinoamericana.

Y qué decir de los intelectuales paraguayos que han contribuido a consolidar la latinoamericanidad, además de destacar la presencia guaraní como fundamento de la Nación. Debemos leer en estos tiempos de luchas de las mujeres latinoamericanas a Josefina Pla, que hacia 1934 escribió *El precio de los sueños*, libro precursor de las luchas por la igualdad de la mujer en nuestras sociedades patriarcales. Todavía en 1982, Josefina Pla publicó *Voces femeninas en la poesía paraguaya*, libro que muestra el talento de las mujeres de Paraguay en una antología que hoy recobra actualidad. Y entre los tantos intelectuales paraguayos, no dejo de mencionar a Augusto Roa Bastos, uno de los más importantes narradores de Latinoamérica. Me parece que su libro *Yo, El Supremo* (1974), es una lectura indispensable para quienes somos latinoamericanos/caribeños. En Nicaragua, la poesía de Gioconda Belli es un remanso pleno de inteligencia; los libros de Sergio Ramírez son tribunas del pensamiento centroamericano, tan latinoamericano, tan de Nuestra América. En Perú, José María Arguedas, como antropólogo y como narrador, expresó los dilemas de la identidad en los ámbitos de la pluralidad cultural en libros como *Todas las Sangres*, *El Zorro de Arriba y el Zorro de Abajo*, lecturas imprescindibles para entender, de una vez por todas, que somos habitantes de una inmensa tierra, en la que florecen multitud de culturas sobre las que se basan nuestros mejores caminos, nuestras puertas abiertas hacia la esperanza de un mundo plenamente humano.

En Ecuador, Jorge Icaza nos legó un gran libro, *Huasipungo*, denuncia humanista de la inaceptable situación de los pueblos indígenas que hoy, los cuales configuran los movimientos más dinámicos en Latinoamérica, junto con las masivas movilizaciones de las mujeres latinoamericanas. Adela Zamudio, en Bolivia, es una fuente primigenia de la literatura andina, y por andina, Latinoamericana. Es Adela Zamudio pionera en las luchas de la mujer de Nuestra América, cuando aún no despuntaba el siglo XX. Hacia 1877 publicó sus *Ensayos Políticos* y en 1911, en medio de una situación social en extremo difícil, fundó la primera Escuela de Pintura para mujeres, además de ser pionera en la fundación de escuelas laicas en Bolivia. Y quién no relaciona el nombre de Andrés Bello y sus libros con Venezuela, tierra también de Teresa de la Parra, Andrés Eloy Blanco o Antonio Arraiz, cuyos libros pertenecen también a esos trazos de identidad que articulan a Nuestra América.

En Panamá, los libros de Ricardo Miró (1870-1914), son piedras iniciales en el gran edificio de las letras panameñas, que anteceden a Gumercinda Páez, intensa en su actividad política como intensa fue su producción bibliográfica. Tristán Solarte, el seudónimo de Guillermo Sánchez, es uno de los mayores escritores panameños, situado en las corrientes del realismo latinoamericano. Debemos leer sus novelas, como *El Abogado* (1962), que describe la vida del pueblo a través de narrar las peripecias de un adolescente. No puedo dejar de mencionar en el escenario bibliográfico de Panamá a

Elsie Alvarado (1928-2005), quien fuera Directora de la Academia de la Lengua.


No es posible mencionar una larga lista de talentos de Nuestra América en el marco de una conferencia. Sirva la brevedad anterior para estimularnos a abreviar en los libros escritos por latinoamericanas/latinoamericanos/caribeños y caribeñas. No sólo en el campo literario han sido los libros en Nuestra América un factor destacado en articular una macro identidad política que traspasa las fronteras de nuestros Estados Nacionales. También en las ciencias sociales, en el ensayo, en la producción intelectual en general, los libros son vehículos para identificarnos, para conocernos, para saber o imaginar los caminos, los destinos, que nos unen. Macondo somos todos los pueblos de Nuestra América, indígenas originarios, afrodescendientes, mestizos, europeodescendientes, asiaticodescendientes, en una palabra, el universo plural que configura el mayor mosaico cultural del planeta. Gabriela Mistral, Miguel Ángel Asturias, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez, Octavio Paz, Mario Vargas Llosa, todos, y en ese orden, Premios Nobel de Literatura, expresan a través de sus libros lo que somos, lo diverso del pensamiento, la compleja problemática subrayada por la desigualdad social de nuestros países; pero eso es lo que somos y los libros lo transportan, lo revelan, nos sitúan en nuestra identidad común, tejida a siglos, a golpes de dolor, pero también con sus trazos de talento y variedad cultural. Tan latinoamericano/caribeño es Vicente Huidobro, con su impresionante *Altazor*, nacido en un extremo de Nuestra América, en la Provin-

cia de Santiago, en Chile, como lo es Rosario Castellanos, la inmensa escritora de Chiapas, México, en el otro extremo latinoamericano. Hoy, en estos días que corren, una corriente de gran fuerza de jóvenes escritores / escritoras, productores / productoras de libros, recorre las veredas de Nuestra América, esos caminos que Salvador Salazar Arrué, “Salarrué”, el gigante salvadoreño de las letras, contribuyó a consolidar.

Al invocar la memoria de Salarrué y con él a toda la trayectoria histórica del pueblo salvadoreño, resalto también la importancia

clave de la Universidad como institución y cerebro que en El Salvador esta conlleve una vocación editorial. Es estimulante observar y disfrutar de la actividad editorial de diversas universidades salvadoreñas. Ello hace posible la organización de la Feria del Libro realizada el año pasado y ahora este evento sobre La Producción científica universitaria en tiempos de Pandemia que, no cabe duda, ambos eventos irán cobrando mayor importancia en cada edición, no sólo en El Salvador sino en América Latina.

San Salvador, 1º de diciembre de 2020.



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 problema de una hermenéutica teológica¹

David E. López

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

davidlopez@hotmail.com

Resumen

La práctica hermenéutica, actividad que se esfuerza por hacer comprensible un texto del pasado en nuevas situaciones y a lectores del presente, es algo que encontramos ya al interior del Antiguo Testamento, donde se interpreta o relee textos del pasado para que sean comprensibles y significativos en las nuevas circunstancias a nuevos lectores, para quienes dichos textos resultan extraños,

dado que la situación de éstos y la del lector original son ajenas al presente. Este modo de actualizar el texto y que sea significativo y comprensible al presente se hace por medio de algunos cambios al interior o mediante glosas que pasan a formar parte del texto o a través de comentarios al mismo, lo que en términos generales es conocido como *Midrash*. Esta misma actividad hermenéutica la encontramos en textos literarios griegos, donde se hacen comprensibles textos del pasado a las condiciones del nuevo lector.

1 Este escrito formará parte de un libro sobre hermenéutica que está en proceso de construcción, dentro del cual será el capítulo II.

Palabras clave: *hermenéutica, hermenéutica teológica, Midrash, Targum, Judaísmo, Cristianismo, religiones del libro.*

Key Words: *Hermeneutics, theological Hermeneutics, Midrash, Targum, Judaism, Christianity, book religions.*

Abstract

Hermeneutics, a practice which makes efforts in doing understandable a text of the past into a new context and to new readers, is something that we found already in the inside the Old Testament. In the former book past texts are read again and interpreted in order that they could be understandable and meaningful to new readers, who view the text as something odd, due to the distance between text and its context, and nowadays reader and its context.

This way of updating a text by making it meaningful and understandable at present is done thorough some changes to the interior or through glosses tan become part of the texto or through comments to it, which in general terms is known as Midrash.

We find this same hermeneutical activity in Greek literay texts, where texts of the past are made comprehensible to the conditions of the new reader and its new situation.

Introducción: las religiones del libro y el problema hermenéutico

Como parte de las así llamadas religiones del libro,¹ esto es, las religiones que tienen codificadas su doctrina en un texto sacro que es norma y fundamento de su fe (Bianchi, 1986; Vázquez Borau, 2002), el Judaísmo y el Cristianismo se encuentran con un problema ausente en otras tradiciones religiosas²: ambas tradiciones religiosas no pueden prescindir del libro, donde el creyente encuentra las verdades fundamentales de su vida, la fuente de inspiración y sus normas para la vida. Las religiones que no son del libro no se encuentran con este problema, que luego obligará a la tarea hermenéutica.

Estos libros sagrados fueron escritos y leídos en un mundo cultural y espaciotemporal muy lejano y muy distinto del nuestro; pero no sólo son distantes para nuestro mundo actual: también lo fueron para la misma comunidad judía en sus situaciones históricas y culturales cambiantes con el correr del tiempo. Por ejemplo, cuando un

2 Por *religión del libro* suele entenderse, en el lenguaje de la disciplina llamada *historia de las religiones*, aquellos sistemas religiosos que codificaron su revelación en un texto sagrado, canónico, intocable e inalterable. Las principales religiones del libro son el Judaísmo, el Cristianismo y el Islam, entre otros.

3 Estas religiones poseen un libro sagrado, la así llamada *Toráh* para los judíos: los Cinco Libros de Moisés, Los Profetas y los Escritos (casi todo lo que hoy llamamos Antiguo Testamento), con el Nuevo Testamento para los cristianos –a lo que hay que añadir el Antiguo Testamento y los así llamados textos deuterocanónicos, lo que como un todo constituye la Biblia. Aclaremos que *Toráh*, en realidad, se refiere en sentido estricto a lo que los judíos llaman *Los cinco libros de Moisés* o La Ley, conocida mejor como el *Pentateuco*. Pero *Toráh* se usa también como una designación general para referirse a la Biblia Hebreaica.

determinado texto profético señala como enemigo a un imperio; luego, con el paso de los siglos, ese imperio desaparece, pero el texto sigue existiendo como escrito sagrado, y el enemigo mencionado originalmente ha desaparecido. Justo aquí aparece la necesidad de una interpretación del texto acorde a las nuevas circunstancias.

En su momento, estos escritos pudieron ser significativos para la comunidad creyente que les era espaciotemporal y culturalmente sincrónica. Pero esto ya no es así. Debido a esta distancia, y dado el carácter normativo del libro para la comunidad creyente que se adhiere a su autoridad, se impone el hacer una lectura actualizada del mismo y que sea significativa para el creyente actual en su mundo. Esta actividad es la que recibe el nombre de hermenéutica teológica, actividad que ya encontramos en la Biblia misma.

La hermenéutica del Antiguo Testamento dentro del Antiguo Testamento

El gran exégeta de Malta, Prosper Grech (1986, p. 173), establece un concepto básico de hermenéutica utilizado en teología: “La hermenéutica, en cuanto interesa al exégeta, es la ciencia de la interpretación de textos que pertenecen a una cultura lejana de la nuestra, ya sea en el tiempo o en el espacio.” Atención especial merecen dos aspectos mencionados: i) textos que pertenecen a una cultura lejana de la nuestra y ii) y que esta lejanía puede ser de tipo temporal (un pasado lejano o remoto) o espacial (un lugar distinto al nuestro), o ambas, podríamos decir.

En el mismo sentido anterior, Egger (1991, p. 219) indica que la hermenéutica pretende clarificar “Qué significa comprender el texto bíblico y captar su significado para hoy”, para lo cual es necesario ser consciente de una característica doble de estos escritos. Primero, son libros que provienen de un pasado lejano que puede obstaculizar la comprensión, y esto implica también que el lector se encuentra en una situación diferente de comprensión. Segundo, se trata de escritos que tienen un valor normativo para una comunidad creyente. A partir de esta doble característica el estudioso austríaco plantea la necesidad de distinguir en la hermenéutica entre *interpretación*, que es lo que el texto significa en la situación de origen (*Deutung*: sentido), lo que el autor pretendía decir a sus lectores de su tiempo; y *actualización*, que se refiere al sentido que tiene el texto hoy para la situación social concreta, eclesial y personal (*Bedeutung*: significado o significación). Esta actualización, advierte, no es espontánea y tampoco puede realizarse sin criterios. (Egger, 1991, pp. 220-21)

La distancia entre la cultura del pasado y la nuestra es algo más que un problema espaciotemporal, e incluye aspectos como la lengua (no hablan nuestra lengua), las costumbres (diversas a las nuestras), las creencias (no son iguales a las nuestras), el mundo moral y sus códigos (los valores, normas, la idea del bien y del fin de la acción humana no son las nuestras). En fin, el mundo del texto y el nuestro son muy distintos, además de lejanos. Esta distancia hace que un texto escrito en ese horizonte no sea inmediatamente comprensible por

nosotros. Un ejemplo contemporáneo y de nuestra cultura aclara lo dicho: si tomamos un cuento de Salarrué —*La honra*, por ejemplo—, cualquier lector salvadoreño e inteligente lo comprendería rápido, visto que el cuento está escrito en nuestra misma lengua popular y campesina, pertenece a nuestra propia cultura, sus connotaciones son aquellas que hemos aprendido y en las que hemos crecido; el mundo del que habla el texto es nuestro mundo.

Ahora, si el mismo lector salvadoreño e inteligente tomara el texto de *La Epopeya de Gilgamesh* —relato sumerio del tercer milenio antes de Cristo, y considerado por la crítica como la primera obra literaria que conoce la humanidad—, su lectura y comprensión ofrecerían mayores dificultades. Por ejemplo, lo leería en español, y el texto fue escrito en sumerio, una lengua semítica muerta. Luego, el texto habla de una comunicación inmediata —sin mediación— entre el rey y los dioses, la búsqueda de la inmortalidad se vuelve una obsesión, la serpiente habla e interactúa con el rey, a quien al final le roba la planta de la inmortalidad, que con tanto sacrificio buscó el rey en el fondo del mar, pero un descuido mientras tomaba un baño fue aprovechado por el animal astuto. Así, el mundo íntimo del texto es muy distinto del nuestro, al igual que sus connotaciones e intereses, no digamos su lengua y su concepto de Dios y del mundo. A pesar de una muy buena traducción, el lector no lo comprendería de golpe, necesitaría una mediación, una especie de puenteo entre su mundo y el mundo del texto.

En teología y en exégesis por hermenéutica se entiende, en suma, este esfuerzo de interpretación y de mediación.

El lector podría entender muy bien el texto a través de la ayuda y la mediación, de una labor de disección, tomando el texto como cosa, como objeto histórico, como *res gestae* —lo que más propiamente se llama *exégesis*, esto es, descubrir lo que el autor de la obra quiso decir a sus contemporáneos—, pero esto sería insuficiente y dejaría insatisfecho al lector, puesto que este modo de abordar el texto no diría nada a su mundo y a su presente. Aquí entra de nuevo la labor hermenéutica, que pretende descubrir lo que el texto dice al lector hoy, hacer comprensible el texto. Esta labor, no obstante, no se puede hacer sin lo primero: la exégesis del texto.

Esta labor interpretativa o de hacer comprender se da cuando el texto del pasado deja de ser significativo para el presente, debido, entre otras cosas, a cambios y distancias culturales. En breve, el texto pierde significado, pero está ahí y hay que encontrarle un significado. ¿Cómo? Haciendo hermenéutica, interpretándolo. ¿El lector crea el significado? ¿Es cierto lo que dice Gadamer, cuando afirma que el texto adquiere la paternidad del lector? ¿O sería más atendible la idea de la hermenéutica romántica, en tanto sostiene que el texto tiene un significado en sí, el así llamado *intentio* o *sensus auctoris*, que tiene que descubrirse mediante la labor hermenéutica?

Esta actividad hermenéutica la encontramos ya en el interior del Antiguo Testamento.

Por ejemplo, libros o textos posteriores interpretan libros anteriores completos o textos específicos para hacerlos comprensibles a nuevos lectores en una situación nueva. El caso más conocido y del que hay acuerdo entre los exégetas es el que sucede al interior del libro de profeta Isaías, específicamente el oráculo del profeta Isaías 14, 22-26, que originalmente se dirigía contra Asiria, a finales del siglo VIII a.C., como refiere Isaías 10, 23-27: “Mi ira consumirá [a Asiria]”. Con el paso del tiempo, dos siglos después, Asiria ya no era el enemigo, pero el texto continuó existiendo como texto sacro. Para hacerlo comprensible, se le hicieron ciertas glosas y adaptaciones para que el enemigo fuera Babilonia, quien históricamente pasó a ocupar el puesto del enemigo anterior de Israel, Asiria, tal como refiere Isaías 14, 24-26: Asiria ya ha sido destruida –se trata acá del recurso literario que solemos llamar *vaticinia ex eventu*, esto es, una profecía del hecho ya cumplido–; ahora el profeta actualiza el oráculo y lo dirige a Babilonia: “Suprimiré en Babilonia el nombre y resto, hijos y nietos.” Cuando Babilonia deja de ser el enemigo de Israel, el texto sufre otras adaptaciones y glosas, y pasa a referirse a todos los enemigos de Israel, hasta adquirir dimensiones cósmicas y escatológicas. Así lo observamos en Isaías 14, 26: “Este es el plan tocante a toda la tierra, y ésta es la mano extendida sobre todas las naciones” (Grech, 1991, p. 2).

Así, vemos que en el texto más antiguo que conocemos el enemigo es Asiria, luego pasa a ser Babilonia y por último no es ninguno de ellos, ni un enemigo histórico concreto,

sino que adquiere dimensiones cósmicas y escatológicas.

A esta actividad de actualización y de interpretación de un texto a la luz de nuevas circunstancias políticas, históricas y culturales presentes se le llama *hermenéutica*; en este caso, se trata de una hermenéutica de un texto profético dentro del mismo texto, esto es, de Isaías dentro de Isaías. Esta labor se hace mediante adendas y glosas, es decir, mediante un trabajo editorial; pero este proceso de enmienda del texto no es algo distinto del texto sacro, sino que se fusiona con él. En breve, no se distingue entre texto y comentario hermenéutico.

La hermenéutica de la literatura griega dentro de la literatura griega: el caso de la Odisea y de Eurípides

Algo parecido a lo de los textos del AT mencionados sucede también en el mundo griego: hay reinterpretación de los textos literarios para hacerlos comprensibles a nuevos lectores en nuevos contextos, o sencillamente mediante glosas o interpolaciones el texto se actualiza y dice algo a los lectores del presente. Un ejemplo de la épica y su actualización en la tragedia griega nos ayudarán a comprender esta labor hermenéutica en el siglo V a.C., el así llamado *Siglo de Pericles*.

Un ejemplo de hermenéutica en la literatura griega lo tenemos en la historia del cíclope. Nos referimos al conocidísimo evento del Cíclope o *Polifemo*, ese horrible monstruo que

devora sin piedad a los soldados de Odiseo, quienes entran a su cueva por curiosidad y para descansar, a sabiendas de la maldad del monstruo, y que una vez dentro de la caverna, éste les impide su marcha de retorno a Ítaca, reteniéndolos inicialmente con engaños, y haciéndolos entrar a su morada -una cueva al pie del Etna, en el mar Jonio-, para, luego de atraparlos, revelar sus terribles propósitos: alimentarse de la tropa de Ulises.

El relato más antiguo que conocemos de esta historia se encuentra en la *Odisea*, en el canto IX, aunque esta épica no es tan antigua como la *Ilíada*, según la crítica más reciente (Jaeger, 1992), y tal como se revela también en el texto, donde aparecen instituciones de años muy posteriores al mundo que nos refiere la *Ilíada*.

