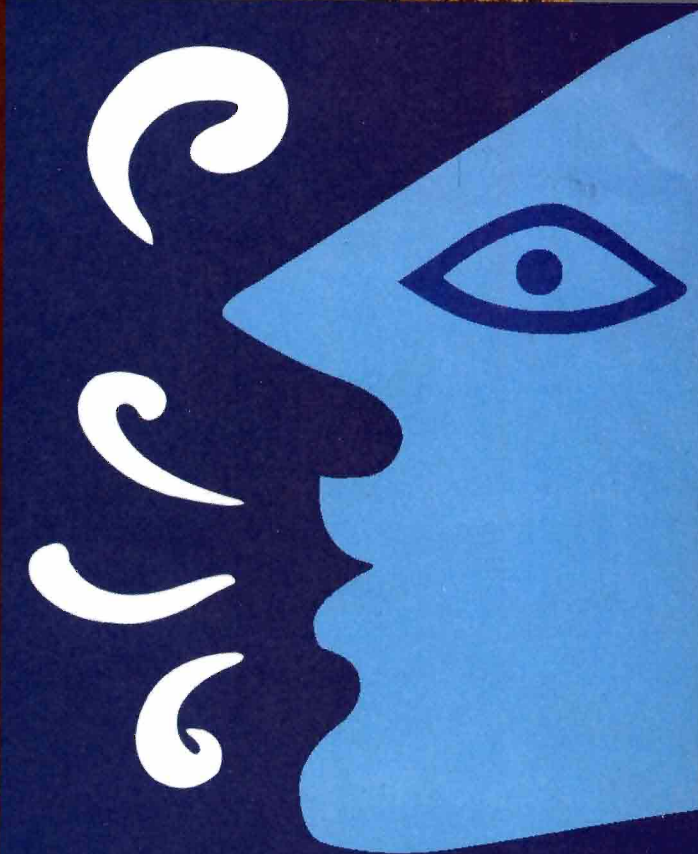




HUMANIDADES

IV ÉPOCA - AÑO 2007 - NÚMERO 10

Revista de contenido Científico-Humanístico de la Facultad de Ciencias y Humanidades
Universidad de El Salvador



La enseñanza de los idiomas



PRECIO \$ 3.00

118992 - 10300931



Portada dedicada a la enseñanza de los idiomas. Creatividad de **Gerardo Ernesto Sánchez**, que se desempeña como diseñador gráfico en la Unidad de Comunicaciones de nuestra Facultad.

Directorio:

Decana:

Licda. Ana María Glower de Alvarado

Vicedecano:

Lic. Carlos Ernesto Deras Cortez

Secretaria:

Licda. Oralia Esther Román de Rivas

Consejo Editor:

Lic. Jorge Humberto Aguilar

Lic. Carlos Gregorio López

Lic. René Martínez Pineda

Licda. María del Carmen Escobar Cornejo

Lic. Álvaro Ernesto Carbajal Arévalo

Lic. Carlos Roberto Paz Manzano

Directora-Editora:

Licda. Elsa Beatriz Rosales

Diseño de portada e ilustraciones:

Gerardo Ernesto Sánchez

Los artículos publicados en esta edición son de responsabilidad del autor, autora o autores.

Reservados todos los derechos de autor, no se permite la publicación de ningún artículo sin previa autorización.

Toda colaboración debe enviarse al Decanato de Ciencias y Humanidades o a la Unidad de Comunicaciones, Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad de El Salvador.

E-Mail:
revistacch@biblio.ues.edu.sv

Página Web:
[http://www.ues.edu.sv/facultades/
revista_humanidades](http://www.ues.edu.sv/facultades/revista_humanidades)

Tel. (503) 22 25 29 99 Ext. 4322.

Sumario:

• **Editorial** 5

Presentación

• *La enseñanza de los Idiomas Extranjeros* 7

La Enseñanza de los idiomas

• *La enseñanza del inglés en las escuelas de secundaria de Costa Rica: Pasado, presente y futuro*
Leonor E. Cabrera 9

• *Pensando en el Curriculum Nacional para la enseñanza Idioma Inglés*
Edgar Nicolás Ayala 21

• *Buscando niveles avanzados de competencia comunitativa y cognitiva*
Miguel Angel Carranza 27

Actualidad

• *La formación de la opinión pública como instrumento de democratización*
Guillermo Mejía 37

Realidad Nacional

• *En defensa de las Humanidades y de las Ciencias Sociales*
Adolfo Bonilla Bonilla 47

Pensamiento Humanista

• *La Guerra Fría. Breves apuntes para un debate*
Ricardo Ribera 53

Creatividad Literaria

Presentación 76

Cronotopo del Xibalbá: tiempo y espacio desde el Popol Vuh hasta la modernidad
 Rick Mc callister 79

Muestra poética 88

Editorial

El Departamento de Idiomas surge en 1948 como una academia para la **enseñanza del Inglés y el Francés en calidad de servicio** a la universidad en general. En 1956 se le acredita como Departamento e inicia con la administración de la carrera de **Técnico en Traducción Inglés-Español** ofertada por espacio de doce años. En 1973, el Consejo Superior Universitario aprueba los currículos de las carreras de **Profesorado en Educación Media para la Enseñanza del Idioma Inglés** y la **Licenciatura**, las cuales fueron ratificadas en 1977 y modificados en 1993. En 1998, se inaugura la **Maestría en Traducción Inglés/Español – Español/Inglés** y se comienza a servir el **Profesorado en ese idioma para Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media (Plan MINED)**. En el 2002, se inicia la **Licenciatura en Lenguas Modernas, con especialidad en Francés e Inglés**. En el presente año 2007, inició el servicio del **Diplomado en Traducción Inglés/Español – Español/Inglés**, el **Diplomado en Metodología para la Enseñanza de ese Idioma** y en el mes de Julio se tendrá el primer encuentro de la **Maestría en Didáctica del Idioma Inglés** que se impartirá en cooperación con la Universidad de Alcalá de Henares de España, la Universidad de Valencia y la UNAN de León, Nicaragua, con apoyo del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Madrid. En este año también se iniciará el Estudio del Náhuatl y enseñanza, a través de los cursos libres.

Las proyecciones para el 2008 incluyen, la actualización de la Licen-

ciatura en Idioma Inglés Opción Enseñanza y/o sustitución de ésta por la Licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad en Inglés; el inicio de la **Maestría en Gestión de la Calidad de la Educación Superior, la Maestría en Lingüística** y un **Técnico en Inglés** para las áreas de transporte, hostelería y turismo, comunicaciones e informática.

Como puede apreciarse, el pasado, presente y futuro se entrelazan y retroalimentan en cuanto a las carreras que ha servido, sirve y planea servir el Departamento de Idiomas. Estos planes y proyectos han sido definidos por las necesidades de la sociedad, el mercado de trabajo y la capacidad profesional instalada que la unidad académica ha ostentado en los distintos períodos. Para precisar con exactitud, la labor del Departamento se circunscribe a siete rubros o áreas:

1. Inglés y Francés de Servicio, los cuales se han impartido desde los inicios de esta unidad académica y se siguen impartiendo en la actualidad para otras unidades académicas de Facultad y de la Universidad.

2. Traducción. La traducción ha formado parte del currículum del Departamento en el pasado, y en el presente resurge con renovada energía debido al proceso de globalización, que conlleva la llegada de empresas internacionales a nuestro país y la obligada comunicación escrita para la formalización de transacciones legales y comerciales a nivel local o internacional.

3. Formación Docente. La formación de maestros para la enseñanza

del idioma inglés ha estado vigente desde 1973 a través de planes de estudio de profesorado y licenciatura, es en esta área en la cual hemos formado y graduado al grueso de los estudiantes. Consecuentemente, somos responsables del impacto, positivo o negativo, que estos profesionales hayan tenido o tengan en la enseñanza del inglés en instituciones públicas o privadas.

4. Comunicaciones. La Licenciatura en Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés se inicia en el año 2002, con la finalidad de ofrecer un espacio de formación profesional para la comunicación en el comercio y el turismo principalmente, aunque también incluye el componente de la formación docente.

5. Lingüística. Hasta los años 80 bajo la influencia de la Escuela Estructural Descriptiva de la Lingüística, el Departamento de Idiomas, a través de los contenidos desarrollados en sus carreras, se centró, en buena parte, en el análisis del discurso, en entender y enseñar la forma y los componentes del discurso hablado o escrito. A partir, de los años 90 la influencia de la Escuela Generativa Transformacional de la Lingüística se hizo sentir, provocando un giro en la forma de concebir y enseñar idiomas; a partir de entonces, el interés ya no solamente es conocer y enseñar la estructura y la forma del discurso hablado y escrito sino entender el discurso como un todo, un proceso mental, creativo y generador de nuevas palabras, frases, oraciones, párrafos y discurso extendido.

6. Inglés Técnico. Según estudios realizados por estudiantes de la cátedra de Seminario, es urgente la formación de

Técnicos en Inglés para laborar en áreas tales como las comunicaciones, hostelería y turismo, transporte e informática. Para dar respuesta a esta demanda de formación de recurso humano en el 2008, El Departamento está trabajando el plan de estudios de una carrera técnica que garantice el perfil del profesional requerido por las empresas.

7. Evaluación. Con la regionalización de la educación, se hace imprescindible la certificación de las competencias de los docentes, la evaluación y acreditación de carreras y también de las instituciones. En el caso de la Facultad de Ciencias y Humanidades, se está trabajando, con el apoyo y visto bueno del Decanato, en la búsqueda de instituciones especializadas como contraparte y en la elaboración del plan de estudios de la Maestría en Gestión de la Calidad de la Educación Superior para ponerla en funciones en el 2008.

La historia de la enseñanza de idiomas en este Departamento es rica en diversidad de idiomas tales como el Inglés, el Francés y el Japonés, que son parte formal de la currícula; además, de estas lenguas, el Coreano y el Mandarín también se enseñan bajo la modalidad de cursos libres. Más aún, es rica en la diversidad de carreras que se sirven, áreas de formación profesional y cuenta con una planta docente relativamente joven y altamente cualificada en universidades nacionales y extranjeras. Por otra parte, la alta demanda que tienen las carreras y la capacidad instalada en cuanto a recurso humano, equipo, mobiliario, motiva y posibilita la iniciativa educativa de la creación de la futura "Escuela de Idiomas".

La enseñanza de los idiomas extranjeros

Presentación

En la presente sección de nuestra revista HUMANIDADES, se hace un análisis de cómo se inició en Centroamérica, la enseñanza de un segundo idioma, específicamente del idioma inglés. Se manejan distintas categorías y muchas similitudes en el abordaje de técnicas, métodos, metodologías y enfoques usados anteriormente y en la actualidad, los cuales labraron el camino para llegar sino a lo perfecto, a las mejores formas de enseñanza de un segundo idioma.

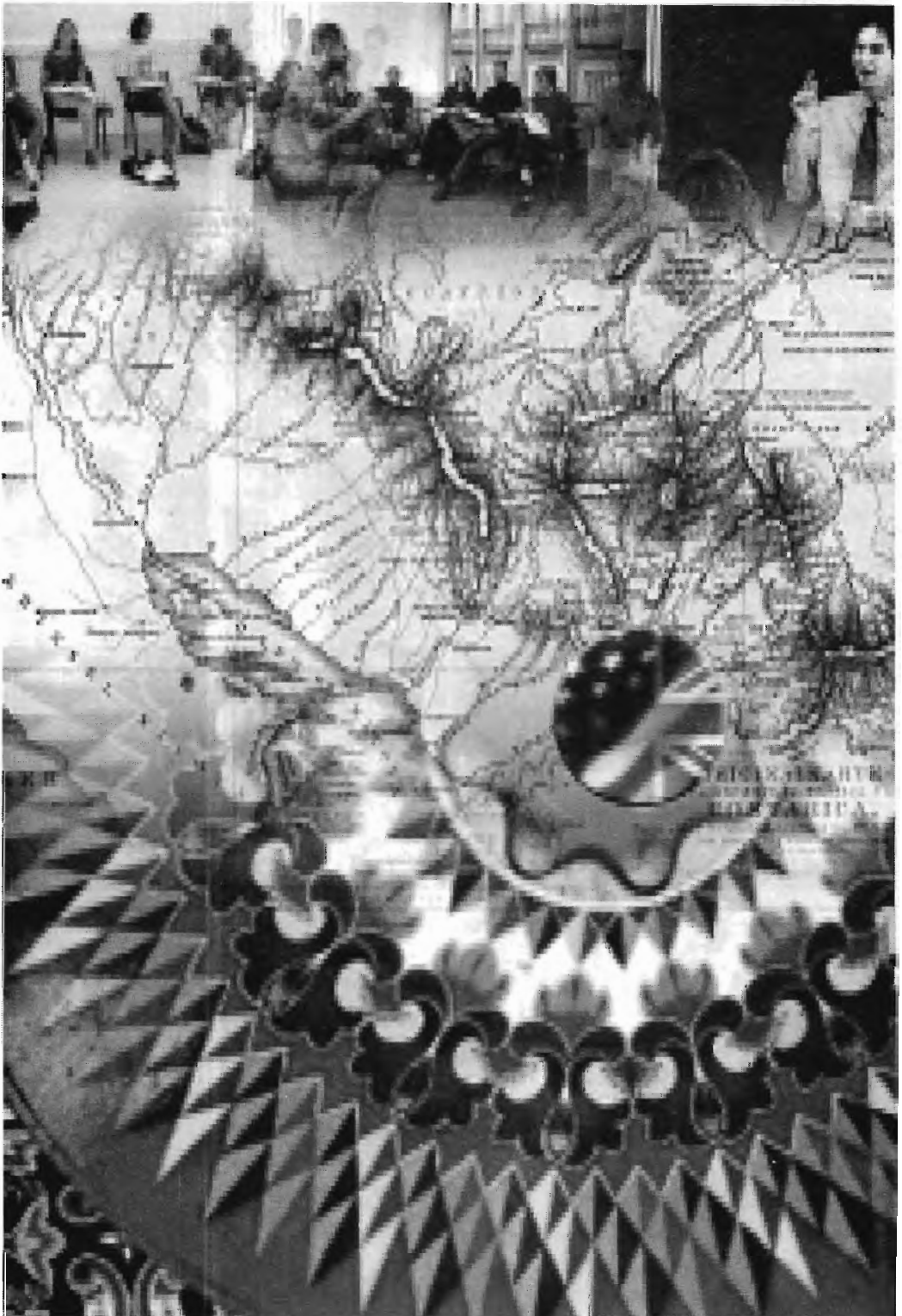
Leonor Cabrera nos adentra en los inicios, dificultades, satisfacciones y proyecciones en el campo de la enseñanza del idioma inglés en Costa Rica, a través de un recorrido histórico sobre esa tarea emprendida a partir de la apertura comercial de su país con Inglaterra. Luego nos incursiona a las venturas y desventuras halladas durante la aplicación de métodos y enfoques de la enseñanza del inglés. La autora finaliza con una visión del proyecto que actualmente se ejecuta en Costa Rica: proyecto L.E.A.R.N.

Miguel Carranza nos propone algunas estrategias para mejorar los niveles de competencia comunicativa y cognitiva de los estudiantes y llevarlos a niveles avanzados. Su propuesta consta

de ocho ideas, basadas en su experiencia, con las cuales pretende mejorar el aprendizaje y hacerlo más significativo. Desde su visión, Carranza propone enfatizar más el aprendizaje, expone mejorar las competencias lingüísticas de los docentes, hasta la mejora de los sistemas de evaluación por medio de la estandarización de éstos.

Por último, Nicolás Ayala nos brinda algunas consideraciones de componentes claves del currículo nacional para la enseñanza del idioma inglés, basándose en el contexto de la realidad nacional aplicada dentro del contexto de la globalización. El autor se inmersa en el enfoque histórico de algunas malas concepciones sobre la adquisición de un segundo idioma y por ende, de una segunda cultura, hasta llegar a hacer un análisis sobre el actual programa del Ministerio de Educación llamado COMPITE, y finaliza su artículo proponiendo la certificación de los docentes para obtener mejores logros.

Queda, pues, al lector la oportunidad de analizar y contrastar las ideas aquí propuestas, con los programas y proyectos que ya se están llevando a cabo dentro del quehacer de la enseñanza del idioma inglés en nuestro país.



La enseñanza del inglés en las escuelas de secundaria de Costa Rica: pasado, presente y futuro*

Leonor E. Cabrera,
Asesora Nacional de Inglés del Ministerio
de Educación Pública de Costa Rica

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo cubre la historia de cómo empezó la necesidad de la enseñanza de otros idiomas, principalmente el inglés, en el país hermano Costa Rica. La necesidad primero de comunicación a través de los idiomas por la necesidad de exportación, la llegada de europeos y estadounidenses a tierras centroamericanas, los intereses particulares de algunas embajadas en los países centroamericanos de la promoción de su lengua y cultura, y la apertura de Centros Culturales. Además, se habla de los métodos y enfoques utilizados para su estudio, su incorporación al currículo nacional de educación en las escuelas secundarias, los tiempos asignados, tanto en tercer ciclo como en bachillerato; se discute la adopción de libros de texto para las clases, si esto es una tradición o un vicio.

Otros aspectos que se describen en el presente artículo son los programas implementados para la enseñanza de idioma inglés como segunda lengua, tales como el proyecto L.E.A.R.N. en Costa Rica y COMPITE en El Salvador; la radio interactiva, los medios tecnoló-

gicos empleados y la implementación de programas de escuelas bilingües. La autora nos adentra al conocimiento de una estrategia de enseñanza/aprendizaje implementada por el Ministerio de Educación de Costa Rica, en la cual los docentes son divididos por habilidades comunicativas; entonces, el maestro que enseña las habilidades de Escuchar y Hablar es uno y quien enseña las habilidades de Lectura y Escritura es otro.

Todo lo mencionado anteriormente nos dibuja un esquema, una visión de trabajo parecida, a veces; y diferente al comparar a Costa Rica y a El Salvador en este campo. Pareciera ser que el primer país tiene una mejor definición y entendimiento de los objetivos y metas, así como de la metodología a emplear para hacer que dicho proyecto camine. Aunque bien podemos mencionar que en El Salvador existe el programa COMPITE, hay muchos elementos de este que todavía no se han ejecutado, tales como la Radio Interactiva y otros que no quedan muy claros, ya que se habla de “cursos intensivos sabatinos” siendo este concepto un oximoron natu-

* Conferencia presentada en el Congreso sobre Bilingüismo, organizado por el Departamento de Idiomas Extranjeros de la Facultad de Ciencias y Humanidades, celebrado del 17 al 20 de octubre de 2005, en la Ciudad Universitaria. Traducción por Sara Méndez Gómez, Docente del Departamento de Idiomas

ral ya que es contradictorio por sí mismo. Por último, Costa Rica pone en marcha su programa L.E.A.R.N. a través de la escuela pública mientras que en El Salvador se ejecuta a través de un Instituto Privado que contrata estudiantes de universidades como maestros de inglés en escuelas rurales de La Unión, Santa Tecla y San Marcos, como primera etapa de ejecución de dicho proyecto.

Entonces, la lectura de este artículo (ponencia) y la comparación del Plan 2021 en su sección COMPITE nos enriquece con la comparación de dos formas, a veces, similares y con muchas diferencias, de dos países que pretenden adquirir una segunda lengua para ampliar sus campos de acción económica, política y educativa.

Jorge H. Aguilar, miembro Consejo Editor.

El aprendizaje de las lenguas extranjeras en Costa Rica tuvo su origen inmediatamente después de su independencia cuando se establecieron las relaciones comerciales con el viejo mundo; específicamente, cuando exportamos el primer quintal de nuestro “grano de oro”; es decir nuestro café, a Inglaterra en 1820. La llegada de los primeros europeos, que hablaban diferentes lenguas inspiró a los habitantes de Costa Rica, para que iniciaran el aprendizaje de un segundo idioma.

Por consiguiente, el aprendizaje de una lengua extranjera, estuvo respaldada por motivos económicos y comerciales. Como González lo especifica en su libro, *Historia de la Influencia Extranjera en el Desarrollo Económico y*

Científico de Costa Rica, publicado en 1976. “Los primeros inmigrantes europeos, aportaron sus ideas educativas y culturales a la sociedad costarricense de la época. Estos inmigrantes, además de haber llegado al país por motivos económicos, poseían conocimientos académicos en diferentes áreas por lo que empezaron a participar en los grupos sociales que tenían propósitos como: las artes, la música, la literatura, las ciencias, la industria, el comercio y algunas otras.

A medida que sus actividades comerciales prosperaron; más y más extranjeros emigraron a Costa Rica y como resultado surgió la necesidad de aprender las lenguas extranjeras de los inmigrantes. La actitud general hacia los recién llegados fue muy positiva, especialmente por los beneficios que su influencia generaba en la “educación popular, el nacimiento de la industria, el aumento del capital familiar, las ideas de orden, moralidad y trabajo”. Como consecuencia de esta inmigración, las artes florecieron también y la población del país se incrementó por el número de familias que decidieron permanecer en el país. González menciona que había un acuerdo entre los políticos de la época para garantizar tanto a los extranjeros como a los ciudadanos nacionales, sus derechos de libertad, seguridad y prosperidad, así como también el respeto hacia el fruto de sus industrias.

Paralelo al movimiento económico del momento, Costa Rica experimentó una considerable inmigración de catedráticos europeos, quienes llegaron a mejorar el desarrollo cultural y educativo de la nación. Este movimiento social

tuvo dos direcciones diferentes: Una fue la inmigración de gente prominente al país; y la otra fue la oportunidad de que jóvenes costarricenses tuvieran la oportunidad de estudiar en instituciones educativas o de nivel superior europeas. Para ejemplificar este pasaje histórico, podemos mencionar el viaje a Inglaterra de los hermanos Montealegre, quienes estudiaron medicina en universidades sajonas.

Aunque el estudio de idiomas extranjeros fue al principio a nivel privado y oficialmente por medio de las escuelas secundarias en nuestro país, también había un gran interés de las diferentes embajadas, en promover sus idiomas y culturas por medio del establecimiento de Centros Culturales de Idiomas.

El Centro binacional Costarricense-Norteamericano, fue fundado en 1945 y desde su inicio, el número de costarricenses que han estudiado inglés en el, ha aumentado anualmente. Este centro ofrece además de cursos de idiomas, una amplia variedad de actividades culturales, las cuales benefician no solo a sus estudiantes; sino también a ambas comunidades, la costarricense y la estadounidense residente en el país.

El inglés ha sido uno de los idiomas extranjeros más estudiados en nuestro país, debido principalmente a las repercusiones de la exportación de nuestro café a Inglaterra y a otros países europeos. Además del inglés, los costarricenses han estado también interesados en el estudio del francés, italiano y alemán.

Después de la inmigración de estos hablantes de los idiomas extranjeros antes mencionados, su participación activa en la educación, motivó a nuestra gente a iniciar la lectura de las obras de la literatura clásica en su idioma original. Los costarricenses siempre han manifestado su deseo de superación personal por medio de la educación; gracias a la visión y esfuerzo de nuestros primeros presidentes y ministros de Educación, y al hecho que un gran porcentaje del presupuesto nacional, es todavía usado para el desarrollo educativo del país.

La enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros ha sido registrado como asignatura obligatoria en el currículo de las escuelas secundarias desde 1824, específicamente en la "Casa de Enseñanza de Santo Tomás"¹. En ese entonces, los idiomas extranjeros enseñados eran: francés, latín e inglés. "Los estudiantes tenían que tomar una hora y media al día en la mañana y otro período en la tarde precedido por hora y media de ejercicios dirigidos por el mejor estudiante en cada clase". Las metodologías usadas eran muy tradicionales. Los estudiantes tenían que memorizar y recitar reglas gramaticales, las cuales eran revisadas por el profesor para comprobar que los estudiantes las habían asimilado completamente.

Evidentemente, el patrón de repetición o las técnicas metodológicas empleadas en el estudio del latín fueron también usados en la enseñanza de otros idiomas extranjeros. Vincenzi mencio-

1 González L.F (1978. Evolución de la Instrucción Pública en Costa Rica. San José, Editorial Costa Rica.)

na que diferentes métodos y enfoques han sido usados en la enseñanza de idiomas extranjeros en el país. Esos enfoques fueron introducidos y modificados de acuerdo con las políticas nacionales.

Las primeras escuelas secundarias fueron establecidas en los años de 1800, pero fue con la fundación del Colegio de San Luis Gónzaga en Cartago, en 1869, cuando el primer plan de estudios fue oficialmente llevado a la práctica.

Plan de Estudios del Colegio de San Luis Gonzaga de Cartago (Datos de 1872)

Preparatoria: Aritmética, geometría, lectura, gramática castellana, religión cristiana, caligrafía, dibujo y gimnasia. Primer año: Aritmética y geografía, nociones de geografía e historia, castellano, latín, lectura y escritura, religión, música, canto; dibujo, caligrafía e historia natural, inglés y gimnasia. Segundo año: Aritmética y cálculo comercial; álgebra, elementos de geografía, historia natural, inglés y gimnasia. Tercer año: Geometría, álgebra, trigonometría, geografía política, historia de la Edad Media y Americana, griego, latín, retórica y poética, religión, moral, historia natural, francés, dibujo, gimnasia e inglés. Cuarto año: Física y química, psicología y lógica, geografía descriptiva, historia moderna y de Centro América, análisis de clásicos, traducción de clásicos, composición literaria, inglés, francés, dibujo y gimnasia. Quinto año: Historia natural, metafísica, teoría e historia de las artes, literatura general y castellana

en particular, historia contemporánea y de Costa Rica, ejercicios literarios, inglés, francés, psicología y lógica.

El inglés llegó a ser una asignatura regular en el currículum. Las transformaciones que siguieron después se debieron a las reformas educativas a lo largo del tiempo.

Paralelo a la creación de nuevas instituciones educativas, la incorporación de programas educativos diferentes y modalidades escolares incluían la lengua inglesa en los planes de estudio. Los diferentes tipos de instituciones satisfacen demandas educativas; de esta manera se han creado las siguientes modalidades: Técnica, Artística, Nocturna, Científica, Modelo, Experimental Bilingüe, Innovación Educativa y otras. El número de lecciones varía de acuerdo con el énfasis dado al idioma y a las necesidades específicas de los estudiantes para tener dominio de la lengua extranjera.

