

# La Universidad

Órgano científico-sociocultural de la Universidad de El Salvador

Nueva Época

Número 31, octubre-diciembre 2016



***El Salvador, 1932* de Thomas R. Anderson:  
discurso escindido, voces y silencio**

Raúl Azcúnaga

Publicación trimestral

ISSN 0041-8242

## **AUTORIDADES UNIVERSITARIAS**

### **Rector Interino**

Lic. Luis Argueta Antillón

### **Vicerrector Administrativo Interino**

Mtro. Carlos Villalta

### **Vicerrector Académico Interino**

MSc. Roger Armando Arias

### **Secretaria General Interina**

Dra. Ana Leticia Zavaleta de Amaya

### **Fiscal General Interina**

Licda. Nora Beatriz Meléndez

### **Defensora de los Derechos Universitarios**

Licda. Claudia Melgar de Zambrana

### **Presidente de la Asamblea General Universitaria**

Ing. Nelson Bernabé Granados

## **REVISTA LA UNIVERSIDAD**

#### **DIRECTOR RESPONSABLE:**

Dr. David Hernández  
Universidad de El Salvador, El Salvador.  
david.hernandez@ues.edu.sv

#### **COORDINACIÓN:**

Licda. Laura Zavaleta  
Universidad de El Salvador, El Salvador.  
laura.zavaleta@ues.edu.sv

#### **CONSEJO EDITORIAL:**

Lic. Luis Argueta Antillón  
Universidad de El Salvador, El Salvador.

Lic. Pablo Castro  
Universidad de El Salvador, El Salvador.

Lic. Raymundo Calderón  
Universidad de El Salvador, El Salvador.

Dr. Fernando Cerezal  
Universidad Alcalá de Henares, España.

Dr. Raúl Azcúnaga  
Universidad de El Salvador, El Salvador.

Dr. William R. Fowler  
Universidad de Vanderbilt, Estados Unidos.

Dr. Carlos Gregorio López Bernal,  
Universidad de El Salvador, El Salvador.

Dr. James Iffland  
Universidad de Boston, Estados Unidos.

MSc. Vicente Cuchillas,  
Universidad de El Salvador, El Salvador.

Dra. Rhina Toruño  
Universidad de Texas de Permian Basin

#### **Para colaboraciones, canje o suscripción:**

EDITORIAL UNIVERSITARIA, Universidad de El Salvador, Final Avenida "Mártires Estudiantes del 30 de Julio", Ciudad Universitaria, 2511-2035, 2226-2282.  
editorial.universitaria@ues.edu.sv  
editorialuniversitaria.ues@gmail.com

ISSN 0041-8242

# La Universidad

Órgano científico-sociocultural de la Universidad de El Salvador

Nueva Época

Número 31, octubre-diciembre 2016

De publicación trimestral



<i>Carta del director</i>	3	<b>Representación de la población rural salvadoreña de los años 30 en el costumbrismo literario: el caso de <i>El Jetón</i> y otros cuentos de Arturo Ambrogi</b>	87
<i>Ponencias</i>			
<b>Desafíos y prioridades de la educación superior en El Salvador</b> Luis Argueta Antillón	5	Dennis Sevillano	
<b>Universidad y democracia</b> Luis Argueta Antillón	11	<b>Inversión en educación y crecimiento económico a partir de la demanda</b> Joaquín Eduardo Molina	117
<i>Artículos</i>			
<b><i>El Salvador, 1932</i> de Thomas R. Anderson: discurso escindido, voces y silencio</b> Raúl Azcúnaga	15	<b>Las políticas de desarrollo económico-social implementadas en el periodo 2009-2014 en El Salvador</b> Luis Antonio Tobar	129
<b>Escuelas de primeras letras, municipalidades y padres de familia: la educación en El Salvador del siglo XIX (30)</b> Carlos Gregorio López	29	<b>Una persona segura en sí misma, ¿cuál es?</b> Marina Rushina, Maria Popovich	145
<b>El concepto de la lectura literaria en la pedagogía actual de la literatura</b> Mauricio Aguilar Ciciliano	63	<i>Nuestros Colaboradores</i>	151

*La Universidad* es la revista académica y multidisciplinaria de la Universidad de El Salvador. Fundada el 5 de mayo de 1875, es la revista más antigua del país. Su director-fundador fue el Dr. Esteban Castro.