El texto nos relata que cuando el cíclope regresa de sus faenas de pastoreo, descubre que dentro de su cueva está Ulises - y diez de sus soldados-, y el rey de Ítaca le explica el objetivo de su visita, que va de paso hacia su patria, y le pide hospitalidad en nombre de Zeus. El Cíclope responde a Ulises con estas palabras:

Eres estúpido, forastero, o vienes de lejos, tú que me ordenas temer o respetar a los dioses, pues los Cíclopes no se cuidan de Zeus, portador de la égida, ni de los dioses felices, pues somos mucho más fuertes. No te perdonaría ni a ti ni a tus compañeros, si el ánimo no me lo ordenara, por evitar la enemistad de Zeus. (Homero, *Odisea*, pp. 99-100)

Luego de estas palabras poco gentiles con los dioses, viene la escena que todos conocemos: el cíclope devora de dos en dos a los soldados de Ulises, los primeros dos para la cena y luego dos para el desayuno, prometiendo a Odiseo un gesto de piedad: le promete devorarlo de último. Al final, como sabemos, los sobrevivientes clavan una estaca de olivo al cíclope en su único ojo, estaca con la punta ardiente y que, por su peso, es cargada entre cinco guerreros, mientras el ogro duerme como resultado de su borrachera. Por fin y luego de clavar la estaca al monstruo, Ulises y los sobrevivientes logran escapar.

En el diálogo de Ulises con el cíclope, éste se comporta de manera muy irreverente hacia los dioses, con lo que se expresa probablemente la crisis religiosa -en parte una crisis de la religión antropomórfica- de inicios del siglo V a.C., donde se revela una especie de impiedad y hasta de agnosticismo, representada por el discurso del cíclope, que manifiesta con probabilidad el pensamiento de los grandes intelectuales de la época y de los sofistas de manera especial (“los Cíclopes no se cuidan de Zeus”).

Vayamos a una segunda versión del episodio del cíclope, esta vez en una obra dramática, escrita por un sofista o alumno de los sofistas, Eurípides, en la última cuarta parte del siglo V a.C., y no muy posterior a la versión que tenemos en la *Odisea*.

En el drama de Eurípides tenemos una reinterpretación de lo referido sobre el monstruo en la *Odisea* o tal vez la historia haya

sido tomada y recreada de una tradición oral: los sucesos tienen lugar en el Etna, y los aqueos sirven al cíclope como “esclavos domésticos”, apacientando sus rebaños. A Ulises le toca “llenar los abrevaderos”, “barrer y ordenar la casa”. La tierra de los cíclopes es descrita como un territorio caótico, donde no hay obediencia a las leyes ni democracia (forma de organización política de la sociedad del siglo V a.C., donde también muestra todo su esplendor).

En el diálogo con Ulises hay que destacar las distintas afirmaciones del cíclope sobre los dioses y sobre la sociedad de la época. Sobre lo primero, el monstruo dice: “Yo, extranjero, no temo a Zeus, ni sé por qué Zeus es un dios mejor que yo” (Eurípides, *El cíclope*, p. 34). El cíclope aquí forma claramente parte del mundo divino. Sobre lo segundo, el cíclope es un claro defensor del hedonismo, que un siglo después tomará carta de ciudadanía con Epicuro. Con respecto a esto, Polifemo sostiene: “Comer y beber todos los días es el dios supremo de los hombres sabios”. (Eurípides, *El cíclope*, p. 35)

Para escapar de la cueva del cíclope, Odiseo sigue la misma táctica empleada en la *Odissea*: emborracha al cíclope y cuando éste cae dormido, le clava la estaca de olivo. Antes de esta acción, Polifemo, borracho, expresa que siente que el cielo y la tierra dan vueltas. En el prelude de la clavada de la estaca, el

monstruo declara su homosexualidad: “No besaría... mas las gracias me tientan. Bastante descansaría teniendo a ese Ganimedes,³ ¡por las gracias! Me gustan más los mancebos que las muchachas.” (Eurípides, *El cíclope*, p. 57)

En la *Odissea* el cíclope es descrito como un hombre impío, que desconoce las leyes y la justicia (Eurípides, *El cíclope*, p. 98), mientras que en la hermenéutica de Eurípides el monstruo no cree ni practica la democracia y se declara homosexual. De esta manera, Eurípides ha realizado esa labor que llamamos hermenéutica, interpretando tradiciones, actualizándolas y haciéndolas relevantes para la sociedad ateniense del siglo V a.C., la sociedad de la *pólis* democrática, donde el cíclope no es un demócrata, pero sí un impío, y tiene muy poco espacio al interior de esa sociedad, si bien no parece condenarse su carácter impío, antidemocrático, pero tampoco su homofilia.

La hermenéutica del AT dentro del NT

Esta misma actividad la encontramos en el Nuevo Testamento, y por las mismas razones. A veces se trata de hacer una hermenéutica de textos del AT, mientras que en otras se hace una hermenéutica del NT dentro del mismo NT. Un ejemplo muy claro de esto es la reinterpretación que hace San Pablo en *Gálatas* de un texto del Génesis.

4 *Ganimedes*: joven pastor apuesto al que Zeus seduce, lo rapta y se lo lleva a su morada, donde lo convierte en su amante y en una especie de *bartender* personal. (n. del a.). Una serie de metaplasmos sufridos por esta palabra griega en su transliteración al latín hicieron que, finalmente, la misma pasara al inglés bajo la forma de *Catamite*, que en lenguaje formal se refiere al homosexual pasivo.

En el NT ya no aparecen comentarios o glosas marginales a un texto del Antiguo Testamento, y que se fusionen con el mismo y no se distingan de él para hacerlo comprensible, sino que se reinterpretan los textos veterotestamentarios a la luz del misterio de Cristo; en otras palabras, ya no hay un trabajo editorial fusionado con el texto a comprender para hacer comprensible un texto (al modo griego, ya hay distinción entre texto y comentario del mismo), sino que se propone un nuevo modo de comprensión, aquello que los rabinos llaman *Midrash Pesber*, que es propiamente un comentario al texto, respetando el texto qua texto. Recordemos que ya el canon del Antiguo Testamento ha sido cerrado y que hay declaración de anatema a quien lo toque o lo altere; por eso el comentario es pensado como algo independiente y separado del texto.

En Gálatas 4, 21-31, San Pablo intenta hacer comprensible un texto de Génesis 16,1-16 y 21,1-21 harto polémico en la antigüedad, y que probablemente lo sea hoy para todo cristiano que lea la Biblia de manera burda y literal. En síntesis, la historia que relata el Génesis es la siguiente: Sara, la esposa de Abraham es estéril y anciana; pero la promesa divina de una alianza y descendencia dependen de su maternidad. En vista de ello, Sara pide a Abraham, de 86 años, que procrea con Agar, esclava egipcia de aquella; el nombre Agar que también se corresponde con un lugar en la geografía de Arabia (Fitzmyer, 1993, p. 789). De esa unión de Abraham con la esclava Agar, y a solicitud de Sara, nace Ismael, padre de todos los

pueblos árabes, como lo refiere posteriormente el Corán y la tradición islámica.

Después de haber concebido a Ismael y debido los conflictos generados por la presencia de Agar en la casa de Abraham y Sara, la esclava egipcia huye de la presencia de su señora. Luego de su huida, da a luz a Ismael. Después de un tiempo, y por mandato de Yahvé, Agar y su hijo regresan donde su ama. Algún tiempo después, y de manera milagrosa, Sara concibe un hijo de Abraham, de cien años, al que nombran Isaac, con quien Yahvé hace su alianza. Y así surge la descendencia prometida y luego la concesión de la tierra de Canaán a sus sucesores. Los conflictos entre Agar y Sara continúan al vivir en la misma casa, de tal manera que la primera es expulsada definitivamente de la presencia de la segunda, y de su hijo Ismael surge una gran nación, los árabes.

A San Pablo esta historia le parece polémica y muy cruda para que un cristiano la entienda de manera literal. El gran apóstol judío-helenista trata de hacerla comprensible en las nuevas circunstancias y a sus lectores helenistas, y la lee así: la historia representa las dos alianzas. Por un lado, el nacimiento de Ismael representa la alianza antigua, según la ley y de naturaleza esclava, la alianza sináutica, representada por la Jerusalén actual y empírica; mientras que, por otro lado, el nacimiento de Isaac representa la nueva alianza, la de Yahvé con Abraham, la promesa de Dios, la Jerusalén celestial. Su conclusión es clara: el cristiano desciende de Abraham y de Sara, es hijo de la mujer libre, no de la es-

clava y en consecuencia deberá actual como un ser libre, hijo de Dios.

San Pablo llama a este proceso interpretativo *alegoría*. En realidad, es un esfuerzo hermenéutico, dada la distancia cultural y espaciotemporal entre el texto y su situación y el lector y su situación. Hay aquí una mediación de la comprensión mediante una técnica oral de interpretación judía del siglo I a. D conocida como *Midrash*., específicamente del *Midrash* de tipo narrativo, al que los judíos llamaban *Haggadah*.

Ahora bien, digamos una palabra sobre el *Midrash*. El verbo hebreo שרד (*dārash*), de cuya raíz deriva el sustantivo *Midrash*, significa buscar, investigar, indagar (Brown, Driver y Briggs, 1952). De forma más específica, significa buscar la voluntad de Dios, investigar un oráculo profético o, en fin, indagar sobre cualquier asunto o cuestión. Poco a poco el término se fue restringiendo hasta significar interpretación de la Escritura. (Miller, 1991, p. 593).

El término es de origen posexílico. En Qumrán se refiere claramente a la interpretación de la Escritura y asimismo en los escritos rabínicos (IDB 594). Según Le Déaut (1966, p. 131), “El rasgo esencial [del *midrash*] es su apego a la escritura y la actualización de la misma en todos sus aspectos”.

Algunos aspectos históricos del surgimiento del *Midrash* son relevantes para la comprensión de esta actividad interpretativa. En el inicio del así llamado periodo rabínico del judaísmo, esto es, a finales del siglo I a.C. y

siglos sucesivos, la búsqueda de la voluntad de Dios para los judíos se hacía a través de la interpretación de los textos sagrados ya existentes e intocables, dado que en el periodo persa y helenista se da el declive de la profecía y se cierra el canon de la escritura. Por eso, el judaísmo rabínico trata a partir de este momento de encontrar en el texto sacro las enseñanzas relevantes para el presente, y esto se hace mediante el *Midrash*. El Dios que habló por Moisés y los profetas habla ahora a través de la actividad hermenéutica creativa del *Midrash* (Miller, 1991, p. 595) y con ello se enfrentan las necesidades del presente y las nuevas circunstancias de la comunidad. Resumamos la función hermenéutica del *Midrash* con palabras del autor:

By means of midrash, the Bible was wrapped in the garment of contemporary world perception, issues, and concerns, and thus transformed; in turn, the contemporary world was perceived in the light of scripture, and there by illuminated. (Miller, 1991, p. 595)

De esta manera, por *Midrash* debemos entender el esfuerzo interpretativo de la Escritura realizado por el judaísmo posexílico, heredado luego por Qumrán, los cristianos y por el judaísmo rabínico, con el fin de hacer comprensible el texto en una nueva situación, distinta del contexto original. Esta práctica es fundamentalmente oral, si bien luego fue consignada por escrito.

Este esfuerzo de interpretación que constituye el *Midrash* no es, en sentido estricto, una actividad científica, ni bajo el concepto

griego de ciencia ni mucho menos bajo el paradigma renacentista y positivista. El *Midrash* no explora el origen del texto, su autor o en qué época fue redactado; no hay ni una crítica histórica, textual o una crítica literaria, sino que su esfuerzo de comprensión se hace “para establecer lo que quiere decir actualmente” (Robert y Feuillet, 1970, p. 184) el texto. ¿Qué pretende el *Midrash*? Pues aquí hay una explicación bastante plausible:

En toda hipótesis, lo que el *Midrash* busca en los textos es sólo su *valor de vida*. Para ponerlo en evidencia, el intérprete ilustra las Escrituras sirviéndose de todos los medios de que dispone, con objeto de hacer surgir más allá de las palabras un sentido relacionado con los problemas de su tiempo. (Robert y Feuillet, 1970, p. 185)

En síntesis, la actividad hermenéutica de la Biblia hebrea en las comunidades judías se hace mediante el *Midrash*. Y al interior de la Biblia hebrea misma hay muchas huellas de esta actividad, como se pudo observar en el ejemplo de Isaías, entre otros muchos casos. Pero también es observable esta actividad hermenéutica en el Nuevo Testamento, cuando se esfuerza por hacer comprensible los textos sacros de difícil comprensión.

Conviene agregar de paso que el *Midrash* no es la única actividad hermenéutica que conocemos en el siglo I. El así llamado *Targum* es también en buena parte una actividad hermenéutica y relativamente diferente del

Midrash. La palabra *Targum* deriva de una raíz aramea que se significa *traducir*, y con ello se nombra a las traducciones que se hacían de textos del Antiguo Testamento, en especial del Pentateuco, del hebreo al arameo, especialmente en el siglo I a.C. y I. a.D., cuando el hebreo ya no era la lengua hablada por los judíos (Le Déaut, 1966). Estas traducciones, que primero eran de forma oral y luego se coleccionan por escrito, no son exactas, académicas ni literales, sino que son interpretaciones donde además de la traducción hay esfuerzos por hacer comprensible el texto y embellecerlo; esto se hace mediante glosas, adendas, comentarios, concreciones,⁵ ejemplos y tantas otras actividades que concluyen en un texto diferente, conocido en plural como *targumin*. En este sentido, si bien no son lo mismo, para nuestro propósito el *Targum* es una forma de *Midrash*.

Luego del NT, encontramos en los Padres de la Iglesia una intensa actividad hermenéutica. Esto sucede en el siglo II a. D., sobre lo cual Grech (1991, p. 7) afirma: “La hermenéutica patristica nace en el siglo II, en un clima polémico antijudaico, antipagano y antignóstico.”

Es hasta con San Ireneo de Lyon que propiamente se establecen principios hermenéuticos claros, puesto que además de una lectura del AT a la luz del misterio de Cristo, el pensador añade dos principios hermenéuticos para la comprensión de la Biblia: la así

5 En el caso del *targum* referente al Génesis, y específicamente el que traduce el episodio de Agar, Sara y Abraham que hemos comentado, este aspecto de la traducción puede verse en la especificidad de los maltratos de Sara a Agar: el *targum* menciona todos los maltratos que sufre la esclava.

llamada *regula fidei*,⁶ esto es, “La confesión de fe emitida en el bautismo y transmitida por tradición” (Haer, I, 10, 1). (Grech, 1986, p. 9) y la *analogía fidei*⁷ (Grech, 1991).

En cuanto a la *regula fidei*, ésta no explica la Biblia, “pero provee un cuadro dentro del cual toda exégesis debe mantenerse para que no sea equivocada en sus conclusiones.” (Grech, 1991, p. 10). Es decir, la *regula fidei* nos provee el marco o encuadramiento donde debe inscribirse toda interpretación.

El otro principio hermenéutico, la *analogía fidei*, establece que no puede haber contradicción entre el Antiguo y el Nuevo Testamento, puesto que ambos tienen a Dios como su autor, son palabra revelada. En la comprensión de ambos, se debe iniciar de las páginas más claras para interpretar las más oscuras (Grech, 1991, p. 10).

Conclusión: El Midrash, forma de la hermenéutica teológica

Por hermenéutica teológica se entiende, hemos dicho, aquella actividad que se esfuerza por hacer comprensible en nuevas condiciones un texto del pasado, el cual fue escrito en un mundo cultural y espaciotemporal muy distinto al presente del lector. La hermenéutica, en este sentido, media la comprensión y actualiza el significado del texto para el presente del lector.

En el Antiguo Testamento esta actividad se realizó mediante el *Midrash*, comentarios y glosas que se esfuerzan por hacer comprensible el texto en las circunstancias nuevas del Judaísmo, pero también es una técnica utilizada por los cristianos, como puede observarse en no pocos textos paulinos. El *Targum*, traducción de la Biblia del hebreo al arameo, es también una forma de *Midrash*, si bien no es reductible a ello.

La práctica hermenéutica también la observamos en la literatura griega, específicamente en el caso que hemos expuesto, donde Eurípides, mediante la incorporación de cambios y glosas, convierte la historia del ciclo de la Odisea en un texto que, bajo su nueva forma de género literario dramático, actualiza el relato y lo vuelve comprensible a sus lectores y a su auditorio, a las nuevas circunstancias de la *pólis* democrática y a los nuevos problemas políticos y espirituales que plantea el *Siglo de Pericles*, específicamente la crisis religiosa y la crítica del antropomorfismo y de los dioses de la mitología griega.

Por último, sólo con los Padres de la Iglesia encontramos unos principios hermenéuticos claros para la interpretación de la Biblia en la comunidad cristiana; se trata de unos principios independientes del *Midrash* y cuya paternidad es el Cristianismo. Estos principios son, como se ha dicho, la *regula fidei* y la *analogía fidei*.

6 La regla de la fe.

7 La analogía de la fe.

Referencias

- 1 Berger, K. (1984). *Formgeschichte des Neuen Testaments*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- 2 Bianchi, U. (1986). *Problemi di storia delle religioni*. Roma: Edizioni Studium.
- 3 Brown, R., Fitzmyer, J. and Murphy, R. (Eds.). (1993). *New Jerome Biblical Commentary* (NJBC). New Jersey: Prentice Hall.
- 4 Brown, F., Driver, R. and Briggs, C. (1952). *A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament*. Oxford: Oxford University Press.
- 5 Egger, W. (1991). *Metodologia del Nuovo Testamento. Introduzione allo studio scientifico del Nuovo Testamento*. Bologna: Edizioni Dehoniane Bologna.
- 6 Fitzmyer, J. (1993). Galatians. Brown, R., Fitzmyer, J. and Murphy, R. (Eds.). (1993). *New Jerome Biblical Commentary* (NJBC). New Jersey: Prentice Hall. 780-790.
- 7 Grech, P. (1986). *Ermeneutica e teología bíblica*. Roma: Edizioni Borla.
- 8 Grech, P. (1991). *Ermeneutica*. Roma: Editrice Pontificio Istituto Biblico.
- 9 Le Déaut, R. (1966). *Introduction à la littérature targumique*. Rome: Pontifical Biblical Institute.
- 10 Miller, M. P. (1991). Midrash. Buttrick, G. A. (ed.). (1991). *Interpreters Dictionary of the Bible. Supplement*. Nashville: Abingdon Press. 593-597.
- 11 Robert, A. y Feuillet, A. (1970). *Introducción a la Biblia*. Barcelona: Editorial Herder.
- 12 Vázquez Borau, J. L. (2002). *Las religiones del libro (Judaísmo, Cristianismo e Islam)*. Madrid: Editorial San Pablo.
- 13 Jaeger, W. (1992). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 14 MacNamara, M. (1978). *Il Targum e il Nuovo Testamento. Le parafrasi aramaiche della bibbia ebraica e il loro rapporto per una migliore comprensione del Nuovo Testamento*. Bologna: Edizioni Dehoniane Bologna.
- 15 Homero. La Odisea. Libros en red. www.librosenred.com.
- 16 Eurípides. El Cíclope. <https://www.ellibrototal.com/ltotal/ficha.jsp?idLibro=5120>

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 escritura y la literatura como elementos de la formación docente continua en Educación Artística

Writing and reading literature as elements of teacher education in art education

Mario Zetino

Lic. en Letras. Investigador en Estudios literarios y Educación Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH) Universidad Doctor José Matías Delgado

mesermenoz@ujmd.edu.sv

(Colaboradores)

Marta Eugenia Valle Contreras¹, Manuel Alfaro Sifontes²

Resumen

El artículo relata una investigación-acción sobre formación docente continua en educación artística. El trabajo tiene por objetivo apoyar el desarrollo de capacidades y de la competencia didáctica para la ense-

ñanza aprendizaje de la educación artística con enfoque contemporáneo, utilizando herramientas y prácticas de escritura y de lectura. El estudio se desarrolló por medio de un módulo de formación docente continua, que forma parte de una investigación más amplia, validado con la planta docente de una escuela rural del departamento de

- 1 Dra. en Educación Artística. Investigadora en las áreas de Artes, Cultura y Educación en el Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH) de la Universidad Doctor José Matías Delgado (UJMD). Coordinadora del Programa de Investigaciones para el Fomento de la Educación Artística, como parte del cual se desarrolla la investigación Proyecto de Formación Docente en Educación Artística (2017-2020), en el marco de la cual se realizó esta investigación. mevallec@ujmd.edu.sv
- 2 Mgtr. en Psicología Social-Comunitaria. Coordinador de Investigación y Proyección Social de la Facultad de Posgrados y Educación Continua en la UJMD. mgalfaros@ujmd.edu.sv

La Libertad. Se utilizó como herramienta potenciadora de los aprendizajes la Vivencia, un recurso metodológico de educación biocéntrica. Los resultados son: una consolidación de la comunidad de trabajo de las docentes, un conocimiento vivencial de las docentes participantes sobre la escritura y la poesía, un reencuentro con la lectura por placer, una experiencia de planificación por competencias para la asignatura de Educación Artística y una propuesta validada de módulo de formación continua en Educación Artística. Se concluye que una experiencia de la escritura y la lectura por experimentación o por placer, rompe la percepción de estas actividades como obligación escolar o laboral e incide positivamente en la práctica docente en general, al generar estados de bienestar personal. Sin embargo, la instalación de estas prácticas en docentes en servicio requiere procesos de acompañamiento, y está influida incluso por factores estructurales del sistema educativo y la realidad social. Además, se comprueba la necesidad de atender la dimensión afectiva del grupo en la formación docente para crear un clima de aprendizaje adecuado, y se comprueba la efectividad de la Vivencia como herramienta metodológica para potenciar experiencias de enseñanza aprendizaje en educación artística y educación literaria.