El currículum tradicional para las instituciones académicas ofrece tres clases de cuarenta y cinco minutos a la semana en el llamado Tercer Ciclo; y cinco períodos de cuarenta y cinco minutos a la semana, en la educación diversificada; o sea en los 10°, 11° y 12° grados. Con la excepción de los liceos experimentales bilingües, que ofrecen 10 lecciones de cuarenta y cinco minutos de 7° a 11° años. El resto de las modalidades incluye el número básico de lecciones, que se ofrece en las instituciones de segunda enseñanza académicas, reforzada con un número más de lecciones que varían entre dos y seis. Además del currículum general de in-

glés, se ofrecen cursos de inglés con énfasis en conversación y los especializados para las modalidades técnicas.²

Al mencionar algunos de los métodos y enfoques utilizados en Costa Rica para la enseñanza de las lenguas, muy especialmente para la enseñanza del inglés, es importante recordar lo que González, Orozco y Vincenzi, describieron en sus trabajos en forma separada. El Método de Traducción Gramatical, fue el primero usado en la enseñanza de idiomas extranjeros en Costa Rica. Ese método fue seguido por el método Directo al que le siguió el Enfoque Oral y luego el Método Audiolingual, que fue introducido en el país, por la catedrática Elsa Orozco. El logro más sobresaliente de ella fue la creación de la carrera de Profesorado en la Enseñanza del Inglés, en la Universidad de Costa Rica en 1960.³

Con la creación de esta carrera, una considerable cantidad de profesores se graduaron con un diploma que les permitía enseñar inglés en los colegios de educación secundaria. Ann Arbors y el Dr. Charles Fries, influyeron en las prácticas docentes en el país, durante los últimos años de la década del cincuenta y los primeros años de la década del sesenta, dado que los profesores y los alumnos del programa establecido por Orozco, en la Escuela de Educación de la Universidad de Costa Rica, visitaron el salón de clases de lengua del Maestro Lado, para la observa-

ción y el aprendizaje de sus procedimientos metodológicos. Esos profesores regresaron a sus aulas e implementaron en Costa Rica, el método nuevo que ellos recientemente habían observado y practicado.

Esta metodología llamada el método audiolingual, llegó a ser la preferida por la mayoría de docentes de inglés costarricenses por más de 30 años. Esto también fue motivado por la importación de materiales educativos traídos al país por las casas editoras extranjeras.

La característica más común, en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, practicada por los profesores en los diferentes períodos de la historia en la enseñanza del inglés, fue la adopción de un libro de texto que algunas veces no coincidía con los principios establecidos en el programa de estudios oficial.⁴ El uso de un texto como el material principal para la enseñanza del inglés creó una dependencia libresca en algunos maestros que buscaban soluciones a sus tareas educativas.

La adopción de libros de textos para las clases de inglés llegó a ser una tradición y un "vicio" que guiaba el currículum de inglés como idioma extranjero, al grado que algunos profesores se sintieron confundidos cuando la Asesoría Nacional de Inglés, para la educación secundaria del Ministerio de Educación Pública, diseñó un programa de estudios, para estudiantes costarricen-

2 Ministerio de Educación Pública (2005) Programas de Estudio de Inglés. San José Imprenta Nacional.

3 Orozco, E. (1983) Charla para Profesores bilingües de California. Mimiographed. San José: Hotel Balmoral.

4 Orozco, E. (1983) Charla para Profesores bilingües de California. Mimiographed. San José: Hotel Balmoral.

ses en 1991, tomando como punto de partida las necesidades del país y su cultura y apropiado a las necesidades de los estudiantes. En esta ocasión, no había un libro de texto extranjero que coincidiera con el programa de estudios nacional. Como resultado, los profesores necesitaban identificar y en muchos casos, crear sus propios materiales de enseñanza.

Gracias al proyecto binacional L.E.A.R.N. inspirado por la política educativa del Ministerio, la que promovió la incorporación de aspectos nacionales y regionales dentro del proceso de aprendizaje cotidiano, los programas de estudio y los materiales complementarios siguieron la política educativa implementada por el Ministerio de Educación Pública y por el enfoque comunicativo adoptado para la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés ha cambiado oficialmente en nuestro país desde 1991.⁵ Sin embargo, no todos los profesores han reaccionado positivamente a la adopción del enfoque comunicativo en sus lecciones. Este cambio ha sido apoyado por el Ministerio y por proyectos extranjeros, los cuales han ayudado en la implementación del enfoque, mediante el diseño de un plan de capacitación, desarrollo de materiales y la creación de Centros de Recursos para el Aprendizaje para profesores en servicio. Los dos últimos fueron implementados bajo la supervisión y apoyo financiero del go-

bierno británico.

Como resultado de la creación de este programa basado en una política educativa nacional y contextualizada a nuestra realidad, el material complementario HAVE FUN fue creado para 7°, 8° y 9° años. Este material sigue los principios del constructivismo establecidos en la política educativa y los principios del enfoque comunicativo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los contenidos de los programas de estudio fueron cuidadosamente seleccionados para responder a los retos del siglo XXI. Cabrera y Ancker⁶ mencionaron en su trabajo que “el legado del proyecto LEARN durante los cinco años de su creación ha sido la publicación del libro Learning English (una serie de 2 libros para 10° y 11° años) y HAVE FUN (una serie para 7°, 8° y 9° años) por educadores costarricenses y usados por los estudiantes de las instituciones públicas de segunda enseñanza en Costa Rica.

Estos materiales reflejan las necesidades modernas de una población bilingüe en Costa Rica, con unidades en ecología, turismo y desarrollo sostenible, tecnología, profesiones, salud personal y pública, democracia y diversidad cultural. Algunos capítulos también incluyen actividades de evaluación afectiva y de autoevaluación.

La introducción de los Idiomas Extranjeros en la Escuela Primaria

Hubo dos programas pilotos diseñados

⁵ Ministerio de Educación Pública (1991) Programas de Estudio de Inglés. San José: Departamento de Publicaciones.

⁶ Cabrera, L and B. Ancker (1997). “English Language Education in Costa Rica”. Virginia TESOL MATTERS.

para enseñar inglés a los estudiantes de educación primaria.

En 1982, un programa escolar respaldado por el Ministerio, inició y permaneció durante cinco años, en la escuela pública "Argentina", en Heredia.

En este proyecto, se impartían tres lecciones de inglés por semana, el número de estudiantes beneficiados por este programa fue reducido a una o dos secciones. La enseñanza estaba a cargo de un maestro, quien decidía los contenidos y la metodología para ser desarrollados en el salón de clase.

Otro proyecto piloto fue implementado en el período de 1990 a 1994, en 35 escuelas en el Valle Central. El principal objetivo de este proyecto era dar a los estudiantes del 6° grado, lo básico del idioma inglés, como una introducción preparatoria para ingresar a la educación secundaria con conocimientos básicos. El Ministerio daba el programa y los maestros lo implementaban añadiéndole su propia creatividad para captar el interés y la motivación de los alumnos.

El Ministerio de Educación Pública, creó el programa llamado "Niños Costarricenses Ciudadanos de un Mundo Moderno e Integrado", en 1994, con el propósito de llenar la brecha social entre la población costarricense.⁷ Como consecuencia, la enseñanza de las lenguas extranjeras fue introducida en el currículo de la educación primaria. El programa inició con el 2° ciclo (4°, 5° y 6° grados) en 1994, desde entonces una lección de 45 minutos, es impartida dia-

riamente, durante los cinco días a la semana.

En julio de 1994, se implementó un proyecto para impartir lenguas extranjeras, en las zonas turísticas, ecológicas y socioeconómicamente menos desarrolladas, con el propósito de ayudar a los niños costarricenses de las escuelas urbanas marginales, a tener igualdad de oportunidades educativas. Originalmente, el programa mencionado daba cobertura a solamente 9,000 niños de escuelas seleccionadas de todo el país. Había veintisiete escuelas enseñando inglés y tres enseñando francés.⁸ Al año siguiente, más escuelas fueron incorporadas y el programa fue extendido a un nivel más bajo, es decir, 1°, 2° y 3er. grados. Este programa ha sido implementado en 50% de las escuelas de educación primaria y actualmente se enseña desde el 1° al 6° grados.

En 1997, el italiano fue introducido al programa de idiomas extranjeros para ser ofrecido como una alternativa en las escuelas de San Vito, la Colonia Italiana fundada en 1952. Actualmente, se tienen 832 estudiantes procedentes de seis escuelas diferentes registradas en el estudio del italiano.⁹

Tanto como en los otros programas de idiomas patrocinados por el Ministerio de Educación Pública, la participación de las embajadas e instituciones que promocionan sus idiomas y culturas; ha sido un factor clave en la implementación de esos programas de idiomas extranjeros, actualmente en las escuelas primarias, tanto como en el pro-

7 1996. Programas de Estudio de Inglés. San José: Editorial Hogarcitos Calanzans.

8 1996. Programas de Estudio de Inglés. San José: Editorial Hogarcitos Calanzans.

9 "Reseña Histórica del Centro Dante Alighiere de San Vito". (2000).

grama tradicional de educación secundaria, instaurado en los años 1860's.

En el presente, el programa ha crecido, incluyendo más del 70% de las escuelas primarias que enseñan inglés, 30 que enseñan francés y seis que enseñan italiano. Por supuesto, que ha sido una tarea formidable y difícil de ofrecer a toda la población. Desafortunadamente, no se ha podido dar cobertura al 100% de las escuelas primarias. Los planes de estudio incluyen un período de 45 minutos diariamente.

Aprendizaje interactivo por medio de la radio (Radio interactiva)

Este programa fue instituido en 1997, con el apoyo financiero y técnico del Banco Mundial (BM), la UNESCO y el Ministerio de Educación Pública. Su objetivo principal es proveer instrucción del idioma inglés a 400 escuelas unidocentes rurales, situadas lejos del área metropolitana de San José.

El programa tiene como meta proporcionar igualdad de oportunidades a todos, como se establece en la política educativa del Ministerio de Educación Pública. La Radio Interactiva, por medio de series de programas por radio, provee enseñanza activa y participativa a niños y maestros.¹⁰

Entre las iniciativas privadas hay otras escuelas de idiomas, además de las mencionadas anteriormente, que ofrecen cursos de idiomas extranjeros y de su cultura en particular.

Dentro de las instituciones públicas, la política es mejorar la enseñan-

za del inglés para satisfacer las demandas actuales que exigen un dominio de intermedio alto en uso del idioma inglés. Dentro de las instituciones públicas, existe un interés especial en proveer el programa apropiado de acuerdo con los diferentes niveles del sistema educativo.

Modelos de programas dirigidos a las instituciones públicas

Liceos experimentales bilingües

Los Liceos Experimentales Bilingües fueron creados en 1995, con el propósito de proveer igualdad de oportunidades educativas a la juventud costarricense: Aprender un segundo idioma, computación y gestión empresarial.

Los planes de estudio de estos liceos, incluyen desarrollo académico, humano y social, tanto como áreas tecnológicas. El énfasis predominante está en las tres áreas ya mencionadas. Estos liceos también proveen oportunidad para el desarrollo de talentos de estudiantes, que manifiesten actitud, aptitud y deseo para mejorar y desarrollar estrategias y habilidades en las asignaturas donde ellos son mejores.¹¹

El currículum de inglés para estas escuelas incluye diez lecciones del idioma divididos entre: 1) Escuchar y Hablar (5 lecciones) enseñadas por un profesor; y 2) Lectura y Escritura (5 lecciones) enseñadas por otro profesor. Esta separación de habilidades responde a la idea académica de presentar dos modelos de lenguaje; de este modo, desde el inicio se expone a los estudiantes

10 2000 Programa de Radio Interactiva – Aprendizaje de Inglés por Radio. San José: R.I.

11 1997: Plan de Estudios para III Ciclo y Educación Diversificada. San José PROMESA.

a dos referentes lingüísticos diferentes.

Los planes de estudio proveen la posibilidad de incorporar materiales de asignaturas enseñadas en inglés en el octavo grado. Estos materiales pueden ser de: Ciencia, Estudios Sociales, Matemáticas, Música, Artes y otros, con el propósito de enfatizar el aprendizaje del idioma inglés y su aplicación en los diferentes campos de estudio.

El programa inició con seis escuelas que fueron establecidas de 1995 a 1997. Otras dos fueron creadas en 1998 y las últimas ocho fueron unidas a este plan durante los últimos tres años. Los liceos están localizados en áreas alejadas de la ciudad capital, para dar a estos estudiantes igualdad de oportunidades para que puedan competir con el resto de los estudiantes costarricenses, cuando se trate del dominio del inglés para la comunicación efectiva, la computación y la gestión empresarial.

Este programa ha tenido tal impacto en la sociedad costarricense, que en la actualidad hay 16 liceos ubicados en áreas urbano marginales o rurales, como un medio de proveer a los estudiantes las herramientas necesarias y adecuadas, para ayudar a las comunidades a mejorar su desarrollo humano y social.

Las transformaciones del currículo escolar o la adición de nuevas escuelas que ofrezcan esta alternativa académica, están en la mente de las familias y comunidades que desean proporcionar a sus jóvenes una oportunidad educativa mejor; incluyendo la posibilidad de usar el inglés con un dominio alto en las diferentes áreas y que haga el sueño de ser bilingües real.

El siglo XXI, trajo una gran cantidad de retos y demandas desde los sectores privados y económicos al sector educativo.

En la medida en que las industrias establecen sus centros de operaciones en el país y el turismo crece con un inmenso número de alternativas de playas y montañas para atraer a los visitantes extranjeros; la demanda para más y mejores servicios educativos son requeridos. El Ministerio ha transformado algunos de los planes de estudio de las colegios técnicos, añadiendo más lecciones de inglés a su plan de estudio, como medio para proveer una solución al problema, y que los estudiantes obtengan un nivel de intermedio bajo a intermedio alto en inglés, al graduarse como bachilleres de segunda enseñanza.

Actualmente, Costa Rica está esperando la próxima elección presidencial, la cual indudablemente traerá cambios para el currículo del aprendizaje de las lenguas para mejorarlo y dar a la ciudadanía la posibilidad de usar otro idioma, que facilite el contacto con otras personas, expanda los límites territoriales, crezca con otras posibilidades humanas, sociales y económicas; además de una comunicación intercultural más eficiente.

La introducción de tecnología y conectividad, durante 2002 – 2005 como parte del Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación (PROMECE), es una herramienta más para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en 62 colegios rurales del país, promete ser una alternativa educacional buena que permita a profesores y alumnos, aprender juntos y diseñar pro-

yectos exitosos que promuevan el aprendizaje tanto individual como grupal. La intención de este programa es facilitar recursos diversos a las instituciones de educación secundaria, incluyendo la tecnología y otros materiales, con la idea que los profesores, los estudiantes y la comunidad estudien, analicen y ofrezcan soluciones a problemas comunes. Cada institución, cada profesor/a y cada estudiante deben desarrollar su creatividad propia y promover procesos nuevos para aprender y dar a otros la oportunidad de aprender.

Trece liceos tienen tres salones de clases, diferentes e innovadores para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, multimedia e idiomas. El resto de las materias de estudio, tienen la posibilidad de usar tecnología móvil en sus propios salones de clases o en cualquier otro lugar, donde sea necesario recoger información para uso futuro en el aula.

El salón de clases “The Carousel Classroom”, es la clase ideal diseñada para la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, porque provee a los estudiantes diferentes ambientes para el desarrollo de las cuatro habilidades básicas.

El salón de clases “The Carousel Classroom”, o el laboratorio innovador para el aprendizaje del inglés del Ministerio de Educación Pública, tienen seis ambientes interactivos diferentes, creados para alcanzar, con esta nueva organización de salón de clases, el aprendizaje de un idioma extranjero. Los am-

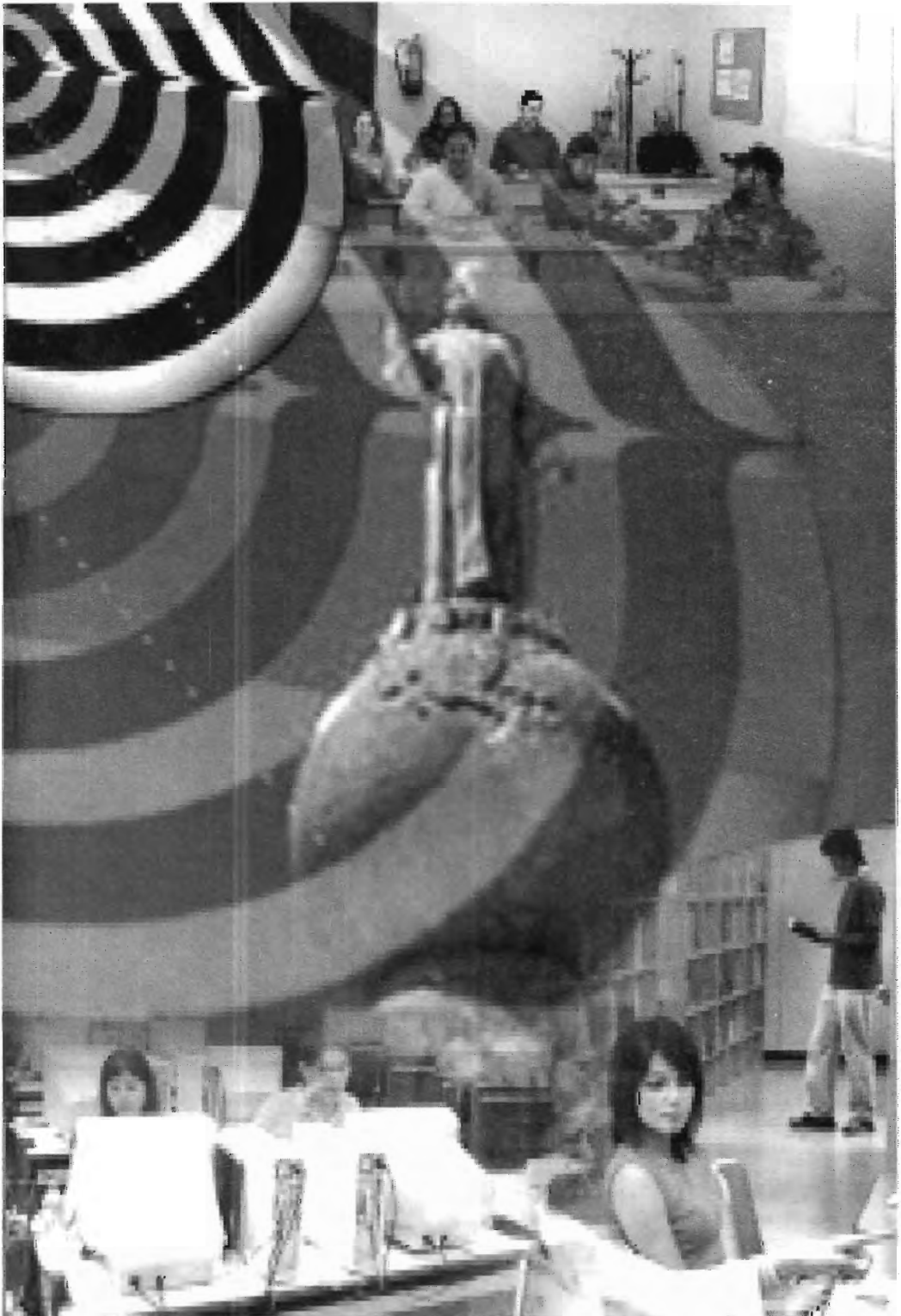
bientes facilitan la adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas básicas, y ofrecen la posibilidad a los estudiantes de avanzar, a su propio ritmo. El profesor es vital como el corazón del proceso y para la organización y la designación de tareas.

El objetivo es promover el aprendizaje del idioma extranjero por medio de una serie de ambientes bien definidos, los cuales ayudan a los estudiantes a la adquisición de la lengua, por medio del uso de diversos recursos: humanos, físicos y electrónicos. Los ambientes son: Escucha, Habla, Leer, Escritura, Necesidades Especiales y Trabajo independiente, que incluye seis computadoras con software especializado, el cual ayuda a los estudiantes a avanzar de acuerdo a sus necesidades propias.

Como conclusión, los jóvenes costarricenses mantendrán su intenso deseo de llegar a ser bilingües, como las antiguas generaciones lo hicieron cuando tuvieron la necesidad de exportar el café en los años de 1800. El Estado deberá proveer las oportunidades para el aprendizaje del idioma inglés a los costarricenses, no solamente para cumplir con los deseos de los ciudadanos por aprender esta lengua; sino en esta oportunidad, con la idea de proporcionar las herramientas necesarias a la ciudadanía para competir con otros ciudadanos del mundo en iguales condiciones. El aprendizaje de idiomas y la economía; el desarrollo social y cultural del país están fuertemente entrelazados.

Referencias:

- Cabrera, L (2004). *The Carousel Classroom*. San José: Editorial ICER.
- Cabrera, L and B. Ancker (1997). "English Language Education in Costa Rica". Virginia TESOL MATTERS.
- González L.F (1976). "Historia de la Influencia Extranjera en el Desarrollo Educativo y Científico de Costa Rica". San José: Editorial Costa Rica.
- (1978). "Evolución de la Instrucción Pública en Costa Rica". San José: Editorial Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2005). "Programas de Estudio de Inglés". San José, Costa Rica, Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública (1991). "Programas de Estudio de Inglés". San José, Costa Rica, Departamento de Publicaciones.
- (1996). "Programas de Estudio de Inglés". San José, Costa Rica. Editorial Hogarcitos Calanzans.
- (1997). "Plan de Estudios para III Ciclo y Educación Diversificada". San José, Costa Rica. PROMESA.
- (1996). "Guía Didáctica – Programas de Estudio I y II Ciclos". San José, Costa Rica. PROLED.
- (1999). "Principales Logros en la Enseñanza del Francés en Primaria y Secundaria". San José, Costa Rica. Asesoría Nacional de Francés.
- (1999). "Proyecto de Creación de Centros Educativos Bilingües Español-Francés en la Enseñanza Pública". San José, Costa Rica. Asesoría Nacional de Francés.
- (2000). "Programa de Radio Interactiva – Aprendizaje de Inglés por Radio". San José, Costa Rica. R.I.
- Orozco, E. (1983). "Charla para Profesores bilingües de California. Mimiographed". San José, Costa Rica. Hotel Balmoral.
- PLANACIT. (2002). "Plan Maestro (Plan Nacional de Capacitación en Inglés General y Especializado)". San José, Costa Rica. PLANACIT.)
- (2000). "Reseña Histórica del Centro Dante Alighiere de San Vito".
- Vicenzi, I. (1997) "Enfoques y Matices". Heredia. PUNA.



Pensando en el Currículum Nacional para la enseñanza del idioma Inglés

Edgar Nicolás Ayala
Jefe del Departamento de Idiomas

RESUMEN

Este artículo versa sobre el futuro de la enseñanza del idioma inglés en la escuela pública de nuestro país, en el contexto de globalización de la economía – la cultura y la educación, y el implícito reto de elaborar, ejecutar y evaluar un currículum nacional para tales fines. Específicamente, plantea percepciones y concepciones relacionadas sobre el idioma inglés y la cultura que representa, propuestas iniciales sobre los componentes principales a incluir en el futuro currículo nacional para la enseñanza de este idioma desde la educación preescolar hasta la educación media y la obligada actualización y reformas a los planes de formación inicial de docentes.

Desde un punto de vista crítico y nacionalista se puede afirmar que en la era de la mundialización de la economía, la ciencia, la tecnología y la educación, las culturas etnocéntricas se expanden invadiendo los países subdesarrollados con sus empresas transnacionales, productos y componentes culturales fuertes como los idiomas, en una disputa voraz de los mercados, mano de obra calificada, pero sobre todo mano de obra barata que asegure la rentabilidad de sus negocios. Por lo tanto, no es novedad entonces que entre los idiomas más enseñados y aprendidos en Latinoamérica figuren en su orden el inglés, el francés, el alemán, el japonés, el portugués, y se aprestan a aparecer en escenario el coreano y el chino. Siguiendo esta lógica, los viejos y nuevos imperios económicos con esta

nueva modalidad de colonización no solo se afianzan en lo económico sino que también atentan en contra de la diversidad cultural; existe la amenaza de la mundialización de la cultura del más fuerte con pretensiones de consolidar un idioma, una sola moneda, un prototipo de estilo de vida y valores universales impuestos; esto ya sucede en bloques o regiones como la comunidad europea. En resumen, desde esta perspectiva la enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés se considera una amenaza y/o imposición cultural, un factor de alienación y una acción de sumisión al imperio económico-militar de la cultura anglosajona.

Una segunda perspectiva más armónica entre lo local y lo mundial, que busca la integración de los países subdesarrollados al flujo de desarrollo genera-

do alrededor de este nuevo orden mundial, hace suyo el supuesto que el idioma inglés es una herramienta de comunicación para acceder al mundo desarrollado en lo político, económico, científico y tecnológico. Consecuentemente, el entendimiento con las potencias que dictan las reglas del juego, se vuelve una obligación porque de lo contrario se corre el riesgo de no subirse al “tren” de la globalización; en términos populares se diría “Si no puedes con ellos, únete”. Por tal razón, históricamente los idiomas de los imperios o potencias se han expandido en la medida que han conquistado nuevos territorios, así el griego y el latín fueron los idiomas a aprender en las eras de apogeo de los respectivos imperios griego y romano; hoy en día, se habla de abrir o conquistar nuevos mercados y el idioma internacional por excelencia para realizar todo tipo de transacción humana es el inglés.

Una tercera perspectiva, plantea el hecho de que aprender o hablar un segundo idioma conlleva al enriquecimiento cultural, dado que aparejado al aprendizaje del idioma viene la familiarización y el entendimiento de la cultura que representa; esto amplía nuestra visión de mundo y se establecen parámetros de contrastación entre nuestra cultura y la del idioma que estamos aprendiendo. Afortunadamente, muchas cosas buenas se pueden aprender y retomar de otras culturas, por ejemplo: el respeto a la ley y el orden, la promoción de libertad y la democracia consagradas en las libertades individuales de los norteamericanos, la férrea e inspira-

da promoción y defensa de los derechos humanos y universales de los franceses, la disciplina y la admirable integración entre lo viejo y lo nuevo – lo tradicional y lo moderno – de la cultura milenaria japonesa.... por citar algunas.