En esta nueva época, *La Universidad* publica nuevas aportaciones teóricas y metodológicas, discusiones y reseñas, con el objetivo de liderar la agenda de investigación científica, cultural y política que se desarrolla en el campus universitario y en el país.



## CARTA DEL DIRECTOR

Con profunda satisfacción ofrecemos a nuestros lectores el número 31 de la Revista "La Universidad", Nueva Época, que constituye de por sí un homenaje a su Director Fundador, el Dr. Esteban Castro, hace 141 años, el 5 de mayo de 1875.

Incluimos dos ensayos de antología, dado su temática y actualidad, el primero, la Ponencia, "Desafíos y prioridades de la educación superior en El Salvador", presentada en el Encuentro preparatorio de Universidades Francia-América Central en San José de Costa Rica, por el Lic. Luis Argueta Antillón, rector de la Universidad de El Salvador. De igual valía es otro artículo de su autoría, "Universidad, autonomía y democracia", que a pesar de haber sido publicado en 29 de septiembre de 1990, conserva una asombrosa actualidad.

El ensayo, "*El Salvador, 1932*, de Thomas R. Anderson: discurso escindido, voces y silencio", del Dr. Rafael Azcúnaga, hace una revisión atinada a nivel académico ideológico y una valoración ecuánime de la popular obra del científico estadounidense, que bien podría sintetizarse como la valoración de la academia norteamericana sobre los sucesos de 1932 en El Salvador.

De igual forma significativo es el aporte de la investigación del Dr. Mauricio Aguilar Siciliano, con su ensayo, "El concepto de la literatura literaria en la Pedagogía actual de la literatura", donde aborda el significativo valor que representa la lectura ficcional como una práctica pedagógica en la literatura. Este ensayo se acopla en su temática con el estudio del Dr. Carlos Gregorio López Bernal, "Escuelas de primeras letras, municipalidades y padres de

familia: la educación en El Salvador en el siglo XIX", que asimismo ofrece un contexto épocal del bregar pedagógico durante las primeras décadas de nuestro país.

Se trata de ensayos que, junto con otras investigaciones en el área de las ciencias económicas, la psicología y el análisis literario, presentamos a la comunidad científica nacional e internacional, como muestras paradigmáticas del bregar en la investigación científica y la producción ensayística que se está realizando tanto en la Universidad de El Salvador como en nuestro país.

Es por ello que nos sentimos satisfechos de seguir adelante con la brecha de la divulgación científica de investigación y ensayística, así como de proseguir el legado del Dr. Esteban Castro inaugurado hace 141 años.

"HACIA LA LIBERTAD POR LA CULTURA"



Dr. David Hernández  
Director Revista "La Universidad"

## Ponencia

### Desafíos y prioridades de la educación superior en El Salvador Encuentro de Universidades Francia y América Central, Costa Rica.

Luis Argueta Antillón  
Universidad de El Salvador  
jla.antillon@gmail.com

#### A modo de presentación

Con motivo del *Encuentro de Universidades de Francia y América Central*, a celebrarse en Costa Rica los días 26 y 27 de noviembre, presentamos a continuación la conferencia de participación del rector de la Universidad de El Salvador, maestro Luis Argueta Antillón.

Los objetivos para esta reunión son: analizar el estado actual y las perspectivas de la educación superior en América Central; propiciar un escenario para el fortalecimiento de los lazos de cooperación académica entre las universidades de Francia y de América Central, y diseñar estrategias conjuntas para implementar programas de movilidad académica, investigaciones conjuntas, homologación de estudios y reconocimiento académico de títulos, evaluaciones y acreditaciones institucionales en una perspectiva de armonización y convergencia universitaria.

*La Universidad* publica esta disertación como primicia de dicho encuentro, con el objetivo de enriquecer al debate sobre la educación pública y la educación superior en El Salvador.