Palabras clave: *educación artística, formación docente continua, escritura docente, investigación-acción, paradigma biocéntrico, enfoque educativo biocéntrico*

Abstract

This paper narrates an action research on teacher training in art education. The work aims to support the development of capacities and didactic competence for teaching and learning in Art Education with a contemporary approach, through writing and reading tools and practices. The study was developed through a module of teacher training, which is part of a broader research, validated with the teaching staff of a rural school in the department of La Libertad. As a tool to enhance learning, it was used the Vivencia, a methodological resource of biocentric education. The results are: a consolidation of the teachers' working community, an experiential knowledge of the participating teachers about writing and poetry, a reunion with reading for pleasure, a planning experience by competencies for the subject of Artistic Education and a validated proposal for a teacher training module in Art Education. The conclusion is that an experience of writing and reading for experimentation or pleasure breaks the perception of these activities as a school or work obligation and has a positive impact on teaching practice in general, by generating states of personal well-being. However, the installation of these practices in in-service teachers requires processes of accompaniment, and is influenced by structural factors of the education system and social reality. Furthermore, the need to attend to the affective dimension of the group in tea-

cher training in order to create an adequate learning climate is verified, as well as the effectiveness of the Vivencia as a methodological tool to promote learning teaching experiences in art and literary education.

Key words: *art education, teacher education, teachers' writing, action research, biocentric model, biocentric education*

Introducción

Pasar del paradigma tradicional de la educación artística (aprender y dominar técnicas artísticas) al paradigma contemporáneo (un desarrollo de las dimensiones artística, estética y cultural del alumno) (Valle & Zetino, 2019) en la formación docente en esta área es un desafío que lleva a revisar los paradigmas de dicha formación docente. Esta investigación busca contribuir al logro de la calidad de la educación artística por medio del apoyo a diversas dimensiones de la formación docente continua que tradicionalmente no se contemplan, como lo son el autocuidado emocional del docente, sus capacidades creativas y de introspección y su espíritu de investigación. Estas dimensiones se encuentran entre las del perfil del docente de Educación Artística que busca formar actualmente el Ministerio de Educación (MINED, 2017) y este trabajo busca apoyar su desarrollo por medio de herramientas y prácticas de escritura y lectura.

Contexto

La investigación surge de una necesidad. En 2017, un centro escolar rural del departamento de La Libertad solicitó al Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH) de la Universidad Dr. José Matías Delgado una intervención escolar: desarrollar una formación docente en Educación Artística para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en dicha área.

A partir de esta solicitud, se inició la investigación Proyecto de Formación Docente en Educación Artística (2017-2019), la cual, por medio de la metodología de la investigación-acción (I-A), diseñó y validó junto con la planta docente del centro escolar una formación docente en Educación Artística de cuatro módulos, que pudiera contribuir a mejorar la calidad de la asignatura, y que posteriormente pudiera ser implementada en formación docente continua en esta área. El objetivo de la propuesta fue el desarrollo de habilidades técnicas educativas y capacidades que se tradujeran en capacidades instaladas disponibles para la comunidad educativa del centro escolar³.

Como tercer módulo de la formación, se desarrolló el de escritura y literatura, con el objetivo de brindar herramientas de dichos campos que potenciaran y fortalecieran la

3 Los resultados de esta investigación se publicarán en un número próximo de *Akademios*.

práctica docente en educación artística. El módulo se desarrolló en nueve talleres entre octubre de 2018 y abril de 2019. Se buscó potenciar capacidades (Boni, Lozano & Walker, 2010) de imaginación, autocuidado y reflexión, así como competencias tales como la planificación didáctica por competencias, la investigación, artística y educativa, y el registro de experiencias pedagógicas (MINED, 2017).

Se trabajó con un total de 9 personas: la planta docente completa del centro escolar (5 personas: 3 profesoras, incluyendo a la directora; la facilitadora del área de refuerzo escolar, que es una Técnico en Trabajo Social; y la psicóloga del centro escolar) y el grupo de apoyo a la escuela de una ONG (4 personas: una gestora, dos encargadas de la escuela de valores para padres y una artista visual española perteneciente a la ONG en España, que realizaba una estadía voluntaria para enseñar educación artística en el centro escolar). Esta integración del grupo de apoyo de la ONG a la formación se realizó con el objetivo de instalar capacidades comunes y propiciar que los diversos actores tuvieran una visión compartida de la propuesta pedagógica, posibilitando así la comprensión, el apoyo y la continuidad de la propuesta formativa en el centro escolar luego de la investigación.

El perfil de las docentes es el de docentes generalistas que deben impartir Educación Artística. Este sería el perfil más común del docente de Educación Artística en El Salvador, ante la ausencia generalizada de docentes especialistas en Educación Artís-

tica (Valle, 2016, pp. 42-43). Además, en el centro escolar existe poco acceso al recurso humano para atender a los estudiantes, pues este atiende parvularia y primaria con sólo tres docentes: la directora es también profesora de parvularia, y las docentes de primaria imparten clase en aulas multigrado: de primero a tercer grado una maestra, y de cuarto a sexto la otra.

Marco teórico

Investigación-acción

Lewin (1946) «definió la I-A como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados, con el que interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de los actores implicados» (citado en Chiva, Capella & Pallarès, 2018, p. 279). Por esto, para los autores citados, la I-A es «uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación» (Ídem.).

En El Salvador, ya en 1987, Martín-Baró consideraba que:

el tipo de investigación que se involucra en los procesos mismos de cambio educativo es el más necesario en los momentos actuales para nuestros países, [...] porque permite atacar los dos aspectos señalados de deterioro del sistema escolar: su deterioro cualitativo y su pérdida de contacto con la realidad social. (Martín-Baró, 2010, p. 93)

Y agregaba que «El modelo de “investigación acción” [...] supone un excelente ejemplo de este tipo de investigación que considero pertinente para la realidad actual de El Salvador» (Ídem.).

En este sentido, un antecedente fundamental de I-A en el país, lo constituye el de Blanchard (2014). Además de dicho trabajo, nos apoyamos principalmente en los de Perlo & Sagastizabal (2002) y Chiva, Capella & Pallarès (2018).

Investigaciones sobre educación artística en El Salvador

Las investigaciones sobre educación artística en el país señalan la falta de preparación de los profesores y los factores estructurales que afectan y hasta imposibilitan el desarrollo de la asignatura (Valle, 2011 y 2016; Cuestas & Durán, 2012). Entre dichos factores negativos se cuentan: la baja prioridad de la educación artística para la sociedad salvadoreña, la falta de formación inicial de profesores especialistas en educación artística, la ausencia de la creación de las condiciones presupuestarias y materiales por parte del MINED para ejecutar la asignatura (Valle, 2011 y 2016, pp. 39-45; Cuestas & Durán, 2012, pp. 104-106) y el enfoque academicista y disciplinar que se le da a esta (Valle, 2016).

Ante esta situación, Valle, quien se ha constituido en referente en la materia, señala que

[...] es imprescindible pensar la asignatura de Educación Artística desde una perspectiva técnica, tomando en cuenta los avances y consensos internacionales en Educación Artística, los nuevos discursos

de las artes y el acervo nacional a partir de necesidades, intereses, problemas y riquezas del país. (Valle, 2016, p. 44)

En este sentido, se han dado avances en los años recientes (Valle, 2016, pp. 45-46), como la apertura del Profesorado en Educación Artística en la Universidad de Oriente (UNIVO, San Miguel) en 2015 y la ejecución del Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público 2015-2019 (PNFD) por parte del MINED, que desarrolló formación continua en Educación Artística (2017-2019), e incorporó en el Plan de Estudio de dicha área (MINED, 2017) elementos planteados por Valle (2011 y 2016).

De este modo, como objetivo general, dicha formación buscó que el profesorado fuera capaz de desarrollar una educación artística con enfoque contemporáneo, es decir una educación artística, estética y cultural (MINED, 2017, p. 9), cuyo objetivo incluye que el docente pueda «[...] analizar las potencialidades que plantean los enfoques educativos constructivista, biocéntrico y contemporáneo de la Educación Artística [...] en donde media la pedagogía crítica y de la afectividad para sustentar los procesos educativos que desarrolla [...]» (Ídem). La presente investigación trabajó con estos enfoques para analizar sus potencialidades en la formación docente continua en educación artística.

Capacidades y actitudes de los docentes hacia la lectura y la escritura

Los resultados de la ECAP (Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas)

cas) realizada por el MINED al final de los estudios de profesorado, han sido, históricamente, «poco satisfactorios. Los porcentajes de reprobación han sido significativos, lo cual revela muchas deficiencias en los resultados educacionales de los programas de formación inicial de docentes» (Pacheco, 2013, pp. 12-13). Además, no se dispone de investigaciones realizadas en El Salvador sobre habilidades, motivación y hábitos de lectura y escritura de docentes en servicio, por lo que otras investigaciones pueden ayudar a trazar un perfil aproximado.

Sobre la formación de los docentes, el estudio de Pacheco & Picardo (2012) señala, en general, una baja calidad de las universidades y limitaciones culturales y educativas de los aspirantes al profesorado (p. 53). «Los requisitos de entrada han sido muy flexibles, y sigue aspirando a la docencia el tercio inferior de la curva de bachilleres que se gradúa a nivel nacional» (Ídem).

Luego, en un estudio realizado en México que es aplicable a nuestra realidad, Cantú & Villanueva (2008) muestran cómo los docentes de nuestra región presentan grandes vacíos en la lectura y en la escritura, tanto en habilidades como en motivación para las mismas, y tanto en la dimensión personal como en la profesional. Uno de los factores que incide en estos vacíos es la experiencia de la lectura y la escritura como obligación, sobre todo la escritura:

[El estudiante de profesorado] Ha escrito demasiado pero con demasiado sentido de obligación. Desconoce la escritura

como un proceso continuo de exploración, por tanto no reescribe.

La Escuela Normal recibe a alumnos sin sentido de autonomía y poder sobre el lenguaje[,] puesto que poseen una implícita experiencia de discontinuidad de prácticas de lectura y escritura, que no le[s] brindaron la oportunidad pedagógica de intensificar, globalizar y diversificar sus procesos de recepción y producción de textos. [Este alumno] No ha desarrollado estrategias para dominar los distintos tipos de textos, que le siguen produciendo confusión, y además no tiene claridad respecto a la vinculación del desarrollo de habilidades con los textos escritos, más bien, la vinculación emerge como necesidad y obligación funcional de acreditar el curso; además, los textos escritos y la realidad de la práctica educativa no se han reconciliado encontrando una estabilidad productiva. (Cantú & Villanueva, 2008, p. 40)

Es decir: no se trata sólo de que los profesores no estén leyendo, sino que además presentan grandes vacíos en el desarrollo de esta actividad, y, lo más importante, no la apoyan y la fortalecen, tanto actitudinal como procedimentalmente, a través de la escritura. Además, su señalamiento de la obligación como factor de desanimación a la lectura coincide con el de numerosos autores (Zetino, 2014).

Cantú y Villanueva (2008) muestran que la lectura y la escritura de los docentes deben verse como dos caras de la misma moneda, como un binomio inseparable, y no como actividades que puedan realizarse una con

independencia de la otra: la motivación, las actitudes y las habilidades en una condicionan estos aspectos en la otra, siendo mayor la influencia, mayor el potencial transformador, del binomio escritura-lectura que a la inversa, tal como lo afirma la educadora Silvia Castrillón:

Hablamos mucho de la lectura y poco de la escritura y eso también es una postura ideológica... se promueve más la lectura que la escritura porque la escritura es una forma de emancipación; la lectura también, pero la escritura más. Dar la palabra, expresarse a través de la escritura, es un paso más allá en la emancipación, es tener un pensamiento más libre. (Castrillón citada en Martínez, 2010, p. 105)

Y específicamente sobre educación artística, Martínez (2010), en un artículo sobre formación docente continua en esta área, señala que «la lectura y la escritura debieran ocupar un lugar significativo» en la formación del profesorado de educación artística (p. 105).

Lejos estamos de afirmar la ausencia de lectura en la formación del profesorado; hablamos sí de la práctica de la escritura sobre el hacer artístico como una actividad creativa que parece haber cedido demasiado espacio en dicha formación. Escribir sobre la producción artística: la propia, la de colegas, la de profesores; escribir sobre las prácticas docentes: las propias, las de colegas, las de profesores; escribir sobre los materiales de la producción artística, los nuevos, los tradicionales, sobre las búsquedas; escribir, en suma

[...] como registro del hacer artístico [...]. Hablamos de la ausencia de tradición, en el profesorado, de una práctica de la escritura como herramienta de re-conocimiento del arte y del hacer artístico, como una competencia transversal al hacer artístico [...]. (Martínez, 2010, p. 105)

Escritura docente

Suele entenderse la escritura docente como un tipo de escritura meramente técnica: la escritura necesaria para realizar las diversas tareas de la práctica docente, tales como la planificación didáctica, la enseñanza aprendizaje y el reporte de las actividades realizadas. Sin embargo, la escritura de los docentes no sólo es, no sólo puede ser, una escritura profesional, técnica, sino que también posee, y en una gran proporción, un componente personal, emocional. Este componente se puede ver reflejado en textos como el registro de experiencias docentes, el portafolio docente y, por supuesto, el diario de un docente, es decir el diario personal del docente, para aquellos que llevan uno. Reiteramos: la escritura docente, una escritura profesional, no es y no puede ser sólo una escritura técnica, sino que tiene y debe tener aspectos y sustentos personales, ya que la vida profesional del docente no está separada de su vida personal, sino que constituyen una unidad: la vida del ser humano que es el docente.

Como un apoyo a un tipo de escritura técnica como lo es la escritura docente, podemos ver la propuesta de Julia Cameron (2000 y 2019), elaborada desde el campo de la es-

critura creativa y probada con todo tipo de personas. Cameron propone practicar una escritura de autocuidado como rutina habitual, diaria, para sustentar y nutrir la creatividad en la vida, en la vida en general. Esta es una propuesta que contribuye al desarrollo de capacidades como integridad emocional; respeto, dignidad y reconocimiento; y disposición al aprendizaje, las cuales forman parte de las ocho capacidades esenciales para la educación superior propuestas por Walker (citada en Boni, Lozano y Walker, 2010, pp. 126-127). Estas capacidades, a su vez, son esenciales para una práctica docente de calidad.

Así, para que las actividades de escritura docente se realicen con calidad, es necesario no sólo saber cómo hacerlas, sino también que tengan un sentido y un lugar (un espacio físico y tiempos específicos) para el docente como parte de su rutina de trabajo y, por consiguiente, que tengan un sentido y un lugar en su vida. Es necesario trabajar con los docentes a través de procesos y desarrollar junto con ellos prácticas que les sirvan para crear significados y sentido en sus vidas, y, con este sustento emocional funcionando, asistirlos para que dominen sus actividades de escritura docente e innoven a través de ellas. La escritura de autocuidado tiene un potencial enorme para contribuir al logro de estos objetivos.

En esta investigación, como herramientas para incentivar el desarrollo de la escritura de autocuidado en las docentes participantes, se propusieron: la escritura del flu-

jo de conciencia (Cameron, 2000 y 2019; Goldberg, 2001) y el diario (Lowe, Prout & Murcia, 2013). Y como actividades de escritura docente se trabajó con las participantes en la planificación didáctica por competencias (Tobón, 2005) para Educación Artística y se las orientó e incentivó a la elaboración de un portafolio docente (Flores, 2008; FEPADE, 2008).

Luego, para apoyar el desarrollo de capacidades como conocimiento e imaginación, disposición al aprendizaje y razón práctica (Walker citada en Boni, Lozano y Walker, 2010, pp. 126-127), se trabajó en la motivación a la lectura, desde la teoría y las pautas expuestas en Zetino (2014).

Enfoques educativos

El módulo de escritura y literatura de esta I-A tiene a su base teoría, práctica e investigación sobre escritura de autocuidado, escritura creativa y motivación a la lectura en entornos escolares y no escolares. Esta fundamentación se adaptó a la formación docente desde el enfoque constructivista (Gamero y Mercadillo, 2011), el enfoque contemporáneo de la educación artística (Valle, 2016; Valle & Zetino, 2019a), el enfoque de capacidades (Boni, Lozano & Walker, 2010) y el paradigma biocéntrico (Pérez, 2018; Nadais & Silva, 2019; Tocalini, 2019), y, a partir de este último, del enfoque educativo biocéntrico (Pérez, 2018; Nadais & Silva, 2019), en los que se basa a su vez la investigación más amplia de la que este módulo forma parte.

Vivencia

Uno de los conceptos y recursos de la educación biocéntrica es la Vivencia⁴, «la herramienta metodológica de la Biodanza⁵, que incluye el encuentro de un grupo de personas, el movimiento y la música para evocar el concepto de estar “aquí y ahora”» (Valle & Zetino, 2019a, p. 20). Además, la Vivencia incluye las consignas de los ejercicios que la conforman; dichas consignas buscan ser no sólo instruccionales, sino también afectivas, para lo cual requieren ser elaboradas con recursos retóricos, lo que las vuelve poéticas.

Pérez (2018) explica el concepto de Vivencia:

La perspectiva de este enfoque [la educación biocéntrica] hace una inversión epistemológica; es decir, se conoce a partir de la emoción, a partir del diálogo emocionado, a partir de la vivencia y la afectividad[,] que van a nutrir el mundo del pensamiento racional[,] enraizándolo en la experiencia [...]

La vivencia integradora es el centro organizador de la corporeidad y de la racionalidad. Cuando la persona se sienta a sí misma y se conecte [lo cual es promovido por medio de la Vivencia], aumentará la empatía, ampliará la percepción y la conciencia, la compasión y la comprensión. La cualidad de la inteligencia se organiza en función de su fuente afectiva. (p. 76)

De este modo, por medio de la Vivencia, la educación biocéntrica busca «educar en la inmanencia del cuerpo, desde la vivencia, la emoción, abriendo puertas a una mirada más totalizadora y abarcadora» (Pérez, 2018, p. 76). Y la autora cierra el apartado sobre la Vivencia planteando que «Se puede aprender y enseñar a amar, siendo el amor un centro generador de vida y centro del proceso educacional» (Ídem).