Indistintamente de la perspectiva sobre el aprendizaje del inglés con la que se coincida, la enseñanza de este idioma toma fuerza y adquiere relevancia y formalidad al ser incluido como una línea política de desarrollo para el país, en el marco del “Plan Nacional de Educación 2021”¹ (Línea estratégica 3: Competitividad, política 11: aprendizaje del Inglés). El programa COMPITE² es la punta de lanza para mejorar la enseñanza del inglés en el sector público; consecuentemente, aparejado a esta iniciativa vienen los retos de diseñar un currículo nacional para la enseñanza del inglés que responda a las exigencias locales y globales, formación de maestros con excelentes competencias lingüísticas y metodológicas para operativizar el currículo, actualización de los maestros en servicio, diseño o adopción de textos, equipamiento de las instituciones con tecnología educativa de punta... entre otros. A propósito, ante este punto de quiebre en la historia de la enseñanza del inglés en El Salvador, se proponen las siguientes consideraciones iniciales sobre componentes claves que deberían ser parte del currículo nacional para la enseñanza del idioma inglés.

Inicialmente, el currículo nacional para la enseñanza del idioma inglés en su diseño debe incluir: política, propósito de la implementación de la

1 Documentos varios sobre PLAN DE EDUCACIÓN 2021. Ministerio de Educación.

2 PROGRAMA COMPITE. Enseñanza y Aprendizaje del Idioma Inglés. Ministerio de Educación.

política, metodología –enfoque, métodos y técnicas, instrumentos curriculares– programas, libros y ayudas audiovisuales, formación inicial y permanente de docentes, certificación y acreditación de maestros/as, programas de incentivos a los maestros/as en servicio, evaluación del currículum y evaluación de los aprendizajes.

En la actualidad, la política educativa del Estado es fortalecer la enseñanza del Inglés en el marco del “PLAN 2021”, esto implica la elaboración de un currículum nacional para la enseñanza del idioma Inglés que fije estándares de alta calidad: un nivel avanzado de proficiencia oral de acuerdo a las líneas de proficiencia ACTFL³ – Consejo Americano Para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros- determinado a través de la entrevista OPI – Entrevista Oral de Proficiencia- (nivel 2 en la escala FSI- Instituto de Servicio Extranjero) y un puntaje mínimo de 500 en el examen TOEFL – Examen de Inglés como Idioma Extranjero- al finalizar la educación media (bachillerato).

En detalle, el nivel avanzado de proficiencia se caracteriza porque el aprendiz “puede narrar y describir en pasado, presente y futuro, y manejar situaciones o transacciones complicadas”. Para que un hablante de español alcance este nivel de proficiencia en inglés (Avanzado en la escala ACTFL/ETS = nivel 2 en la escala FSI) se necesitan como mínimo 720 horas de clase, entonces, se puede sugerir con certeza que este número de horas clases debe ser distri-

buido desde la educación primaria hasta la educación media. Otro reto, es la capacitación a gran escala de maestros en servicio en competencias lingüísticas y metodológicas para que puedan enseñar teniendo como referencia una metodología orientada a la proficiencia; además, establecer programas de formación docente inicial que habiliten a los futuros docentes con las competencias profesionales requeridas para que le den vida al currículum en los salones de clase. Además, se deben diseñar o seleccionar instrumentos curriculares tales como programas, libros y ayudas audio-visuales, certificar a los maestros otorgándoles certificados o diplomas después de tomar exámenes estandarizados y de validez internacional y finalmente incentivar a los maestros/as, monetaria y simbólicamente, en consonancia con sus calificaciones profesionales.

En cuanto al aspecto legal, debe emitirse un decreto legislativo que oficialice la enseñanza del idioma inglés desde la educación primaria hasta la educación media. Por otra parte, el propósito de la implementación de la política sobre la enseñanza del inglés debe estar orientado no solamente a satisfacer las exigencias derivadas de las consideraciones económicas, las cuales usualmente marcan el paso en la elaboración del currículum, sino también a formar y educar un ser humano con sensibilidad social, habilidades prácticas para la solución de problemas, capaz de analizar la realidad críticamente y tomar decisiones inteligentes e informadas sobre lo que

3 CONCEJO AMERICANO PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS (1989). La Entrevista de Proficiencia Oral. Manual de Entrenamiento del Evaluador. Nueva York.

es conveniente para el bienestar individual, colectivo y del país.

La metodología para la enseñanza del idioma Inglés debe fundamentarse en un marco pedagógico general basado en el paradigma socio-constructivista, en el enfoque comunicativo y una serie de principios que enfatizan la comunicación y la proficiencia. En tal sentido, “El **enfoque racionalista/de proceso** asevera que el aprendizaje de un idioma es primordialmente el resultado del pensamiento crítico y surge del deseo de comunicarse. Entonces, la primera tarea del estudiante es la identificación de la forma como algo significativo, una tarea para la cual se necesitan habilidades y estrategias para la solución de problemas”. En términos más específicos en cuanto a la metodología, se recomienda el uso de métodos cognitivos, el enfoque comunicativo, el método directo, enfoques funcionales/nocionales, método de respuesta física total y el enfoque natural. Teniendo como referente los postulados de la teoría curricular vigente, también se recomienda el diseño de programas nocionales/funcionales en los cuales los contenidos ha enseñar son una serie de funciones que son ejecutadas cuando se usa el idioma, o de nociones que se expresan con el uso del lenguaje. Algunos ejemplos de funciones son: informar, ponerse de acuerdo, disculparse, requerir, prometer... Algunos ejemplos de nociones son: tamaño, edad, color, comparación, tiempo, entre otros.

Al establecer un currículum nacional para la enseñanza del inglés, también se debe escribir un texto para uso de los maestros y estudiantes que se

caracterice por:

1. Incorporar recursos tecnológicos de uso de los maestros y alumnos.
2. Contextualizar la realidad global y local.
3. Estar inequívocamente alineado con el enfoque y métodos seleccionados para la enseñanza del inglés.
4. Ser escrito por profesionales nacionales o extranjeros en la especialidad.
5. Incluir componentes culturales nuestros en contraste con la diversidad cultural.

En un futuro cercano las universidades tendrán el compromiso de diseñar y ofertar planes de estudio para la formación inicial de maestros en la especialidad de inglés para kindergarten, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior Universitaria, alineados con las competencias lingüísticas, pedagógicas y metodológicas requeridas para enseñar efectivamente. Por lo menos, los maestros deben poseer las máximas competencias requeridas a los estudiantes al finalizar educación media; y los planes de estudio para la formación de maestros deben ser realistas, fundamentados en las teorías modernas y vigentes, enriquecidos con las sugerencias y propuestas de las universidades que tienen tradición en la formación docente. Aunado a ello, la formación permanente de los maestros en servicio debe centrarse en el mejoramiento y actualización de las competencias lingüísticas, competencias metodológicas, competencias pedagógicas y competencias en las artes libres. Estas capacitaciones deben ser planificadas y desarrolladas por

universidades, instituciones técnicas, academias y colegios bilingües, según sus respectivas competencias institucionales.

Los docentes que se dediquen a la enseñanza del Inglés deben ostentar algún tipo de certificación que de fe de sus estudios y competencias; éstos pueden ser títulos de Profesores/as, Licenciados/as, Maestros/as y Doctores/as en la especialidad, diplomas de capacitaciones permanentes, certificado del TOEFL con puntaje de 520, certificado de nivel avanzado de proficiencia oral, entre otros. De igual manera, y en la proporción que ameriten las competencias, debe otorgarse incentivos a los maestros tales como oportunidades de participar en eventos de formación permanente, acceso a becas, involucramiento en programas de intercambio con otras instituciones educativas nacionales o

internacionales e incrementos salariales.

Los aprendizajes de los estudiantes, deben ser evaluados a través del manejo de competencias lingüísticas como escuchar, hablar, leer, escribir, además del manejo de sub-habilidades tales como pronunciación, vocabulario y ortografía. La evaluación debe procurar ponderar los progresos durante el año escolar y los logros finales al terminar el año escolar o el ciclo de educación haciendo uso de exámenes estandarizados y teniendo como referencia los estándares de logros establecidos por El Ministerio de Educación o los niveles de proficiencia de la escala ACTFL. La entrevista OPI⁴ es de gran utilidad para determinar los niveles de proficiencia oral y un puntaje de 500 en el TOEFL⁵ garantizaría un nivel respetable de salida al finalizar la educación media.

Referencias

- * BROWN, H. DOUGLAS (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- * JOLENE GEAR Y ROBERT GEAR (2002). *Curso de Preparación para el TOEFL de la Cambridge*. Imprenta de la Cambridge: Nueva Cork.
- * OMMAGGIO, ALICE C. (1986) . *Teaching Language in Context. Proficiency-Oriented Instruction*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers, Inc.
- * RICHARDS, JACK C. (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. United Kingdom: Cambridge University Press.

4 Ibid.

5 JOLENE GEAR Y ROBERT GEAR (2002). *Curso de Preparación para el TOEFL de la Cambridge*. Imprenta de la Cambridge: Nueva Cork.



Buscando niveles avanzados de competencia comunicativa y cognitiva

Miguel Angel Carranza,
Docente del Departamento de Idiomas.

Resumen

A pesar de los avances científicos llevados a cabo en todas las disciplinas, aún no se puede afirmar que se ha encontrado “el método” para enseñar un idioma extranjero. Sin embargo hay muchos principios y prácticas que han pasado la prueba del tiempo. Hay muchas prácticas que son aplicables y generalizables para muchos contextos. En este artículo presento una serie de ideas, que pueden coadyuvar a que los estudiantes de idiomas alcancen niveles de competencias lingüísticas y cognitivas más altos.

Nos encontramos en los albores del nuevo milenio, y a pesar de avances científicos en todas las áreas: lingüísticas, pedagógicas, filosóficas, todavía no tenemos una respuesta categórica sobre cual es el mejor método para aprender un segundo idioma. Obviamente, hay mucha información producto de las investigaciones llevadas a cabo, principalmente en países del primer mundo. Ante la incapacidad de poder establecer un método puro o un proceso estandarizado, expertos vienen recomendando una serie de ideas que incluye desde enfoques eclécticos informados, enseñanza con base a principios, metodología orientada a la proficiencia¹ enfoques con énfasis en el estudiante, y más recientemente, enfoque en la enseñanza del vocabu-

lario². Otra idea técnica o práctica que aunque duramente cuestionados en el auge de la enseñanza de los idiomas de manera comunicativa, los ejercicios de repetición, originalmente del paradigma conductista, han justificado su lugar en el aula de los idiomas extranjeros; con base a mi experiencia, mis estudios y a lo que la literatura académica ha producido hasta el momento, me atrevo a proponer una serie de ideas, que pueden ser tomadas en el contexto de mi alma mater o de alguna otra institución con características similares, con el fin último de mejorar el aprendizaje de los estudiantes: dejarlos por fuera afectaría indudablemente la exactitud o dominio sintáctico, así como el desarrollo de la fluidez en el nuevo idioma.

1 Addley omagio

2 Lewis, M, citado en Addley O,

1. Énfasis en el aprendizaje de los estudiantes

Pareciera ser que ya no importa tanto como se enseña, si no más bien lo clave es que los estudiantes aprendan. Sin embargo, esto no quiere decir que no se aplicarán técnicas actualizadas, que no se respetará la personalidad y autoestima de los estudiantes³. Por el contrario, si un docente logra crear un ambiente cordial, de respeto, de comunidad en aula, las condiciones están casi aseguradas para que haya aprendizaje⁴. En el aprendizaje centrado en el estudiante, el rol o roles que el docente adopte deben cambiar según la actividad en que se trabaje.

También se sugiere que el docente tome el rol de un facilitador, y aunque esto puede significar muchas cosas, la idea de un maestro que deba tomar diferentes roles en el aula todavía prevalece. En este nuevo enfoque implicaría que el docente hable menos, que fomente el trabajo en parejas, tríos, y en equipo, que tenga una presencia menos autoritaria, y más de confianza y optimismo hacia el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

El docente debe convencer (vender la idea) a los alumnos, que ellos son capaces y que pueden aprender el idioma. En esta línea, la retroalimentación que el docente le pueda dar a los estudiantes para identificar áreas débiles y así trabajar en estas es importante. Asi-

mismo, los estudiantes deben saber si están progresando en su aprendizaje, para lograr esto autoevaluarse en diferentes momentos del proceso es clave. Otra idea importante en esta filosofía tiene que ver con el hecho de preparar estudiantes independientes. Es decir, proveer a los alumnos de estrategias para que puedan ser autónomos en la búsqueda del conocimiento, y que busquen aprender para la vida también (uno de los pilares básicos, según UNESCO).

2. Más entrega, compromiso y rendición de cuentas (accountability)

Los alumnos que asisten a la UES son, me atrevería a decir en un 70%, de un nivel socioeconómico bajo: asisten a clases con muchas limitantes económicas y con pobre preparación académica. Por estas mismas razones es que se debe rescatar la idea de la mística universitaria y la de entrega, en especial al desarrollo académico de los estudiantes. Solo así se estará haciendo una noble función social. Como docentes debemos estar comprometidos a lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Debemos dejar de utilizar las excusas de siempre (no hay recursos, grupos de clase demasiado grandes, malos hábitos de estudio de parte de los estudiantes, estos no saben lo que quieren, etc.). Debemos innovar metodologías, enfoques o técnicas que permitan que nues-

3 Brown, H. Douglas (1994). *Teaching by Principles, an interactive approach to language teaching*. Prentice Halls regents, New Jersey, USA.

4 Celce-Murcia, Marianne (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle and Heinle, Third Edition

tros estudiantes alcancen estándares satisfactorios. Por razones profesionales y dado que la excusa de que tenemos salario bajos, como los del pasado, ya dejó de ser válida, es necesario demostrar que tenemos un impacto más significativo en la preparación de futuros profesionales. En un futuro no muy lejano nos evaluarán con base a lo que nuestros estudiantes aprendan, a lo que puedan hacer con lo aprendido y a la inserción laboral de estos. Es hora de empezar a trabajar en esa línea.

3. Trabajo en equipo y bien coordinado

Todos los docentes debemos saber hacia que nivel o estándares queremos llevar a nuestros estudiantes, y que necesitamos hacer para llevarlos a ese nivel. La planificación en equipo debe contribuir a que el colectivo de docentes pueda compartir la misma visión y misión educativa de la unidad donde se labora. Al compartir ideas, experiencias, el trabajo se enriquece, y al final, el nivel de educación que se ofrece a los estudiantes es de mejor calidad. En un ambiente sinérgico, las posibilidades de tener un impacto mayor son mucho mejores a la de uno donde no se labora así. En ese sentido, también es de maximizar los escasos recursos que la institución posea y buscar nuevas tecnologías y metodologías, que permitan que nuestros estudiantes aprendan y crezcan no sólo en lo académico si no en lo personal.

4. Docentes con competencias lingüísticas y académicas superiores o avanzadas:

“No se puede dar lo que no se tiene”

Como lo anotaba con anterioridad, para poder tener un impacto significativo y de mayor calidad académica se requiere que los docentes estén altamente capacitados.

Obviamente si se desea que los estudiantes logren un score de 520 o más en el TOEFL, los formadores de estos deben lograr notas arriba de ese score, idealmente cerca de los 600 puntos. Krashen apuntaba que la exposición auditiva es vital para el aprendizaje de un idioma. Si los estudiantes son expuestos a un buen “input” en términos de vocabulario y sintaxis, es probable que este mismo (input) sea idealmente asimilado convirtiéndose en intake⁵. Acá la importancia de que los maestros tengan competencias lingüísticas y académicas avanzadas. Como bien dice el dicho, no se puede dar lo que no se tiene. Afortunadamente, en el Departamento de Idiomas la planta docente se ha visto cualificada altamente (hay alrededor de 10 profesores que poseen postgrados de universidades Estadounidenses, obtenidas a través del prestigioso programa de intercambio Fulbright y otro buen número que ha obtenido sus estudios en el país; asimismo, hay un buen número de docentes que actualmente cursa estudios de postgrado en el país).

5 Krashen, S, citado en Hadley, A.O (1999) *Teaching Language in Context*, 3rd edition, Heinle & Heinle, Boston

5. Lecturas y escritura como ejes transversales (across the curriculum)

En Estados Unidos, a principios de los 70s, la comunidad universitaria se empieza a quejar de la baja calidad en los reportes escritos por los estudiantes. A pesar de que los estudiantes toman al menos un curso sobre escritura en su primer año, este no es suficiente.

La idea de la escritura como eje transversal se vuelve eventualmente una política educativa en todas las universidades, con la consecuente exigencia de que en todas las asignaturas se requiere que los estudiantes escriban al menos tres ensayos, con las características de una buena composición, en el semestre.

Para nuestro contexto, sería bueno empezar a requerir que los estudiantes escriban al menos tres ensayos, por cátedra en el semestre, igualmente importante es que los estudiantes lean más. Al estar expuestos a textos bien escritos, bien organizados, los estudiantes eventualmente absorberían los diferentes estilos de escritura; asimismo, el vocabulario y gramática de estos se verán mejorados.

Esta política debe ser aplicada en todos los cursos, o al menos en la mayoría de cursos que se pueda aplicar. Esto implicaría que en el sistema de evaluación, se le de mas porcentaje a esta área y que se disminuya al de exámenes parciales y finales. Además hay evidencia que los estudiantes aprenden más cuando tienen que organizar sus ideas de manera lógica, cuando consultan y argumentan o refutan lo que puedan plantear los expertos. Como último logro, se estaría preparan-

do a los estudiantes para cuando tengan que escribir sus trabajos de graduación, los que normalmente tienen serias deficiencias a nivel de escritura académica, fueran de mayor calidad, a nivel de redacción por lo menos.

6. Maximizar los recursos del Departamento

El Departamento cuenta con un laboratorio de Idiomas que a mi parecer no es utilizado al máximo. Asimismo, hay cuatro computadoras, con acceso a Internet, que si son utilizadas al máximo por nuestros estudiantes. Lastimosamente, me atrevería a decir que son contados los docentes que llevan lecturas auténticas así como artículos bajados de la Internet, para que los estudiantes los trabajen en el aula. La exposición de lenguaje un poco arriba de la capacidad de los estudiantes ayudará a que estos eventualmente adquieran competencias lingüísticas mayores. Los beneficios al leer textos auténticos, escritos para hablantes nativos, son muchos y lastimosamente no los estamos aprovechando. Se debería ser mas creativo y pedir o buscar maneras en las que los estudiantes lean artículos o noticias de lo que está pasando en el mundo. También, sería valioso que nuestros estudiantes tuvieran acceso a televisión por cable y que pudieran estar expuestos a programas en Inglés. Estas dos ideas pudieran significativamente mejorar las competencias lingüísticas de nuestros estudiantes.

La exposición diaria al idioma inglés con un I+1⁶, aunado a la exposición de material auténtico permitiría que

6 Hadley, A.O (1999) *Teaching Language in Context*, 3rd edition, Heinle & Heinle, Boston

los estudiantes mejoren sus habilidades de comprensión auditiva y a la larga esto coadyuvará a que la competencia comunicativa sea más alta. Asimismo, se debe contar con un centro de cómputo con acceso a la Internet. Mi hipótesis es que el aprendizaje de los estudiantes se vería significativamente incrementado al poder estos acceder, leer, investigar y profundizar en diferentes temas por medio de la red.

7. Mejorar el Sistema de Evaluación

Uno de los retos mas grandes que los especialistas en enseñanza de idiomas enfrentan es el de mejorar el sistema de evaluación. Tradicionalmente, los exámenes parciales y finales escritos y la entrevista oral, han sido las técnicas más comunes para evaluar los logros de los estudiantes. Como producto de estas prácticas, hay constantes quejas de maestros que trabajan en cursos superiores sobre las bajas competencias que los estudiantes muestran. Pareciera ser que estudiantes que no cumplen los estándares mínimos aprueban los cursos y, peor aún, probablemente haya docentes que no conocen a cabalidad las competencias que los estudiantes tienen que mostrar al final de determinado curso.

Los cambios en cuanto a evaluación hasta hace poco empiezan a llegar al país, el Departamento de Idiomas no es la excepción. Arthur Hughes⁷ apunta que muchos maestros nos preocupamos más por aspectos metodológicos de

la enseñanza que como evaluar los resultados de esta. Hay que hacer un mea culpa y aceptar que hemos cometido muchos errores al momento de medir las competencias de los estudiantes. Hemos cometido errores en cuanto a la validez de ítems o técnicas empleadas para. La evaluación oral no ha sido la excepción: que un estudiante nos repita los contenidos o diálogos del libro de texto no nos da muestra de aprendizaje significativo.

Que debemos hacer?

Quizá las series de textos utilizadas, acompañadas de todos los recursos posibles: videos, CD ROM, materiales audiovisuales, exámenes, entre otros, ha sido mas dañina que benéfica (como lo apuntan los vendedores de libros: el maestro ya no tiene que pensar). Como maestros estamos perdiendo la creatividad y seguimos lo que los autores de los libros nos sugieren (algunas veces no nos damos cuenta que uno de los objetivos principales de estos es que no nos desprendamos de ellos: que sigamos comprando sus libros).

En cuanto a los exámenes, como reconocía anteriormente, muchos errores se cometen en las pruebas elaboradas por maestros: problemas de validez de ítems, pruebas demasiado subjetivas para calificar, problemas con distractores que no discriminan o ítems que son demasiado difíciles y que casi nadie los contesta, además el no utilizar una tabla de especificaciones para elaborar estos son de los problemas a enfrentar. Los docentes

⁷ Hughes, Arthur (2000). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press, UK.

debemos prepararnos en el diseño de pruebas. Asimismo debemos conocer nuevas formas de evaluar. Debemos pasar de la prueba escrita y prueba oral. Se debe incorporar otras técnicas: mas ensayos: discursos, debates, proyectos, es decir pedir que los estudiantes demuestren que “hagan” algo con el idioma, que demuestren que pueden hacer con las competencias que poseen. Obviamente, hay que seguir pensando, investigando en nuevas formas de evaluar.

8. Hacia Estándares exigentes: la globalización y el TOEFL test

En el país, el Mined, a través de la Dirección de Educación Superior, ha determinado que los estudiantes que egresen del Profesorado en Idioma Inglés tomen el TOEFL (Prueba de Inglés para hablantes de Inglés como Idioma Extranjero) y para graduarse tienen que obtener una nota arriba o igual de 520 puntos. El puntaje es relativamente alto para nuestro contexto. El TOEFL es además una prueba que se está administrando erróneamente, según mi punto de vista, como indicador de las competencias lingüísticas en el idioma inglés. Esta prueba ha tenido como principal razón de ser determinar si el que la toma está apto para realizar estudios en universidades Estadounidenses. El TOEFL tal vez no podrá ser la mejor prueba para medir el conocimiento del Idioma Inglés de quienes lo toman, aunque la prueba viene mejorando últimamente; sin embargo sus notas se pueden utilizar como un indicador para hacer comparaciones entre diferentes poblaciones. Es

lógico entonces pensar que los formadores de profesores deban tener un calificación alta, un score arriba de 600, (Nota máxima es de 670 alcanzada solamente por menos de 10% de la población que toma la prueba a nivel internacional).

A partir de 1998, El Mined cambió los programas de estudio para la formación de docentes. En los actuales programas desafortunadamente se imparten solamente alrededor de 600 horas de instrucción en Idioma Inglés, las cuales son pocas si se pretende que los estudiantes alcancen niveles avanzados en sus competencias lingüísticas y puedan obtener un nota arriba de 500 puntos en el TOEFL. En el programa anterior de Profesorado en Inglés, diseñado y administrado por la UES, los estudiantes recibían alrededor de 1000 horas de instrucción en el idioma Inglés, y su nota oscilaba los 500 puntos en el TOEFL. Obviamente el número de horas que los estudiantes reciban afecta al final sus competencias lingüísticas y desempeño de estos en pruebas estandarizadas. Por lo tanto, es lógico pensar que los programas de estudios deban requerir más unidades valorativas en la especialidad: en este caso más en cursos en el idioma Inglés. Es clave también asegurar que los estudiantes egresen con las competencias lingüísticas y académicas mínimas para realizar un buen trabajo una vez se inserten en el mercado laboral.

En cuanto a la estandarización de programas educativos, en los últimos años se viene trabajando a nivel Centroamericano en el establecimiento de las competencias mínimas que los futuros docentes, en todas las especialidades, a

nivel del área deben poseer. La globalización está forzando a los que rigen las políticas educativas a consensuar

a nivel regional los criterios mínimos que los futuros docentes deben poseer.

Referencias:

Brown, H. Douglas (1994), *Teaching by Principles, an interactive approach to language teaching*. Prentice Halls regents, New Jersey, USA.