**Palabras clave:** Educación superior, Universidades latinoamericanas, UES

***As an introduction***

*On the occasion of the Meeting of Universities France and Central America, to be held in Costa Rica on 26 and 27 November, presented below stake conference rector of the University of El Salvador, Maestro Luis Argueta Antillon.*

*The objectives for this meeting are to analyze the current state and prospects of higher education in Central America; foster a stage for strengthening the ties of academic cooperation between universities in France and Central America, and devise joint strategies for implementing academic mobility programs, joint research, homologation of studies and academic recognition of diplomas, evaluations and institutional accreditations a perspective of harmonization and convergence university.*

*The University publishes this dissertation as the first fruits of this meeting, with the aim of enriching the debate on public education and higher education in El Salvador.*

**Keywords:** *Higher Education, Latin American universities, UES*

## **1. El contexto de la educación superior en El Salvador**

Para conocer los desafíos y establecer prioridades para la educación superior y particularmente de la Universidad de El Salvador, debe partirse necesariamente del conocimiento de la evolución histórica del país, de un diagnóstico de la realidad actual y de un pronóstico de lo que le espera al país en un futuro razonable.

No siendo indispensable la relación de una amplia crónica, basta hacer referencia al periodo que se inicia en 1992 con los Acuerdos de Paz y durante el cual el país evolucionaba en el marco del modelo neoliberal instaurado a la altura de 1989. A partir de este año se registraron tasas de crecimiento del producto interno bruto con ritmo moderadamente creciente, como resultado del impacto temporal de las privatizaciones, acentuando con ello la concentración de la riqueza y los ingresos. Esta breve pausa "bonancible" finalizó a la altura de 2004 cuando los indicadores de agotamiento del modelo neoliberal se hicieron muy patentes.

En años subsiguientes (2009-2016), con un relevo de dirección política se ha tratado de aplicar cambios democratizadores, en línea con los Acuerdos de Paz, pero

más allá de algunos cambios sociales cualitativos, el crecimiento se ha visto limitado por una diversidad de factores como la polarización política interna vinculada a influencias geopolíticas regionales; las crisis financieras internacionales; la inestabilidad del comercio internacional, la dolarización y el boicoteo opositor que no permiten aplicar políticas económicas racionales.

Pero en esta oportunidad también importa destacar una característica clave para el desarrollo de El Salvador: su ajustada limitación territorial y consecuente escasa dotación de recursos naturales; a la par de una alta densidad de población con amplios estratos populares de bajos niveles de educación, escaso acceso a servicios de salud y baja productividad. No se desconoce, sin embargo, la laboriosidad de esta población y la transición demográfica registrada en las últimas décadas, lo cual se considera como un bono demográfico, al aumentar la proporción de la población en edad de trabajar al tiempo que ha disminuido la proporción de la población dependiente.

## 2. Los desafíos de la educación superior en El Salvador

El contexto de la realidad salvadoreña contiene la diversidad de desafíos para la educación superior como un todo, y lo deseable sería que todas las instituciones de educación superior se distribuyeran y especializaran como sistema las diferentes áreas de problemas y conocimiento, pero este *desafío de desafíos* parece inviable en nuestra realidad.

Así la situación de nuestras instituciones de educación superior, cada institución asume —según sus demandas, los valores, principios y criterios de los responsables de la conducción— un modelo y un estilo de funcionamiento, dentro de los límites de las normativas nacionales.

## 3. Desafíos y prioridades para la Universidad de El Salvador

La breve reseña histórica, diagnóstico y el pronóstico de El Salvador demarcan los desafíos específicos para el desarrollo del país, vinculados en buena medida a la limitación y deterioro de sus recursos naturales con una alta densidad de población en transición.

La prioridad para la UES, y para el resto de las instituciones de educación superior del país, es la conversión hacia un proyecto

institucional que adopte como misión la formación de profesionales y técnicos capaces de contribuir realmente a la optimización de la productividad del trabajo y de los recursos naturales, a través de la aplicación de los avances de la ciencia y la tecnología en los procesos productivos.

La interrogante es cómo lograrlo: promoviendo un plan de desarrollo curricular con generación y transferencia de las innovaciones científicas y tecnológicas que ofrezcan oportunidades reales de eficiencia y equidad en los procesos productivos, sin ignorar la solución del problema de las desigualdades sociales y la sostenibilidad<sup>1</sup>.

Pero no se puede ignorar el contexto de las relaciones de poder en el orden económico, político, social y medioambiental global. En esta realidad los países tienen que esforzarse por lograr un posicionamiento competitivo y, para ello, los países pequeños —incluso los medianos y grandes— deben recurrir a la conformación de bloques

1 La identificación de los avances científicos y tecnológicos del futuro a cinco o diez años se pueden visualizar a través de metodologías de prospectivas científicas tecnológicas, entre la que se destaca el método Delphi como parte de la planificación estratégica.

de integración con propósitos de complementación y cooperación en diferentes áreas económicas, sociales, políticas y ambientales, según los avances en las etapas integracionistas.