Para concluir este apartado, se señala que la Vivencia puede enmarcar experiencias de enseñanza aprendizaje, potenciándolas y profundizándolas. Autores como Pérez (2018) y Tocalini (2019) han utilizado la Vivencia como parte de sus experiencias de formación docente. En esta investigación, la Vivencia se ha utilizado para enmarcar experiencias escritura y de lectura como parte de una formación docente continua en educación artística.

Metodología

Basados en Chiva, Capella & Pallarès (2018, p. 279), realizamos el estudio en cuatro fases: 1. diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial, 2. desarrollo de un plan de acción para mejorar las prácticas actuales, 3. actuación e investigación de los efectos en el contexto y 4. reflexión y bases para una nueva planificación. Relatamos las cuatro fases del trabajo.

4 Con mayúscula, para distinguirla de la vivencia en sentido de experiencia.

5 Propuesta educativa y re-educativa creada por Rolando Toro Aráneda (Chile, 1924-2010), educador, psicólogo, antropólogo y poeta. La educación biocéntrica es una extensión de la biodanza, planteada también por Toro. Para ampliar, ver: Pérez (2018) y Valle y Zetino (2019).

1. Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial

«El diagnóstico acarrea definir el problema a resolver y declarar las intenciones de mejora, para lo que es imprescindible describir el contexto y las diferentes perspectivas existentes», plantean Chiva, Capella & Pallarès (2018, p. 280). El diagnóstico se realizó a partir de dos fuentes de información: los logros de los dos módulos anteriores y el inicio del módulo de escritura.

Los dos módulos que precedieron al de escritura alcanzaron logros importantes con el grupo participante, como el desarrollo de la afectividad personal y grupal, la consolidación de una comunidad educativa, una actualización teórica y una sensibilización a nuevos paradigmas de arte, educación y educación artística. Se debe mencionar que la sensibilización a estos últimos elementos se realizó a través de una metodología vivencial, que utilizó como herramienta principal la Vivencia de biodanza, por lo que dicha herramienta se incorporó también a este módulo. También es necesario mencionar que el desarrollo de la afectividad y la consolidación de una comunidad de aprendizaje habían producido mejoras en el clima de la escuela: el clima laboral del equipo docente había mejorado, y los estudiantes, a partir de testimonios de las docentes, percibían un ambiente de mayor afectividad, y ellos mismos se expresaban más afectivamente. Estos son efectos personales y sociales de la I-A que estaba en curso. Por último, las docentes habían realizado con los estudiantes algunas experiencias de educación artística de modo no estructurado.

Sin embargo, se detectó que las docentes se encontraban con dificultades para llevar a

cabo diversas actividades: las lecturas asignadas, la escritura de un diario de la experiencia y la planificación didáctica por competencias que requiere la educación artística con enfoque contemporáneo. Ante estas dificultades, se diseñó el módulo de escritura y lectura para posibilitar una mirada nueva de la escritura y la lectura, haciendo posible a su vez la realización efectiva de las actividades de escritura docente. Como lo planteamos en el marco teórico a partir de Cantú & Villanueva (2008) y lo pudimos comprobar en los dos módulos anteriores, las experiencias y prácticas de escritura y lectura eran negativas las unas y fragmentarias las otras, volviéndose necesario atender estos aspectos para posibilitar su continuidad una vez que finalizara la formación docente.

Se buscó que las docentes experimentaran la escritura como medio de expresión de emociones y clarificación del pensamiento y la lectura, por medio de la lectura de literatura, como una actividad motivadora, placentera; como texto artístico que promueve la imaginación, el asombro y la reflexión.

Luego, al inicio del módulo de escritura, se les preguntó a las docentes sobre sus expectativas para el módulo: qué deseaban aprender en el módulo para ellas y para sus estudiantes. Las respuestas personales se dirigieron a cultivar más y mejor la lectura: «Tener más disciplina para leer», «Desarrollar más la comprensión lectora», «Me siento estancada en métodos de lectura»; y las respuestas sobre el trabajo con los estudiantes se refirieron a la motivación para leer: «Motivar a mis estudiantes, para que tengan una mejor expresión», «Motivar a mis estudiantes porque yo lo transmita», «Encontrar estrategias para motivar a la lectura».

Es decir: coincidieron en los deseos de tener buenas experiencias de lectura y de motivar a la lectura, y no se hicieron relaciones entre educación artística y escritura.

Y como último elemento del diagnóstico, entra un hecho no previsto.

Para el final del módulo II, la planta docente, en una reunión realizada por iniciativa propia, había acordado crear condiciones para el desarrollo de experiencias de educación artística con el alumnado: modificar horarios y asignar al personal de apoyo de la escuela para asistir a las maestras en la asignatura. Sin embargo, dos meses después, al iniciar el módulo III, aún no se había comenzado a implementar la asignatura con enfoque contemporáneo. Al preguntar a las maestras por las dificultades para implementar el enfoque, estas expresaron que aún tenían grandes dudas. La directora del centro escolar manifestó que el aprendizaje del enfoque era un proceso, para hacer ver que todavía no había llegado a un manejo de este. Ella, que también enseña en parvularia, expresó: «Ha habido cierto temor a equivocarnos, a no lograr los objetivos esperados. [...] Estamos convencidas de eso [de llevar a la práctica el enfoque contemporáneo de la educación artística], pero hay ciertas inseguridades» (taller 2). Su opinión resume la de las demás maestras.

De este modo, la situación inicial de la investigación estaba conformada por logros de las dos etapas anteriores y por los desafíos del desarrollo de la lectura personal y la escritura docente en la práctica de la asignatura.

Por último, las perspectivas que tomamos en cuenta para el estudio pueden verse en el apartado anterior, Marco teórico.

2. Desarrollo de un plan de acción para mejorar las prácticas actuales

Ante la necesidad expresada en el apartado anterior, el equipo evaluó el rumbo a seguir durante el tercer módulo, y el plan inicial del módulo se modificó para atender dicha necesidad y al mismo tiempo desarrollar las actitudes y competencias proyectadas inicialmente. Así, se les propuso a las docentes realizar un taller de planificación didáctica por competencias, para asistirles paso a paso en la planificación de la asignatura desde el enfoque contemporáneo de la educación artística, lo cual aceptaron con gusto. Dicho taller abarcó cuatro de las nueve sesiones del módulo (talleres 3 a 6), con lo cual modificó su estructura y lo dirigió a atender de un modo más específico necesidades urgentes del equipo docente. El módulo original y el módulo final pueden visualizarse en la siguiente tabla:

Tabla 1: Módulo original y modificación para atender necesidades de docentes

Talleres del módulo original	Talleres del módulo modificado
1. El universo comienza en nosotros: escribir nuestros sueños. (Contacto con los valores personales, utopías y proyectos)	1. El universo comienza en nosotros: escribir nuestros sueños
2. Escribir para aprender y transformar: el portafolio y el proyecto	2. Redescubrir el placer de leer. (Motivación a la lectura)
3. TICs: Herramientas básicas de escritura	3. Taller de diseño de experiencias de enseñanza aprendizaje en Educación Artística (I): Introducción al enfoque por competencias
4. Una caja de herramientas: recursos retóricos básicos para la creación de consignas	4. Taller de diseño de experiencias de enseñanza aprendizaje en Educación Artística (II): Planificación didáctica de una sesión de Educación Artística por competencias
5. La poesía: una música universal	5. Taller de diseño de experiencias de enseñanza aprendizaje en Educación Artística (III): Planificación didáctica de una sesión de Educación Artística por competencias
6. Narrativa: el poder de las historias	6. Taller de diseño de experiencias de enseñanza aprendizaje en Educación Artística (IV): Práctica de sesión diseñada por el grupo
7. ¿Qué leemos?: diseñar un canon de lectura para mis alumnos	7. La poesía, una música universal (I): La metáfora, figura y experiencia
8. Comunicarme con mi comunidad: proyectos de educación artística en la escuela potenciados por la escritura	8. La poesía, una música universal (II): Hagamos acción la poesía. (Planificación didáctica)
9. Cierre de proyectos transversales: proyectos de CE y portafolio de experiencias docentes	9. Creación colectiva para la Educación Artística: La poesía como estrategia creativa

Fuente: Elaboración propia.

Perlo & Sagastizabal (2002) expresan así este hecho: «La realidad investigada puede mostrarnos, durante el trabajo de campo, variables o factores no contemplados en el abordaje inicial o nuevos enfoques y elementos que ampliarán y modificarán la perspectiva inicial [...]» (p.104).

De este modo, el módulo de escritura y literatura se rediseñó para alcanzar un doble resultado: apoyar el aspecto actitudinal de la práctica docente, es decir dar herramientas que hicieran posibles la motivación, la resiliencia y la creación de sentido constantes necesarias para realizar una buena práctica docente; y apoyar actividades de escritura docente que requiere la educación artística con enfoque contemporáneo: la investigación, tanto artística como educativa; la planificación didáctica por competencias, y el registro de las experiencias de enseñanza aprendizaje (MINED, 2017, pp. 8-14).

3. Actuación e investigación de los efectos en el contexto

Se desarrolló el módulo de formación docente continua con las participantes ya mencionadas: la planta docente del centro escolar (5 personas) y participantes de la ONG que apoya a la escuela (4 personas). La investigación se desarrolló a través del método de la observación participante, alternándose los investigadores, que fueron los facilitadores de la formación, en el rol de participantes de la formación, para poder disponer de esta perspectiva. Además, la observación se limitó a los momentos de

la formación, realizada en las instalaciones de la Universidad Dr. José Matías Delgado, pues por motivos de seguridad no se pudo asistir a prácticas regulares de las docentes en su centro escolar. De este modo, los efectos de la formación en el contexto del centro escolar se conocen por los registros y testimonios de las participantes.

Para las participantes, se plantearon dos modos de registro: un diario de la experiencia, para ser escrito libremente (se anota que este diario ya venía siendo utilizado desde los módulos anteriores) y un portafolio docente, para registrar las experiencias de enseñanza aprendizaje en educación artística realizadas por las maestras con sus estudiantes. Además, el equipo de investigación elaboró un informe escrito de cada taller, y se tomó un amplio registro de archivos de audio, fotografías y videos de los diversos momentos de los talleres.

Los talleres tuvieron tres tipos de momentos: dialógicos, teóricos y prácticos. Cada taller iniciaba con un diálogo de los investigadores con las participantes acerca de cómo estaban, sus actividades desde el último taller, y los aprendizajes, hallazgos y aplicaciones que habían hecho a partir de lo trabajado en el taller anterior. Luego se podía pasar a un momento teórico, para mostrar los fundamentos y procedimientos de las actividades a realizar en el taller. Y por último, el momento práctico se realizaba enmarcado por la Vivencia (Ver: Introducción) como herramienta metodológica para enmarcar y potenciar los aprendizajes.

La forma más básica de utilizar la Vivencia fue abrir y cerrar los talleres de discusión teórica y escritura técnica con rondas, según la metodología de la biodanza, como una forma de crear un clima de aprendizaje afectivo y comunitario. Una segunda modalidad fue enmarcar las experiencias de escritura y lectura con la secuencia de ejercicios de biodanza que constituyen la Vivencia, lo cual propició fluidez y espontaneidad en la creatividad y expresión de las participantes. Por último, la aplicación más compleja de la Vivencia fue la creación de una Vivencia colectiva como ejercicio de planificación didáctica a ser puesto en práctica durante el taller. La actividad curricular que fue enmarcada por la Vivencia fue la escritura de un poema. El resultado fue una secuencia de ejercicios muy fluida, aun con los errores propios de una práctica, y la escritura de un poema en un estado mental muy sensible y creativo, sin juicios hacia la propia escritura, sino por el contrario: con gran apertura hacia la expresión propia y de los demás. Un ejemplo de la calidad de pensamiento artístico potenciada en esta experiencia es este fragmento de un poema de una de las participantes:

*La vida es eso,
eso que encontramos en nuestro interior.
Una música, una mirada, un abrazo.
Es darme cuenta de que estoy aquí viva.*

Sobre la observación de los efectos en el contexto, el contexto inmediato del que debemos hablar es el equipo docente del centro escolar. Pudimos observar, específicamente en este módulo, y de manera

general a lo largo de la formación docente en su totalidad, una mejora progresiva del clima afectivo del equipo docente, la cual las docentes también percibieron y refirieron, agregando que la vivencia del equipo docente se había transmitido a los estudiantes. Diversos testimonios y registros de las maestras mostraron los cambios actitudinales de los estudiantes, derivados, en primer lugar, de los cambios actitudinales de las maestras, y luego, de la incorporación a la práctica docente de elementos de la propuesta formativa.

4. Reflexión y bases para una nueva planificación

Como se muestra en los resultados (aparado siguiente), el módulo promovió capacidades personales y grupales en las participantes, tales como el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, la conciencia de la propia capacidad poética y el sentimiento de comunidad. Asimismo, se desarrolló una práctica asistida de planificación didáctica por competencias para educación artística, lo cual provocó un conflicto cognitivo en el equipo docente acerca de la planificación tradicional (por objetivos) y la planificación con enfoque en competencias. Sin embargo, no se logró la incorporación inmediata de este último enfoque educativo en la práctica de las docentes.

Este hecho hace que el equipo de investigación vea la necesidad de plantear la planificación por competencias de un modo distinto en futuras implementaciones de la formación docente desarrollada, contem-

plando entre las posibilidades un módulo exclusivo para la planificación y la práctica.

Resultados

Al cierre del módulo, se registró un desarrollo predominante de marcos vivenciales, de sensibilización, afectivos, y un desarrollo bajo de competencias técnicas de escritura.

Entre los marcos de sensibilización desarrollados, se encuentran una experiencia de lectura por placer y una ampliación teórica y vivencial sobre la poesía y, en concreto, sobre la metáfora.

Las prácticas de escritura de autocuidado fueron llevadas a cabo esporádicamente, reportando las maestras beneficios como la claridad mental al organizar ideas. La lectura por placer sí se llevó a cabo, pero al ritmo propio de cada participante (lo cual implicó incluso la devolución de los libros leídos hasta el módulo siguiente de la formación) y no implicó el préstamo de nuevos libros, aunque sí pláticas entusiastas sobre las lecturas realizadas.

Acerca de las competencias de escritura, durante los talleres sobre planificación didáctica, las docentes, asistidas por el equipo de investigación, trabajaron en la elaboración de una carta didáctica por competencias para Educación Artística, siendo esta una experiencia que se dio dentro del espacio de la formación, pero que no fue continuada en el centro escolar. Las docentes respondieron, al preguntar los investigadores por las dificultades para implementar la pro-

puesta, que les estaba llevando tiempo asimilar un nuevo modelo de planificación. No se ha logrado instalar una rutina de planificación didáctica para Educación Artística ni individual ni grupalmente; las condiciones objetivas de las maestras tendrían un peso mucho mayor del que se dimensionaba.

Se anota que una miembro de la ONG de apoyo planificó por competencias una sesión de biodanza para una capacitación que impartió como consultora, evidenciando su comprensión del enfoque y abriendo una oportunidad de apoyar a las maestras en este aspecto luego de la formación.

Sobre el portafolio docente, dos de las maestras presentaron los suyos, aunque no durante el módulo, sino en el módulo siguiente de la formación, mostrando así el registro de algunas experiencias de enseñanza aprendizaje con sus estudiantes. Por último, sobre el diario de la experiencia, se compartieron también algunas anotaciones, y se comprobó la mayor preferencia por el portafolio como registro de la puesta en práctica del enfoque.

Ahora, hay otros aspectos en los que deben señalarse logros importantes, como lo son el desarrollo de la afectividad a nivel personal y grupal y la mejora de la convivencia en el equipo docente. Tanto durante este módulo como durante el resto de la formación docente, las participantes encontraron en la formación un espacio de autocuidado y creación de comunidad educativa, lo cual tuvo en efecto en su práctica docente y permitió aprendizajes que podrán ser reela-

borados y puestos en práctica luego de que la formación finalice. La utilización de la Vivencia como un recurso educativo probó ser efectiva para el desarrollo duradero de estas dimensiones.

De este modo, si bien las herramientas técnicas que el módulo propuso no se instalaron como rutina en la práctica de las docentes, estas, y el contexto en el que se aprendieron, posibilitaron una visión ampliada de las mismas: «[La escritura y la literatura] son herramientas o recursos integradores en nuestra personalidad, para ser seres humanos más sensibles, compasivos y solidarios. Es una herramienta educativa, pero sobre todo de crecimiento y salud mental, emocional y física», expresó una de las maestras en la evaluación del módulo.

Además, las recomendaciones que se dan para futuras realizaciones del módulo, se dirigen hacia aspectos básicos de la formación docente en general: «Fortalecer más el hábito de la lectura a nivel personal»; «[Dar] más tiempo para no correr [...]»; «Que se dé continuidad al proceso», «Mantener el seguimiento al grupo participante».

Estas recomendaciones son muy significativas, pues se enfocan en aspectos del proceso de formación docente *previos o necesarios* para las actividades de la práctica docente, y no en las actividades técnicas en sí mismas.

Conclusiones

El proceso de investigación acción desarrollado proporciona información relevan-

te para la mejora de la formación docente continua en educación artística.

Como primer punto, concluimos que el aspecto afectivo en la formación docente continua no es un extra, no es algo opcional; es parte de la creación de nuestro clima de trabajo. Evaluamos que realizar una sesión de trabajo que no hubiera tocado las sensibilidades de las docentes, que hubiera sido puramente técnico-instrumental, se habría quedado descontextualizado, pues ese es el centro de nuestra propuesta pedagógica, inspirada en el paradigma biocéntrico (Pérez, 2018) y en una línea del arte contemporáneo (Alberro, 2011, p. 166). Ese tipo de competencia afectiva es la que el equipo buscaba dejar instalada en la planta docente como comunidad de aprendizaje, ya que de ese modo también crece en su potencial creativo, innovador, y como mediadora efectiva y afectiva, generadora de vitalidad, para el alumnado del centro escolar.

Luego, el desarrollo de capacidades afectivas y para la convivencia durante el módulo de formación docente continua, así como también durante los módulos precedentes, demuestra el potencial del enfoque educativo biocéntrico para propiciar cambios en estas dimensiones a nivel individual y grupal. Ya que esto ha podido lograrse en formación docente continua, se recomienda iniciar experiencias para incorporar el paradigma biocéntrico a la formación docente inicial en Educación Artística, y a la formación docente inicial en general. Se anota que la exploración de los potenciales del paradigma educativo biocéntrico ya fue planteada en el

Programa de Estudios de Educación Artística del Programa Nacional de Formación Docente (2017-2019), por lo que posee un marco institucional que la sustenta en esta asignatura y que permite su extrapolación a las demás.

De manera particular, se comprobó la efectividad de la Vivencia como herramienta metodológica para enmarcar experiencias de aprendizaje sobre lectura, escritura, poesía y creación poética.

Luego, sobre el módulo de escritura y literatura con el que se experimentó, se concluye que una visión renovada y experiencial de estos campos, como parte habitual y satisfactoria de la vida, y no como obligación escolar o laboral, incide positivamente en la práctica docente en general, al generar estados de bienestar personal. Sin embargo, no se detecta una instalación sistemática de estas herramientas. Una posibilidad en la formación continua sería seguir experimentando, a partir de experiencias como esta, con este módulo; y otra es incluir ambos campos de modo transversal en la formación docente continua en Educación Artística, y también en la formación inicial. Se debe trabajar sistemáticamente para propiciar la creación de rutinas de lectura por placer y de escritura creativa e introspectiva o de autocuidado en la vida de los docentes.