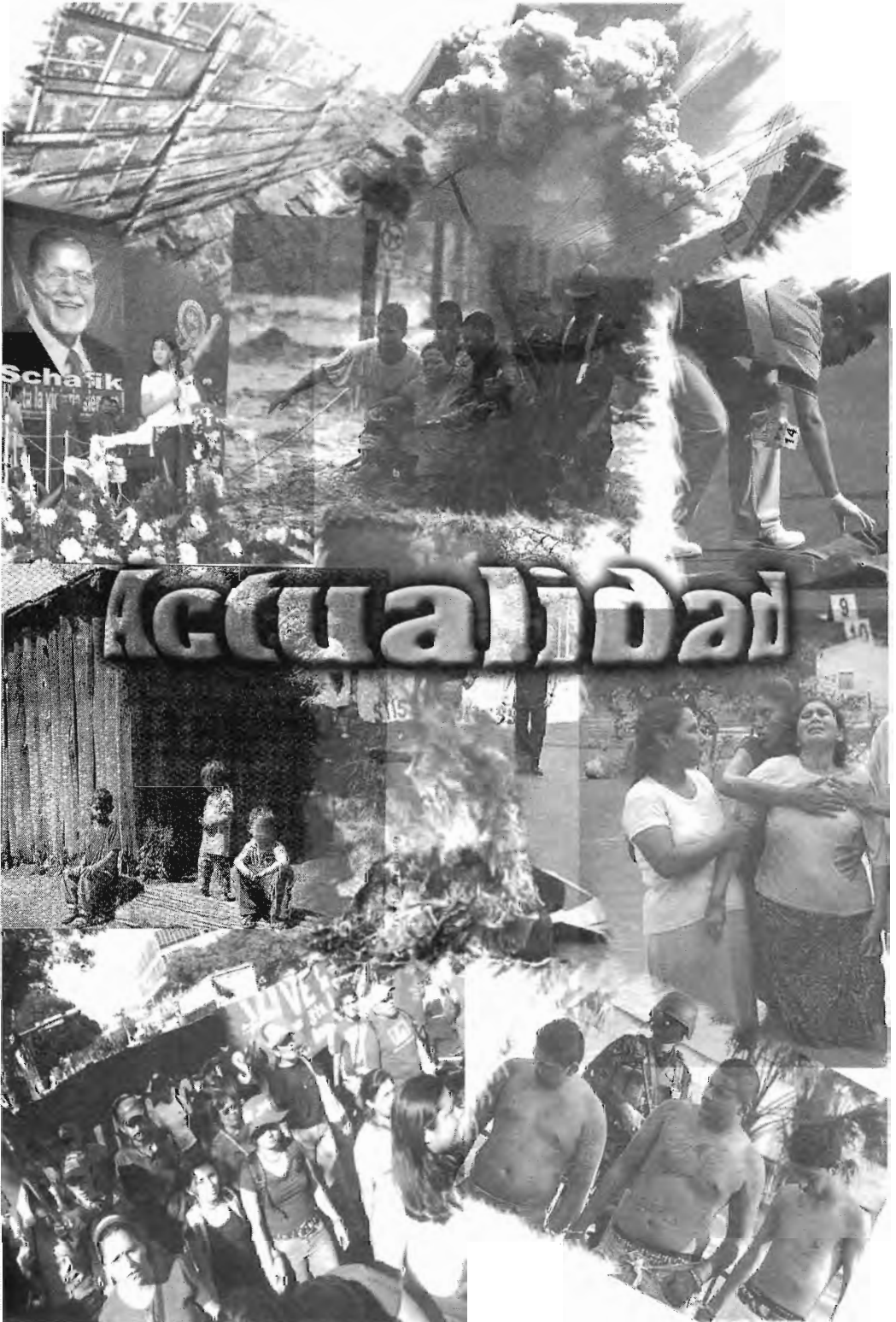
Celce-Murcia, Marianne (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle and Heinle, Third Edition

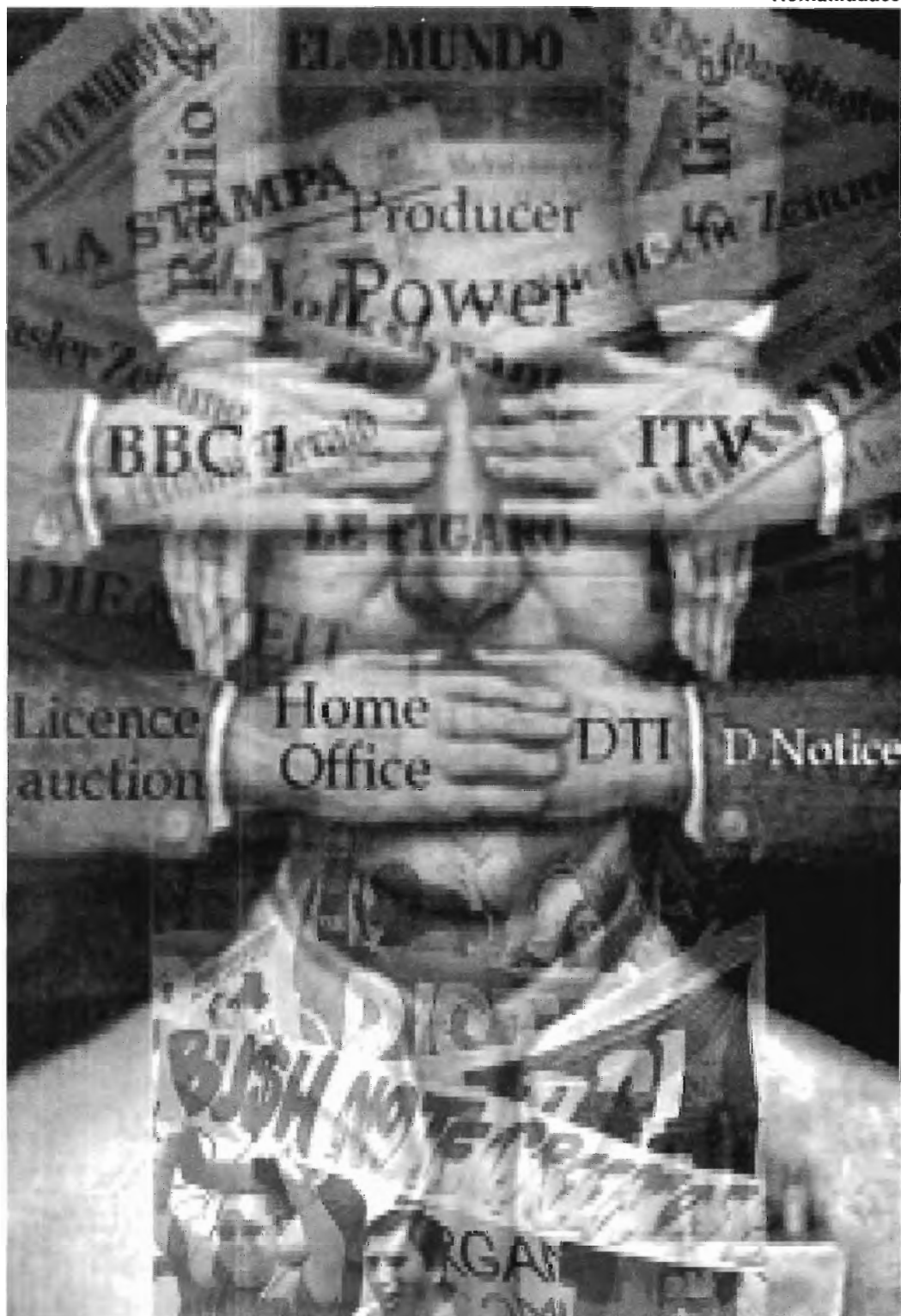
Hadley, A.O (1999) *Teaching Language in Context, 3rd edition*. Heinle & Heinle, Boston

Harmer, Jeremy (1999). *The practice of English Language Teaching*. Longman group, UK.

Harmer, Jeremy (1991). *How to teach English*. Longman group. UK

Hughes, Arthur (2000). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press, UK.





ACTUALIDAD

La formación de opinión pública como instrumento de democratización

Por Guillermo Mejía

Docente del Departamento de Periodismo

Hablar a estas alturas de los procesos de formación de opinión pública es harto complejo, dado las sofisticaciones de la sociedad actual y de los medios de comunicación colectiva como vehículos idóneos para que las ideas se difundan en el entramado de intereses y anhelos de la población y sus líderes.

En ese contexto, creo oportuno ahondar en esta ocasión en la urgente necesidad de que esos procesos de formación coadyuven a la profundización de la democratización a partir de la presencia de un sujeto consciente, preocupado por el interés público y participe de la opinión ciudadana crítica.

Un Estado democrático (o en vías de democratización) tiene la obligación de garantizar el libre acceso a la información pública, así como es deber ciudadano demandar ese libre acceso para contar con el parangón de posturas políticas, sociales, económicas, culturales, etc., que sirvan para la consecuente toma de decisiones en la sociedad.

En el caso salvadoreño, lamentablemente, lo anterior aún no es una preocupación del ciudadano común, salvo los más interesados o políticamente comprometidos, al grado que pareciera ser un tema que no trasciende más allá de los líderes de opinión, editores y pe-

riodistas, y de las reflexiones puntuales en las academias.

El ciudadano de a pie todavía está condicionado por la gama de necesidades básicas que tiene que solventar de alguna manera y pareciera que las virtudes ciudadanas, sus derechos y obligaciones en la sociedad, son cuestiones de segundo nivel. Al final, resulta más efectivo olvidarse de su situación en medio del bombardeo mediático adormecedor.

Los fenómenos de opinión pública

Cuando nos referimos a los fenómenos de opinión pública cabe destacar las múltiples definiciones –algunas muy simplistas– de esos procesos añejos que se instalaron a partir de “la existencia de grupos, comunidades, sociedades y pueblos, cuyos miembros mantienen relaciones entre sí (relaciones horizontales)”. (Monzón; 1996: 20)

También, que “en toda comunidad siempre ha existido algún tipo de autoridad que se impone, se acepta o dirige a la población (relaciones verticales)”, según Monzón, y el hecho de que “siempre ha existido la posibilidad, aun

cuando en algunas sociedades haya sido pobre o ejercida por una minoría, de contestación y participación del pueblo en los asuntos públicos”.

Al hacer una revisión histórica cabe considerar el estudio de Dader (1992) que ubica en la Grecia Clásica la utilización del término “dogma poleon”, para referirse a lo que comúnmente conocemos como opinión pública. Además, cita a Ortega y Gasset, con Protágoras que en el siglo V a. de J.C. usó como traducción “la creencia de las ciudades” o “la creencia pública”.

“Pero si todavía pretendiéramos delimitar el fenómeno de la opinión pública en las coordenadas de las sociedades occidentales modernas, tendríamos que reconocer también que el término profusamente empleado hoy aparece por primera vez en los ‘Essais’ de Michael de Montaigne, en 1588, con la expresión directa de ‘opinion publique’. Dicho término empieza a popularizarse con la utilización, en un sentido social, por Rousseau, a partir de 1744, y en un sentido político por Mercier de la Riviere, en 1767.” (Dader; 1992: 96)

Más acá, Kimball Young en su obra “La opinión pública y la propaganda” (2001) asegura que “el concepto de opinión pública ha sido empleado en forma muy vaga y con distintos sentidos. A menudo no es más que un estereotipo agitado por oradores y escritores cuando discuten sobre problemas políticos y económicos”.

“La opinión pública consiste en las opiniones sostenidas por un público en cierto momento. Sin embargo, si examinamos las distintas discusiones sobre este problema, hallamos dos tipos de

enfoques. Uno considera a la opinión pública como algo estático, como un compuesto de creencias y puntos de vista, un corte transversal de las opiniones de un público, las cuales, por otra parte, no necesariamente concuerdan entre sí en forma completa. El otro enfoque toma en cuenta el proceso de formación de la opinión pública; su interés se concentra en el crecimiento interactivo de la opinión, entre los miembros de un público.” (Young; 2001: 11-12)

Para cerrar el apartado creo de importancia reseñar a través de los estudios del fenómeno psicosocial que conocemos como opinión pública las diferentes visiones teóricas en juego:

-Visión racionalista: que pertenece y arranca de la concepción liberal tradicional del hombre y la sociedad. De acuerdo con la tesis fundamental de la Ilustración, los hombres nacen libres e iguales, dotados de racionalidad, y por consiguiente tienen derecho a sustentar diversos puntos de vista sobre las cuestiones que les afectan. Supuesta la racionalidad innata del hombre, en la discusión abierta del cúmulo de opiniones diferentes sobre un mismo tema, aquella que obtenga un mayor número de adhesiones acabará revelándose como la más adecuada. Si honestamente todos buscan la verdad, la coincidencia del mayor número tenderá a coincidir con la propuesta más racional. Autores: Gino Germani y Robert Park, entre otros.

-Visión irracionalista: Diametralmente opuesta a la anterior, plantea que la opinión pública o la faceta de ella que más fuertemente adquiere categoría de presión social es la que surge de prejuicios irracionales e intransigentes, esca-

samente basados en la realidad de los hechos y sin embargo comúnmente compartidos por la mayoría de la comunidad de modo visceral. Esta interpretación ha sido sostenida por autores temporal o ideológicamente tan dispares como Maquiavelo, Locke o Stuart Mill, los cuales, en la totalidad o parte de sus escritos, no dudaron en describir la “Voz del Pueblo” como ignorante, egoísta, caprichosa, voluble, intransigente y al mismo tiempo fácil de manipular. Autores: Walter Lippmann y Elisabeth Noelle-Neumann (La espiral del silencio), entre otros.

-Visión de la superestructura ideológica de clase: Está a mitad de camino entre las visiones racionalista e irracionalista. La posición dentro de la estructura de producción, el momento histórico, etc. Determinan el tipo de pensamiento y de ideología que expresará cada individuo por tendencia natural. En dicho esquema es lógico que la ‘ideología burguesa’ corresponda a la visión y posición en el mundo de la ‘clase burguesa’. La opinión pública, entonces, no proviene del debate racional entre todos los hombres libres e iguales —como señalaba el liberalismo clásico— sino que constituye el resultado fragmentado horizontalmente de las distintas clases que conforman la sociedad. Autores: Carlos Monzón, Silvia Molina, entre otros.

-Visión intelectualista, institucionalista y funcionalista: Comparando las tesis que sobre el papel e importancia de los intelectuales aportan la “sociología del conocimiento” y el radicalismo meritocrático orteguiano, puede establecerse una clara convergencia: Tanto si procede de una variante “izquier-

distista” como de una “conservadora de derechas”, la visión intelectualista preconiza la salvaguarda racionalista de la opinión pública sólo en el caso de limitarse o estar influida por las corrientes de opinión emanadas de los intelectuales. La institucionalista, versión más reciente y pragmáticamente mediocre del intelectualismo, sostiene que la cristalización o representación genuina de la opinión pública es el Parlamento. El funcionalismo, cuyo autor más representativo es Niklas Luhmann, es una visión dualista: institucional y funcional. La “función” que cumplen en el sistema social diversos elementos de simplificación es justamente preservar la cohesión del propio sistema.

-Visión crítica o industrial: El espacio público abandonado a las tendencias de la sociedad industrial y consumista estará dominado por corrientes de opinión irracionales, fácilmente persuadibles por los técnicos del marketing o la propaganda. Las corrientes de opinión racionales, capaces de purificar lo anterior, sólo podrán surgir cuando se instaure un estilo y unas condiciones de debate en libertad y con esfuerzo comprometido de todos los intervinientes por alcanzar acuerdos sólidamente racionales. Autores: Jürgen Habermas y la Escuela Crítica de Frankfurt. (Dader; 1992: 109-122)

Los procesos de opinión pública

De acuerdo con Young (2001) dentro de una democracia se parte de supuestos que se remontan a los griegos: 1. La comunidad y los controles políticos des-cansan en un cuerpo compuesto por los

ciudadanos adultos y responsables de la comunidad; 2. Estos adultos tienen el derecho y el deber de discutir los problemas públicos con la vista puesta en el bienestar de la comunidad; 3. De esta discusión puede resultar cierto grado de acuerdo; 4. El consenso será la base de la acción pública.

A continuación, el mismo autor describe las cuatro etapas básicas del proceso de formación de opinión pública con una quinta etapa de acción manifiesta:

En primer lugar, algún tema o problema comienza por ser definido por ciertos individuos o grupos interesados, como un problema que exige solución. (...) la esencia de esta primera etapa es un intento de definir la cuestión en términos tales que permitan la discusión por parte de individuos y grupos.

En segundo lugar, vienen entonces las consideraciones preliminares y exploratorias. ¿Cuál es la importancia del problema? ¿Es éste el momento de encararlo? ¿Es posible darle solución? Estos aspectos pueden ser explorados en charlas, debates abiertos, crónicas y editoriales en la prensa, debates o comentarios radiales, y por otros medios de comunicación.

En tercer lugar, de esta etapa preliminar pasamos a otra en la cual se adelantan soluciones o planes posibles. Apoyos y protestas están a la orden del día, y se produce a menudo una acentuación de las emociones. Puede aparecer, en considerables proporciones, la conducta de masas, y frecuentemente los aspectos racionales se pierden en un diluvio de estereotipos, slogans e incitaciones emocionales. Esta etapa es im-

portante porque en ella la cuestión se bosqueja con caracteres bien marcados y al tomar decisiones los hombres están controlados no sólo por valores racionales, sino también por valores emocionales. En otras palabras, en la formación de opinión, en las sociedades democráticas, intervienen a la vez consideraciones racionales e irracionales.

En cuarto lugar, de las conversaciones, discursos, debates y escritos, los individuos alcanzan cierto grado de consenso. (...) El consenso no significa un completo acuerdo entre todos.

En quinto lugar, la puesta en práctica de la ley aprobada, o el empleo del poder por parte de funcionarios elegidos, cae, estrictamente hablando, fuera del proceso de formación de opinión. En la realidad, en un sistema representativo, la minoría puede naturalmente seguir presionando para obtener una modificación. A través de la radio, la prensa, las asambleas y otros instrumentos de discusión pública, individuos o grupos con intereses especiales pueden hacer llegar nuevas sugerencias. (Young; 2001: 15-17)

Cabe señalar, a la vez, como el mismo autor estima al igual que Rivadeneira Prada (1995), que se debe tomar en cuenta que no ocurre lo mismo en todas las sociedades: las sociedades que viven dentro de una democracia representativa tendrán mayores posibilidades de interacción que las sociedades de masas.

“En la sociedad de masas –advierte Young– han desaparecido casi totalmente las formas comunicativas directas; se han modificado las relaciones personales, por el crecimiento de las ciu-

dades, la división del trabajo, las estructuras del Estado moderno, las exigencias culturales, etc., y, sobre todo, por el auge de los medios de comunicación social". (Rivadeneira Prada; 1995: 131)

De esa forma, vale reconocer que las distintas visiones teóricas acerca del fenómeno pueden sintetizarse en que en las complejas relaciones que se dan en las sociedades y el papel de los medios de comunicación, también sofisticados, confluyen los aspectos racionales e irracionales del ser humano.

En otras palabras, somos expresión de la dualidad entre la opinión pública-juicio, es decir, las corrientes de opinión que pretenden imponerse por la racionalidad, y la opinión pública-matriz, o sea los climas de opinión mediados por valoraciones culturales profundas y estereotipadas.

Un merecido cambio de timón

Para lograr que la formación de opinión pública sirva de instrumento democratizador debemos precisar el papel de los ciudadanos y el de los medios de comunicación social dentro de un proceso político. Y, valga la aclaración, considerando -como decía antes- que somos un compuesto de reflexión y emociones.

La ciudadanía debe poner todo su esfuerzo en el compromiso responsable, socialmente hablando, con el desarrollo con justicia y pasar de ser un sujeto pasivo a un sujeto activo y crítico de su realidad, más allá de la visión de mundo que sostenga. Es decir, en el espacio cabemos todos.

Los medios de comunicación

deben estar orientados a la formación de opinión pública crítica, al igual que los ciudadanos, situación que puede comenzar a cambiar a partir de nuevas formas de comunicación y periodismo que tenga entre ceja y ceja a la ciudadanía.

En ese sentido, la formación de opinión pública crítica, en el caso salvadoreño, desde la comunicación y el periodismo pasa por trabajar con la gente desde una forma de inclusión, significa un compromiso en la construcción de ciudadanía: "El medio de difusión como garante de la expresión popular bajo criterios de responsabilidad frente a derechos y deberes". (Mejía; 2005: 22)

Sería concretar en la realidad mediática los postulados de la comunicación política en cuanto a ese proceso de mediación simbólica que coloca en similares circunstancias a gobernantes y gobernados en función de la construcción democrática.

Pareciera ser que estaríamos pidiendo "peras al olmo", por las mismas condiciones en que se desarrolla, por un lado, la política, y por otro, la función comunicativa y periodística, aunado a la falta de un papel activo y crítico de la ciudadanía en general.

Sin embargo, la construcción de ciudadanía y de una opinión pública crítica también se sustenta en un papel activo desde los diversos grupos que promueven el cambio en el país, independiente de su naturaleza de actuación, en ese marco cabemos los periodistas, los maestros, los ecólogos, los religiosos, etcétera.

Dentro de un proceso de democratización tenemos presente que: "Dar voz pública a la ciudadanía, pasa nece-

sariamente por procesos deliberativos de formación de opinión pública, que se constituyen en toda una práctica pedagógica, con un sentido renovado de la política que ya no estará exclusivamente en manos de los 'políticos tradicionales' y que no necesariamente tiene que pasar por las instrucciones creadas en el sistema representativo (tales como el parlamento, las asambleas o los concejos), sino que se mueve en espacios más abiertos y definidos desde un punto de vista predominantemente cultural, más cerca de los sistemas simbólicos de la gente". (Miralles: 1998)

A la vez, según el uruguayo Javier del Rey Morató (1996): "En la democracia mediática se abre y se consolida una especial e inédita legitimidad para los periodistas, que tiene su origen y su referente legitimador en la distinción que nos recordaba Sartori, entre la atribución nominal del poder y el ejercicio de ese poder: la atribución nominal del poder corresponde al demos, y su ejercicio a las élites elegidas por el demos".

Y agrega: "Y si la sociedad, que no los gobernantes, es titular del poder, y lo delega por un período determinado de tiempo a sus representantes, esa re-

ducción perceptiva que llamamos sujeto receptor es una figura compleja: es contribuyente, es titular del poder, es titular de la información sobre ese poder; es decir, receptor de mensajes que le informan sobre la política. El contribuyente y titular del poder y de la información se asoma a los medios de comunicación, desde los cuales los periodistas le ofrecen un relato sobre comportamientos y decisiones relacionados con ese poder cuya titularidad ostenta". (Morató; 1996: 548)

Los ciudadanos, en general, tenemos el derecho a la información y los periodistas además gozamos del derecho de información. Es responsabilidad del Estado, donde también estamos todos, garantizar esos derechos inalienables que —en muchos casos— son violentados desde el ejercicio del poder y del periodismo.

Luchar por el fiel cumplimiento de esos derechos ciudadanos, que nos corresponde a todos, abriría la posibilidad de que la formación de opinión pública, mediante procesos adecuados y justos, coadyuve a la democratización de la sociedad salvadoreña.

Referencias:

-Dader, José Luis (1992) “El periodista en el espacio público”, Barcelona, Editorial Bosch.

-Habermas, Jürgen (1986) Historia y crítica de la opinión pública, México, Ediciones Gustavo Gili.

-Mejía, Guillermo. “La ciudadanía como referencia hacia un cambio en el periodismo”. En: Revista Humanidades, número 7, año 2005, Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad de El Salvador.

-Miralles, Ana María. “El periodismo cívico como comunicación política”, En: Revista Nómadas, edición 9. Septiembre de 1998. Bogotá, Colombia.

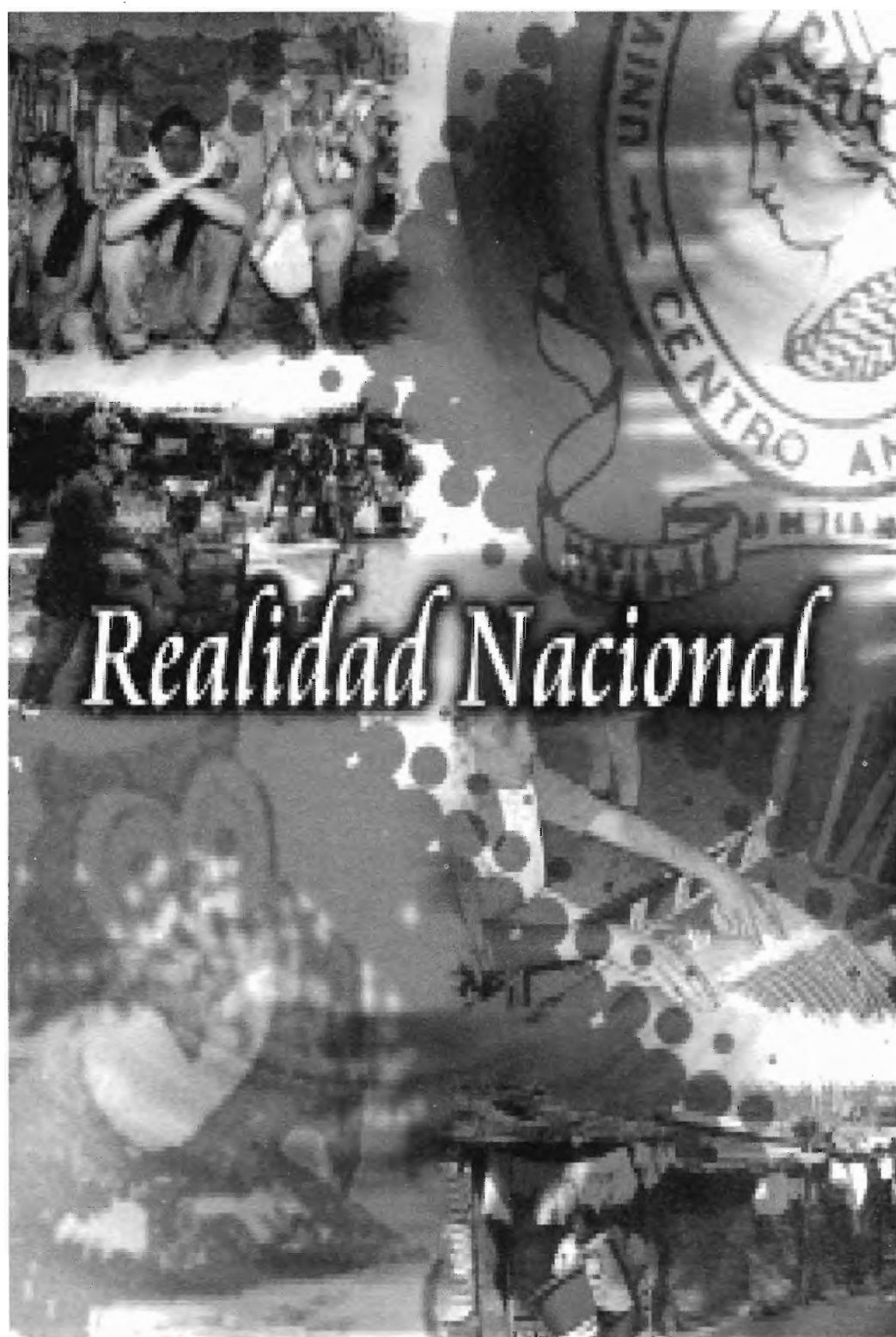
-Monzón, Carlos (1996) “Opinión pública, comunicación y política: La formación del espacio público”, Madrid, Editorial Tecnos.

-Morató, Javier del Rey (1996) “Democracia y posmodernidad: Teoría general de la información y comunicación política”, Madrid, Editorial Complutense.

-Rivadeneira Prada, Raúl (1995) “La opinión pública: Análisis, estructura y métodos para su estudio”, México, Trillas.

-Young, Kimball (2001) “La opinión pública y la propaganda”, México, Paidós Studio.