Aquí es donde el rol de la Confederación Superior de Universidades Públicas de Centroamérica CSUCA adquiere una importancia estratégica, particularmente con la gestión del Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana, ahora en su cuarta edición (PIRESC IV), por lo que es de esperar que este Plan complemente con más énfasis su aporte en la integración económica, social y política de la región centroamericana. Un aporte propio del CSUCA sería la promoción de programas de formación en teorías y políticas integracionistas, a diferentes niveles curriculares de la educación superior en Centroamérica, superando los abordajes que han demostrado su ineffectividad para el desarrollo autónomo y equitativo de los países integrados.

El PIRESC IV tiene la oportunidad, en la próxima década, de promover en las IES del CSUCA, abordajes integracionistas alternativos como es el enfoque del *regionalismo autónomo*, con su acento en el crecimiento endógeno de los países y de la región integrada.

En la interrupción del avance de los esquemas integracionista de América Latina y el Caribe, ha tenido que ver la irrupción del *regionalismo abierto* y la negociación de tratados de libre comercio, con los resultados conocidos.

#### **4. Una acotación pertinente**

Es el reconocimiento que la idea del CSUCA se gestó hace 68 años, al calor de los acuerdos y tratados integracionistas suscritos entre 1948, 1960 y posteriores. Se ratifica, en los avances y retrocesos, que los procesos de integración regional se enmarcan y son parte del desarrollo humano sustentable, en cuya concepción y materialización, la educación y en especial la educación superior asume un rol estratégico.

## Ponencia

### *Universidad y democracia*

Luis Argueta Antillón  
 Universidad de El Salvador  
 jla.antillon@gmail.com

*Ponencia presentada por el Rector de la UES en el Centro Universitario de Occidente, el 29 de septiembre de 1990.*

Al hablar de Universidad y democracia, estamos aludiendo, necesariamente, a otro valor circunstanciado, como es la autonomía. En efecto, la universidad surge históricamente como una institución con fuero propio para poder cumplir con una misión histórica que ninguna otra institución podría asumir.

Al irrumpir las nuevas realidades sociales y culturales en Europa, durante el siglo XII, las escuelas monacales, catedralicias y de *Studium Generale* que habían sido los centros de la vida intelectual en el viejo continente, de pronto resultaron anacrónicas, la

iglesia pretendió mantener a estas escuelas como baluartes de la fe, en circunstancias en que muchos laicos estaban siendo seducidos por las nascentes ideas racionalistas, científicas y humanistas del renacimiento.

#### **Universidad y democracia: un binomio inseparable**

Para finales del siglo XII, en Bolonia, donde se habían destacado las escuelas de derecho, los estudiantes tomaron la iniciativa de crear una asociación que se denominó "universitas"; estas asociaciones se generalizaron y también fueron creadas por los profesores, pero lo que es importante destacar es que definieron e introdujeron nuevas pautas para la vida académica, dando nacimiento a las primeras

universidades como instituciones inéditas hasta ese momento histórico.

Desde sus albores, la nueva institución fue asediada por las autoridades civiles y religiosas, tratando de controlar su funcionamiento y su desenvolvimiento; la resistencia de estudiantes y profesores no se hizo esperar, y es así en el año 1200 ocurren, en la Universidad de París, los primeros choques entre la fuerza pública y los estudiantes, con tal violencia que la opinión pública de la época condenó la represión ejercida por los soldados.

Ante tales acontecimientos, el mismo Rey Felipe Augusto de Francia, no tuvo más alternativa que conceder privilegios y fueros especiales a la Universidad de París. Estos fueros se traducen en plena libertad de pensamiento y en una completa autonomía para todo el quehacer universitario, a fin de propiciar el florecimiento intelectual, científico y artístico de la universidad. Demás está decir que este fenómeno se irradió en todas las universidades de la época, configurándose la primera reforma universitaria de la historia.

Pero lo más trascendente es la constatación de que la institución universidad ha sido, es y será inseparable del atributo de democracia y de libertad.