Además, sobre la formación docente continua en Educación Artística, en específico sobre los aspectos de esta relacionados a la escritura docente, se concluye que debe investigarse más sobre cómo orientar la prác-

tica de esta. Ante el bajo dominio del equipo docente de la planificación con enfoque en competencias, el equipo considera que fue valioso tomar el tiempo necesario para trabajar en dicho enfoque con el equipo docente, para mejorar la comprensión de estos conceptos básicos. Sin embargo, se comprueba la afirmación de diversos estudiosos e instituciones de que la formación docente continua no puede ser llevada a cabo sólo en base a capacitaciones breves ni funciona a partir de “recetas” que los maestros deban, o puedan, seguir. Es necesario desarrollar procesos de formación más extensos con los docentes, y conocer y comprender los procesos de aprendizaje: una aplicación efectiva de los aprendizajes por lo general se da *posteriormente* a los procesos de formación.

También sobre la formación docente continua, se concluye que es necesario trabajar con base en las necesidades de los docentes y diseñar procesos de formación flexibles y abiertos para que sea posible el desarrollo significativo de competencias pedagógicas. Hay que dejar que el proceso de formación y los procesos de la comunidad educativa hablen, y no ceñirse al plan del módulo ni a ideas previas y no examinadas. Una formación docente continua funcional debe ser flexible y tener la capacidad de modificar su plan original para atender las necesidades de los docentes a quienes está formando.

Ahora, acerca de las dificultades encontradas durante el módulo para el desarrollo de competencias de escritura docente, se hace la observación de que estas también están estrechamente relacionadas a las condicio-

nes objetivas de vida y de trabajo de los docentes, las cuales son, en El Salvador, en general, difíciles, adversas.

En la dimensión personal, hacemos la observación de que realizar esta formación docente en la universidad influyó en la formación, pues el proceso se desarrolló en un entorno académico, y esto hizo sentir a las maestras como profesionales, les devolvió esta dimensión de sí mismas. El equipo de

investigación observa que la dimensión profesional se diluye o se pierde en el día a día de las maestras, pues su entorno hace que deban funcionar como madres, al tener que dar a los niños un apoyo emocional que estos muy probablemente sólo encuentran en la escuela. En este sentido, es vital orientar a los docentes para trabajar la parte afectiva sin que sea desgastante, mostrar cómo canalizar la afectividad y potenciarla en el proceso educativo.

Referencias

- 1 Alberro, A. Periodizar el arte contemporáneo. En: Alberro, A. (Coord.). (2011). ¿Qué es arte contemporáneo hoy? (Simposio internacional). Navarra: Universidad Pública de Navarra. Pp. 155-169.
- 2 Boni Aristizábal, A; Lozano Aguilar, J. F. & Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*, 13(3), pp. 123-131. En internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307562>
- 3 Blanchard Giménez, M. (coord.). (2014). *Transformando la sociedad desde las aulas: Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la Innovación educativa en El Salvador*. Madrid: Narcea.
- 4 Cameron, J. (2000). *The Right to Write*. Los Angeles: Tarcher/Penguin.
- 5 Cameron, J. (2019). *El camino del artista*. Ciudad de México: Aguilar.
- 6 Cantú Valadez, M.& Villanueva Gutiérrez, O. (2008). Prácticas de lectura, escritura y el triple presente de la formación docente. *Red*, 5, pp. 28-43. En internet: https://www.academia.edu/15620879/Pr%C3%A1cticas_de_lectura_escritura_y_el_triple_presente_de_la_formaci%C3%B3n_docente
- 7 Chiva-Bartoll, Ò., Capella Peris, C., & Pallarès Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista De Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- 8 Cuestas Cruz, A. & Durán, M. G. (2012). *Estudio del desarrollo de la asignatura de educación artística en los niveles de primero y segundo ciclo en los centros escolares públicos del distrito 6, zona sur del área metropolitana de San Salvador*. (Tesis para la Maestría en Didáctica para la Formación Docente). San Salvador: Universidad de El Salvador.
- 9 FEPADE. (Entrevistador). (2008). El portafolio docente. Una estrategia para apoyar la reflexión y el cambio. *Revista Pedagógica AB-sé FEPADE*, 10(1), pp. 15-20.
- 10 Flores, I. (2008). ¿Qué aprendemos de lo que vemos y escuchamos? El docente como profesional reflexivo. *Revista Pedagógica AB-sé FEPADE*, 10(1), pp. 8-14.
- 11 Goldberg, N. *La escritura, una terapia creativa*. Barcelona, Oniro, 2001.
- 12 Lowe, G. M.; Prout, P. & Murcia, K. (2013). I See, I Think I Wonder: An Evaluation of Journaling as a Critical Reflective Practice Tool for Aiding Teachers in Challenging or Confronting Contexts. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), pp. 1-16. En internet: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss6/1>
- 13 Martín-Baró, I. (2010). La investigación y el cambio social. *Revista Salvadoreña de Psicología*, 2(1), pp. 91-98. (Ponencia presentada en 1987). En internet: http://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/11/2010-La-investigaci%C3%B3n-y-el-cambio-social-RP2010-1-2-91_98.pdf
- 14 Martínez, M. C. (2010). Docentes de educación artística. Experiencias en el marco de la formación continua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 95-108.
- 15 MINED. (2017). *Plan de Estudios de Educación Artística*. (Programa de Formación de Docentes en Servicio del Sector Público del Ministerio de Educación). En internet: http://minedupedia.mined.gob.sv/lib/exe/fetch.php?media=files:plan_educarte_2017.pdf
- 16 Nadais, C. & Silva, A. M. (2019). Biocentric Education: From Rolando Toro Model to the Paradigm. (Comunicación científica). (PIXEL. International Conference The Future of Education, edition 9). En internet: <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0009/FP/5950-ESI4080-FP-FOE9.pdf>
- 17 Pacheco, R. B. (2013). Políticas Docentes en Centroamérica: Tendencias Nacionales. El Salvador. Educación y Desarrollo Publicaciones. En internet: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/1743/1/Polit%20adcas%20Docentes%20en%20Centroam%3a9rica.pdf>

- 18 Pacheco Cardoza, R. B. & Picardo Joao, O. (2012). La formación de docentes en El Salvador: Retos, problemas, posibilidades. *Realidad y reflexión*, 35, pp. 14-64. En internet: <http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/8311/1/La%20formaci%C3%B3n%20de%20docentes%20en%20El%20Salvador%20retos%2C%20problemas%2C%20posibilidades.pdf>
- 19 Pérez, N. (2018). *Educación y Cultura como Centros de Vida. Una pedagogía del afecto y la creatividad para docentes y familia*. Resistencia, Argentina: ConTexto Libros.
- 20 Perlo, C. L. & Sagastizabal, M. A. (2002). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. (2ª Ed.). Buenos Aires: Editorial Stella/ La Crujía Ediciones.
- 21 Tobón Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2ª Ed. Bogotá: Ecoe.
- 22 Tocalini, A. (2019). Educación biocéntrica en la formación docente inicial. *Revista de Biodanza*, n.º 10, primavera de 2019, p. 12. (Argentina).
- 23 Valle Contreras, M. E. (2011). La Educación Artística en la enseñanza básica en El Salvador. Antiguo Cuscatlán: Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH), Universidad Doctor José Matías Delgado.
- 24 Valle Contreras, M. E. (2016). Pensar la educación artística en el currículo nacional: evidencias, reflexiones para imaginar un nuevo escenario de la asignatura en El Salvador. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* (CENISCH), n.º 8, II época, pp. 15-49. DOI: <https://doi.org/10.5377/rhcs.v0i8.6628>
- 24 Valle Contreras, M. E. & Zetino, M. (2019). Aportes de la Biodanza a la estética contemporánea: estética vivencial, creatividad existencial y mirada. *Akademios*, 31(2), pp. 9-34. DOI: <https://doi.org/10.5377/akademios.v2i31.8184>
- 25 Zetino, M. (2014). Por qué no leemos. Factores de desanimación a la lectura y propuestas para la animación. *Akademios*, 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

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 Partesana y Los Negritos de Yucuaiquín

José Cándido Gómez Guzmán

Profesor de música del Centro Escolar de Yucuaiquín, departamento de La Unión.
Prólogo de Marta Eugenia Valle Contreras. (Investigadora en Educación artística, CICH- UJMD)

Prólogo

La mirada del docente de educación artística

Cuando los docentes investigan desarrollan la habilidad de entrar y salir de los procesos de enseñanza para tener otra perspectiva, desde una mirada que aplica el pensamiento crítico. Así el docente documenta, evidencia, analiza, hace síntesis, de donde se generan propuestas para la resolución de los problemas o para seguir enriqueciendo procesos.

Uno de los ámbitos de esta observación atenta del docente es la observación de su propia

práctica pedagógica, al aplicar la **metacognición** (enfoque de Mucci y cols., 2003; Otero y Martínez, 2006, citados en Gravini, 2007, pp. 34-35) para tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje al enseñar a su alumnado; identificando, entre otras cosas, qué funciona y qué puede mejorar en el proceso enseñanza aprendizaje en el aula.

En el caso del presente artículo, **La partesana y Los negritos de Yucuaiquín**, el profesor José Cándido Gómez hace uso de la habilidad metacognitiva llamada Acceso (Paris y Jacobs, 1984; Jacobs y Paris, 1987; Cross y Paris, 1988, citados en Herrera *et al.*, s.f., p.11), cuando advierte de forma implí-

cita que se necesita no solo el conocimiento sobre esta tradición local, sino que moviliza la habilidad para adquirir ese conocimiento en el momento apropiado. Además, el docente aplica otras habilidades metacognitivas, como la de Planificación, la selección de estrategias apropiadas y el uso de recursos para su ejecución. Por ejemplo, en la selección de la entrevista como instrumento de indagación y en la selección de las personas de la comunidad que fueron entrevistadas como fuente primaria para el artículo.

El profesor Gómez también aplica la habilidad metacognitiva Control, cuando de forma consciente, con motivación, intencionalidad¹ y de manera sensible decide recuperar información para ampliar la que tenía al respecto. En este caso, tres años después de trabajar como docente en Yucuaiquín (La Unión), toma la decisión de investigar sobre las danzas de La partesana y Los negritos después de ser entrevistado en la radio de ese municipio en relación a esta tradición yucuaiquense, y vincula sus recuerdos de niñez con la tradición, cuando el santo patrono, San Francisco de Asís, llegaba en camarín desde Yucuaiquín al Cantón Colorado (Municipio de Comacarán, San Miguel), lugar de origen del profesor Gómez, reencontrando el simbolismo que por tradición y en la actualidad tiene esta danza.

En el ejercicio de esa estrategia cognitiva, los docentes desarrollan la capacidad de usar ese “lente” o mirada para analizar otros as-

pectos de la realidad y, en particular en su contexto de trabajo, el observarse y observar procesos es precisamente lo que exige redescubrir los recursos culturales en la comunidad. Esto, a su vez, abre potenciales de empoderamiento cultural del docente para orientar a su alumnado hacia ese redescubrir su entorno cultural. Esto para apoyar procesos de resignificación de lo, que de otro modo, pierde sentido ante una mirada que deja de percibir lo extraordinario en la cotidianidad, en la vida cultural de la comunidad.

Es así que cuando un docente investiga su entorno, se fortalece su práctica pedagógica cultural, porque entonces su acción educativa se expande por medio de su investigación, la cual, al ser publicada, contribuye a sensibilizar a la comunidad. Y así, en la medida que se difunde, también lleva el potencial sensibilizador al municipio, e incluso al país.

Rescatando las palabras de Jaron Rowan en su libro *Cultura libre de Estado*, “La cultura del común no aspira al universalismo sino a un particularismo radical”, entendiéndose este particularismo como la apropiación subjetiva que cada uno adquiere en la experiencia cultural, de entrega y de retorno. (*Travesías Culturales*, 2020, p. 11, Mod. 6)

Con su artículo, el profesor José Cándido Gómez está haciendo su labor como docente de educación artística, revisitando y “entregando” la experiencia cultural que

¹ Intencionalidad dirigida a valorar, recuperar, difundir la tradición de la danza La partesana y Los negritos de Yucuaiquín.

implican la observación y registro de una tradición local en su municipio y lugar de residencia, formándose continuamente para mantener la dinámica de aprendizaje que se traduce en recursividad para el desarrollo de la labor docente en Educación Artística. Sumado a ello, ha dado un paso más allá, potenciando su mirada de docente investigador: por ahora habla de las tradiciones de su pueblo, las mira, las comparte, haciéndose partícipe doblemente con su presen-

cia, como parte de la comunidad que recrea esta tradición año con año y como testigo que difunde en sus escritos lo que retoma como cultura propia y así la enriquece desde su unicidad con su narrativa particular. Hermoso trabajo.

Una expresión de la motivación y la intencionalidad del Prof. Gómez fue hacer su investigación del conocimiento de sus colegas y de diversas personas de la comunidad.

La Partesana

La Partesana es una danza guerrera precolombina de origen lenca, que se baila en el municipio de Yucuaiquín, La Unión. Es ejecutada solo por hombres, y antiguamente los danzantes la hacían sin máscaras, ya que todos los habitantes del pueblo eran de origen lenca, con rasgos indígenas: piel morena, pelo liso o chirizo, orejas grandes. La mayoría de los hombres no tenía bigote y eran como achinados. Luego de la llegada de los españoles, la danza tuvo algunos cambios

en su vestimenta, pues en este municipio le añadieron las máscaras, elaboradas de madera, con figuras de personas, especialmente con imágenes de los españoles: rostros de piel blanca, barbados, con bigotes, con dientes de oro, etc. Esto, creo que los indígenas lo hicieron como una burla hacia los españoles, así como sucede con la danza Los Chapetones, que se ejecuta en Panchimalco, municipio de San Salvador, en la que se utiliza sombrero de copa alta, bastón y traje de catrín, simulando el traje que utilizaban los españoles de la época de la colonia.



Izquierda: La danza de La Partesana, Municipio de Yucuaiquín. La imagen a la derecha muestra la "fala": se ubica en la punta de un palo de madera fina, como de laurel, para hacer el mango; se ajusta y se convierte en una lanza, lo que comúnmente se conoce como la partesana, instrumento guerreero precolombino, para la caza y como un arma de batalla. Es uno de los elementos que complementa la vestimenta para participar en La Partesana. Fotografías: José Cándido Gómez.

La vestimenta que es utilizada actualmente por los danzantes de La Partesana es la siguiente. Los dos músicos, el pitero y el tamborero, se visten con un traje de manta blanca con rayas verticales rojas y azules, sombrero de palma y caites. El resto de los danzantes utiliza un refajo o falda de colores: azul, verde, amarillo o rojo, con adornos

brillosos y dorados decorados con lentejuelas. Ellos no utilizan camisa, y portan collares adornados con semillas de diferentes especies y colores llamativos. Sus caras están pintadas con pequeños símbolos, siempre utilizando los colores azul, verde, amarillo y rojo. Además, usan caites, y brazaletes en las muñecas y en los tobillos.

Cómo se ejecuta La Partesana

En primer lugar, se forman dos filas indias. Los primeros en avanzar son los músicos. Uno de ellos ejecuta el tambor, se le co-

noce como el tamborero; el otro ejecuta el pito, y es comúnmente conocido como el pitero. Luego le siguen los negros mayores, que son como los asistentes del grupo de danzantes.



Fotografías: José Cándido Gómez.

Ingresan los músicos ejecutando el toque llamado “marcha de camino”, con el pito y el tambor. Seguidamente entran los negros mayores. Estos sí utilizan máscaras. Danzan con movimientos majestuosos hacia adelante y hacia atrás, reconociendo el espacio por donde deberán pasar el resto de los danzantes, sonando sus chinchines al compás del pito y el tambor, portando su ramillete de flores en la mano izquierda y su chinchín en la mano derecha. Hacen movimientos en círculo hacia la derecha y hacia la izquierda, realizando los pasos “puestas simples” y “payaseado” y dando un grito Urra, Urra. Terminan su recorrido, y luego se ubican en un punto cardinal. Se saludan con una venia, inclinando sus cabezas, señalando con el chinchín y el ramillete de flores hacia el suelo. Se detienen un momento, y luego vuelven a ver a los lanceros; les indican que es su turno.

Entran los lanceros, caminando, saliendo uno del lado derecho y el otro del lado izquierdo. Realizan el mismo recorrido; se ubican frente a frente para realizar su primer lanzamiento, llamado juego de destreza, con la lanza llamada partesana, lanzándola por los aires con la mano derecha a una altura aproximadamente de dos metros, luego la atrapan con la mano izquierda haciendo sus respectivos movimientos, juegos o destrezas. Los lanceros realizan cuatro lanzamientos dirigidos a los cuatro puntos cardinales. Esto es por las victorias obtenidas, en honor al Todopoderoso, porque en los puntos cardinales se encuentra Dios. Los negros mayores observan los movimientos y los van repitiendo o remedando.

Luego siguen los banderilleros. Uno porta una bandera de color amarillo con una cruz de color rojo sobre toda la bandera; el otro

banderillero porta una bandera con el mismo diseño y los colores invertidos: bandera roja con una cruz amarilla. Realizando sus respectivos movimientos con las banderas, siempre se ubican frente a frente. Luego se saludan con una venia, inclinando su cabeza hacia abajo.

Posteriormente aparecen los danzantes de los chirriones, realizando sus respectivos movimientos: siempre ubicados frente a frente, se saludan con una venia, inclinando su cabeza hacia abajo.



Fotografías: José Cándido Gómez.

Seguidamente los negros mayores indican a los danzantes que depongan todos los elementos utilizados en el ritual: lanzas o partesanas, banderas y chirriones, en un solo lugar, formando una figura llamada caracol. Posteriormente los negros mayores siguen danzando; le dedican esta ceremonia al pueblo. El pueblo, en esta oportunidad, es representado por un grupo de diez o más integrantes. A estos se les conoce como los negritos de Yucuaiquín. Están vestidos con traje de manta de color blanco, caites, sombrero y máscaras con rostros de personas, portan un chinchín en la mano derecha y un ramillete de flores en la mano izquierda.

Entran eufóricamente gritando Urra, Urra, y, “uh, ju ju ju”. Esto significa y simboliza la alegría del pueblo por la victoria o hazaña lograda por los integrantes de La Partesana. Ellos bailan al son del pito y el tambor, realizando movimientos majestuosos y marcando algunos pasos folclóricos, tales como puestas simples y compuestas hacia atrás y hacia adelante, puestas cruzadas y rebotadas, cumpas, puestas hacia atrás y el payaseado, entre otros. Con sones más alegres que los anteriores, llamados el camposanto, la chiltota, el fandango, el cumpas, el golpe y otros.



Fotografías: José Cándido Gómez.

Desde 1925, La Partesana se le dedica al santo patrono de Yucuaiquín, San Francisco de Asís. Específicamente el día primero de octubre, antes de salir con la procesión de San Francisco, se reparte lo que tradicionalmente conocemos como el agualoja, un manjar de nuestros ancestros lenca, que consiste en miel de guineo majoncho y plátano, endulzado con dulce de atado o dulce de panela; a la miel se la conoce como cajeta. El agualoja se acompaña con una bebida, que consiste en agua de jengibre pura. Todos los feligreses católicos la toman, por fe de sanarse de algún mal que estén padeciendo. Seguidamente, al ingresar la imagen del santo patrono al templo, a eso de las cinco o las seis, se realiza la danza de La Partesana. Este día es la entrada gloriosa del santo patrono San Francisco de Asís, por haber salido con bien él y sus demandantes en la demanda

que se realiza año con año por todos los caseríos, cantones y pueblos vecinos de Yucuaiquín, por mencionar algunos: Uluzapa, Yayantique, San Alejo, San José de la Fuente, Bolívar, Jocoero, El Divisadero, Comarcarán, finalizando en Yucuaiquín, sus cantones y caseríos.