[Mcs. Guillermo Mejía, es docente del Departamento de Periodismo, Facultad de Ciencias y Humanidades, Universidad de El Salvador, y editor del periódico virtual “Raíces” (www.raices.com.sv)]





REALIDAD NACIONAL

En defensa de las Humanidades y las Ciencias Sociales

Adolfo Bonilla Bonilla
Coordinador del Departamento de Filosofía
Universidad de El Salvador

Las Humanidades y las Ciencias Sociales han sido duramente golpeadas a partir de la intervención gubernamental de la Universidad de El Salvador en 1972, como lo han sido todos los saberes que se cultivan en la legendaria y venerable Universidad de El Salvador (UES). La razón de porqué han sido duramente golpeadas se explica por el aporte fundamental que dieron al país, a partir del proceso de reforma universitaria desarrollado desde finales de la década de 1940, e impulsados con determinación y éxito en la reforma de 1963. Dicha reforma tuvo como objetivo, en palabra de Mario Flores Macal, superar "la profesionalización que caracterizó a la Universidad antigua y el de promoción y desarrollo del ser humano que simboliza la Universidad nueva".¹

La mencionada reforma universitaria tuvo como uno de los programas más novedosos el desarrollo de *Áreas Comunes* de estudio para todos los estudiantes que ingresaban a la Universidad. En dichos estudios se daban los fundamentos de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades para for-

mar al ciudadano crítico y participativo, involucrado en la solución de los problemas de la nación. Luego de culminados los estudios comunes iniciaba su formación profesional en carreras de ciencias naturales o sociales y humanísticas, ya que estas también se consideraban profesiones si eran practicadas a un nivel de especialización.²

Lo que buscó la reforma era educar en primer lugar ciudadanos capaces de practicar una convivencia humana civilizada, que se iniciaba con los estudios de áreas comunes y en segundo lugar, formar un profesional culto y competente con las herramientas del conocimiento de su tiempo en el saber profesional elegido. La reforma fue un éxito ya que formó hombres cultos, ciudadanos y profesionales competentes comprometidos con los cambios sociales necesarios en el país. El sistema político salvadoreño con su despotismo ancestral, no entendió bien la reforma y comenzó a atacarla y a desconfiar de lo que se hacía en la Universidad. El movimiento de reforma presionado por el cierre de los espacios de participación política

1 Mario Flores Macal. *Balance crítico de la reforma universitaria*. Revista Educación, No 8-9, 1966, Universidad de El Salvador.

2 Sobre esta interesante discusión se puede consultar el brillante artículo de Manuel Luis Escamilla *La reforma universitaria de El Salvador*. En *Educación N. 8-9, 1966*.

en el país se dividió en dos bandos: uno que priorizó el desarrollo académico, y otro que dio prioridad a la acción política. Este último fue el actor principal de la fallida revolución salvadoreña.

El sector que defendía la prioridad de lo académico tenía un concepto más claro de universidad, ya que toda revolución política debe estar precedida por un cambio cultural y de mentalidades para culminar con éxito, como ya lo estableció Enmanuel Kant en su célebre ensayo *¿Qué es la ilustración?*.³ El fracaso del sector que impuso las prioridades políticas en la Universidad se debe, en parte, al abandono de la formación ciudadana que llevó al agotamiento rápido de las fuerzas morales y espirituales acumuladas hasta ya no poder distinguir lo que es política nacional y política universitaria. En esa carrera desenfrenada por explotar el capital social y político acumulado, la gente formada con visión humanista y sensible, culta se fue agotando y es hasta muy reciente que se comienza a recuperar. En esa decadencia no sólo se perdió comprensión de la política entendida en términos clásicos, también la comprensión de lo que son las humanidades y su función sagrada.

El análisis de José Cecilio del Valle sobre el punto en discusión es muy valioso para comprender la delicadeza del trabajo en las ciencias del espíritu. "Si en todos los ramos del conocimiento humano, es importante discurrir con la exactitud y precisión a que acostumbran las matemáticas, en los políticos

donde los resultados son más trascendentales, es sin duda mayor la necesidad. Los experimentos de un naturalista... sólo sacrifican la vida del animal que se disecciona. Los de un estadista pueden matar millares de hombres, y hacer víctimas a centenares de pueblos. Todas sus operaciones son delicadas; en todas es precisa la observación y necesario el cálculo."⁴ La comprensión correcta de las humanidades es importante como lo deja ver el sabio Valle pero la reflexión se debe extender a los peligros que acechan a este tipo de saber por el avance de la ciencia y la técnica mal comprendidos como lo es la marginación. La humanidad corre un gran peligro advirtió Martin Heidegger: "¿Que gran peligro se avecina entonces? Entonces, junto a la más alta y eficiente sagacidad del cálculo que planifica e inventa, coincidiría la indiferencia hacia el pensar reflexivo, una total ausencia de pensamiento. ¿Y entonces? Entonces el hombre habría negado y arrojado de sí lo que tiene de más propio, a saber: que es un ser reflexivo. Por ello hay que salvaguardar esta esencia del hombre. Por ello hay que mantener despierto el pensar reflexivo. Sería necio arremeter ciegamente contra el mundo técnico. Sería miope querer condenar el mundo técnico como obra del diablo. Dependemos de los objetos técnicos, nos desafían incluso a su constante mejoramiento. Sin darnos cuenta, sin embargo, nos encontramos tan atados a los objetos técnicos que caemos en relación de servidumbre con ellos."⁵

3 Enmanuel Kant. *¿Qué es la ilustración?*. En *Filosofía de la historia*. Fondo de cultura económica, México, 2000.

4 José Cecilio del Valle. *Las matemáticas en sus relaciones con la prosperidad de los Estados (1831)*. En *Obras de José Cecilio del Valle*. Tipografía Sánchez y De Guise. Guatemala, 1929.

5 Martín Heidegger. *Serenidad* Ediciones Serbal, Barcelona, 1994.

Estos pensadores dejan claro la importancia de las ciencias del espíritu y la incompreensión y marginación a que son sometidas en plena época de la sociedad del conocimiento. Las humanidades hay que entenderlas y defenderlas para evitar la huida del pensar, que ya se está dando, según Heidegger avasallado por el pensar calculador. Su comprensión no es asunto sólo de humanistas, es tarea de todos ya que a todos nos interesa la convivencia humana civilizada.

La incompreensión del saber humanístico y sus fines es lo que ha llevado al último conflicto de nuevo ingreso en la UES. Poco a poco se ha ido imponiendo en la Universidad de El Salvador la idea degenerada, sin fundamento y enloquecida de que todos los estudiantes que no tienen éxito en su ingreso en otros saberes y Facultades pueden ser seleccionados en la Facultad de Ciencias y Humanidades, convirtiéndola de esa manera en la cenicienta académica de la Universidad de El Salvador. Las Direcciones académicas de las otras Facultades, en segundo lugar las Asociaciones Estudiantiles y finalmente los que vivimos el saber humanístico y social debemos hacer un esfuerzo por una mayor comprensión del problema.

¿Y es qué se cree que para las ciencias del espíritu y morales no existen verdaderas vocaciones y talentos?. Si los grandes científicos son escasos así los talentos humanísticos son igualmente escasos. Los grandes escritores y poetas han sido laureados por imperios y naciones, los filósofos son una especie rara. Igualmente los buenos juristas,

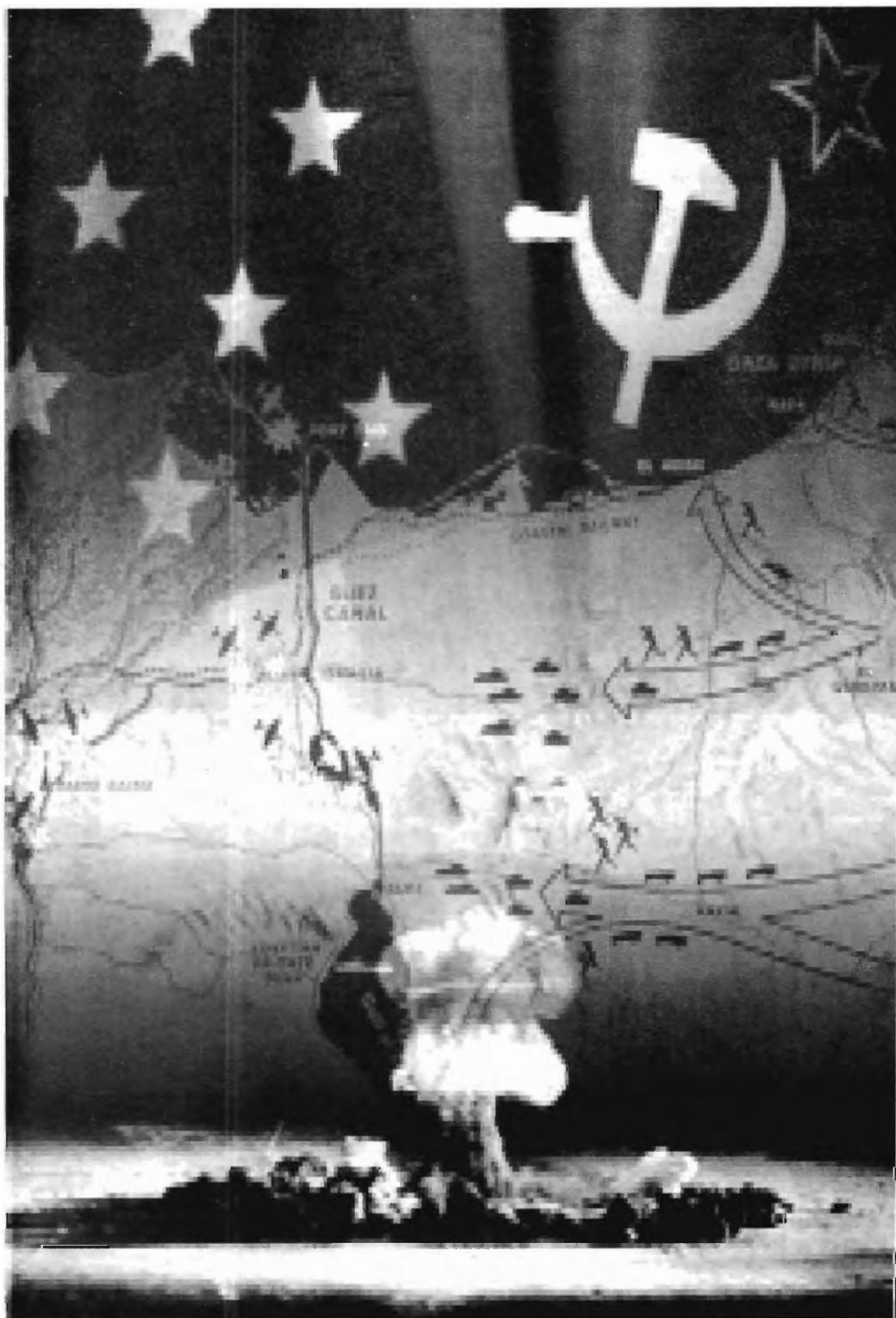
políticos, educadores, psicólogos, historiadores, antropólogos, publicistas, lingüistas, políglotas, sociólogos, geógrafos, pintores, dramaturgos, escultores, bailarines, ajedrecistas, músicos, payasos, actores, economistas ó administradores. Es una ilusión pensar que todos tienen talento para las Ciencias Sociales y las Humanidades. El talento no lo distribuye la naturaleza por igual decía Albert Einstein.⁶ Sólo unos pocos tienen talento para todo como fue el caso de Leonardo.

La Facultad de Ciencias y Humanidades debe establecer un diálogo franco con las otras Facultades y saberes para que se comprenda qué hacemos y cuáles son nuestros propósitos. La incompreensión y la marginación deterioran el prestigio de las Humanidades y las Ciencias Sociales y hay que recuperarlo. Eso pasa por una selección del talento adecuado y la formación de profesionales que sean símbolo y orgullo de la nación. Las Humanidades y las Ciencias Sociales son legendarias y deben ser respetadas. Tenemos tradición y orgullo y por eso pedimos respeto así como debemos respetar el gran aporte de los otros saberes. La idea corrupta de que las Ciencias Sociales y las Humanidades son un paseo de campo universitario debe ser combatida con una enseñanza de alto nivel y exigencia.

Por todo lo antes dicho, pedimos comprensión y entendimiento de lo que hacemos y autonomía en nuestros procesos de selección. Todo en defensa del saber humanístico y social.

⁶ Albert Einstein. *Como veo el mundo*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 1978.





Pensamiento humanista.

La Guerra Fría.

Breves apuntes para un debate

Ricardo Ribera

Docente de la Escuela de Ciencias Sociales

El problema de la guerra fría se mantuvo en el debate durante la segunda mitad del siglo XX. Ha dejado de ser un tema porque el consenso generalizado es que ya terminó. Hay unanimidad en esa opinión. Sin embargo, la cuestión de la guerra fría se presta para muchos interrogantes para los que no hay respuesta o que incluso ni siquiera han sido formulados. Ahora que ha ido perdiendo interés para los políticos y periodistas, es momento propicio para que el historiador retome esta temática. Justamente porque ya no vivimos en tiempos de guerra fría, porque ya salimos de ella y porque desde su conclusión será posible ahora una mirada de conjunto a esa época, que nos ofrezca una nueva y mejor comprensión de la misma.

Vamos a abordar la guerra fría desde una triple perspectiva. En primer lugar, desde la visión tradicional, es decir, la que se sitúa en la perspectiva de aquel período, tratando de reconstruir los acontecimientos y la forma como éstos fueron vividos y percibidos. Es una perspectiva del pasado en sentido débil, o sea, cuando éste era un presente. Lo que se pensaba de la guerra fría mientras ésta transcurría ha de ser para nosotros -situados en el siglo XXI, es decir, en un futuro respecto aquella época- simplemente otro dato histórico a tomar en

cuenta. Dato que deberá relativizarse en tanto desde nuestro hoy, sabiendo cómo culminó la guerra fría, es posible advertir aspectos que resultaban opacos, si no invisibles, cuando su proceso no había aún terminado.

La segunda perspectiva es la del pasado en sentido fuerte, el pasado en tanto que pasado, analizado desde nuestro presente. Podemos aspirar a captar la "lógica" del fenómeno histórico y de su respectivo proceso, descubrir en él lo que estaba oculto. También podemos reexaminar la cronología habitualmente aceptada, tanto en lo que respecta al inicio o arranque de la guerra fría, como con respecto a su culminación o final. El desconocimiento de la historia "que se está haciendo" es un rasgo habitual, incluso esencial, del acontecer histórico. De ahí la necesidad de que el historiador asuma esta segunda perspectiva, de mayor profundidad que la primera y que constituye su negación dialéctica.

La tercera perspectiva habrá de ser la negación de la negación, al tiempo que su superación en cuanto es recuperación y conservación de las dos perspectivas anteriores, en el sentido de síntesis dialéctica de ellas. El historiador se instala en el presente, no en su presunta fijeza, sino en tanto éste tiende a disolverse y resolverse en el futuro al cual se

aboca. Esta perspectiva señala un estilo de hacer historia que corresponde con lo que Hegel llamaba historia conceptual o historia reflexiva, única capaz de la comprensión que requiere la praxis, es decir, el intento de hacer conscientemente la historia. Se trata de preguntarse por el concepto, en este caso por el concepto de “guerra fría” y plantearse el problema de en qué consistió verdaderamente. Todo lo cual nos ha de llevar de regreso al punto de partida: aquella unanimidad en considerarla ya terminada, ¿sobre qué bases reales está fundada? Caracterizar adecuadamente ese pasado ha de permitirnos caracterizar en mejor manera nuestro presente actual y captar las tendencias en que se esboza conflictivamente el próximo futuro.

La guerra fría desde su propia perspectiva

Se comenzó a hablar de guerra fría en la coyuntura de 1946-47 poco después de terminada la segunda guerra mundial. Por otra parte, empezó a hablarse del fin de la guerra fría entre 1989 y 1991, en el período que va entre «la caída» del muro de Berlín y el subsiguiente desplome político de los regímenes de Europa del Este, hasta el momento en que la Unión Soviética se pasó al capitalismo y abrazó el modelo occidental de democracia abandonando el socialismo, su modelo soviético y perdiendo incluso el ser una Unión de Repúblicas. El final de la guerra fría ha sido interpretado como la derrota del “socialismo real” o también como el triunfo del “mundo libre” capitalista y la victoria de Estados Unidos

sobre el coloso soviético. Señalaría la superación del mundo bipolar, el final de las ideologías y la preponderancia de los valores occidentales de democracia y libertad, derechos humanos y libre mercado, respeto a la propiedad privada y Estado de Derecho. Estos valores y la cosmovisión que entrañan tenderían a volverse verdaderamente universales, una vez superada la contestación ideológica y política que el sistema enfrentaba desde el llamado campo de países socialistas o «socialismo real».

Otras amenazas y retos en la situación internacional actual serían propios de un tiempo de posguerra, en este caso “posguerra fría”, oscilando los analistas entre una optimista visión de una relativa paz perpetua (Francis Fukuyama y su tesis del fin de la historia) y los que advierten de nuevos peligros (Samuel Huntington con su planteamiento del “choque de civilizaciones”). El tiempo transcurrido muestra que la guerra fría nos ha desembocado a un mundo unipolar que es dominado por Estados Unidos, convertido en hiperpotencia, un mundo en el que nuevamente prevalece la tensión y la incertidumbre tras la estrategia imperial de “guerra al terrorismo”.

Asimismo de continua tensión habían sido los cuarenta y tantos años de guerra fría, en modos e intensidades diferenciados en el tiempo. En este período, considerado como proceso, pueden distinguirse cuatro etapas consecutivas. La primera es la “contención”. La sigue la “distensión”. A continuación viene la etapa de la “coexistencia pacífica” y, por último, los tiempos de la perestroika o “cooperación entre sistemas”.

La evolución del proceso de guerra fría en su conjunto muestra un movimiento histórico que partiendo del máximo tensionamiento y del riesgo real de guerra nuclear tiende a suavizarse progresivamente, hasta culminar en una etapa donde los acercamientos, el diálogo y la cooperación puntual disuelven las tensiones y desembocan en una relación entre las superpotencias que aleja el peligro de una confrontación. Vamos a examinar rápida y puntualmente cada una de estas cuatro etapas de la guerra fría.

La etapa de la contención

Arranca un par de años después de concluida la segunda guerra mundial. A pesar de haber sido aliados frente a la Alemania nazi y del acuerdo para un nuevo orden mundial, alcanzado en consecutivas conferencias presidenciales en Teherán, Moscú, Potsdam y Yalta, las potencias vencedoras guardaban una profunda desconfianza mutua. George Kennan, embajador de Estados Unidos en Moscú, envió en 1946 un larguísimo telegrama a su gobierno donde proponía adoptar una política de “contención” a fin de frenar la “expansión” que, según su apreciación, constituía la estrategia de Stalin. Por su parte, el primer ministro británico Winston Churchill calificaba de “cortina de hierro” la división que dejaba “bajo el yugo soviético” a la parte de Europa oriental liberada de los nazis por el ejército rojo (Checoslovaquia, Bulgaria, Rumania, Hungría, Polonia y Alemania del Este). Un año más tarde, el presidente estadounidense Harry Truman convertía la contención en su

política oficial, como respuesta al supuesto expansionismo soviético. Walter Lippmann, periodista norteamericano, publicaba un libro con el título “La guerra fría”, creando así la expresión con que por más de cuarenta años se designaría la nueva situación de tensión mundial.

La primera causa de las fricciones resultó de la partición de la Alemania ocupada en cuatro zonas, cada una administrada respectivamente por los ejércitos norteamericano, británico, francés y soviético. Berlín, la capital, fue igualmente dividida en cuatro sectores. Pronto las tres potencias occidentales empezaron unilateralmente a tomar iniciativas para unificar sus zonas de ocupación y preparar la devolución de la soberanía al pueblo alemán, según un esquema de democracia liberal y de libre mercado. Era algo no previsto en los pactos de los aliados para la posguerra y que excluía a la zona bajo control ruso. Al surgimiento de una nueva moneda, el marco alemán, de circulación común en las tres zonas occidentales, los rusos respondieron impulsando otra moneda para el sector oriental. Tras las elecciones impulsadas en la parte occidental que culminaron con la creación de la República Federal de Alemania, RFA, en mayo de 1949, contestaron proclamando en octubre del mismo año la República Democrática Alemana, RDA.

Antes habían intentado impedir la consolidación de un Berlín Oeste separado definitivamente de Berlín Este, mediante un bloqueo terrestre a los suministros de víveres y materias primas que eran enviados desde la RFA, vitales para la supervivencia de la ciudad, situada en territorio de la RDA. Desde ju-

nio de 1948 hasta mayo de 1949 Estados Unidos mantendría un puente aéreo sin precedentes que transportaba diariamente más de setecientas toneladas de suministros, para impedir la absorción de todo Berlín por parte de la RDA. Finalmente se negoció el paso por ferrocarril y por carretera hasta Berlín Occidental. En una parte de la ciudad funcionaba el socialismo y en la otra el capitalismo. En la parte occidental de la urbe había sociedad de consumo y altos salarios, mientras en la otra había precios bajos subvencionados por el Estado así como servicios de salud y educación gratuitos. Alguien podía trabajar del lado occidental con un alto salario y residir en el oriental pagando un alquiler irrisorio por su vivienda. Era insostenible. Nuevas fricciones en 1961 motivarían a las autoridades del Este a levantar un muro de separación, que se constituiría en el máximo símbolo de la guerra fría y de la división mundial en dos bloques.

Las rivalidades sobre suelo alemán se extendieron bien pronto al resto de Europa. Los países del Este europeo y la URSS conformaron en enero de 1949 una Comunidad Económica o COMECON, más tarde llamada CAME. Era su respuesta al plan Marshall de Estados Unidos, que donó quince mil millones de dólares en ayuda para la reconstrucción a los países europeos devastados por la guerra, que la Unión Soviética rechazó aceptar calificándolo de instrumento de la hegemonía estadounidense. En abril del mismo año Estados Unidos promovía con países de Europa occidental la Organización del Tratado del Atlántico Norte, OTAN, (NATO en inglés) alianza militar contra el

expansionismo soviético. La respuesta fue otro bloque militar en torno a Moscú, conocido como Pacto de Varsovia. Ese mismo año la URSS conseguía la bomba atómica, rompiendo el monopolio del arma nuclear mantenido por Estados Unidos desde 1945. Por otra parte, el triunfo en octubre de 1949 de la revolución china daba una dimensión realmente mundial al bloque socialista, con lo que se extendía el escenario de la guerra fría a todo el planeta.

Colocado a la defensiva, Estados Unidos enardeció su ideología anticomunista. El senador Mac Carthy lanzaba una cruzada para la erradicación en el país de los comunistas. El macartismo emprendía lo que se conocería como “caza de brujas”, en especial contra intelectuales, periodistas, escritores, cineastas y artistas en general, marcando una época de paroxismo ideológico. Ni siquiera los muy famosos o muy talentosos, como Charles Chaplin, escapaban de ser víctimas de la histeria política propia de esta etapa de la guerra fría. La caza de espías o de simpatizantes de la Unión Soviética se extendía a Europa, donde partidos comunistas legales fueron expulsados de las coaliciones de gobierno en países como Francia e Italia.

La situación de mayor gravedad, no obstante, se vivió en el continente asiático. Ante el avance de los comunistas coreanos Estados Unidos, autodesignado “defensor del mundo libre”, decidió intervenir. El desembarco de sus tropas en el sur de la península coreana logró en un primer momento el repliegue del ejército popular. Pero, provisionados por la Unión Soviética y con

el refuerzo de cientos de miles de voluntarios chinos, los comunistas lanzaron después un fuerte contraataque. Desesperado por no poder alcanzar la victoria, el general Mac Arthur al frente de las operaciones solicitó reiteradamente autorización para utilizar la bomba atómica y se opuso públicamente al alto el fuego que negociaba el presidente Truman. Éste consideraba que si ante cualquier conflicto en el Tercer Mundo se utilizaba el arma nuclear la guerra fría inevitablemente conduciría a una confrontación fatal con la otra superpotencia. Mac Arthur fue separado del mando y se iniciaron pláticas con China y la URSS para una solución de compromiso en Corea que dieron fruto en 1953. Al final se adoptó el modelo alemán: la península quedó dividida en dos, con el paralelo 38 como frontera, quedando el Norte comunista y el Sur, bajo tutela norteamericana, como parte del “mundo libre”. En esos años, entre 1950 y 1951, se había estado cerca de desencadenar la tercera guerra mundial.

La etapa de la distensión

El final de la guerra de Corea coincidió con la muerte del máximo líder soviético, José Stalin. De momento asumió la máxima conducción una “troika” o colectivo de tres dirigentes, pero pronto uno de ellos, Nikita Krushev (o Jruschov), logró la investidura como máxima autoridad de la URSS y del Partido. Hasta la celebración del XXº Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética, PCUS, en 1956, no se supo cuál iba a ser la nueva orientación.

Krushev presentó un Informe al XXº Congreso del PCUS donde se criticaba el “culto a la personalidad” promovido por Stalin y los “errores” del fallecido dirigente durante las más de tres décadas en que gobernó con mano de hierro. Después se conocería que Krushev en un informe secreto al Politburó había sido mucho más duro en su crítica, denunciando “los crímenes de Stalin”. Oficialmente la URSS entraba a un período de “desestalinización”, que incluyó la rehabilitación de la memoria de varios dirigentes purgados y ejecutados por el estalinismo. Para la política internacional Krushev anunció el “deshielo” y una nueva política de “distensión” (también conocida como “detente”) o de reducción de las tensiones. Se fundamentaba en consideraciones sobre que la guerra no era inevitable y que era posible que los dos sistemas, capitalismo y socialismo, pudieran coexistir pacíficamente. Esta suavización de la postura soviética generó una furiosa reacción contraria por parte de Mao y la dirigencia china de la época pero, en cambio, no ganaba mayor credibilidad en Occidente.

La diplomacia soviética en la ONU seguía siendo dura e inflexible. Usaba y abusaba del poder de veto que le otorgaba el ser miembro permanente de Consejo de Seguridad. Por otra parte, los acontecimientos mundiales mantenían los motivos de alarma para Estados Unidos y sus aliados. En 1954 Francia había sido derrotada sin paliativos por la guerrilla vietnamita en la larga batalla de Dien Bien Phu y se retiraba de Indochina, dejando a Vietnam partido en dos tras la negociación en Ginebra. Los acuerdos preveían un proceso de

reunificación del país tras la celebración de elecciones, que probablemente darían el poder a los comunistas de Ho Chi Minh que habían dirigido la guerra de liberación desde el norte del país. Estados Unidos maniobraría para impedir ese desarrollo de los acontecimientos, apoyando un golpe de estado en el sur que malograba todo el proceso negociado en Ginebra y provocaba una reanudación de la situación bélica. La guerra de Vietnam, con Estados Unidos en el rol de sustituto de la potencia colonial francesa, acapararía la atención mundial durante otras dos décadas. Por otra parte, en Hungría era aplastado un levantamiento obrero que reclamaba la independencia y la democratización de su país. Los tanques del Pacto de Varsovia entraron a Hungría en 1956 sin levantar más que tímidas protestas en Occidente, que decidió no intervenir. Primaba el respeto a las "áreas de influencia" de cada superpotencia. La victoria de la revolución cubana en 1959, que pronto se radicalizó en sus posiciones antiimperialistas, daba un nuevo giro a los acontecimientos.