### **La historia se repite**

En la misma Universidad de París, en parecidas circunstancias y 768 años después (mayo de 1968), el movimiento estudiantil se repite contra un modelo anacrónico de universidad napoleónica, lográndose después de esta lucha una nueva universidad francesa sustentada entre hermosos principios: la participación, la autonomía y la pluridisciplinariedad.

Muchos creyeron que la crisis universitaria creada por el movimiento estudiantil en Francia, en 1968, solo era una medida circunstancial, que la autonomía que se reclamaba era un expediente ocasional para rescatar las ruinas de la vieja institución, para volver a poner en marcha la derruida universidad napoleónica. La realidad demostró todo lo contrario, la universidad francesa y la autonomía adquirieron una coherencia y una consistencia de importancia duradera, trascendente e innovadora.

Medio siglo antes, en nuestra América Latina se suscitó un hecho precursor semejante a los movimientos franceses. En 1918 Argentina era el país más desarrollado de América Latina y reclamaba, para continuar en esa ruta, de transformaciones profundas. En la universidad, el régimen existente era el reflejo del régimen nacional: tiránico, conservador y dogmático.

En la vida académica el escolasticismo se expresaba en una persistencia de la influencia clerical.

Todo esto fue rechazado frontalmente por el movimiento estudiantil de Córdoba; y el 26 de junio de 1918 aparece el manifiesto titulado: «La juventud de Córdoba a los Hombres Libres de América», el cual contenía diez postulados que reivindicaban, en lo fundamental, la autonomía, el gobierno tripartito paritario, la rehabilitación de la calidad de la docencia y la libertad de cátedra.

### **La Universidad latinoamericana de hoy**

Creemos que es el momento de intentar un balance del movimiento de Córdoba a la luz de la realidad latinoamericana, partiendo de la naturaleza de la reforma y de lo que ocurrió inmediatamente después. No cabe duda que el modelo napoleónico y escolástico había hecho crisis y que era incuestionable su sustitución, pero también es cierto que fuerzas poderosas extrauniversitarias manipularían los nobles propósitos del Manifiesto en las décadas sucesivas para uti-

lizar, para otros fines, algunos de los postulados. Esto se facilitó por el hecho de que el Manifiesto no ofrecía un modelo alternativo de universidad y lo que se hizo en la realidad fue "democratizar" la vieja universidad, abriendo las puertas al estudiante de la emergente clase media, permitiéndole convivir en las aulas con el de la alta burguesía.

Pero en esencia, la universidad continuó siendo profesionalizante, ajena a la realidad circundante e incapaz de realizar una investigación creadora, generadora de ciencia propia, olvidando que su verdadero poder reside en el poder del saber.

Por el contrario, la comunidad universitaria fue inducida a tomar como problema central la búsqueda de fórmulas mágicas para la representación de los sectores en los organismos de gobierno universitario, deliberativos y decisorios, partiendo de una concepción ideologizada del profesor-explotador y del estudiante-explotado. Todo esto ha generado y paralizado a la comunidad universitaria en una reducida búsqueda de parcelas de poder con perjuicio de las exigencias del saber.

## *El Salvador, 1932 Los sucesos políticos*, de Thomas Anderson: discurso escindido, voces y silencio

Raúl E. Azcúnaga

Universidad de El Salvador

raulazcunaga@gmail.com

### Resumen

*El Salvador, 1932. Los sucesos políticos*, de Thomas Anderson es una pieza discursiva que presenta, por una parte, dos voces claras sobre los sucesos del 32 (levantamiento y matanza de campesinos e indios en El Salvador) y por la otra, el silencio (verbal y cultural) del indio ante el suceso. La primera voz (V1) es la voz del extranjero-académico ante el país-objeto; la segunda (V2), es la voz de «los nacionales». Ante estas voces el silencio del indio (S). Matriz que expreso: V1 + V2/ S

**Palabras clave:** análisis del discurso, voces discursivas, sucesos de 1932, indígenas de El Salvador, modernidad/colonialidad en El Salvador.

*Summary*

The Savior. The political events of 1932, of Thomas Anderson is a discursive piece having a part two clear voices on the success of 32 (uprising and massacre of peasants and Indians in El Salvador) and on the other, silence (verbal and cultural) of Indian before the event. The first voice (V1) is the voice of academic foreigner to the country-object; the second (V2), is the voice of "national". These voices to silence Indian (S). Express matrix: V1 + V2 / S

**Keywords:** discourse analysis, discursive voices, events of 1932, natives of El Salvador, modernity / coloniality in El Salvador.