Qué significa la danza de La Partesana

Se ha dicho y se sigue diciendo que La Partesana es una danza guerrera precolombina, ancestral, de origen lenca. Dependiendo del momento o época del año en que se realice, es dedicada a la madre tierra, a la fecundidad, a la siembra, a la recolección de los frutos o cosechas, y se realiza especialmente en las festividades dedicadas a nuestro santo patrono San Francisco de Asís, del primero al cuatro de octubre.



Fotografías: José Cándido Gómez.

Los Negritos de Yucuaiquín, otra danza tradicional

Los Negritos de Yucuaiquín son un grupo de danzantes que acompañan al santo patrono en toda la demanda, que se realiza año con año, por varios lugares vecinos del pueblo de Yucuaiquín, finalizando en Yucuaiquín y sus cantones y caseríos. La demanda inicia a mediados del mes de mayo y finaliza el primero de octubre, cuando San Francisco de Asís, el demandante, hace su entrada triunfal a Yucuaiquín.

Este baile se realiza al son del pito y el tambor cuando las familias reciben la imagen del santo patrono en sus hogares. Allí, le hacen entrega de ofrendas o limosnas por favores recibidos. Las familias le ofrecen al santo la velación: esa noche duerme este duerme allí.

Primeramente reparten la cena, llamada comúnmente la chenga, que consiste en dos tortillas con arroz y frijoles; las reparten en la mano. Luego rezan varios rosarios. Después de cada rosario, reparten tamales de gallina y café con pan dulce, hasta que llega la madrugada. A las cuatro de la mañana rezan otra vez y le llaman la alborada, también a esa hora reparten tamales y café con pan.

A las ocho de la mañana sale de nuevo el santito a demandar de casa en casa, otras familias ofrecen dar el almuerzo por algún favor recibido o milagro del santito. Todos los negritos y el resto de los demandantes o acompañantes hacen una fila india, para recibir el almuerzo o la chenga. Primero comen los negritos, pues les ha tocado pesado, bailar

todo santo el día de casa en casa; luego los niños, los ancianos, las mujeres embarazadas y las que andan chineando; luego pasa el resto de los demandantes a degustar el almuerzo. La tradición es dar tortillas con arroz blanco y frijoles fritos molidos en la pura mano. Pero algunas veces las familias preparan ricos manjares, como decir pollo campero, carne de cerdo guisada o carne de res asada. En cada casa que visitan son bien recibidos, especialmente la imagen del santo patrono y los demandantes (mayordomos, el apuntador, los danzantes, que son los negritos, y el pueblo acompañante, quienes van para cumplir su promesa por favores recibidos de parte del santo patrono). La fe de los feligreses es increíble en este pueblo de Yucuaiquín, llamado también, por el significado de su nombre en lenca, “La tierra de fuego”.

La indumentaria utilizada en este baile es la siguiente. Traje de manta color blanco, sombrero de palma, caïtes, chinchines o sonajas elaborados de bolas de morro o cutuco: con pequeños agujeros en su interior, lleva semillas de pito para producir un sonido bien claro y definido, y tiene un pequeño mango de madera; máscaras de madera con rostros humanos, muchas veces el mismo rostro del portador o bailarín, bien pintadas y decoradas con todos los detalles de acabado. Sobre los instrumentos, el pito es elaborado de carrizo, y el tambor utiliza parches de cuero de venado, y un cincho elaborado a partir del árbol de jagua. Toda la indumentaria es elaborada por manos de artesanos de la misma comunidad de Yucuaiquín.



Traje de los negritos. Fotografías: José Cándido Gómez.



Máscaras y chinchín o sonaja. Fotografías: José Cándido Gómez.



El pito y el tambor. Fotografías: José Cándido Gómez.

La Partesana y Los Negritos son danzas autóctonas, originales de Yucuaiquín y únicas en El Salvador, y se han venido transmitiendo de generación en generación. Aunque en otros pueblos del oriente del país tengan estas danzas, ellos tienen su propio estilo, y su vestimenta y forma de representarlas es diferente. En este pueblo esta tradición sigue viva, así como nos la heredaron nuestros antepasados, con todas sus indumenta-

rias, coreografías y especialmente su música propia y original, al son del pito y el tambor. Hay que mencionar también que en el municipio de Quelepa, departamento de San Miguel, está ubicado el templo sagrado de los lencas, en donde realizaban, y realizan aún, sus ceremonias o rituales.

En La Partesana cada instrumento utilizado tiene su significado:



Lanza o partesana. Representa el arma, como instrumento de defensa y de cacería.
Fotografías: José Cándido Gómez.



Las banderas. Son símbolo de la paz y la tranquilidad. Fotografías: José Cándido Gómez.



Los chirrones: la naturaleza, la vida de todos los seres humanos. Fotografías: José Cándido Gómez.

Don Natividad Pérez, un adulto mayor, músico actual de La Partesana y fabricante aún de los pitos de carrizo y los tambores de árbol de jagua, recuerda a algunos miembros de la danza. Don Bembenuto fue tamborero y don Agapito fue pitero. Luego siguió José Antonio Pérez, conocido de cariño como Chepe Ciego. Esto fue en 1914. También nos relató que se acordaba de Cornelio Sariles, quien portaba la bandera; cuenta que desde los nueve años ingresó al grupo de La partesana, y que murió a la edad de 115 años, en el año 1966.

La Partesana decayó algún tiempo, pues en dicho año murieron los principales jefes o mayordomos. En ese mismo año el profesor Francisco Reyes Flores, del cantón Las Cabañas, encontró toda la historia de la danza en una casita que ya se estaba cayendo; luego comenzó a reunir a las personas que aparecían en unos listados que encontró, y organizó de nuevo el grupo, con nuevos músicos e integrantes, el cual se conserva hasta la fecha.



Integrantes de La Partesana de Yucuaiquín en 1979. Fotografías: José Cándido Gómez.



Bandera que antiguamente portaban en La Partesana, la cual con sus colores representaba la naturaleza, la vida y la madre tierra. Integrantes de La Partesana de Yucuaiquín en 1979. Fotografías: José Cándido Gómez.



PLAN DE PREMIOS DE SORTEO ORDINARIO.
Extracción de 50,000 billetes a € 80.00 en Amalá y 50,000 billetes a € 1.00 en Amalá de 20.000 a € 80.00.

PREMIOS DE UNO		PREMIOS POR TERMINACIONES DE CUATRO CIFRAS	
1 en 400 000	€ 80,000	4 en 1 000	€ 4,000
1 en 100 000	10,000	3 en 1 000	€ 800
1 en 50 000	5,000	4 en 100	€ 2,000
1 en 20 000	2,000	PREMIOS POR TERMINACIONES DE TRES CIFRAS	
1 en 10 000	1,000	3 en 100	€ 8,000
1 en 5 000	500	4 en 100	€ 1,000
1 en 2 000	200	4 en 100	€ 7,000
1 en 1 000	100	PREMIOS POR TERMINACIONES DE DOS CIFRAS	
1 en 500	50	400 en 100	€ 67,500
1 en 200	20	400 en 100	€ 50,000
1 en 100	10	400 en 100	€ 25,000
1 en 50	5	400 en 100	€ 12,500
1 en 20	2	PREMIOS POR TERMINACIONES DE UNA CIFRA	
1 en 10	1	4000 en 100	€ 540,000
1 en 5	0.50	4000 en 100	€ 270,000
1 en 2	0.25	4000 en 100	€ 135,000
1 en 1	0.125	4000 en 100	€ 67,500
1 en 0.50	0.0625	NOTA: Las terminaciones de 4, 3 y 2 dígitos obtienen los mismos premios de las terminaciones inferiores dentro de la misma categoría.	

Fotografías: José Cándido Gómez.

En el año 1975 La partesana de Yucuaiquín fue invitada a participar en el certamen de belleza Miss Universo, realizado en el país. Esa vez participaron 23 grupos de danzas de todo el país, quedando los resultados así:

1. Danza Los Cumpas de Cuisnahuat, departamento de Sonsonate.
2. Danza Los Emplumados de Cacaopera, departamento de Morazán.
3. Danza La Partesana de Yucuaiquín, departamento de La Unión.

En 1985, la Lotería Nacional de Beneficencia de El Salvador rinde tributo a La Partesana de Yucuaiquín, colocando una fotografía de esta en los billetes de lotería.

En La Partesana, a la música que se ejecuta se le llama toques. El primer toque es la marcha de camino, el segundo toque es cuando inician las tiradas de la lanza o partesana. Se realiza el cambio a la marcha de camino y así

sucesivamente, hasta que termina el ritual o ceremonia; luego entran los negritos.

Y en Los negritos, a la música que se toca y se baila se le conoce como sones. Son aproximadamente 22 sones. Algunos de ellos son: la burrita, el fandango, la chiltota, el torito, el composanto, la yegüita, el golpe y los cumpas.

Agradezco las contribuciones de las siguientes personas: la profesora Cinthia Gálvez, por brindarme la imagen de La partesana en el certamen Miss Universo de 1975; a Andrea Álvarez Mendoza (tía de mi esposa), por colaborar con una entrevista, así como a la profesora y ex alcaldesa Enriqueta Fuentes. Con cariño agradezco a don Neftalí Flores, conocido en la comunidad como “don Talo”, ya fallecido, a la edad de 107 años, quien en vida fuera danzante de La partesana y músico de Yucuaiquín. Así mismo al profesor e ingeniero Henry

Hernández (Cantón los Pilones, Municipio de Uluazapa²) por la transcripción digital de la partitura de la música de la danza La artesana, interpretada con pito y tambor, y

recuperada en audio. Igualmente mis agradecimientos a Salvador Gálvez hijo, quien me prestó el vigésimo de lotería como imagen de referencia.

Referencias del Prólogo

- 1 Herrera Ramírez, M. et al. (s.f.). Teorías cognitivistas, constructivistas y postconstructivistas sobre el aprendizaje. [Página web] Teorías E-O-R sobre el aprendizaje. Consultado 21 de Marzo de 2021. Recuperado de <https://studylib.es/doc/138058/teor%C3%ADas-e-o-r-sobre-el-aprendizaje>
- 2 Gravini Donado, M. (2007). Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. [Formato PDF]. Trabajo de grado de Maestría en Educación. Barranquilla: Universidad del Norte. Consultado 21 de Marzo de 2021. Recuperado de https://www.academia.edu/31737677/Procesos_metacognitivos_de_estudiantes_con_diferentes_estilos_de_aprendizaje

² "Uluazapa es cuna de músicos de San Miguel".

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: Déficit fiscal, Covid-19 y Crecimiento

Mauricio González Orellana

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

Introducción

Hace años que en el país el tema del déficit fiscal domina el debate económico en los medios. De vez en cuando, se tocan otros temas como las remesas y las pensiones, pero su *rating* no se compara con el del déficit fiscal. Con frecuencia se mencionan informes amenazantes, como cuando las calificadoras de riesgo alertan sobre un alza en el riesgo país en relación con las tasas de interés que el Gobierno ha de pagar por más endeudamiento, interno y externo, o que ya se topó “la tarjeta de los bancos” para comprar más LETES.

Es posible que en 2021 el déficit fiscal se acerque al 10% del PIB, y la deuda total se acerque al 100% del PIB; incluso podrían sobrepasar estos porcentajes. Normalmente estas cifras se consideran alarmantes, especialmente para una economía pequeña, y la discusión para atenuar sus impactos suele girar en torno a las acciones por las que se aumentan o se disminuyen los impuestos y/o los gastos del Estado.

Los gastos asociados a la pandemia han intensificado las referencias a los peligros y presiones derivados del déficit fiscal y la deuda pública, y una vez más han llegado a

ser el tema preferido en el debate económico del país. En este artículo se señala que, sin embargo, este no es el problema económico más importante de El Salvador, sino, más bien, una manifestación solamente de un problema más serio, la falta de crecimiento económico. Por la misma razón, se muestra que la solución para el déficit fiscal pasa primero por resolver el problema sanitario creado por la pandemia, el del desempleo, la migración, y la recuperación económica; a partir del logro de un crecimiento económico sostenible e inclusivo.

Sobre el déficit fiscal y el gasto público en tiempos del Covid-19

Antes que nada, cabe mencionar que en el mundo los gobiernos enfatizan dos aspectos en su manejo de la crisis del Covid-19: una etapa de emergencia y otra para la recuperación económica; la primera suele contar con dos elementos, siendo el primero un trato prioritario de la emergencia sanitaria en la que se pretende el fortalecimiento de los sistemas de salud, y el segundo la aplicación de un programa de asistencia a la población que suele consistir de un ingreso básico universal y/o un programa de empleo como el de un empleador de última instancia.

Por otro lado, en un país como el nuestro, es necesaria una tercera etapa en la que el objetivo básico es el del logro de un crecimiento inclusivo sostenido en el tiempo. Aquí se llamará al conjunto de las tres etapas un Plan Económico. Luego, tomar en cuenta que la preocupación por el déficit fiscal no debe ser a tal grado que las accio-

nes para llevarlo a niveles sostenibles terminen por llevar al abismo la recuperación, dada su naturaleza claramente reductora del empleo y el PIB. Se recuerda que la recuperación es intensiva en el uso de recursos financieros, como lo son en conjunto las etapas 1 y 2 del Plan Económico.

Al respecto, es probable que algunos analistas propongan una consolidación fiscal –es decir, una reducción importante del déficit fiscal– “tan pronto como sea posible”, quizás este año o el próximo, aduciendo que el problema fiscal es una “bomba de tiempo”, y que su desatención conduciría a una “colisión catastrófica”, dados los niveles de endeudamiento y déficit fiscal actuales. Sin embargo, esta preocupación pasa por alto que una bomba de mayores dimensiones que la fiscal empezó a explotar a principios de los 2000, por razones que se explican luego, y que ha seguido haciendo estragos desde entonces. Cualquier cosa que suceda de 2021 en adelante puede verse como una secuela de lo que empezó con el nuevo milenio.

La explicación: cuando se conduce un coche de forma que se exceden sus parámetros de funcionamiento, el vehículo fallará en algún momento, por ejemplo, con frenos sobrecalentados, exceso de velocidad, o falta de combustible. El coche es un sistema en funcionamiento y si sus restricciones se exceden falla. Esto pasa con una economía; se trata de un sistema cuya operación requiere respetar ciertas restricciones para que funcione bien de forma permanente. Si estas se exceden el sistema puede reventar como una bomba, y el estallido es uno que puede durar años.

América Latina es el prototipo de esta clase de episodios que la literatura y la historia económicas han llegado a denominar como “crisis, boom y ajuste” o “*sudden stop*”, que resultaron en desempleo, inflación, caídas del PIB, crisis financieras, cambiarias, de balanza de pagos, etc., actuando como válvulas de escape. En general, estas válvulas suelen dejar de operar a los 5 años. En el país, las válvulas de escape principales son de fácil identificación: delincuencia, subempleo y migración; y llevan más o menos dos décadas operando. Estas válvulas pueden ampliarse y empeorar con el agudizamiento del problema fiscal; incluso, pudieran aparecer otras válvulas, como un empeoramiento de los niveles de pobreza; quizás a los niveles de algunas economías africanas.

Conviene mencionar que el caso salvadoreño no es del tipo de auge y caída que caracterizó a varios países latinoamericanos en la segunda mitad del siglo pasado. En muchos de tales países el entorno político y social era muy volátil dificultando el éxito de cualquier modelo de desarrollo. No es el caso de El Salvador de hoy; al menos no tiene la gravedad de aquellos episodios todavía; pero la crisis del país no había terminado antes de la pandemia, y mientras aquellos países han terminado en alguna clase de recuperación, El Salvador no solo no ve un final para sus graves problemas, sino que el Covid-19 los ha magnificado. Peor aún, no se conoce un programa económico que delinee la salida.

Por otro lado, es al menos llamativo que ante los problemas desatados por la pandemia -los de endeudamiento y déficit fiscal princi-

palmente- entes como la CEPAL y el FMI enfatizan la importancia de utilizar los espacios fiscales que tengan los países para apoyar los primeros dos componentes que hemos incluido en el Plan Económico de tres componentes que hemos sugerido. De hecho, otros entes como el Banco Central Europeo, BCE, han sugerido que se gaste “lo que sea necesario” para atender el financiamiento de aquellos componentes. Otros han mencionado que “este no es tiempo para preocuparse de un déficit fiscal” y que ya habrá tiempo para eso “el día después”. Nótese el contraste entre las prescripciones que para el déficit fiscal se advierten en los medios noticiosos del país, y los del FMI, CEPAL y BCE.

El énfasis en “lo que sea necesario”, desde luego, no es antojadizo, ni tampoco la recomendación de “usar todo el espacio fiscal”. Existen fuertes antecedentes históricos y analíticos que respaldan tales recomendaciones. Para comenzar, estas no son nuevas; tanto en EE. UU. como en Europa se llevaron a la práctica por parte de la Fed (banco central de EE. UU.) y el BCE, a partir de los famosos “*quantitative easing*” o relajamientos cuantitativos -gasto fiscal masivo de billo- nes de dólares para apoyar el aumento de la demanda agregada-, en ocasión de la Gran Recesión, GR, de 2008/9. ¿Cuál es el origen de esta forma de abordar los gastos asociados al manejo de una mega crisis?

La Gran Depresión: las lecciones aprendidas

La recomendación del gasto fiscal masivo para prevenir los efectos más nefastos de

una crisis como la actual puede asociarse con el manejo macroeconómico por parte de muchos países del que ha llegado a ser considerado como el referente más importante de este tipo de fenómenos: la Gran Depresión, GD, de los años 1930, es decir, hace casi un siglo. Este episodio de la historia económica universal es probablemente el más fascinante y estudiado por los macroeconomistas que buscan conocer sus causas y consecuencias, así como la manera en que se superó, para derivar lecciones valiosísimas que pudieran aplicarse a crisis posteriores. De hecho, alguien dijo que “la Gran Depresión es para la economía lo que el Big Bang es para la física” (Margo (1992)).

Las lecciones que se van a considerar, a su vez, se han aplicado en -y también derivado de- otras crisis, como la economía de guerra que adoptaron muchos países en ocasión de la 1GM y 2GM, en la que la mayoría de recursos se dedica al esfuerzo bélico; o en el caso de una catástrofe natural que devasta una amplia región o un país entero. En estos casos lo más común es que las formas convencionales de hacer política económica se hacen a un lado; por ejemplo, ante la necesidad imperiosa de recursos, los países suelen incurrir en déficits fiscales que luego monetizan mediante la impresión de dinero.

En lo que sigue, el lector hará bien en recordar 1) el problema fiscal de El Salvador al hablar de expansión monetaria, y 2) la dolarización al hablar del sistema cambiario vigente durante la GD. Nuestra perspectiva al abordar la crisis provocada por la pandemia es que se trata de lo peor que ha

debido confrontar el género humano en su historia, con la única excepción del diluvio del Génesis.

Al considerar las causas de la GD, obviamente, las identificadas han variado según la corriente económica de la que procedan los investigadores -distinguiendo especialmente entre keynesianos, monetaristas, y heterodoxos-, pero hay una de aceptación prácticamente universal: la falla de los bancos centrales y otras agencias asociadas en el manejo macro de una crisis en flexibilizar la política monetaria -entre otras cosas, aumentando la oferta monetaria, sea por la compra de deuda del Gobierno o mediante la impresión de dinero- para apoyar la recuperación de la demanda agregada de manera que esta impulse el aumento de la oferta agregada y con ello la reanudación de la actividad económica, el empleo y el crecimiento.