La escalada de presiones estadounidenses para reducir los alcances de la revolución cubana empujó a ésta a buscar el apoyo de la potencia soviética, tras impulsar una reforma agraria, nacionalizar las propiedades norteamericanas y proclamar el socialismo en la isla. El presidente Eisenhower, republicano, empezó preparativos para una invasión. Pero el candidato republicano, Richard Nixon, perdió sorpresivamente la elección de 1960 frente al demócrata John Fitzgerald Kennedy. Los planes secretos de su antecesor estaban bien adelantados y ha-

bía presiones del Pentágono para llevarlos a cabo. Kennedy se decidió por una opción intermedia: la invasión se realizaría pero sin la participación directa del ejército norteamericano. Debía aparecer como una iniciativa de los propios cubanos, a los que se daría apoyo logístico y entrenamiento por medio de la CIA. El desembarco en Bahía de Cochinos resultó un desastre. Los invasores fueron rápidamente localizados, rodeados y forzados a rendirse, sin haber logrado apoyo entre la población ni penetrar hacia el interior del país. En 1961 la Cuba de Fidel resistió la agresión y denunciaba al mundo la participación de Washington. La prudencia de Kennedy no sirvió para exonerar a Estados Unidos de su implicación, que resultaba más que evidente.

El incidente fue hábilmente aprovechado por Krushev. Convenció a los líderes cubanos de la conveniencia de acoger armamento atómico soviético en la isla, como elemento disuasorio que evitaría nuevas agresiones imperialistas contra Cuba. Lo que realmente buscaba era responder al despliegue por la OTAN de misiles nucleares en Turquía, poniendo a Estados Unidos en una situación similar: Cuba, a 90 millas de La Florida, era prácticamente un país fronterizo. En pocos minutos las bombas atómicas podrían caer sobre ciudades norteamericanas, sin tiempo para su intercepción, al igual que los misiles estadounidenses en Turquía, que apuntaban a ciudades de la Unión Soviética. Krushev esperaba sorprender a su rival con una situación de hecho.

Aviones espía estadounidenses descubrieron las instalaciones donde es-

taban siendo montados los misiles por personal soviético. Kennedy se vio confrontado por los halcones del Pentágono que exigían la invasión inmediata de Cuba o al menos el bombardeo de los emplazamientos. Pero eso significaría ocasionar bajas soviéticas, lo cual provocaría represalias de Krushev y probablemente la guerra mundial. El Presidente norteamericano se decidió por una alternativa intermedia: esa noche denunció en televisión el despliegue de armas rusas en Cuba, anunció el inicio de un bloqueo naval a la isla para impedir la llegada de más pertrechos militares y exigió a la URSS el desmantelamiento y la retirada inmediata de los misiles. El mundo siguió angustiado por varios días el desarrollo de los acontecimientos. Barcos soviéticos transportando otras cabezas nucleares mantenían su curso y se acercaban al cordón naval donde su adversario había amenazado con hundirlos si intentaban pasar. La tercera guerra mundial parecía inminente.

Tras varios días de tensión, finalmente la esperada noticia: los buques rusos daban media vuelta. El incidente quedaba superado. Los dos máximos líderes, Kennedy y Krushev, se habían puesto en contacto para desactivar la crisis. Los rusos aceptaban retirar los misiles de Cuba, a cambio de la promesa de Kennedy de que ni él, ni ningún Presidente norteamericano del futuro, atacarían la isla. La palabra del Presidente estadounidense a Fidel Castro le parecía insuficiente y reaccionó furioso a la concesión hecha por Krushev, quien no lo había tomado en cuenta en la negociación hecha entre las dos superpotencias. Pero nada podía hacer. Dependía de su

apoyo y se veía obligado a mantener las buenas relaciones con la URSS. Nikita Krushev consiguió su propósito: el compromiso norteamericano de retirar, discretamente, unos meses más tarde, sus misiles de Turquía. Kennedy dependía del voto de sus electores y necesitaba aparecer ante la opinión pública como el vencedor en el pulso con el líder soviético. Pero, en realidad, se trataba de una negociación en la que ambas partes obtenían sus objetivos.

La resolución de la crisis generó una consecuencia positiva: el consenso en la conveniencia de mostrar al mundo que el peligro de una guerra nuclear se había alejado definitivamente. Ambas partes decidieron de común acuerdo hacer un gesto, que fue muy publicitado: la instalación de un "teléfono rojo", que comunicaría directamente la Casa Blanca con el Kremlin y que podría usarse en caso de una emergencia. Permitiría poner en contacto a los dos máximos líderes a fin de prevenir y desactivar cualquier crisis futura. Debía evitarse que la guerra se desatara por un malentendido, por un accidente o por la insubordinación de algún funcionario de menor rango. De tal modo puede decirse que, paradójicamente, "la crisis de los misiles" aunque puso al mundo al borde de la tercera guerra mundial al mismo tiempo sirvió para hacer creíble y efectiva la distensión. No sin que sus máximos protagonistas pagasen el precio: Krushev era retirado del cargo un año más tarde, mientras Kennedy caía asesinado en 1964.

La etapa de la distensión dejaba al descubierto la esencia de la guerra fría: una confrontación política e ideológica,

que amenazaba siempre saltar al choque militar. Los expertos la llamaron estrategia de disuasión y también “equilibrio del terror”. Su lógica era disuadir al otro de atacar pues sería asimismo destruido por la respuesta de su enemigo. Se trataba de la “destrucción mutua asegurada”, también conocida por sus siglas en inglés: MAD. En ese idioma la palabra también significa “loco”, tal como advertían sus críticos, pues realmente parecía insensato que el impedir el holocausto nuclear y asegurar la supervivencia de la humanidad descansaran sobre tan frágiles bases. La carrera armamentística parecía así indetenible y, con ella, la voracidad del consorcio militar-industrial dedicado a producir nuevos sistemas de armas.

La etapa de la coexistencia pacífica

Leónidas Breznev sustituyó a Kruschev e inauguró un fuerte liderazgo que perduraría por dos décadas, hasta su muerte. Mantuvo la desestalinización, como lo probó el hecho de que Nikita Kruschev, caído en desgracia, aunque perdió el cargo pudo conservar la vida. Se le permitió un tranquilo retiro, el cual dedicó a redactar sus memorias. En lo internacional el régimen llevó la lógica de la distensión un paso más allá, desarrollando la doctrina de la coexistencia pacífica: la guerra podía evitarse y posibilitar que coexistieran ambos sistemas e incluso hicieran negocios juntos. Breznev proclamó que la historia demostraría la superioridad del socialismo. Por tanto, la paz constituía la polí-

tica del socialismo. Los países del campo socialista podían dedicarse a su propio desarrollo y dejar que las contradicciones internas del capitalismo hicieran su trabajo.

Era una hábil manera de defender ante los camaradas la evidente suavización de la política exterior soviética. La doctrina de la coexistencia pacífica favorecía los intercambios comerciales con el mundo occidental, de los que tanto necesitaba la economía soviética, sin que ello debiera ser criticado como traición a los principios. Si servían para fortalecer al socialismo, era correcto impulsarlos, pues de enterrar al capitalismo ya se encargaría la propia historia. De tal modo, el discurso triunfalista justificaba la moderación de la nueva estrategia. Era en interés de la URSS estabilizar la situación internacional, frenar el exorbitante gasto de la carrera armamentista y alejar definitivamente el fantasma de la guerra. Más que en la promoción de otras revoluciones socialistas la prioridad soviética se inclinaba hacia el respaldo de los movimientos pacifistas en los países capitalistas desarrollados, alentando las protestas contra la guerra de Vietnam. Los movimientos de liberación en Asia, África y América Latina recibían el apoyo soviético, si se enfrentaban al “imperialismo yanqui” y no confrontaban a ningún gobierno amigo, de modo que el escenario de la guerra fría se trasladaba cada vez más a los países de la periferia. El mundo de la época asemejaba a un inmenso tablero de ajedrez donde, como en una partida de dicho juego, cada jugador protege a su propio rey y a las piezas mayores, mientras son los peones y

otras piezas de menor valor las que son sacrificadas en aras del avance de la estrategia global.

El año 1973 trajo grandes novedades en esa partida mundial. Estados Unidos, tras una difícil negociación, culminaba su retirada de Vietnam dejando en una difícil perspectiva a sus aliados anticomunistas. La capital del Sur, Saigón, caía en manos comunistas dos años más tarde. La superpotencia estadounidense salía derrotada de Vietnam y los hechos parecían darle la razón a Mao: “el imperialismo es solamente un tigre de papel”. Con suficiente resolución y heroísmo, cualquier pueblo había de ser capaz de vencerlo. Se venía un auge de las guerrillas. Al tiempo que en la sociedad norteamericana la impopularidad de la guerra reducía las posibilidades del gobierno de involucrarse en otro conflicto militar. Era el “síndrome de Vietnam”.

También fue ese el año de una nueva guerra árabe-israelí, la “guerra del Yom Kippur”, donde la superior tecnología militar de Israel le permitió un fulgurante triunfo. Pero podía volverse en una victoria pírrica. La humillación militar sufrida por Siria y Egipto provocó la reacción del mundo árabe, decidido a vengar la afrenta. Para castigar a los aliados de Israel, se decidió a usar un nuevo tipo de arma: el petróleo. Teniendo en su poder las mayores reservas de crudo del mundo, Arabia Saudí y otros países árabes crearon la Organización de Países Productores de Petróleo, OPEP. Pocos meses más tarde se había cuadruplicado el precio internacional del petróleo. Se vino una recesión de la economía mundial. La dependencia energé-

tica era grande y no había en ese tiempo una política de almacenar grandes reservas para una eventualidad de crisis. El mundo occidental se veía obligado a pagar una abultada factura petrolera que volvía inevitable la inflación.

La Unión Soviética, en cambio, contemplaba regocijada las dificultades de sus adversarios: productora de crudo, se autoabastecía y era exportadora neta de petróleo por lo que el alza de precios, lejos de perjudicarla, la beneficiaba. La “crisis del petróleo” contribuyó mucho en aumentar las ínfulas de Breznev y su convicción de la superioridad del sistema socialista, inmune a las crisis del “mundo capitalista”, como algo que la misma vida, y no sólo la teoría, estaba demostrando. Se trataba tan sólo de un espejismo, del efecto de una coyuntura particular, pero ha de admitirse que no debía ser fácil advertirlo en ese momento. A mediados de la década Breznev proclamaba que la URSS había alcanzado ya la meta del socialismo y que se encaminaba a construir la sociedad comunista. ¿A qué se refería exactamente? Es difícil precisarlo. Pero reflejaba sin duda el estado de ánimo triunfalista del régimen soviético. Iba camino a crearse su propia propaganda, cosa siempre peligrosa.

Terminando la década el régimen soviético cometería un error fatal: involucrarse en la guerra de Afganistán. El gobierno marxista al que apoyaba era muy rechazado por una sociedad feudal y contraria a la modernización. Líderes religiosos musulmanes incitaron a la rebelión, que contaba con el apoyo de Estados Unidos. Afganistán se convirtió muy pronto en el Vietnam de la Unión

Soviética. Tras casi una década de guerra, el régimen soviético tendría que retirarse. La sangría humana y económica había sido formidable. Agravó los males estructurales de la sociedad soviética: una población desmoralizada y sin incentivos, estancamiento económico y retraso tecnológico, burocratización galopante y una planificación quinquenal que carecía de instrumentos de contabilidad efectivos. Las autoridades desconocían la real situación de la economía, pero el deterioro era evidente en la vida cotidiana. Se imponía una radical reforma en todos los ámbitos. No hacerlo significaba arriesgarse a un colapso.

La etapa de la cooperación entre sistemas: la perestroika

La muerte de Breznev en octubre de 1982 abrió la posibilidad de abordar las insoslayables reformas. Su sucesor, Yuri Andropov, así pareció entenderlo e inició esfuerzos por desacelerar la guerra fría. Proveniente de la dirección de la KGB, el servicio secreto soviético, conocía bien que la misma estaba arruinando a la economía soviética. La Unión Soviética era incapaz de seguir a Estados Unidos en la carrera armamentista, en especial ahora que el presidente Reagan proyectaba incrementar el presupuesto del Pentágono, de 171 mil millones en 1981 hasta 376 mil millones de dólares para 1986. El proyecto militar norteamericano incluía el desarrollo del avión "invisible" B-1, los submarinos nucleares Trident, el despliegue en Europa de cohetes Tomahawk y Pershing 2 de mediano alcance, los sistemas de

defensa antibalísticos BMD y las armas antisatélite ASAT. El propio año que asumía Andropov, Reagan aprobaba el proyecto Iniciativa de Defensa Estratégica, con 26 mil millones de dólares de presupuesto. El enorme déficit fiscal que suponía este esfuerzo armamentista y que duplicaría en pocos años la deuda externa de Estados Unidos no parecía preocupar a Ronald Reagan, convertido al credo neoliberal y confiado en que el crecimiento de la economía absorbería a la larga todos los desequilibrios.

Quien estaba preocupado, y mucho, era Andropov. Impulsó las propuestas de reducción de las armas estratégicas o negociaciones START, convertidas más tarde en SALT, que se proponían limitar el número de ojivas nucleares. Su deceso en febrero del año siguiente frustró estos avances y la elección del burócrata Chernenko paralizaba toda iniciativa: el continuismo parecía imponerse en la dura lucha por el poder desatada en el Kremlin tras la desaparición de Breznev. Pero también Chernenko fallecía a poco más de un año de su promoción y en el frágil equilibrio de poderes en la cúpula soviética se abrió paso cierto consenso: era imprescindible un relevo generacional, que trajera dinamismo y sobre todo ideas frescas.

Fue así como fue impulsado sorpresivamente al frente del Partido y del Estado un político desconocido y joven, - al menos, para las costumbres soviéticas: tenía 54 años - con fama de honesto y eficaz: Mijail Gorbachov. Había escalado posiciones desde la sombra, a base de buena administración y sin destacarse como alguien con posturas críticas. Sin embargo simpatizaba con

los reformistas, la mayoría marginados o caídos en desgracia. Hizo regresar de la Embajada soviética en Canadá a Boris Yeltsin, a quien había conocido en su destierro diplomático. Juntos desarrollarían los conceptos y la estrategia del “nuevo pensamiento”. Sería dado a conocer por un libro del propio Gorbachov, traducido a gran cantidad de lenguas: “Perestroika, una propuesta para mi país y el mundo”. La ambiciosa reforma precisaba de toda una filosofía que la sustentara ideológicamente y que preparara las condiciones para realizar “una revolución en la revolución”.

Aunque la palabra rusa “perestroika” tiene el ambiguo significado de “reestructuración” por sus contenidos podía apreciarse de que se trataba de una estrategia de reforma radical. El reto era superar el estancamiento económico y la crisis moral, social y política de la sociedad. Para ello la piedra de toque era democratizar el régimen político. “Necesitamos la democracia como el aire que respiramos” – se proclamaba enfáticamente en el documento – lo cual pasaba por recuperar la esencia del socialismo, perdida desde la época estalinista. “No queremos menos socialismo, al revés, la perestroika significa más socialismo” – insistía Gorbachov – preocupado de que su discurso por la democracia fuera a interpretarse como abandono ideológico o como evolución hacia el capitalismo. No se podrían superar las tendencias económicas negativas sin despertar el fervor popular y, sobre todo, sin combatir eficazmente la corrupción que minaba en todos los niveles la vida económica soviética. Por ello, la segunda línea estratégica asociada estrechamente

con la perestroika: la “glasnost”.

La política de glasnost o “transparencia” buscaba estimular principalmente las denuncias de la población contra los responsables de corrupción. También prometía libertad de expresión, para promover el debate de ideas, la formulación de propuestas y la posibilidad de críticas. Lanzada desde la cúpula del poder, la glasnost buscaba la movilización de las masas. Tenía que ser el propio pueblo soviético el que, haciendo suya la perestroika, la hiciera avanzar y la impusiera. El obstáculo principal era la inercia, la incredulidad de la gente y, desde luego, la burocracia. Toda una casta de privilegiados, la “nomenklatura” desarrollada durante la era Breznev, aferrada a las estructuras del Partido y del Estado, constituía el mayor enemigo de la perestroika.

Ese grupo tenía mucho que perder si los cambios impulsados por Gorbachov llegaban a concretarse y contra ellos se dirigía el filo de la perestroika. La gran contradicción era que tal política surgía de la propia estructura partidaria, desde el poder, “desde arriba” y no como algo surgido “desde abajo”. El Partido llamaba a una revolución que no podía darse sino contra el propio Partido.

Levantaba esperanzas entre la población pero también muchas desconfianzas. Algunos creían que era una trampa, un engaño, y que más adelante las represalias caerían sobre quienes se hubieran involucrado. Otros creían en la sinceridad de Gorbachov, pero veían que la burocracia era muy poderosa y pensaban que acabaría derrotándolo. Otro sector, el más conservador, temía los cam-

bios y consideraba que se trataba de un experimento peligroso que podía terminar destruyendo el socialismo. Otros más confiaban en que eso sucediera y querían democracia, pero como la occidental. Únicamente una pequeña parte del pueblo soviético se movilizó y participó del movimiento de renovación que impulsaba la perestroika. Pronto se vio que ésta gozaba de mucho mayor crédito fuera de la Unión Soviética que dentro del país.

Un apartado especial de la perestroika estaba dedicado a las relaciones internacionales, de ahí que se incluyera en el título del libro de Gorbachov la expresión “para el mundo”. Éste señalaba a Stalin como el gran culpable de iniciar la guerra fría, por lo que al superarse el estalinismo y sus secuelas se podía razonablemente aspirar también a su superación. Ponerle fin a la guerra fría era el objetivo declarado de la perestroika en su dimensión internacional. Pero lograrlo iba a requerir ganarse la credibilidad del otro bando. Ahí es donde el líder soviético hizo despliegue de su notable habilidad política, su imagen de persona franca y sincera, así como su indudable magnetismo personal. La opinión pública occidental y sus dirigentes políticos quedaban fascinados por el encanto y la convicción de Gorbachov, un líder tan diferente de sus antecesores.

La clave de la argumentación estaba en el concepto de “problemas globales” introducido por el “nuevo pensamiento” de Moscú. La humanidad entera enfrenta amenazas que ponen en riesgo su misma supervivencia. Desde el peligro de una guerra atómica, que

podría incluso iniciarse por error, o la posibilidad de accidentes nucleares hasta los problemas ecológicos que si no son enfrentados podrían llegar a destruir las condiciones para la vida humana en el planeta. Se trata de cuestiones que afectan tanto al capitalismo como al mundo socialista, problemas que pasan por sobre las fronteras y que requieren ser enfrentados de manera conjunta. Antes de plantear la pregunta de si en un futuro la humanidad vivirá en un sistema socialista o capitalista ha de ser hecha la pregunta ¿habrá futuro?, ¿habrá humanidad? Es cuestión previa y fundamental. Y es ante esta situación objetiva que se impone ponerle fin a la guerra fría y que ambos sistemas dejen la confrontación y asuman la cooperación. Sólo enfrentando conjuntamente los problemas globales tendrá la humanidad esperanza y futuro.

El discurso era sólido y racional. Reflejaba la nueva voluntad de la Unión Soviética de ponerle fin a la guerra fría. Y, lo más importante, se acompañaba de iniciativas y de propuestas prácticas que demostraban la seriedad de tal posición. Contribuyó también a darle credibilidad el que haya coincidido la difusión de la perestroika con el fatal accidente de Chernobyl. Uno de los reactores de esa planta nuclear, ubicada en territorio ucraniano, explotó lanzando a la atmósfera miles de toneladas de sustancias radioactivas. Era un ejemplo concreto de un “problema global”: media Europa occidental resultaba afectada por el desplazamiento de la nube radioactiva. No cabía la vieja actitud de alegrarse por los problemas del “enemigo” sino que se imponía todo lo contrario. Las potencias

occidentales cooperaron con las autoridades soviéticas enviando especialistas y tecnología para enfrentar conjuntamente la emergencia y sepultar en un sarcófago de concreto el reactor atómico fuera de control. Abril de 1986, el mayor accidente nuclear de la historia, selló la credibilidad internacional de la política de perestroika.

Después de eso, los avances fueron rápidos y espectaculares. Gorbachov era recibido de modo triunfal en Alemania Federal, después en Inglaterra y también en Estados Unidos. En noviembre de 1985 había tenido un primer encuentro con el presidente Reagan en Ginebra. En enero éste recibía la sorprendente propuesta soviética de eliminar todas las armas nucleares antes del 2000. Incluía una primera etapa de supresión de todos los lanzadores de alcance medio, propuesta muy seductora para los aliados europeos. Reagan quería preservar su muy querida Iniciativa de Defensa Estratégica, conocida popularmente como "star wars", y en contrapartida propuso la idea de compartirla, pero Moscú no aceptó.

En una nueva cumbre entre ambos mandatarios en octubre de 1986, en Reykiavik, Islandia, acordaron los pasos a dar para acabar con la guerra fría. Estados Unidos se comprometía a desmantelar 429 misiles Pershing 2 y Tomahawk estacionados en Europa y a no desplegar otros 430 ya previstos. La Unión Soviética, por su parte, retiraría 857 cohetes ya desplegados así como otros 895 cohetes almacenados. Lo más importante: los acuerdos incluían verificaciones "in situ" asegurando por tanto la transparencia del proceso.

En 1988, con motivo de la visita a Nueva York de Gorbachov, que participaría en la Asamblea General de las Naciones Unidas, ambos mandatarios se comprometían a eliminar la ideología en las relaciones internacionales y a promover conjuntamente los valores de la libertad y de la democracia. Ese mismo año Gorbachov había anunciado la reducción unilateral de sus fuerzas armadas y la retirada de diez divisiones soviéticas de Europa del Este. También adelantó su disposición a una resolución coordinada de los diversos conflictos en el Tercer Mundo, teatro privilegiado de las confrontaciones de la guerra fría. George Kennan, el impulsor de la contención al inicio de la misma declaraba en el Senado norteamericano: "Ya ha pasado el tiempo de ver en la Unión Soviética a un adversario militar". Por su parte el presidente Reagan también reconocía los cambios en la URSS aunque matizando en tono de propaganda: "son el resultado de la firmeza de Estados Unidos".

Pese al talento propagandístico de Ronald Reagan el protagonismo estaba en aquel entonces claramente del lado de Mijail Gorbachov. En enero de 1989 permitía la legalización de partidos no comunistas en Hungría y en febrero retiraba al ejército soviético de Afganistán. En octubre regañaba a las autoridades de la RDA "por haberse aislado del pueblo" y propiciaba la apertura del muro de Berlín, que se produciría el 9 de noviembre. En la mayoría de países de Europa del Este se legalizaban partidos de oposición y se organizaban las primeras elecciones libres. Pero todavía nadie sospechaba que tales regímenes iban ca-

mino a desintegrarse y que el desplome alcanzaría también a la propia Unión Soviética. Fue una sorpresa para todo el mundo. El propio Reagan lo reconocía de manera indirecta después de dichos sucesos: “Nos proponíamos cambiar una nación (a los Estados Unidos) y, en vez de ello, cambiamos el mundo.”

El final de la guerra fría: inconsistencias de la perspectiva tradicional

Un estudioso del tema, Ronald Powaski (“La guerra fría. Estados Unidos y la Unión Soviética, 1917-1991”), concluye: “a todos los efectos prácticos la guerra fría terminó durante la presidencia de Ronald Reagan”. Y a continuación se hace la pregunta ¿fue éste el artífice de la “victoria” sobre la URSS? Powaski no la responde. La respuesta ha de ser negativa, por más que la propaganda conservadora desde 1992 en adelante haya insistido en presentar como un triunfo de Estados Unidos, o de su propio Presidente, el desmoronamiento de la Unión Soviética y de los regímenes de Europa del Este. Son construcciones ideológicas a posteriori que no dan cuenta de la sorpresa inicial, de la falta de planes o estrategias al respecto, la situación incluso de desconcierto en que tanto los estrategas del Pentágono como los servicios de inteligencia occidentales se encontraban tras el colapso del Estado soviético.

La esencia del concepto de guerra, aunque ésta se defina como “fría”, es la confrontación. Tras ser ésta sustituida por la cooperación, que es su anti-

tesis, queda incontestablemente superada la guerra fría. Es decir, desde 1985-1986. No cabe otra lectura de los hechos que hemos presentado anteriormente. No fue sólo el discurso y la doctrina lo que cambió con Gorbachov, está el hecho de la credibilidad que conquistó la perestroika en el mundo occidental y la serie de medidas concretas que los bandos enfrentados emprendieron. No sólo se paró la carrera armamentista sino que ésta empezó a ser revertida con las medidas de desmantelamiento y destrucción de armas estratégicas. El mundo estaba entrando a fines de la década de los ochenta a un proceso de reducción de armamentos que se encaminaba hacia la erradicación total de las armas de destrucción masiva, al tiempo que se hacían las primeras experiencias prácticas de cooperación entre los antiguos adversarios. El clima internacional estaba cambiando y de hecho la guerra fría había quedado atrás, definitivamente. Pero faltó tiempo, al menos algunos años más. Repentinamente la Unión Soviética se desplomó. Sin injerencia exterior. Fue una especie de implosión. Causada por factores exclusivamente internos. ¿Qué había ocurrido?

Afirmar que “se contagió” de la revolución democrática y pro-occidental de varios de los regímenes de Europa del Este sería ignorar las relaciones de dependencia de los mismos respecto a Moscú y el hecho de que seguramente estaba en las previsiones de Gorbachov ese desarrollo de los acontecimientos. Su prioridad era estrechar lazos con la Europa occidental desarrollada, a la que había seducido con su planteamiento del 6 de julio de 1989 de construir juntos

“la casa común” europea. El precio a pagar era, lógicamente, permitir la autonomía de los países del Este, incluso si se perdía el control sobre ellos, y conseguir su aceptación como socio privilegiado de la Europa occidental. La perestroika ponía en peligro la hegemonía de los partidos comunistas en Europa oriental, la URSS dejaría de sostenerlos y debían luchar por su futuro. El mensaje era: organicen elecciones e intenten ganarlas. Era un reto imposible en el corto plazo.