## 1. Introducción

No es mi interés en este breve escrito<sup>1</sup> discernir sobre lo ocurrido en el levantamiento indígena campesino de 1932 en El Salvador, mucho menos entablar una discusión con historiadores especialistas del tema, existen trabajos serios que buscan dar cuenta de lo sucedido y desde diversas perspectivas históricas, temáticas, metodológicas, literarias, etc., como los de Arias (1971/1976); Pérez Brignoli (1991, 2001); Ching (1995/2001, 1999, 2007); Lara Martínez (2005, 2009) Lindo (2004); Lindo, Ching y Lara Martínez (2010); Gould y Lauria (2008) entre otros, que dan luces de la verdad histórica del hecho<sup>2</sup>.

Sí me interesa estudiar y presentar elementos de la *textura discursiva* (Casamiglia y Tusón

1999:217-250) y del *entramado* del discurso de Anderson, su tematización y montaje discursivo (Yule-Brown 1983: 157 -189), su visión como extranjero-académico ante el país-objeto y rastrear las huellas de lo *no dicho*, es decir, demostrar cómo la voz del indio no emerge en ningún momento en el texto, pese al rastreo y esfuerzo sistematizador que el autor hace, así como el mérito académico-documental del trabajo de Anderson. Principalmente, presento esta comunicación con el propósito de contribuir a lo que el mismo Anderson señala al final del libro:

A pesar de todo, el viejo orden no puede durar eternamente. Algún día, el país será controlado por reformadores más serios que los coroneles. Y cuando ese día llegue, El Salvador va a ser capaz de reevaluar los sucesos de los años 30 (Anderson 1971/2001: 286)<sup>3</sup>

Demás está señalar la relevancia de los sucesos de 1932 para la historia contemporánea salvadoreña y lo determinante de estos sucesos en la población indígena del país.

1 La primera versión de este artículo se presentó como conferencia ante los estudiantes de la carrera de Letras en Santa Ana en el año 2007, y circula en red, para la publicación en la revista *La Universidad* ha sido ampliado en algunos aspectos, pero se mantiene la tesis central.

2 Vásquez Ruiz (2014) en *Los sucesos de 1932: ¿Complot comunista, motín indígena o protesta subalterna? Una revisión historiográfica*, presenta una panorámica de las tesis centrales sostenidas sobre el suceso llegando incluso a periodizar entre estos trabajos.

3 Ese día aún se espera en El Salvador, como la promesa de *ríos de leche y miel*.

## 2. El texto: *El Salvador, 1932 Los sucesos políticos*

La primera edición del libro fue publicada en inglés bajo el título de *Matanza: El Salvador's Communist Revolt of 1932*, (Nebraska Press, 1971), la primera edición en español responde al título de *El Salvador 1932. Los Sucesos políticos*, (EDUCA, 1976) traducción de Juan Mario Castellanos<sup>4</sup>, con una segunda edición seis años después siempre con EDUCA, y la primera en El Salvador en el 2001, como parte de la Biblioteca de Historia Salvadoreña, título N° 10 bajo el nombre de *El Salvador, 1932* en la portada externa del libro y con el nombre de *El Salvador, 1932 Los sucesos políticos* en la portada interna.

En esta primera edición en el país, el trabajo de Anderson se presenta acompañado de dos trabajos más sobre el tema, posteriores y de mucha valía: *La rebelión campesina de 1932 en El Salvador* de Pérez Brignoli (1991) y *Los archivos de Moscú y una nueva interpretación de la insurrección del 32*, Ching (1995). Por lo que en esta publicación al discurso de Anderson se contraponen otras dos versiones que se coadyuvan en el pro-

pósito de saber lo que sucedió.

El texto de Anderson, tanto en su versión en inglés (1971) como en español (1976) tuvo una recepción privilegiada en la comunidad académica salvadoreña y se ha vuelto un *lugar común* y referencia obligada al abordar el tema. La segunda edición de EDUCA (1982) fue de 3,000 ejemplares y la primera de la DPI, de 5,000 ejemplares, en la Universidad de El Salvador es un manual de fácil acceso para los estudiantes y profesores.