Detrás de los aspectos monetarios se hallan otros factores, sin embargo. Bernanke, uno de los estudiosos más conocidos de la GD examina sus causas, y explica en Bernanke (1995) que

Desde temprano en los 1980, ... un nuevo cuerpo de literatura sobre la Depresión ha surgido y se enfoca en la operación del patrón oro en el período entreguerras. ... De manera sustancial -en claro contraste con el estado inconcluso de estos asuntos que prevaleció a fines de los 1970- la nueva investigación sobre el patrón oro nos permite afirmar con mucha confianza que *los factores monetarios jugaron un papel causal importante*, tan-

to en la caída de precios y producción en todo el mundo como en su eventual recuperación. Dos aspectos bien documentados apoyan esta conclusión.

En el primero de estos hace referencia a una relación entre el patrón oro -es decir, el sistema de tipos de cambio fijos de antes y después de la primera guerra mundial y después de la segunda- y la contracción monetaria de principios de los 1930; y en el segundo explica que

... por razones de índole histórica, política, y filosófica, más que puramente económicas, algunos gobiernos respondieron a la crisis de principios de los 1930 abandonado enteramente el patrón oro, mientras que otros escogieron permanecer en éste a pesar de las condiciones adversas. Los países que dejaron el patrón oro fueron capaces de reflotar sus ofertas monetarias y elevar sus niveles de precios, ... los países que siguieron con el patrón oro se vieron impulsados a una mayor deflación. De forma abrumadora, la evidencia muestra que los países que dejaron el patrón oro se recuperaron de la Depresión más rápidamente que los países que siguieron con este. De hecho, ningún país mostró una recuperación económica significativa mientras siguió con el patrón oro. La fuerte dependencia de la tasa de recuperación de la elección del régimen cambiario es, además, una poderosa evidencia de la importancia de los factores monetarios.

Notamos el énfasis de Bernanke (1995) en “los factores monetarios” para explicar las

causas de la GD; pero ahora es necesario retroceder un eslabón en su cita; lo que hizo que los factores monetarios incidieran de la forma en que lo hicieron fue la misma en todas partes: el patrón oro. Esto también se advierte de Eichengreen y Temin (2010):

En este ensayo describimos por qué el patrón oro y el euro son formas extremas de tipo de cambio fijo, y cómo estas políticas tuvieron sus efectos más potentes en los peores períodos económicos de paz de los tiempos modernos. Si bien tenemos la suerte de haber evitado otra catástrofe como la Gran Depresión en 2008-9, en virtud principalmente del uso agresivo de los estímulos monetarios y fiscales por parte de los formuladores de política, la economía todavía está experimentando muchas dificultades. Como en la Gran Depresión, esta segunda ronda de problemas se derivan de la prevalencia de tipos de cambio fijos. Los tipos de cambio fijos facilitan los negocios y las comunicaciones en los buenos tiempos, pero intensifican los problemas cuando los tiempos son malos. (*Abstract*; subrayado agregado)

No preguntamos ni intentamos responder si la adopción generalizada del patrón oro a mediados de la década de 1920 o la creación del euro en 1999 fueron decisiones equivocadas. Ambas reflejaron fuerzas históricas profundamente arraigadas que se desarrollaron durante largos períodos de tiempo: un conjunto de convenciones sobre el patrón oro y una mentalidad que floreció en el siglo XIX, permitiendo que el patrón oro fuera visto como la base normal para las operaciones monetarias

internacionales; y un proceso de integración europea con raíces que se remontan mucho antes de la Segunda Guerra Mundial y que floreció plenamente en el fértil semillero que fue la segunda mitad del siglo 20. Tomamos estas circunstancias profundamente arraigadas como dadas y preguntamos cómo podrían haberse manejado mejor. Preguntamos, en particular, si podrían haber sido manejadas para prevenir el desastre económico.

El patrón oro se caracterizó por el libre flujo de oro entre individuos y países, el mantenimiento de valores fijos de las monedas nacionales en términos de oro y por lo tanto entre sí, y la ausencia de una organización coordinadora internacional. Juntos, estos arreglos implicaron que había una asimetría entre los países que experimentaban déficit en la balanza de pagos y los que tenían superávit. Hubo una penalización por quedarse sin reservas (y no poder mantener el valor fijo de la moneda), pero ninguna penalización (aparte de los intereses perdidos) por acumular oro. El mecanismo de ajuste para los países deficitarios fue la deflación en lugar de la devaluación, es decir, un cambio en precios internos en lugar de un cambio en el tipo de cambio.

Este último punto, la elección de la deflación sobre la devaluación, se puede ver claramente ahora como el nadir de la Depresión. (Pgs. 1 y 2)

En otras palabras, lo que sucedió fue que los bancos centrales se retuvieron de dirigir recursos para 1) rescatar bancos -solo en

EE. UU. quebraron miles de bancos en el período más doloroso de la GD-; 2) rescatar empresas pequeñas, medianas y grandes para mantener el empleo y la producción; y 3) apoyar a desempleados y sus familias mediante el “dinero arrojado de un helicóptero” obtenido en general de la impresión de dinero por parte de la autoridad monetaria -algo parecido, pero no igual, a los \$300 que se entregaron a algunas familias al principio de 2020 en el país.

Entonces, los bancos centrales de los países en que azotó la GD provocaron -tal vez inadvertidamente; pero no siempre- la profundización de la GD al ejercer una política monetaria endurecida e inflexible ante el fenómeno. Nótese, desde luego, que para la pandemia todos los países están haciendo exactamente lo contrario, es decir, están apoyando primordialmente a sus sistemas sanitarios -que han colapsado en varios países- por tratarse de la primera línea de defensa contra el virus, así como a los desempleados y sus familias para satisfacer sus necesidades básicas -incluso con el “dinero de helicóptero”-, y a bancos y empresas; esto muestra que, en general, las lecciones se han aprendido.

Esto también se está haciendo en El Salvador; se ha apoyado al sistema de salud, a familias y empresas; solo que de una forma demasiado limitada; las necesidades de financiamiento siguen aumentando, y las tarjetas de crédito interno y externo del país parecen haber llegado a sus límites. El déficit fiscal y la deuda pública siguen aumentando, y la preocupación por esto es

legítima. Sin embargo, ante la escasez de recursos cabe preguntarse por cuáles serán las prioridades: ¿es más apremiante el pago de la deuda a los bancos que la compra de vacunas y el apoyo a los desempleados y sus familias? Este país no es el único que se ha visto ante disyuntivas como esta. Y en varias ocasiones, la disyuntiva se ha resuelto a favor de las acciones sociales, degradando la importancia del déficit fiscal y la deuda.

Eichengreen y Temin explican también algunas nociones fuertemente arraigadas en aquella época, y aun ahora, como la de que la manera de ajustarse ante el déficit externo debe ser la de la flexibilidad hacia abajo de los salarios, en un proceso que también abate a los precios, la deflación. Muchos pensarían que la deflación sería bienvenida, por su carácter contrapuesto al de la inflación, pero hay que decir que ambos fenómenos pueden ser igual de destructivos. Si acaso, para muchos, la deflación es peor. Regresamos a esto adelante para El Salvador.

Por otro lado, no se trata de problemas que ocurrieron en un tiempo relativamente lejano y que si ocurrieran ahora los tomadores de decisiones sabrían cómo tratarlos. Como se verá, los tipos de cambio fijos han de fracasar más o menos estrepitosamente si no se dan las condiciones necesarias para su buen funcionamiento: que los países del centro poseedores del oro o las divisas que operan como monedas de reserva estén dispuestos a ceder de alguna manera parte de sus reservas a los países periféricos que registren déficits externos para mantener la estabilidad del sistema monetario internacional. Por lo

demás, hay que decir que ahora estas condiciones simplemente no existen, y que lo común son los tipos flotantes y los manipulados, al menos entre los países desarrollados y buen número de emergentes.

En su momento, Estados Unidos e Inglaterra, con el dólar y la libra esterlina, eran los países del centro que proveyeron por un tiempo las reservas que necesitaban los países periféricos; pero después, EE. UU. en 1933 e Inglaterra en 1931, estuvieron entre los primeros países que dejaron el patrón oro para poder revertir los efectos de la GD en sus propias economías; otros países lo hicieron a lo largo de los 1930.

La estabilidad del sistema monetario internacional fue un hecho en algunos períodos, y el sistema del patrón oro funcionó. Fue solo cuando fenómenos como la 1GM y la 2GM hicieron su aparición, que la coordinación del sistema se vino para abajo; y la mayoría de países dejó el patrón oro, al dar prioridad a sus problemas domésticos y desentenderse de los problemas de otras economías. En ocasiones se ha dicho que factores de índole psicológica parecen explicar una especie de fascinación por el sistema de tipos fijos, que a su vez parece explicar en parte al menos otro intento a su favor a partir de los acuerdos de Bretton Woods después de la 2GM. El derrumbe ocurrió de nuevo cuando el presidente Nixon de EE. UU. eliminó la convertibilidad del dólar por oro en 1971.

Como se ha visto, el abandono del patrón oro allanó el camino para la política mone-

taria expansiva, el aumento de la demanda y oferta agregadas, los precios -la inflación moderada fue bienvenida-, y el empleo. Es probable que el caso más emblemático de una recuperación sólida a partir del abandono del patrón oro, y las consiguientes devaluación y expansión monetaria, lo constituya el conjunto de reformas que se llevaron a cabo en EE. UU. durante los 1930, ampliamente conocido como el *New Deal* del presidente Roosevelt.

La crisis desatada por el Covid-19 se maneja de forma consistente con las lecciones aprendidas por varios países como EE. UU., Inglaterra, Japón y Australia, donde el monto del gasto público se lleva a cabo con el criterio de “cueste lo que cueste”, sin dejar de mencionar que sus tipos de cambio no son fijos sino flotantes.

Por otro lado, para algunos países desarrollados la aplicación de estas lecciones no ha sido inmediata y no ha estado exenta de serios obstáculos. Es el caso del sistema del euro. El lector quizás diga que el euro no es un tipo de cambio fijo porque flota libremente en los mercados internacionales, y tiene razón. Pero el problema al que nos referimos no es el del euro *vis á vis* las otras monedas, sino al problema que su construcción reviste para los países que participan

del sistema y buscan encarar su estancamiento y ahora el empeoramiento causado por el Covid-19. Ninguno de los países de la zona del euro¹ -Alemania, Francia, Italia y España, por ejemplo-, puede por sí solo llevar a cabo una flexibilización cuantitativa, imprimir dinero o efectuar una devaluación. Note el planteamiento de Eichengreen y Temin (2010)

El patrón oro fue preservado por una ideología que indicaba que solo bajo condiciones extremas podría dejar de ser fijo. Pero el euro ha dado un paso adicional, al eliminar las monedas nacionales. Modificar unilateralmente el régimen de políticas es incluso más difícil que bajo el patrón oro. Si bien es concebible, en teoría, que un miembro titular de la zona del euro podría optar por reintroducir su moneda nacional y depreciarlo frente al euro, no hay ninguna disposición para hacerlo en el Tratado de Lisboa. Del mismo modo, es concebible que un miembro titular pueda optar por hacer caso omiso de sus obligaciones en el tratado. Pero, incluso entonces, si la decisión de reintroducir la moneda nacional y convertir todos los activos y pasivos financieros de los residentes a esa moneda no se hace instantáneamente, seguiría un período de extrema inestabilidad financiera, ya que los inversores retirarían su

1 En los portales de la UE se puede verificar que los países que actualmente forman parte de la zona euro son: Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos y Portugal. Hoy en día, el euro (€) es la moneda oficial de 19 de los 27 países miembros de la UE, que juntos constituyen la eurozona, denominada oficialmente zona del euro. El Tratado de Lisboa, que entró en vigor a finales de 2009, confirió nuevas competencias legislativas al Parlamento Europeo y lo puso en pie de igualdad con el Consejo de Ministros para decidir qué hace la UE y cómo se gasta el dinero.

dinero del sistema bancario y financiero nacional en masa, creando lo que uno de nosotros ha llamado “la madre de todas las crisis financieras” (Eichengreen 2010). (Pg. 3)

Para un mejor entendimiento de lo que sucede en la zona del euro comencemos diciendo que los países que la conforman (19 en la actualidad) tomaron la decisión de renunciar a sus monedas nacionales y adoptar una común, el euro. Esto significa, entre muchas otras cosas, que no pueden ejercer una política monetaria propia, por la que puedan emitir dinero o aumentar su oferta monetaria de manera de atender alguna señal de recesión que impida que luego se convierta en depresión, a menos que se lleve a cabo una acción conjunta a partir del BCE que es el único que puede emitir euros, y que practica una política monetaria común para toda la zona euro.

Pero también significa que no pueden ejercer una política cambiaria activa -la otra cara de no tener una política monetaria propia- por la que puedan depreciar una moneda nacional frente a las del resto de la zona y compensar así diferencias de competitividad que a su vez les permita que sus déficits externos se reduzcan a los niveles permitidos por los tratados europeos de manera de mantener la estabilidad al interior de la zona euro. El lector no debe pensar que las depreciaciones cambiarias son cosa de países en desarrollo solamente, que los países desarrollados tienen tipos flotantes y por esto no necesitan depreciarlas.

En realidad, el nivel de la flotación puede ser impulsado hacia arriba (depreciando la moneda) a partir de la flexibilización cuantitativa, tanto con el dólar como con el euro, cosa que efectivamente ha sucedido, lo cual motivó una protesta más o menos airada por parte de un ministro de finanzas brasileño que se quejó y acusó a EE. UU. de desatar una “guerra de divisas” contra las economías emergentes que habían operado depreciaciones de una forma más explícita para dotar de mayor competitividad a sus exportaciones, especialmente en los mercados norteamericano y europeo. Esto, porque las depreciaciones del dólar y el euro anulaban en buena parte el aumento de competitividad que países como Brasil habían conseguido al depreciar sus monedas. Recuérdese que después de todo, para muchos países en el caso de la GD, la devaluación/depreciación fue clave para el proceso de recuperación una vez se dejó el patrón oro.

Esta circunstancia, la necesidad de mayor competitividad y por esto de ajustes cambiarios para corregir los desequilibrios externos aumentando las exportaciones, ha sido y sigue siendo crítica para países como Italia, España y Grecia -países “derrochadores”- frente a socios como Alemania y Holanda -países “frugales”- porque cuando los “derrochadores” han solicitado la asistencia del BCE para atender sus problemas internos de baja productividad y desempleo, los “frugales” se han opuesto a menos que se acepten una serie de condiciones de índole empobrecedora que son típicas de los *stand by* del FMI.

Y es que al interior de la zona euro, el lector notará, priva un sistema de tipos de cambio estrictamente fijos -como los países del patrón oro antes de la GD-, y en última instancia la única manera de romper esta atadura es saliéndose del euro -como lo hicieron los países al dejar el patrón oro para atajar los impactos de la GD-, lo que, como se notó de Eichengreen y Temin (2010), tiene sus propias complicaciones: en la actualidad, y en el contexto de la zona monetaria europea, podría desatar “la madre de todas las crisis financieras”, al interior de la zona y con repercusiones en el resto del mundo, porque no se habla de cualquier país, sino de Europa; entre otras razones, porque si algunos países lo hicieran, los demás tendrían un incentivo para hacer lo mismo y entonces se derrumba el sistema.

El caso de Grecia en la solución a sus problemas de endeudamiento y su traumática confrontación con “la Troika”² en el contexto de la zona euro, ilustra este y muchos otros defectos que se hallan en la construcción del sistema del euro, y se hallan en la base de algunas de las críticas más potentes que se han formulado contra su configuración; por ejemplo, que la unión monetaria debe ser complementada por una unión fiscal y una unión bancaria. En los casos de España, Italia y Grecia, los llamados a dejar la UE han sido frecuentes.

Ahora bien, aunque a nivel de los países del euro parece que las lecciones de la GD no

se han aprendido, o al menos no se han aplicado, la buena noticia es que el BCE sí lo ha hecho, aunque para ello ha debido fracturar algunos de los preceptos fundamentales en los que se ha levantado el edificio europeo y ha debido confrontar con oponentes poderosos como el Bundesbank alemán, en su empeño por salvar al euro de un casi seguro fracaso y desaparición. Este logro tiene un protagonista, Mario Draghi, expresidente del BCE, de quien Pérez (2012), en un artículo periodístico explica lo que sigue

Le bastó arquear una ceja, y un instante después todos corrían como conejos. Apenas un puñado de palabras pronunciadas el jueves por Mario Draghi, presidente del Banco Central Europeo (BCE), funcionaron como un soplo de aire fresco en esa habitación cerrada que es la crisis europea, con los mercados empeñados en dejar la utopía europea en cueros. “El BCE hará todo lo necesario para sostener el euro. Y, créanme, eso será suficiente”, dijo a mediodía en Londres. Esa insinuación corrió como la pólvora: la Bolsa española cerró unas horas después con una subida del 6% (la mayor en dos años) y la prima de riesgo cayó 50 puntos de golpe, con el tipo de interés del bono a 10 años de nuevo por debajo del 7%, una cifra que a pesar de todo sigue siendo de auténtica pesadilla. En Italia, la otra frontera del euro, las alegrías fueron similares. En el resto de mercados la mejoría fue la tónica general, tras varias jornadas de desagradable estrés.

2 Formada por la Comisión Europea, el FMI y el BCE.

Nunca con tan poco el mercado se había movido tanto: ese guiño del Eurobanco vale más que un centenar de planes de ajuste. Es la prueba de que el mercado sabe que Draghi tiene la solución en su chistera. Solo el BCE tiene el poderío necesario. Aunque para ello su presidente tenga que lidiar con la ortodoxia alemana y esa especie de celo mesiánico que ha impedido, hasta ahora, un mayor activismo del banco central.

La armadura de la Unión cruje por los cuatro costados, en especial por el lado de Grecia, serio candidato a dejar el club, y por los de España e Italia, capaces de echar abajo todo el edificio.

Desde luego, hay varios antecedentes que favorecieron las decisiones de Draghi. La misma GD es uno de estos. Antes del BCE, la Fed había hecho lo mismo en EE. UU., y la recuperación tomaba forma. Y a nivel de la literatura hubo muchas advertencias sobre los tipos fijos en el caso de la UE. En la actualidad, en ocasión del Covid-19, el BCE lleva a cabo un programa de asistencia a los países del euro por un monto de \$755.000 millones; del que se benefician incluso países como Alemania, pero también los llamados “derrochadores”, principalmente España e Italia; y ha dado señales claras de que suministrará “lo que sea necesario” en la eventualidad de más brotes del virus y más confinamientos, como justamente sucede.

Además, una proporción elevada de esta suma se entregará incluso en la forma de transferencias, es decir, sin devolución de los montos concedidos. La Fed, desde lue-

go, ha hecho lo propio, y después de un programa billonario en 2020, la nueva Administración en EE. UU. se dispone a buscar la aprobación del Congreso para otro paquete de similares dimensiones en 2021. Y no se descartan otros paquetes a lo largo de este año.

Caso El Salvador

¿Qué tiene que ver todo esto con El Salvador? Para ver la relación hay que retroceder un poco en las causas de la GD. La pregunta que hay que hacer es ¿Por qué los bancos centrales practicaron una política de austeridad monetaria en vez de una política monetaria expansiva? Antes de seguir hay que mencionar que al examinar la historia y los números se encuentra que fue sólo después que la política monetaria se flexibilizó -de aquí el relajamiento y la flexibilización cuantitativos- los efectos de la GD sencillamente se revirtieron. ¡Y de forma inmediata! ¡En cada país que arrojó por la ventana la austeridad!