El desplome, uno tras otro, de los gobiernos comunistas del Este europeo y la transición a su transformación en democracias occidentales en condiciones capitalistas vino a acelerar el desarrollo de las contradicciones dentro de la Unión Soviética. El gran problema era que la perestroika no conseguía la adhesión mayoritaria del pueblo soviético ni su movilización a favor de los cambios radicales que pretendía. Gorbachov no exageraba al plantear que la perestroika suponía “una revolución en la revolución”, ni al evocar a Lenin en apoyo a su planteamiento revolucionario. Pero Gorbachov no era Lenin.

Hubiera hecho falta el valor y la audacia de un Lenin para romper con las estructuras corruptas del Partido, promover y encabezar un amplio movimiento revolucionario de masas que le arrebatara el poder a la nueva élite privilegiada y realizar efectivamente, y no sólo de palabra, una revolución. Mao Tsé dong había intentado algo semejante en China con la revolución cultural, aunque en una dirección opuesta a la democratización intentada con la perestroika. Se apoyó en las masas para enfrentar a

su propio Partido, las organizó y encabezó, creando un gigantesco movimiento de revolución que le permitiría recuperar el poder partidario, tras barrer con las tendencias reformistas. La revolución se le escapó de control al gran dirigente y fracasó en sus objetivos, teniendo finalmente que recurrir al ejército para imponer el orden y eliminar a los guardias rojos que él mismo había creado. Pero es indudable que tuvo la audacia de desencadenar una auténtica “revolución dentro de la revolución” y que tuvo inicialmente éxito en desplazar del poder a sus adversarios. No hay nada de esto en la experiencia soviética de perestroika porque a sus dirigentes les faltó la audacia de pelear por el poder desde las masas, revolucionándolas. En lugar de eso sus intentos fueron desde el propio aparato de poder, el cual no era parte de la solución, sino la fuente de los problemas.

Al inicio la perestroika parecía haber polarizado a la sociedad soviética en dos posturas: a favor o en contra de la perestroika, a favor o en contra de la democratización, a favor o en contra del socialismo burocrático y autoritario. Pero en la medida que el tiempo transcurrió y el proceso mostraba dificultades para consolidarse según la estrategia trazada, el bando de la perestroika empezó a mostrar fisuras. Mientras la intención de un sector era salvar al socialismo y fortalecerlo, depurándolo y democratizándolo, para otro grupo se trataba de alcanzar la democracia desprendiéndose del socialismo, tomar a la democracia occidental como el modelo a seguir, impulsar un proceso de transición al capitalismo. Para ellos no

se trataba de corregir los errores de la etapa estalinista, sino de rectificar el origen de todos los errores, el gran error, que habría sido la propia revolución de octubre.

Ambas posturas eran irreconciliables y pronto mostraron la imposibilidad de compromisos, reflejada en el creciente distanciamiento y rivalidad entre Mijail Gorbachov y Boris Yeltsin. Las elecciones a la Duma (el parlamento ruso) le dieron a éste último la Presidencia del poder legislativo. Gorbachov mantenía el poder ejecutivo y nominalmente la dirección del partido y del ejército. Pero el partido estaba dividido en varias corrientes y en el ejército, lo mismo que en los órganos policíacos y de inteligencia, predominaban los "conservadores", es decir, los que defendían el viejo modelo de socialismo. El proceso tendía a paralizarse ante esta división en tres polos. Las alianzas empezaron a cambiar. Si en una primera fase actuaban como un solo bloque los que estaban por la democracia y contra el autoritarismo, en una segunda etapa se acercaron mutuamente los que estaban por salvar el socialismo, fuera uno u otro modelo, para enfrentar a los que buscaban una evolución al capitalismo.

El confuso golpe de estado de agosto de 1991 señaló el desenlace. Apparentemente los partidarios del socialismo "duro" estaban derrocando a Gorbachov, de vacaciones lejos de la capital. Pero ni siquiera hicieron por capturarlo. Con quien realmente se enfrentaron fue con Yeltsin. Éste consiguió defender el edificio del parlamento con algunas fuerzas leales y la movilización de la población. Desarmada, la multitud

rodeó a quienes habían rodeado a los diputados. Hubiera podido ser un baño de sangre, pero las tropas recibieron orden de retirarse. Yeltsin salió fortalecido de la crisis como el héroe que salvó al país del golpe, al tiempo que las sospechas contra Gorbachov crecían. Se le acusaba de haber preparado un autogolpe, para que los duros liquidasen a la facción pro-occidental y él recuperara más tarde el poder, sin haberse ensuciado con la represión. Sonaba creíble. En diciembre era forzado a renunciar. Yeltsin había vencido: la URSS era enterrada junto con la perestroika.

La guerra fría desde la perspectiva del historiador

Desde nuestro presente, que es la verdadera perspectiva del historiador, es desde donde se puede analizar el pasado en sentido fuerte, tomando conscientemente distancia de las interpretaciones que la época -cuando el pasado era un presente- se daba sobre sí misma. Ya señalamos la primera rectificación, la que hicimos con respecto al final de la guerra fría, que debe ser adelantado y, en vez de postular el período entre 1989-1991, cambiarlo por 1985-1986. Comparando su conclusión en su última etapa, al iniciarse la perestroika y la cooperación entre los sistemas, con su arranque en la etapa de contención, donde lo que predominaba era la confrontación, puede ser enunciada la tesis: "la guerra fría se negó a sí misma". Es la corroboración de la naturaleza dialéctica del proceso. Éste muestra en su evolución una lógica que se corresponde con los pos-

tulados de la dialéctica.

No sólo esto. Al examinar las sucesivas etapas por las que se desplegó el proceso de la guerra fría, puede observarse el salto cualitativo que representa cada una de ellas, en un movimiento que expresa asimismo la negatividad. Cada una es negación de la anterior. Cada una genera su opuesto, por lo que la etapa siguiente aparece invariablemente como la negación-superación del estadio anterior. Así, mientras la primera etapa de contención se concentraba en prepararse para la guerra, para ganar la tercera guerra mundial, y los bandos se constituían de tal modo en enemigos, en cambio la distensión significa que se han convertido en simples adversarios y ahora el esfuerzo es puesto en evitar la guerra, en prevenir escenarios que puedan precipitar una tercera guerra mundial ahora indeseada.

De similar manera la coexistencia pacífica profundiza en la lógica de la distensión, pero al mismo tiempo la supera y la niega, porque ahora se persigue positivamente la paz entre los sistemas y la anterior calidad de adversarios se reduce a la de competidores, que pueden incluso en ciertos temas comportarse como socios. La perestroika va a superar esta lógica en una ruptura dialéctica que la lleva más allá, negándola: ante la gravedad de los problemas globales se impone el comportarse como aliados, hay que hacer a un lado las diferencias ideológicas y actuar coordinadamente para de modo conjunto salvar a la humanidad. Queda disuelta la guerra fría y superada, desde su propio proceso, desde su propia lógica, que la ha llevado a evolucionar según una tendencia que la arras-

tra hasta su propia negación dialéctica. Una vez concluida, esa lógica puede ser descubierta.

Una vez justificada la tesis sobre el verdadero final de la guerra fría, que desmiente la versión ideologizada que la época se dio a sí misma, hay que proceder al examen de cuál ha sido su verdadero inicio. El punto de partida es el concepto de guerra fría, tal como fue interpretada en su momento, para mostrar la incoherencia con las fechas propuestas. En efecto, la definición de guerra fría que dio la época es de una triple confrontación: entre dos superpotencias, entre dos sistemas económico-sociales y entre dos ideologías. En el primer caso, si se trata de la confrontación entre la Unión Soviética y los Estados Unidos, es lógico explorar el período desde 1917, año del triunfo de la revolución rusa e inicio de su consolidación, que llegaría supuestamente hasta constituir al país en superpotencia. Si examinamos la confrontación entre socialismo y capitalismo igualmente hay que partir de la fecha de 1917; lo mismo para la lucha ideológica entre un sistema político que privilegia la igualdad y la justicia social por sobre la libertad y la democracia, que se contraponen a los valores y la ideología del occidente capitalista. La confrontación propia de la guerra fría en realidad se instaló en la historia en 1917, casi treinta años antes de que fuese creada tal expresión y empezara a hablarse de la misma.

Desde el punto de vista teórico esta tesis resulta bastante irrefutable, pero también si se procede al examen de los hechos históricos. La revolución rusa, primera revolución de masas inspirada

en el marxismo que triunfa en la historia, no sólo provocó una oleada de anticomunismo en las potencias capitalistas, también motivó la invasión militar de Rusia al término de la primera guerra mundial. Esta guerra “caliente” fracasó por varias razones, sin embargo no debe ser subestimada al momento de valorar la historia de la confrontación del capitalismo y el socialismo “real”. La opción de destruir por medios militares al estado soviético tuvo que ser desechada ante la fortaleza mostrada por el Ejército Rojo, que había recién triunfado en la guerra civil sobre el ejército blanco de la reacción, así como la baja moral y el cansancio de la guerra de las tropas invasoras, que ansiaban el regreso a casa. La agresión militar fue sustituida entonces por el bloqueo económico total impuesto por el mundo capitalista al régimen bolchevique.

Éste luchaba por sobrevivir, en muy difíciles condiciones. Las medidas de emergencia, que eran dictadas por la necesidad, dejarían sin embargo una huella profunda en la historia del sistema soviético y la forma como éste empezó a concebir el socialismo. En plena guerra civil Lenin dictó las medidas centralizadoras conocidas como “comunismo de guerra”. Las empresas fueron confiscadas sin excepción y puestas bajo el control del Estado. Tanto en ellas como en las unidades militares el Partido colocaba “comisarios del pueblo” con el fin de supervisar la labor de gerentes, administradores, ingenieros, jefes y oficiales. Tampoco podía tener plena confianza en los campesinos, por lo que reprimió el acaparamiento y las actividades del mercado negro con gran dureza.

Superada la guerra civil se abandonó esa política de emergencia, pero la centralización y el terror habían mostrado su eficacia y eran un recurso disponible, que Stalin más tarde retomaría extensamente. Ni desapareció el sistema de espionaje y control de los “comisarios políticos”, ni se abandonó el esquema de propiedad estatal, que nunca fue sustituido por formas de propiedad social, que hubieran constituido la columna vertebral de un verdadero socialismo.

Lenin tuvo el mérito de concebir e impulsar un modelo de economía mixta, conocido como la NEP (Nueva Política Económica), que se aplicaría en la década de los veinte. Suponía la combinación de empresas estatales con la pequeña y mediana propiedad privada, así como las cooperativas agrícolas conviviendo con medianos y pequeños terratenientes. La expuso como una vía lenta y gradual de avance hacia el socialismo, que llevaría varias décadas o quizá varias generaciones, mientras la prioridad fuera alcanzar el desarrollo económico y superar el atraso en que estaba sumido el país. Es la época de la consigna, simplista pero reveladora, “socialismo es igual a soviets más electrificación.” Pero Lenin tenía claro el concepto y advirtió: “lo que tenemos no es, y por mucho tiempo no será, socialismo; es sólo capitalismo de estado”. La NEP incluía la promoción de las inversiones extranjeras y de los intercambios comerciales, la vinculación con la economía mundial. La posición de Lenin ante el bloqueo de las potencias capitalistas era mantener dicha política de apertura, confiando en que la lógica económica y la competencia entre los capitalistas terminarían por

obligar a levantar el boicot económico dictado por gobiernos reaccionarios.

Muerto Lenin, Stalin abandonó pronto la NEP, en un viraje brutal como su propio carácter. Impuso la política de colectivización forzosa en el campo y la industrialización acelerada. La prioridad era desarrollar la industria pesada, clave para la producción de armamento. La agricultura debería aportar los recursos, económicos y humanos, para la industria. Toda una generación sería sacrificada, pues la obsesión de Stalin era alcanzar a los países de capitalismo desarrollado en un par de décadas. La revolución industrial, que en Inglaterra demoró dos siglos, debía ser realizada en Rusia en un plazo máximo de veinte años. Sólo así, razonaba Stalin, podría la URSS estar en condiciones de defenderse militarmente.

La única forma de lograr la meta era con una represión a gran escala, que pronto derivó en genuino terrorismo de estado. Llamarlo socialismo autoritario sería disimular el despotismo y carácter criminal del régimen estalinista, responsable de la muerte de no menos de seis millones de personas. El propio partido fue diezmado por las purgas; casi ninguno de los héroes de la revolución de octubre sobrevivió al estalinismo. Trotsky denunciaba desde su exilio en México, antes de caer él mismo asesinado por órdenes de Stalin, que éste era la contrarrevolución. Una dictadura personal había sustituido a la “dictadura del proletariado” que planteaba la teoría de Marx. Y todos los crímenes se hacían a nombre del socialismo. Stalin se alió con el nazismo al inicio de la segunda guerra mundial en una política errática y sin

principios, que resultaba incomprensible. Hitler enderezó las cosas al invadir la Unión Soviética y el pueblo soviético, a pesar de Stalin y no gracias a él, pudo resistir y emerger de la contienda como vencedor del ejército alemán. Pero no es un argumento para pensar que la política de industrialización acelerada haya sido acertada: la victoria del pueblo vietnamita sobre el ejército estadounidense es la demostración fáctica de que, aun sin la capacidad de producir armamento moderno, una revolución puede defenderse.

¿Qué se puede concluir de este rápido esbozo de la historia soviética desde 1917 a 1945? En primer lugar, que resulta clara la exageración de considerar “superpotencia” a la Unión Soviética, en condiciones de disputar la hegemonía mundial a Estados Unidos. Rompió el monopolio nuclear del imperialismo en 1949, como pronto harían otras potencias aliadas de Estados Unidos y más tarde China. Ello no es suficiente para aceptar la tesis de un “mundo bipolar” que construyó la imaginaria de la época de guerra fría. En segundo, hay que darle la razón a Lenin cuando caracterizaba como “capitalismo de estado” al sistema que la guerra fría calificaría de “socialismo real”. No sólo por su distancia con el socialismo que caracteriza la teoría o su contraposición con el ideal democrático, sino por ausencia de “propiedad social”, de gestión directa de los trabajadores de las unidades productivas bajo su control, de ejercicio efectivo del poder del estado por parte de la clase. Una revolución que sustituye la propiedad privada de los medios de producción por la propiedad estatal, puede te-

ner aspectos de revolución anticapitalista, pero ello no la define como socialista. De la guerra fría, examinada desde la definición que ella misma nos propone, sólo queda el ámbito de lucha ideológica como el único donde mantiene efectividad. Ha sido esto, una fantasmagoría en el mundo de las ideologías, sin sustento real en lo económico o político. Esta segunda perspectiva niega lo que afirmaba la primera, es su negación dialéctica.

La guerra fría desde la perspectiva de la actualidad

La tercera perspectiva para examinar el tema de la guerra fría debe ser, en coherencia con el método dialéctico que hemos adoptado, el momento de la negación de la negación. Si la segunda perspectiva negaba a la primera, mostrando su falta de verdad, ahora la tercera niega a la segunda por demasiado unilateral e insuficiente y, con ello, viene a recuperar lo que de verdadero tenía, no obstante, la primera perspectiva. De tal modo, es la superación de la propia contradicción establecida entre ambas. Es decir, si bien hemos constatado el carácter eminentemente ideológico y, por tanto, falto de realidad del fenómeno de la guerra fría, sin embargo ésta ha existido fácticamente, históricamente, y la simple refutación en que nos ha instalado la segunda perspectiva resulta incompleta e insatisfactoria. Lo que se necesita es entonces construir su concepto, una nueva definición de la guerra fría que sea adecuada a lo que en verdad ha sido históricamente.

Deberá ser hecha la pregunta por los factores que determinaron aquella visión y vivencia ideológica de la guerra fría, tal como nos aparecían en la primera perspectiva. Se trata de superar la irrealidad del fenómeno ideológico interrogándonos por los elementos que en el nivel de la infraestructura económica posibilitaron y determinaron su aparición en la historia aunque por su naturaleza haya sido tan sólo algo vigente en la superestructura ideológica. Es ésta una perspectiva asumida también desde el presente, pero éste en su carácter evanescente, que carece de fijeza y se resuelve continuamente en el futuro. Es en la que el historiador se aproxima más a los requerimientos de la praxis, porque el examen del pasado hecho desde el tiempo actual revela las tendencias todavía actuantes, que señalan el rumbo y los desafíos del próximo futuro.

La interrogante que puede servir de punto de partida para exponer los resultados de esta perspectiva superadora se refiere a la conclusión de la guerra fría, que antes se aceptó sin mayor cuestionamiento, vista la unanimidad con que se considera que “ya no hay” guerra fría y que por tanto ésta ha terminado. Sigue habiendo países socialistas o de “socialismo real”. Están Cuba, Vietnam, Corea del Norte y China. Más del 20% de la humanidad se concentra en dichas naciones. ¿Por qué, entonces, no sigue habiendo guerra fría? El que hayan evolucionado hacia un capitalismo de estado no resuelve la cuestión. ¿Cuál es la diferencia respecto a la URSS y sus antiguos países-satélites?

Mientras Lenin comprendía que el futuro de la Rusia soviética pasaba por

recuperar su vinculación con la economía mundial, Stalin en cambio escogió la autarquía como el eje de su política económica. Durante treinta años la URSS se aisló económicamente del resto del mundo, en un reflejo defensivo muy propio de la mentalidad de Stalin. Éste prefería no “contaminar” a su país con las influencias que el contacto y las relaciones con la economía mundial capitalista hubieran podido generar. Tras la agresividad del discurso estalinista se escondían el temor y la debilidad ideológica. Era una estrategia contraria al espíritu y a la letra de los estudios de Marx. Suponía el intento de salirse de la historia económica de la humanidad, de construir un mundo aparte, al margen del mundo real, que en pleno siglo XX era el del despliegue del fenómeno de la globalización. Tras la segunda guerra mundial la constitución del COMECON y del CAME suponía una autarquía ampliada, era ahora un grupo de países, los de Europa del Este, quienes junto a la Unión Soviética intentaban construir su propio mundo, de espaldas al mundo de la economía global.

La clave económica que determinó el fracaso y el derrumbe del modelo soviético hay que buscarla, a mi entender, en estas tres décadas de política autárquica que se correspondía con la equivocada tesis del “socialismo en un solo país”. Eric Hobsbawm, por el contrario considera que “paradójicamente” fue la coexistencia pacífica y su apertura (en todo caso, tímida e insuficiente) a occidente la que precipitó la ruina soviética. Me parece que es una interpretación errada, sospechosamente coincidente con el estalinismo y que puede lle-

var a extraer peligrosas consecuencias políticas. Ni el camino al desarrollo ni el del socialismo pueden ser emprendidos mediante una postura de aislamiento, que va contra la lógica del progreso y de la historia misma. Intentar salirse del sistema mundial es como querer salirse de la historia. En este planeta esto ya no es posible.

China en cambio emprendió desde la muerte de Mao en 1975 el camino contrario. No sólo había roto desde casi veinte años antes la unidad del campo socialista -lo que falseaba la imagen de dos mundos contrapuestos que mantenía la ideología de la guerra fría- se abocaba ahora a partir de la política de “las tres modernizaciones” de Deng Xiaoping a crear las condiciones para recuperar los lazos con la economía mundial y ser un actor más en la escena económica internacional. Tras quince años de negociaciones logró a fines del 2000 ser admitida, en una votación unánime, como el miembro 143º de la Organización Mundial de Comercio. Tampoco el mundo podía prescindir del 20% de la humanidad.

En consecuencia cabe considerar que la motivación principal del proceso de guerra fría fue que el aislamiento de la economía mundial de una serie de países que se sustraían a la red globalizadora era inadmisibles para el sistema mundial capitalista y para su potencia hegemónica imperialista. La confrontación requirió de una construcción ideológica que la sustentara y potenciara; la guerra fría sirvió para eso. Rectificada aquella postura de autarquía por parte del “socialismo real”, el anticomunismo y la guerra fría se vuel-

ven obsoletos como recursos ideológicos y se les declara superados y sin vigencia. Nadie en occidente se hace ahora problema porque China persista en su socialismo -cada vez más claramente capitalismo de estado, con apertura a una economía mixta semejante a la NEP impulsada por Lenin- ya que lo decisivo es la posibilidad de hacer negocios con el gigante demográfico y económico. China interesa como un enorme mercado potencial y también como factoría del mundo, que inunda ya con sus productos el mercado mundial. Interesa por las inversiones que permite en empresas mixtas, bajo control estatal, y China a su vez está interesada en esas inversiones y en las transferencias tecnológicas que comportan. También China invierte una buena parte de sus gigantescas reservas de divisas en las economías occidentales, con lo que la interrelación y la dependencia mutua aceleran el proceso de globalización. Los expertos apuntan a que habrá sobrepasado el tamaño de la economía estadounidense a mediados del presente siglo. Hay competencia y rivalidad pero son del mismo carácter que las de Estados Unidos con otros competidores mundiales como la Unión Euro-

pea o Japón, lo cual no anula el hecho de que al mismo tiempo sean socios y aliados económicos.

En consecuencia, la rectificación de la política del "socialismo real", a la que se adhirieron asimismo Vietnam, Cuba y Corea del Norte, ha permitido la superación real e histórica de la guerra fría. La globalización la ha disuelto. Pueden surgir a futuro guerras comerciales o por recursos estratégicos, como el petróleo, pero el espectro de la guerra fría está muerto y enterrado. El terrorismo y la estrategia imperial de "guerra al terrorismo" han venido a sustituir, desde inicios del siglo XXI, el papel que jugó antaño la guerra fría como recurso ideológico para mantener viva la carrera armamentística y la actividad del consorcio militar-industrial, tan vital para la buena salud de la economía estadounidense. Su hegemonía, en peligro por las tendencias económicas y su propia decadencia, así como el imperialismo como estrategia en esta fase del desarrollo capitalista, constituyen, junto a la globalización, el legado del siglo XX a nuestra centuria. Marcarán nuestra historia.



Creatividad Literaria

Presentación

RICHARD Mc CALLISTER es Doctor en español y trabaja para la Universidad de Delaware State. Su vasto trabajo en el área literaria lo ha llevado a obtener una beca Fullbright del gobierno de los Estados Unidos en investigación literaria. Su investigación versa sobre la poesía salvadoreña después de la guerra civil de El Salvador y sobre literatura Náhuat-pipil.

Actualmente, Mc Callistar colabora como profesor visitante dentro del Departamento de Idiomas con la asignatura de Literatura en inglés y otras actividades específicas dentro de su labor académica.

Además Rick Mc Callister escribe poesía como parte de su quehacer literario. Aquí dejamos una muestra de su trabajo como poeta y como articulista.

El cronotopo de Xibalbá: Tiempo y espacio desde el *Popol Vuh* hasta la pos-modernidad

Rick Mc Callister,
Profesor visitante

Entre las contribuciones mayas más importantes a la civilización mundial hay que destacar el concepto de *xibalbá*. Más que un lugar, o sea una especie de infierno maya, representa el cronotopo distópico o nomadológico por excelencia.

El teórico Mijail Mijailovich Bajtín había notado dos cronotopos: el moderno, en el que el tiempo lineal fluye através de una trayectoria horizontal hacia un futuro sin límites; y el épico, arraigado en una interpretación ideológica de los ciclos naturales de las estaciones que dialoga verticalmente entre los mundos físico y metafísico [Bakhtin 147-48].

El tiempo lineal individualiza los ciclos naturales en vez de presentarlos como repeticiones de un patrón [Bakhtin 213]. Percibe el presente y el pasado como la fundación de un futuro destacado. En el tiempo lineal la ideología y la praxis están relativamente balanceadas.

el tiempo lineal (empírico); destaca el futuro
pasado >>>> presente >>>> FUTURO

Cronotopo lineal

El tiempo épico glorifica un pasado idílico como una tierra prometida eterna, fuera del tiempo y por encima del presente mundo material. En este sentido, el pasado funciona más como un espacio que un tiempo. Percibe el presente como una época degenerada de mentiras, trampas y robos. Percibe el futuro como el fin del tiempo, un mero punto de mediación relativamente próximo en el que el mundo volverá a un edén: <<un estado natural>> con un cuadro de derechos innatos que sólo pueden ser logrados en el futuro como algo del pasado aunque no son realidades del pasado sino obligaciones [Bakhtin 147-48]. La sociedad épica se caracteriza por una profunda contradicción entre la ideología y la praxis, una polaridad extrema a través del eje de la demencia que amenaza derrumbar el sistema.

En las obras <<enciclopédicas>> medievales basadas en el cronotopo épico como *La divina comedia*, el tiempo está sujeto a la interpretación simbólica. Todo lo espacial y temporal, las imágenes de personas y objetos, tanto como sus acciones, tiene un significado alegórico o simbólico [Bakhtin 156, Docherty 16].

el tiempo épico (ideológico); destaca el pasado

PASADO: espiritual, idílico

———— **futuro:** punto de mediación (regreso al pasado) ————

presente: material, degenerado

Cronotopo épico

A estos dos cronotopos bajtinianos, se pueden agregar el cronotopo utópico, elaborado por Santo Tomás Moro en 1516 [Mattelart 29], y el cronotopo de *Xibalbá*.

Utopía, como se sabe, es griego por <<ningún lugar>> y de acuerdo a su significado, sólo existe en el tiempo, por un instante. Es un sueño perenne que carece de existencia material. Poco después de la primera edición del libro, hubo varios intentos por reformadores españoles de establecer sociedades utópicas entre los indígenas americanos. De hecho, Vasco de Quiroga fue tan fiel al proyecto que le mandó un mensajero a Moro pero malafortunadamente llegó a Londres poco después de su ejecución [Mattelart 33].

Si la utopía carece de espacio, *Xibalbá* representa una negación de la historia: reniega el pasado e imposibilita el futuro. Esencialmente es un espacio ilimitado sin tiempo, una condición de *stasis*. Es un *presente* eterno que elimina toda posibilidad de cambio. Se puede ver cómo el resultado lógico de la caída del cronotopo épico, ya que resulta del derrocamiento del régimen debido a las extremadas contradicciones entre la ideología y la praxis. La élite reprime toda memoria de sus víctimas. Ya que el habla crea el *Verbo* que dio luz al mundo; es peligrosa y, por tanto, prohibida. Ya que la escritura crea la historia, ofrece alternativas, por esta razón, es proscrita.