## 3. Montaje discursivo del texto

Yule y Brown (1983: 167-180) definen la tematización más como un proceso discursivo que oracional, de forma que "lo que avance el hablante o el escritor en primer lugar influirá en la interpretación de todo lo que siga" (Yule y Brown (1983: 174). Uno de los mecanismos de tematización más poderosos son los títulos, otras marcas tematizadoras son los encabezamientos y subencabezamientos. En el texto de Anderson, los capítulos se titulan de la siguiente manera:

1. Los antecedentes políticos y sociales
2. El ascenso de la izquierda
3. La elección de Arturo de Araujo
4. La presidencia de Araujo y el golpe del 2 de diciembre

4 Dejo al interés de otros el explicar las motivaciones de Castellanos en la traducción del libro de Anderson: tarea política, intelectual, revisionista, etc.

5. Martí organiza las masas
6. Se inicia la rebelión comunista
7. La rebelión en Juyúa y Nahuizalco
8. La rebelión en otras zonas
9. El ataque a Sonsonate y la represión
10. El juicio y la ejecución de Martí, Luna y Zapata
11. El Salvador 1932-1969.

Al analizar esta primera marca, encontramos tres momentos, *periodos*, de la estructuración del discurso (que bien puede entenderse como la estructura del relato en Propp), a saber:

- 1) La etapa preparativa: capítulos de 1 a 5 (situación de equilibrio)
- 2) Los sucesos del 32: capítulos de 6 a 10 (situación de conflicto)
- 3) Los sucesos post-32: capítulo 11 (situación de nuevo equilibrio).

Al atenernos a estos títulos, el *indio* no es un tema a tratar en el texto, no está tematizado; por el título del primer capítulo sabemos que lo que interesa tratar incluso no es la historia de El Salvador en general, se sitúa *antecedentes*, anunciando que algo más viene. Lo que sigue es

lo más importante, el nombre del libro: *Los sucesos de 1932*. Y se señala como objeto del trabajo desde el primer párrafo del prefacio: «lo que pasó en la rebelión del 32 nunca ha sido explicado en detalle».

Anderson llega a El Salvador, no como viajero estrictamente, pero como extranjero da su visión del país y aporta una explicación al suceso más dramático de la primera mitad del siglo XX en El Salvador. Anderson también tematiza esta posición, lo mismo que su condición de académico, es decir, en ese orden, primero como extranjero y después como académico. Esta tematización se da en el alineamiento del discurso no en los temas en sí; es decir, en la línea del discurso de donde se parte para construir el horizonte de sentido. Hay una fuerza ilocutiva en Anderson por establecer claramente *desde donde habla*, lo que en la jerga de los estudios decoloniales podría entenderse como *la clave en la que se leen las cosas de la realidad*.

Señala el autor en el prefacio:

Este estudio nació del vivo interés por la rebelión comunista de 1932 en El Salvador, acontecimiento que con frecuencia se menciona en trabajos acerca del comunismo en América Latina, pero nunca ha sido explicado en detalle [...] consulté con

algunos especialistas (...) no sabían nada acerca del levantamiento, pero estuvieron de acuerdo que valía la pena estudiarse (Anderson 1971/2001: 67)

Leáse la academia norteamericana necesita una explicación del suceso. Anderson *la tiene clara*, viene a El Salvador a estudiar la revuelta comunista que terminó en matanza: *Matanza: El Salvador's Communist Revolt of 1932*, tituló su trabajo investigativo.

Siguiendo a Casamiglia y Tusón (1999:217-250) en que el concepto básico de *textura discursiva* comprende la construcción del sentido en los textos mediante los recursos de cohesión y coherencia textual, con los usos propios de convenciones y variaciones contextuales del código escrito; rastreamos estas ideas tematizadas por Anderson<sup>5</sup> de manera particular la idea de *indio* en el texto.

En el capítulo 1, en los primeros dos párrafos esta misma situación *de desde afuera* se remarca con la descripción del exotismo

del país, lo telúrico y la descripción paisajística de lo natural y lo social, en un sentido mítico-épico (volcán- hombre/ erupción-revolución).