No estamos diciendo que la austeridad sea mala *per se*. Solo decimos que en el caso de la GD fue una invitación al suicidio. Igual que hoy con el Covid-19. Ahora respondemos la pregunta: los bancos centrales no relajaron la política monetaria porque si hacían lo contrario, es decir, si expandían la oferta monetaria, habrían perdido cierta parte de sus reservas en oro, dada su adherencia al patrón oro de la época. Estamos hablando de hace unos 90 años, cuando los países occidentales, los más grandes en su mayoría, habían adoptado unas décadas antes un tipo

de cambio fijo, el patrón oro en este caso, por el que se dotaba al sistema monetario internacional de una dosis importante de orden, estabilidad y buen funcionamiento general que fueron notables por un período.

Pero aquel orden y estabilidad saltaron por los aires cuando la operación y vigencia del sistema provocó la GD, y la persistencia de la rigidez o falta de flexibilidad en la respuesta monetaria impuesta por el patrón oro solo prolongó la crisis. Autores como Barry Eichengreen, Peter Temin y Ben Bernanke han puesto de manifiesto la culpabilidad del patrón oro en relación con la GD, no sin antes reconocer que un marasmo de aspectos de economía política más que de política económica tuvieron que ver con la crisis.

Entonces, otra vez: ¿Qué tiene que ver esto con El Salvador? El régimen cambiario de El Salvador -tipo de cambio súper fijo a partir de la dolarización, desde 2001- tiene todas las características principales del patrón oro. En particular, el país carece de política monetaria, es decir, para el caso, que no puede aumentar la oferta monetaria mediante la emisión de dólares. La atadura y rigidez que impone el patrón oro ha sido denominada por Eichengreen como una de “grilletes dorados”; en El Salvador puede decirse que la dolarización actúa como una camisa de fuerza -¿dorada?- que impide maniobrar conforme la necesidad actual para financiar el déficit fiscal y los primeros dos componentes del Plan Económico.

Nótese que el país no tiene política monetaria porque no puede emitir dólares y por

eso “no puede ir con todo”, “cueste lo que cueste”, contra la pandemia y sus efectos. Esto también significa que en el país no se pueden aplicar algunas de las lecciones más importantes que se derivan de la GD y que ahora son comunes en el mundo, como cuando se aplicaron en ocasión del *New Deal* del presidente Roosevelt; se aplicaron en el caso de la GR de 2008/9; y se aplican ahora por la pandemia. Esto es lo que ha prolongado por tanto tiempo la depresión económica en el país, semejante a una bomba que ya lleva dos décadas estallando -recuerde: delincuencia, subempleo y migración.

Al mismo tiempo, la permanencia del tipo de cambio fijo -dolarización- ha impedido el ejercicio de una política cambiaria activa por la que se mantuviera un nivel apropiado de competitividad en las exportaciones de cara a los mercados internacionales, que permitiera un crecimiento decente en vez de las tasas raquíticas que se han registrado. Por esto, la tercera etapa del Plan -crecimiento inclusivo sostenible- es claramente imposible sin un tipo de cambio competitivo. Es decir, el grillete dorado de la economía salvadoreña es el tipo de cambio fijo implícito en la dolarización.

La prioridad del país ahora no es la de reducir el déficit fiscal, sino la de aumentar de forma apremiante su espacio fiscal que por ahora es prácticamente nulo. Esto requiere dejar la dolarización -lo que debe ser claro al lector después de tanta plática sobre el patrón oro- y aprovechar la mayor o menor capacidad que para dinamizar la recuperación estaría disponible una vez pueda emitir

su propia moneda, sin dejar de lado incluso la posibilidad de una financiación directa del gasto público, ahorrando el pago de intereses, como ha decidido hacerlo el Banco de Inglaterra desde el año pasado para apoyar al Gobierno en su lucha contra el Covid-19 y en la recuperación económica. La Fed hace lo propio, desde la GR y ahora con el Covid-19 financia el gasto del Gobierno con los *quantitative easing*, con solo apretar un botón con el que se crea el dinero en los montos necesarios y se acreditan a una cuenta del Gobierno.

Ben Bernanke, ex jefe de la Fed, lo explicó así en una famosa entrevista en la que se le preguntó por el origen de los fondos para financiar la flexibilización cuantitativa, y se limitó a contestar “no es dinero de impuestos”.³ De forma parecida, el BCE aprieta un botón para que los países miembros de la Unión Europea, UE, que lo requieran tengan acceso a cientos de millones de euros creados por el BCE, gran parte de los cuales no serán devueltos porque se entregan en calidad de transferencias, por ejemplo, para ayudar a los desempleados y a empresas de todo tamaño, pero especialmente las pequeñas. ¿Y la inflación? La UE tiene un problema serio con la inflación que ya lleva años: es demasiado baja; o, si lo prefiere el lector, el problema no es la inflación sino la deflación acompañada de tasas de interés a veces hasta negativas. Lo mismo pasa con Japón que tiene una deuda

de más de 200% de su PIB y tasas de interés e inflación cerca de 0%.

El lector dirá que se trata de países grandes; que estos lo pueden hacer pero no El Salvador. En realidad, no tiene por qué ser así. La Teoría Monetaria Moderna, TMM, explica que un país con moneda propia puede emitir la cantidad de dinero que necesite sin que esto se traduzca en inflación siempre que existan recursos reales sin utilizar en el proceso productivo. La inflación aparece después del pleno empleo de los recursos, particularmente el trabajo. Ciertamente, los seguidores de la TMM explican que no pueden extender sus resultados a países pequeños, aunque tengan moneda propia, porque a medida que crezca la economía el déficit externo puede crecer y habría que pagarlo con moneda extranjera que el país no puede emitir, y que en general no posee en cantidades suficientes. Esto significa que se podrían presentar algunos cuellos de botella, de los que el déficit externo sería solo uno. El mismo pleno empleo de los recursos sería otro. La literatura parece sugerir que el déficit externo se presentaría antes que el pleno empleo se alcance; en todo caso, existe un umbral: sería interesante averiguar cuánto se puede lograr en términos de reducciones del desempleo, subempleo, migración y delincuencia, y sin que los precios se disparen, antes de que el déficit externo estrangule el proceso de mejoras.

3 Véase Bernanke (2020) para un repaso del “arsenal” del que dispone la Fed, y por extensión, aunque un poco menos, el BCE, para enfrentar crisis como la de la GD y la de la pandemia.

Tres puntos aquí; siendo el caso que no existe experiencia para ver la aplicación de la TMM en un país pequeño. Primero, ¿qué tal si al disponer de moneda propia y de un tipo de cambio competitivo se inicia un desarrollo exportador importante que permita diferir en el tiempo la aparición de un déficit externo que pudiera lucir amenazante? Segundo, la deflación en el país -a pesar del gasto de alrededor de \$ 3.000 millones no presupuestados que ha tenido lugar en 2020, que según el enfoque convencional debió haber desatado una inflación elevada (ver adelante)- demuestra que en la actualidad existen muchos recursos ociosos, especialmente el humano, además de cientos de negocios que han debido cerrar por los confinamientos. Esto significa que existe un trecho relativamente largo que los precios han de transitar antes de que su crecimiento sea una amenaza.

En realidad, los peligros de una inflación o hiperinflación por el gasto expansivo son más bien limitados, dado el proceso deflacionario por el que atraviesa esta economía; cosa que también sucede en Europa y en menor medida en EE. UU.; pero también de forma clara en América Latina donde la inflación anual se ha reducido. En realidad, la deflación es un resultado colateral típico en una crisis como la actual. También ocurrió con mucha fuerza y causó mucho daño en la GD. Por cierto, alrededor de septiembre de 2020, según la CEPAL, las tasas anuales del IPC eran negativas para cuatro econo-

mías latinoamericanas: Ecuador (-0.9%), El Salvador (-0.3%), y Panamá (-2.4%), las economías dolarizadas; y Cuba (-0.3%).⁴

¿Las causas de la deflación? Es sencillo: al igual que en la GD, en el caso de la pandemia se ha registrado una contracción severa de la oferta y demanda agregadas como resultado de la paralización económica en varios frentes. El cierre obligado de negocios y empresas reduce la producción y el empleo y por esto el ingreso de las familias, por lo que deben gastar menos, y si es posible, ahorrar por la incertidumbre. En este entorno, en el que la población gasta menos, los productores y comerciantes suelen verse obligados a bajar sus precios si quieren vender.

Tercero, con la emisión de dinero cabe señalar algunas opciones en cuanto a la inflación. Siguiendo la TMM, esta aparecerá una vez se alcance el pleno empleo de los recursos; existe entonces un umbral. ¿Y qué pasa mientras no se alcanza este umbral? La presencia de un umbral indica que existe un margen de actuación. Su amplitud, desde luego, no se conoce, y en la medida en que no hay experiencias que permitan derivar lecciones para una aplicación afectiva de estas, el problema es uno de naturaleza empírica más que analítica.

Es decir, que solo hay una manera de averiguar lo que pasaría en el país si se ejecutaran estas ideas: llevándolas a la práctica.

4 Barria (2020).

Es posible que una de las medidas que más ansiedad pudieran causar sea la desdolarización y la posterior devaluación que haya de efectuarse según las lecciones aprendidas de la GD. Teniendo en cuenta que la situación actual en el país (tipo de cambio fijo y deflación) y en el mundo es una muy parecida a la de la GD, se puede tomar nota del punto de vista de Bernanke (2002):

... ha habido momentos en que la política cambiaria ha sido un arma eficaz contra la deflación. Un ejemplo sorprendente de la historia de Estados Unidos es la devaluación de Franklin Roosevelt del 40 por ciento del dólar frente al oro en 1933-34, impulsada por un programa de compra de oro y creación de moneda nacional. La devaluación y el rápido aumento de la oferta monetaria que permitió puso fin a la deflación de Estados Unidos de manera notablemente rápida. En efecto, la inflación de precios al consumidor en los Estados Unidos, año tras año, pasó de -10,3 por ciento en 1932 a -5,1 por ciento en 1933 a 3,4 por ciento en 1934. La economía creció fuertemente, y por cierto, 1934 fue uno de los mejores años del siglo para el mercado de valores. Si nada más, el episodio ilustra que las acciones monetarias pueden tener efectos poderosos en la economía, incluso cuando la tasa de interés nominal está en cero o cerca de cero, como sucedía en el momento de la devaluación de Roosevelt. (Pg. 7)

Sin duda, el amor por la inflación puede llegar a ser fuerte ... especialmente si hay una deflación vigente; porque esta suele acompañarse de un séquito que incluye

fuertes caídas en la producción, el empleo, y los salarios; y, dependiendo de su severidad, hasta de crisis bancarias, por varios factores, entre los que destacan los aumentos de la morosidad y la caída en la demanda de créditos.

Más específicamente, la deflación en el país se nota de las medidas del IPC: el boletín mensual de la DIGESTYC de diciembre de 2020, pg. 7, permite ver que la inflación punto a punto (enero 20/enero 19, ..., diciembre 20/diciembre 19) fue negativa todos los meses de 2020. Sin embargo, aunque esta deflación no es severa, se sabe que las caídas en la producción y el empleo lo son; y los efectos en el sistema financiero incluyen caídas importantes en el crecimiento del crédito a lo largo de 2020, como se nota de Cantizzano e Ibarra (2021).

Conclusiones

De lo expuesto, es posible caracterizar la situación de la economía salvadoreña como sigue. Por un lado, hay un déficit fiscal con pagos fuertes en deuda de corto plazo para lo cual se ha de recurrir a más endeudamiento de corto plazo. Por otro lado, se necesita financiar las primeras dos etapas del Plan Económico antes señalado, dado su carácter de emergencia, las que incluyen 1) el apoyo al sistema de salud, 2) un programa de empleo, y 3) un programa para la recuperación. Entonces, se han identificado cuatro necesidades financieras que no admiten demora.

¿Cuál es la más crítica? En realidad, las cuatro son críticas, y el déficit fiscal es solo

una de ellas. De las lecciones aprendidas de la GD y la GR puede verse que los países en general han hecho a un lado las preocupaciones por el déficit fiscal y se han abocado a la solución de los problemas de la salud, el empleo y la recuperación económica. Pero en el país no hay recursos para atender ninguna de estas necesidades. Los recursos que puedan obtenerse del endeudamiento externo con seguridad no serían suficientes dada la calidad que como sujeto de crédito en el exterior tiene el país.

Se sabe de esfuerzos de algunas agencias internacionales para que países del centro apoyen a tantos que como el nuestro no cuentan con lo que se necesita. Se sabe de esfuerzos de la nueva Administración en EE. UU. relacionados con la lucha contra la corrupción en el Triángulo Norte y la eliminación de las causas que impulsan la migración hacia aquel país. Ambas, sin embargo, aunque parecieran cercanas en el tiempo, por ahora están llenas de mucha incertidumbre en cuanto a la posibilidad de que sean verdaderas soluciones.

Pero hay otra opción, la dada por la Teoría Monetaria Moderna, en la que un Gobierno puede financiar cualquier monto de gasto público siempre que haya suficientes recursos reales ociosos y disponibles que permitan prevenir la inflación, cosa que se cumple en el país, la mano de obra especialmente, dado el nivel de desempleo causado por los confinamientos, y la deflación, que se explica por la reducción sustancial de la demanda agregada.

En el caso de la TMM se recuerda que existe un umbral o margen de actuación cuya amplitud se desconoce pero que puede ampliarse dependiendo de una variedad de factores. ¿Valdrá la pena hacer el intento? Creemos que sí, principalmente porque no vemos otras opciones, en el contexto de lo que puede hacer el Gobierno de forma más o menos rápida y directa, para encarar los cuatro problemas señalados. Solo que la TMM no tiene sentido y es sencillamente inconsistente con la dolarización.

Desde luego, el lector informado que ha oído de la TMM puede preocuparse porque personajes de la talla de Paul Krugman, Sebastián Edwards, Kenneth Rogoff y Carmen Reinhart la hayan ridiculizado una y otra vez. Más allá de señalar que cada una de sus observaciones ha tenido la respuesta correspondiente hay que destacar lo siguiente: 1) una razón para el ataque a veces feroz contra la TMM es que su estudio ha cobrado una relevancia increíble con la pandemia y las lecciones derivadas de la GD ante la posibilidad que plantea de, dadas ciertas condiciones, financiar las necesidades de recursos con la impresión de dinero sin preocuparse por el déficit fiscal ni la deuda; y 2) más allá de los pleitos cada vez más sonados entre economistas ortodoxos y los que prefieren la TMM, los hechos muestran claramente que, sea que lo reconozcan o no, los países están siguiendo la prescripción de la TMM al gastar sin mayor preocupación por el déficit fiscal y la deuda. Recuérdelo, del déficit fiscal y la deuda nos ocuparemos “el día después”.

En el proceso de ampliación del espacio fiscal, uno de los primeros pasos es el de eliminar el tipo de cambio fijo de la dolarización. Si lo desea, el lector puede repasar nuestra discusión anterior sobre el papel del tipo de cambio fijo del patrón oro en la GD -note que la causó y la prolongó hasta que los países repudiaron el patrón oro-; observe que su análogo en El Salvador de hoy es el tipo de cambio super fijo que impone la dolarización;⁵ y vea que el tipo de condiciones para que funcione -una fuerte dosis de cooperación en el sistema financiero internacional por la que países superavitarios proporcionan reservas a los deficitarios- es algo utópico por ahora. La práctica internacional en este tema es contundente. La gran mayoría de países desarrollados y emergentes tienen tipos de cambio flotantes -v.gr.: EE. UU., Japón, UE con el euro, etc.-; o manipulados -como China y Brasil-; pero no fijos.

Con todo, una cosa es segura. Más allá de la manera en que estos problemas evolucionen en el futuro, esta discusión ha puesto de manifiesto que el déficit fiscal es solo uno de los problemas que requieren atención desde ayer, pero que, dependiendo de la perspectiva del tomador de decisiones, hasta pudiera relegarse en el tiempo en relación con otros que pueden ser más inminentes. Por ejemplo, algunos observadores pueden razonar que, en vez de cancelar la deuda pública con los bancos, los recursos escasos rendirían un retorno social mucho mayor si

se destinan hacia la población desempleada, un fortalecimiento inaplazable del sistema nacional de salud y la compra de vacunas, utilizando el mecanismo del “dinero de helicóptero”; al menos por un tiempo; y “el día después” platicamos de una reestructuración del déficit fiscal.

¿Cuál compromiso es más fuerte, el que se tiene con los bancos o el que se tiene con la población? De aquí es claro que el déficit fiscal no es el principal problema del país. Claro, esta es una solución tipo “parche” y a medias de los problemas mencionados, y no es sostenible. A menos que haya un crecimiento económico fuerte y sostenido que provea los recursos necesarios. Pero en el corto plazo -un período que fue relevante en la GD y lo es más con la pandemia porque hay gente que está muriendo y no puede esperar a que se alivie el déficit fiscal- puede lucir de otra manera.

Entonces, para finalizar, “a grandes males grandes remedios”. Esta breve consideración muestra que, en realidad, los problemas del endeudamiento y el déficit fiscal en el país deben verse como una manifestación y un síntoma de problemas mucho mayores que aquejan a la economía salvadoreña ya por muchos años. Los problemas fiscales tendrán una solución efectiva cuando sean removidos los obstáculos que impiden el logro del crecimiento inclusivo; no pueden verse en el entorno meramente fiscal, sino

5 Otros resultados de la dolarización en la economía salvadoreña, especialmente en la pobreza, la desigualdad y el crecimiento, pueden verse en González (2020).

en uno mucho mayor: la erradicación de la pobreza, de la desigualdad y el logro del crecimiento económico.

Los problemas del país no se pueden manejar con acciones superficiales y cosméticas, de carácter micro y de corto plazo. De hecho, la crisis actual ha sido aprovechada por varios países para llevar a cabo transformaciones

de gran calado en sus economías. En el país debe hacerse lo mismo, comenzando con la desdolarización, lo cual no tiene que ser catastrófico si se aseguran las condiciones necesarias para llevar a cabo un proceso ordenado. Si algo amable puede verse del Covid-19 es la oportunidad que brinda para llevar a cabo reformas profundas. Es probable que si no se hacen ahora no se hagan nunca.

Referencias

- 1 Barría, Cecilia (2020), "Por qué hay una inflación tan baja en América Latina y qué dice de la economía de la región". BBC News Mundo del 11 de enero.
- 2 Bernanke, Ben S. (1995), "The Macroeconomics of the Great Depression: A Comparative Approach". *Journal of Money, Credit, and Banking*, Vol. 27, No. 1 (February 1995). The Ohio State University Press.
- 3 Bernanke, Ben S. (2002), "Deflation: Making Sure "It" Doesn't Happen Here". Remarks by Governor Ben S. Bernanke Before the National Economists Club, Washington, D.C. November 21, 2002. The Federal Reserve Board.
- 4 Bernanke, Ben S. (2020), "The New Tools of Monetary Policy". American Economic Association Presidential Address. January 4, 2020.
- 5 Cantizzano, Irma y Leonel Ibarra (2121), "Los créditos terminaron estancados en 2020". La Prensa Gráfica del 11 de febrero de 2021.
- 6 DIGESTYC (2021), Boletín No. 132. IPC diciembre 2020. DIGESTYC.
- 7 Eichengreen, Barry J. (2010), "The Breakup of the Euro Area". NBER Chapters, in: Europe and the Euro, pp. 11-51. National Bureau of Economic Research, Inc.
- 8 Eichengreen, Barry J. and Peter Temin (2010), "Fetters of Gold and Paper". *NBER Working Paper* 16202.
- 9 González O., Mauricio (2020), "El Salvador: Macroeconomía de la Pobreza, la Desigualdad y el Crecimiento". Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades, Universidad Dr. José Matías Delgado. San Salvador.
- 10 Margo, Robert A. (1992), "Employment and unemployment in the 1930s". *NBER Working Paper* 4174. NBER.
- 11 Pérez, Claudi (2012), "El BCE hará lo necesario para sostener el euro". El País, de 26 de julio de 2012.

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