El *Popol Vuh* representa el triunfo del tiempo épico con la liberación del tiempo y del ciclo de la vida y la muerte por Hunahpú y Xbalanqué. Los señores de *Xibalbá* quisieron poner fin al tiempo, al diálogo y a toda actividad creativa. Trataron de impedir el primer amanecer y volver el mundo al caos nomadológico primordial.

El tiempo maya, sin embargo, no es exactamente igual al tiempo épico europeo. El tiempo mitológico europeo, como se ha notado, mira hacia una sola época dorada. El tiempo maya es repetitivo (en tendencia, aunque no necesariamente en cuanto a los detalles), alternando entre ciclos buenos y malos. Estos ciclos se pueden descifrar al consultar un *ibal*, o texto sagrado, como los libros de *Chilam Balam* o el *Popol Vuh*, para mirar eventos lejanos en el tiempo tanto como en el espacio [Gossen 13; Tedlock 23]. El tiempo quiché está arraigado en el ciclo de sembrar (plantar, insembrar, enterrar, atardecer, etc.) y amanecer (levantarse, nacer, resurrección, etc.); y las direcciones corresponden a las horas.

El cielo [el día, la vida, el Sur, el mediodía]

Oeste/Ocaso

Este/Alba

Entrada a *Xibalbá*

Salida de Tula/*Tolán*

Zuiya

La siembra

El florecer

Xibalbá [la noche, la muerte, el Norte, la mediano-

che]

Tiempo mitológico quiché

En el calendario maya, cada año los demonios volvían durante los 5 días intercalados antes del comienzo del año nuevo [Bricker 180]. También se mostraban durante los *katunes* de mal agüero como el 5 Ahau:

Ho Ahau

U can tz'it

U xocol

Katun

....

Co co al

Co co meben

Ti tal i

U binel

...

T ix y ulel u kin chat

Ix u esil i

Ti u hoppol uih i

Yukehabom ti bal cabi.

Cinco Ahau

Fue la cuarta parte

Del contar

Del katún

...

Locos nacidos

Locos engendrados

Vinieron

Y fueron

...

Y eso fue la venida del tiempo de la lluvia

Y de la brujería

Y eso fue el comienzo de la hambruna
Esparcida por la tierra.

[Edmonson vv. 1475-1504; mi traducción del inglés al español]

En el tiempo maya contemporáneo el atentado de los señores de *Xibalbá* de parar el tiempo corresponde a la pasión de Cristo. Cada Carnaval y Viernes Santo llegan demonios de más allá de los límites del tiempo y del espacio para amenazar a los mayas; los que viven en el centro del universo [Bricker 130; Gossen 18]. Como Hun Kamé y los otros señores de *Xibalbá*, utilizan la burla y bromas crueles para hostigar a Cristo y los santos [Bricker 130].

Encontramos el cronotopo de *Xibalbá* de nuevo con Joaquín Pasos y su <<Canto de guerra de las cosas>>. En esta obra los hombres han abandonado su reverencia hacia la creación, y por tanto están castigados por su arrogancia. La séptima estrofa revela un espacio nomadológico e infinito:

Los marineros están un poco excitados. Algo les turba su viaje.

...
pero no es nada.

No hay peces, ni olas, ni estrellas, ni pájaros.

Señor capitán ¿a dónde vamos?

Lo sabremos más tarde
cuando hayamos llegado.

...
Los marineros se preguntan ¿qué pasa? con las manos,
han perdido el habla.

No pasa nada. Están un poco excitados.

Nunca volverá a pasar nada. Nunca lanzarán el ancla.

La primera novela centroamericana en utilizar el cronotopo distópico fue *El señor presidente* por Miguel Angel Asturias. De modo bajtiniano, el primer capítulo es una parodia de la geografía social, no en forma de pirámide sino en forma de vorágine. Se realiza en la Plaza de Armas; un espacio de funciones contradictorias: de día es mercado, de noche es escena de una matanza. Por un lado está la catedral, una parodia de la función ideológica, cuyas campanas doblan la misa negra. Por el otro lado está el cuartel, cuyos soldados oprimen al pueblo. Es de noche y en el mercado no hay mercaderes ni clientes, sino gente *lumpen* sin nombre, oficio, valores ni solidaridad. Sin pasado ni futuro, viven sólo en el presente. Los verdaderos poderes están fuera del juego. Por encima del tablero están los comerciantes, que se especializan en vicios perniciosos. De estilo dantesco, al fondo de la vorágine está el satánico Señor Presidente, el que ejerce la función nomadológica dentro de una anti-sociedad donde la ideología y la praxis sólo existen como extensiones de su poder. Consi-guiente a la individualización totalizadora, el Señor Presidente funciona como la

máscara individualizada del sistema y la representación de la monopolización de poder y riqueza.

la infraestructura comercial

(bares y burdeles)

la catedral

(ideología)

función jurídica

la plaza de armas el mercado (de día) asilo de los <i>lumpen</i> (de noche)

el cuartel

(praxis)

función guerrera

el señor presidente

(máscara individualizada del sistema/
monopolización de riqueza/poder)

función nomadológica

función jurídica:

la negación de lo intelectual

la burla de la legitimidad

la atomización social

función guerrera:

la fuerza contra el pueblo

el poder arbitrario

el terror

La plaza de armas de Guatemala, El señor presidente

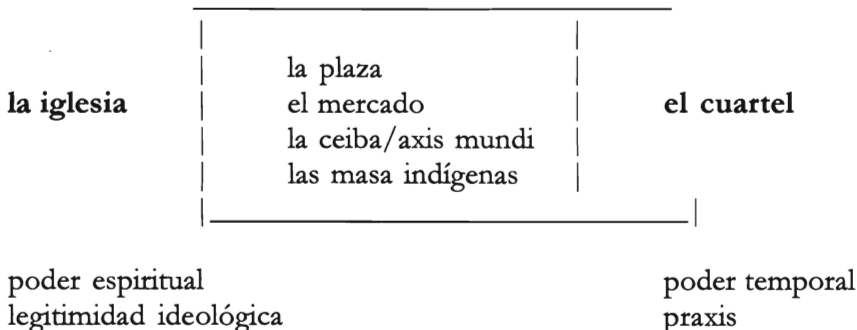
La novela *Cenizas de Izcalco* por Claribel Alegría presenta una sociedad tradicional en proceso de convertirse en nomadología. Igual que Asturias, Alegría comienza su novela con una geografía de poder, enfocada en la Plaza Mayor de Santa Ana, El Salvador. La plaza tiene un parque que sirve de mercado. Está lindada por la Iglesia de Santa Lucía, la sede del poder espiritual, la legitimidad y la ideología, con su estatua de la virgen mártir, la que extiende una bandeja con sus ojos como si fuera un plato de huevos fritos; quizás una representación irónica de la ideología ciega. Frente a la iglesia está el cuartel, símbolo de praxis, bajo el mando del coronel Gutiérrez. Por los otros lados están las casas de la oligarquía, alejada a las mismas normas que gobiernan las masas pero bastante cerca para alterar las reglas a su conveniencia. Al centro de la plaza hay una enorme ceiba, *axis mundi* de la mitología mesoamericana, cuya fisiología simboliza las conexiones entre la historia (las raíces), el presente (el tronco) y las aspiraciones del pueblo (las hojas).

oligarquía eurocéntrica

Encima/fuera del conflicto, “neutra”

habilidad de alterar las reglas a su conveniencia

la casa Rojas

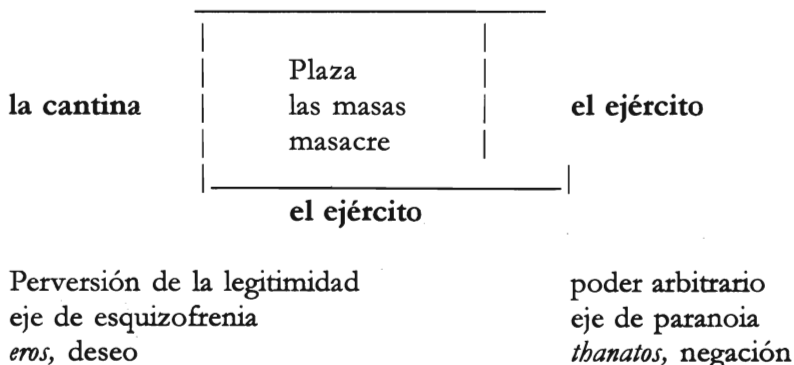


Plaza de Santa Ana, El Salvador

Como documento histórico, *Cenizas de Izalco* presenta el gesto de Farabundo Martí y atestigua el asesinato de un gran porcentaje del campesinado salvadoreño por la nomadología. Al destruir un estado basado en la legitimidad, a pesar de sus debilidades, la oligarquía creó un monstruo sin límites, tan devastador como el volcán Izalco en plena erupción, capaz de devorar a todos en su voluntad monopolizadora.

Eso se manifiesta en la masacre de la plaza de Izalco.

el ejército

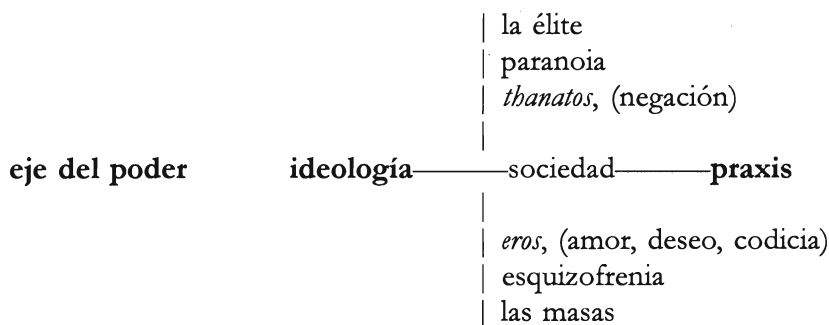


Plaza de Izalco, El Salvador

El ejército, ya suelto, toma posición por tres lados de la plaza, por el cuarto lado está la cantina —ya no hay mención de iglesia ni cuartel. Las únicas vías de escape consisten en entregarse al ejército (*thanatos*, negación, paranoia) o entrar a la can-

tina (*eros*, deseo, esquizofrenia); es decir escoger entre los dos polos *deleuzianos* de la demencia.

eje de la demencia



Visión social deleuziano (Anti-Oedipus & Nomadology)

Nuestro último encuentro con *Xibalbá* está en Guatemala después del derrocamiento de la democracia burguesa; detallada en *Después de las bombas*, un *bildungsroman* por Arturo Arias. Como siempre, la nomadología ha puesto fin al tiempo. En este presente eterno, pasan años pero no pasa tiempo. De hecho, vemos la muerte simbólica del tiempo cuando los generales Díaz y Nóchez se matan en un duelo. Máximo, el joven protagonista, gana el año escolar todos los años sin aprender nada porque las escuelas están cerradas. Los relojes marcan la hora —pero es una hora muerta como en <<El llanto de Ignacio Sánchez Mejías>>: cuando llegan los Thunderbolts <<eran las cuatro en punto de la tarde>> [Arias 1997: 4]; tiraron a los manifestantes al Pacífico <<a las cuatro de la tarde>> [Arias 1997: 38], etc. Las acciones de las fuerzas represivas tienen una tendencia hacia *leitmotif*: la caída y subida de gobiernos, el arzobispo con su sacristán, la venta de vejigas, etc., se repiten y estorban como un disco rayado. Con el bombardeo, no sólo desaparece el tiempo sino también los colores; <<hasta dar con el polvo gris quitando el color a todo>> [Arias 1997:194]. Con la lluvia, todo se quedaba blanco —una tábula rasa; como un acto de des-creación. Como indica el título, para Máximo, todo empieza con las bombas.

Máximo pasa su juventud buscando la historia. El pasado que descubre, sin embargo, es épico: se concentra en el período del gobierno reformista de orientación democrática burguesa de Arévalo y Arbenz 1944-1954, fundido con otros períodos libertadores; formando un “pasado absoluto” de próceres y fundadores separado por una laguna inalcanzable del tiempo verdadero de hoy en día [Bakhtin 218]. De esta manera es un primer paso hacia la liberación, ya que el descubrimiento del pasado presupone la creación de un futuro.

Pasado épico 1944-1954**Maleantes**

Hun Camé (et al.)
 Conservadores
 Liberales
 Ubico-Ponce

Héroes

Hunahpú y Xbalanqué
 Barrios-1871
 Movimiento estudiantil-1917
 Arbenz/Arévalo

Tiempo épico guatemalteco

De modo *gramsciano*, los regímenes heroicos de una generación se convierten en los opresores de la generación siguiente y muy a menudo los antiguos héroes sucumben debido a imperfecciones inherentes (*harmatia*) que producen contradicciones entre ideología y praxis.

Ideología**Arévalo/Arbenz:**

Apelación a las masas
 Democracia
 Liberalismo

Quetzalcoatl:

Santidad
 No-violencia

Karen:

Castidad
 Belleza

Praxis

Economía de agro-exportación
 Orientación pequeña burguesa
 Participación militar

Borrachera
 Violación e incesto

Desnudez
 Falta de sustancia, simulacra

Harmatia: Contradicciones inherentes del tiempo mitológico

De acuerdo al apotegma <<la *stásis* es la muerte>> [Virilio 1], por tanto, el sobreviviente es *sur vif*, <<super vivo, super rápido>> de *vif* <<vivo>> (en los dos sentidos) [Virilio 47]. Los vivos: los que sobreviven, los que crear., los que escapan del ciclo épico, son los únicos que tienen la habilidad de cambiar.

La madre de Máximo:

Revolución

Inicialmente silencio
 Después la verdad

Máximo

La verdad

Inicialmente ignorancia
 Después sabiduría

Amarena

Amor

Inicialmente prostitución

Después liberación

Clinamen temporal

El mensaje para nosotros, los vivos, es que *Xibalbá* siempre acecha, buscando su oportunidad de volvernos al caos primordial: sea a través de la tiranía nomadológica, el consumerismo anarco-capitalista o la oquedad intelectual pos-modernista.

Referencias

- Alegría, Claribel & Darwin J. Flakoll. *Ashes of Ixalco (Cenizas de Ixalco)*. Trans. Darwin J. Flakoll. Willimantic CT: Curbstone, 1989.
- Asturias, Miguel Angel. *El señor presidente*. Buenos Aires: Lozada, 1956.
- Arias, Arturo. *Ideologías, literatura y sociedad durante la revolución guatemalteca 1944-1954*. La Habana: Casa de las Américas, 1979.
- . *Después de las bombas*, 2a ed. Guatemala: Artemis, 1997.
- Auerbach, Erich. *Mimesis*. Garden City NY: Anchor, 1957.
- Bakhtin, Mikhail, "Epic and Novel," *The Dialogic Imagination* Ed. Michael Holquist, trans. Holquist and Caryl Emerson Austin: UTP, 1981, 3-40.
- . "Form of Time and Chronoscope in the Novel" 84-258.
- Barrera Vásquez, Alfredo y Silvia Rendón, eds. *El libro de los libros de Chilam Balam*. México: FCE, 1978.
- Baudrillard, Jean. "The Evil Demon of Images and the Procession of Simulacra." Docherty 1993: 197-205.
- Beverly, John & Marc Zimmerman. *Literature and Politics in the Central American Revolutions*. Austin: U Texas P, 1990.
- Bourdieu, Pierre. *Ce que veut dire parler: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982A.
- . "The Practice of Reflexive Sociology: The Paris Workshop." 1982B: 217-260.
- . & Loïc J. D. Wacquant, ed. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: U Chicago P, 1982B.

- “The Purpose of Reflexive Sociology: The Chicago Workshop.” Pierre Bourdieu & Loïc J. D. Wacquant 1982B: 61-216.
- Bricker, Victoria. *The Indian Christ, the Indian King*. Austin: U Texas P, 1981.
- de Certeau, Michel. *Heterologies: Discourse on the Other*. Minneapolis: U Minnesota P, 1989.
- Deleuze, Gilles & Félix Guattari. Gilles Deleuze & Félix Guattari. *Anti-Oedipus*, trans. Brian Massumi Minneapolis: U Minnesota P, 1983.
- *A Thousand Plateaus*, trans. Brian Massumi. Minneapolis: U Minnesota P, 1987.
- *Nomadology: The War Machine*. New York: Semiotext(e), 1986.
- Docherty, Thomas, ed. *Postmodernism*. New York: Columbia, 1993.
- Edmonson, Munro, trans. *The Ancient History of the Itza: The Book of Chilam Balam of Tizimin*. Austin: U Texas P, 1982.
- Foucault, Michel & Gérard Raulet, “Critical Theory/Intellectual history,” (Interview). Trans. Jeremy Harding, ed. Lawrence Kritzman. *Michel Foucault: Politics, Philosophy, Culture*. NY: Routledge, 1988, 17-46.
- Gossen, Gary H. *Chamulas in the World of the Sun*. Cambridge: U Harvard P, 1974.
- Jameson, Fredric. “Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism.” Docherty 1993: 62-100.
- Mattelart, Armand. *Historia del la utopía planetaria*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Quijano, Aníbal. “Modernity, Identity and Utopia in Latin America.” *Boundary 2* XX:3 (Fall 1993): 140-55.
- Pasos, Joaquín. <<Canto de guerra de las cosas.>> Steven F. White, ed. & trans. *Poets of Nicaragua*. Greensboro: Unicorn, 1982.
- Readings, Bill. *Introducing Lyotard*. London: Routledge, 1991.
- Said, Edward W. *The World, the Text and the Critic*. Cambridge: Harvard UP, 1983.
- Tedlock, Dennis trans. *Popol Vuh*. New York: Touchstone, 1985.
- Todorov, Tzvetan. *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Minneapolis: U

Minnespota P, 1984.

——— *The Conquest of America*, 2nd. ed. Norman: U Oklahoma P, 1992.

Vattimo, Gianni. "The Structure of Artistic Revolutions." Docherty 1993: 110-119.

Virilio, Paul. *Speed and Politics*, trans. Mark Polizzotti. New York: Semiotext(e), 1986.

Wacquant, Loïc J. D. "Towards a Social Praexeology: The Structure and Logic of Bourdieu's Sociology." Bourdieu & Wacquant 1982: 1-60.

Zavala, Magda & Seidy Araya. *Literaturas indígenas de Centroamérica*. San José: EUNA, 2002.

<<Historia>>

a Graciela

Aquí el presente
está construido
encima del pasado
las piedras romanas
sirven de base
para los ladrillos moros
cubiertos de yeso y tejas
dentro de las iglesias cristianas
las que antes
servían de sinagoga o mezquita
nada ha sido desperdiciado
toda la mezcla añeja
llevada a madurarse
bajo la mano experta de la historia
y los ecos del pasado
me dicen
tomá tu tiempo
todo saldrá
a la perfección
si llegás a conocer
a tu amada
con minuciosa calma
dejá la cocina
a fuego lento
para que los ingredientes
de primera categoría
se mezclen bien
y lleguen a formar
su propio sabor
y sólo entonces
cuando todo esté listo
aplique el fuego alto
y verás vos
¡que sabrosón!

31 marzo 2006 Cáceres

<<Memento mori>>

a Graciela

Si vos, acaso,
no recordás eso
vení, acá
a la Capela dos Ossos
donde las paredes y las columnas
están cubiertas de huesos
esperándote día y noche
nos advierten a nosotros, los caminantes
que andemos más despacio
y gocemos la vida que tenemos
porque la prisa
es la vía corta
a la capilla de los huesos
aquí los huesos son bellos y brillantes
las calaveras siempre risueñas
en sus arreglos por todas las paredes
en arcos y columnas
nos invitan a recordar
que sus habitantes
también eran bellos
cuando caminaban por la tierra
incluso tenían sus amores
el hombre alto y el bebé
guindando de la pared
en un baile eterno
demuestran que tenían
su buen sentido de humor
y que la muerte merece una buena burla
porque realmente nunca morimos
mientras alguien nos recuerda
son los muertos que se ríen de nosotros
porque ellos ya no conocen
ni el cansancio ni el sufrimiento
sólo la gloria
del cielo.

1 abril 2006 Evora, Portugal

<<Dia dos boubos>>

a Graciela

Que dia mais formoso
de céu azul en Portugal
não esqueci os meus conhecimentos
da língua portuguesa
tudo bem, tudo bom, por todos lados
mais a bondade da boa sorte não existe
p'ra sempre
depois do Castelo de Elvas
e as igrejas e os palacios de Evora
foimos a Portalegre
que nome mais feliz de cidade!
mais nos fizo una tremenda malandrade
chegamos a ficarnos desviados
pela festa do Dia dos Boubos
a gente caminhava na rua
fazendo música e trucos
e o truco mais grande
foi que não pudimos
seguir a ruta indicada
e tevimos que saír dela cidade
por uma ruta de um só carril
sem indicações
pela Serra do São Mamade
e não existia nenhuma aldeia no mapa
teve que perguntar
em cada aldeia
<<Vamos bem p'ra Espanha?>>
<<Muito bem, puro frente
pergunte na próxima aldeia de novo>>
e seguimos até a cumbre
das montanhas
em um caminho de cabras
passamos florestas de pino
de maçã, cerezo, pera e vinheidas
uma beleza do paraíso
que jamais imaginamos
encima da terra semi-desértica

de Alentejo e Extremadura
bem certo que foimos vítimas
de um truco de boubos
mais ganhamos uma coisa melhor
as veces se chega ao céu
pela incertidão
finalmente regresamos
a Espanha cansados
e muito mais felizes
que si fóssemos
pela ruta establecida
como tu, minha amada
a vida è melhor
com as sorpresas
como tu
como hoje em Portugal.

1 abril 2006 Portalegre, Portugal

<<Día de los bobos>>

a Graciela

Qué día más hermoso
de cielo azul en Portugal
no olvidé mis conocimientos
de la lengua portuguesa
tudo bem, tudo bom, por todos lados
pero la bondad de la buena suerte no existe
para siempre
después del Castillo de Elvas
y las iglesias y los palacios de Evora
fuimos a Portalegre
¡qué nombre más feliz de ciudad!
mas nos hizo una tremenda maña
llegamos a encontramos desviados
por la fiesta del Día de los Bobos
la gente caminaba por la calle
haciendo música y trucos

y el truco más grande
fui que no pudimos
seguir la ruta indicada
y tuvimos que salir de la ciudad
por una ruta de un solo carril
sin indicaciones
por la Sierra de San Mamade
y no existía ninguna aldea en el mapa
tuve que preguntar
en cada aldea
<<Vamos bem p'ra Espanha?>>
<<Muito bem, puro frente
pergunte na próxima aldeia de novo>>
y seguimos hasta la cumbre
de las montañas
en un camino de cabras
pasamos florestas de pino
de manzano, cerezo, perales e viñedas
una belleza del paraíso
que jamás imaginamos
encima de la tierra semi-desértica
de Alentejo y Extremadura
bien cierto que fuimos víctimas
de un truco de bobos
pero ganamos una cosa mejor
a veces se llega al cielo
por la incertidumbre
finalmente regresamos
a España cansados
y mucho más felices
que si fuéramos
por la ruta establecida
como vos, mi amada
la vida es mejor
con las sorpresas
como vos
como hoy en Portugal.

1 abril 2006 Portalegre, Portugal

«De nuevo yo»

GraGra
dejame presentarme de nuevo
soy Rick
un gringo alto
y grande de cuerpo y corazón
a veces un poco chiflado
pero siempre amoroso
bello adentro
y en vías de ser más guapo
todos los días
y encuentro el mundo
más hermoso todos los días
sobretudo
cuando estamos juntos
sea en persona, por teléfono, por emilio
y cuando uno piensa en la otra
dejame presentarme de nuevo
para que nuestra relación
atrapada
en el barranco
entre la amistad y el noviazgo
 siga creciendo
a la pauta necesaria
para que nuestro amor
se mantenga tierno
para que sobrevivamos
malentendidos
hoy en un nuevo día
fresquito de cielo azul
y me siento nuevo
completamente nuevo
para vos.

*Madrid, España
28 marzo 2006*

«Papalote»

Aquí arriba
tan lejos de todo
veo el mundo
con fascinación
y un trozo de alegría
que a vos
espía con tu sonrisa matutina
de felicidad
al abrir el correo electrónico
y leer los emilios
del hombre que te adora
aquí arriba
encima de los castillos y palacios.
de Cáceres
he encontrado el Aleph
si sólo por un minuto
y veo todo hacia el infinito
ahora ando libre
sin rumbo
descubriendo
mi alma libre
pero como las cigüeñas de Cáceres
te vuelvo a vos
mi amor
siempre
te vuelvo a vos

*Cáceres, España
29 marzo 2006*

«Reposo»

a Graciela

Protegido por las murallas medievales
encuentro reposo
y pienso en vos
estoy en mi castillo
con columnas de granito
bajo bóvedas blancas de pureza
y por el atrio
mi mente asciende hasta los cielos
calistenia mental
después de una tarde y una noche
de subir colinas y torres
después de caminar por toda la ciudadela
me siento rejuvenecido
listo para abrazarte
listo para endulzarte los labios con mis besos
listo para enfrentarte
con una petición de amor
pero antes
dejame descansar unos días más
ejercitarme la mente y el cuerpo
empaparme de reposo
llenarme el alma de plenitudes
recomponer el corazón
roto
por tanto tiempo
y tenerlo fresco para vos.

*30 marzo 2006
Cáceres, España*

<<Erehwon>>

a Laura Sabani

NO WHERE

NOW HERE

una laguna tan honda

un charco tan pequeño

y si nos casáramos entre las verdes sabanas

y si nos cazáramos entre las verdes sábanas

donde el sol de tu presencia se disipa como el aura

where the beating of my heart could not be louder

LAURA –tan lejos en el tiempo y el espacio

tan cerca de mí –tu aura

muchos días pasarán antes de que pueda abrazarte

hace tiempo que te llevo en mente y corazón

nos separan mar y montaña

mis besos digitalizados te llegan a la velocidad de la luz

temo nunca verte de nuevo, perderte a otro

me-complace todo que lo hemos realizado

anhelo una pasión en voz alta

el amor tiene que empezar en minúscula

LAURA

POR NINGUN LADO

AQUI Y AHORA

sólo es una cuestión de cruzar la laguna

un asunto de matar los peros.

marzo 2007

Esta revista se terminó de imprimir en la
Imprenta de la Universidad de El Salvador,
en junio de dos mil siete. San Salvador, El
Salvador, C.A.

Cantidad de ejemplares: 1,000



¿Ken tinémi?



HOW ARE YOU?



¿Cómo estás?



¿Comment ça va?