Parecía que la naturaleza hubiera enloquecido. Toda la porción norte de la América Central se estremeció en la noche del 22 de enero de 1932, al entrar simultáneamente en erupción los volcanes de Fuego, de Agua, Acatenango y otros de menor tamaño, situados en Guatemala. Como era de esperarse, "Faro del Pacífico", el famoso volcán de Izalco en El Salvador, se unió al coro de los estruendos. Una nube de cenizas cubrió los cielos hasta Nicaragua. Los habitantes de la zona occidental de El Salvador, el corazón de la región volcánica, se aterrorizaron. La corriente de lava derretida comenzó a descender por las laderas del Izalco, y todos los que vivían cerca del volcán empezaron a empacar apresuradamente, pues el Izalco era bien conocido por sus repentinos y destructivos estallidos.

Y entonces a la luz del resplandor de la montaña, se observó un acontecimiento más siniestro. De las barrancas y las enmarañadas colinas surgieron bandas de indígenas armados con machetes que invadían los

5 El énfasis de este acercamiento al discurso de Anderson se orienta al primer capítulo, para los fines de este artículo. Las referencias a los capítulos subsiguientes son mera sustentación de la tesis que sostengo.

poblados. En sus ojos brillaba la resplandeciente luz de la determinación fanática. Antes de que amaneciera el día 23, la zona occidental del país estaba en llamas, no a consecuencia de la lava derretida, sino de la rebelión. Los campesinos habían escogido el momento de la erupción del Izalco, para lanzarse en una de las más sangrientas rebeliones de la historia de América Latina. Antes de quedar sofocada, varios millares de personas perderían la vida, se cometerían desmanes indescriptibles, la economía del país retrocedería por años, y cambiaría por completo la personalidad de la nación salvadoreña. (Anderson 1971/2001: 71)

En el segundo párrafo se menciona por primera vez al *indio* y su hacer, con las denominaciones: *acontecimiento siniestro, bandas de indígenas, invadían los poblados, ojos con el brillo determinación fanática, la rebelión, los campesinos, el momento de la erupción, una de las más sangrientas rebeliones*. Creando desde allí una tensión en el relato y, seguramente, instalando la famosa referencialidad léxica: *indígenas, campesinos* que se asocia con el título y el prefacio *rebelión comunista*. ¿Indígenas, campesinos y comunistas?, ¿Indígenas, campesinos o

comunistas? Por qué no imbricar a la luz de los datos las tres categorías, hasta donde la indagación en el campo lo permite.

Al margen de la adjetivación se establece aquí la equivalencia entre **indígenas (indios), campesinos y comunistas** en Anderson para referirse a los mismos sujetos. Por el momento solo interesa lo que el extranjero describe. Estrictamente, en la literatura historiográfica se han diferenciado estas categorías.

En el párrafo siguiente el autor asume el discurso del académico en un afán racionalizador.

La rebelión no fue una mera *jacquerie*, no fue el producto de un repentino impulso de los campesinos indígenas. Por el contrario, fue el resultado de una larga cadena de sucesos, acaecidos dentro del país como fuera de él. Además, se distingue por ser el primer movimiento revolucionario latinoamericano en el cual desempeñaron el papel más importante hombres considerados como comunistas internacionales. Por lo tanto, señala el comienzo de una fase nueva y significativa en la historia de la región. La época de las ideologías había llegado a América Latina. Las interrogantes acerca de por qué los comunistas escogieron a El Salvador,

para su debut en el hemisferio occidental, cómo fue que estalló la insurrección de 1932, y cuáles fueron sus causas y efectos, son cuestiones que se deben responder con detalle, si es que en efecto se desea dar una respuesta, ya que las raíces de la revolución son múltiples y complejas. Para empezar, es necesario saber algo acerca del Estado que se ha bautizado con el nombre del Salvador del Mundo. (Anderson 1971/2001: 72)

Desde la alineación discursiva los elementos semánticos van en un *continuum* evidente: revuelta comunista de 1932 en El Salvador >> indígenas, campesinos >> comunismo internacional >> matanza >> destrucción >> la era de las ideologías.

Es de dar énfasis que en estos párrafos puede decirse está ya la investigación concluida, está la tesis que se sostiene en casi trescientas páginas.

El autor, en el cuarto párrafo, vuelve al discurso *desde afuera*, pero esta vez da una visión de la que se autoexcluye, dejando que surja la visión cultural extranjera del país, es decir, la visión de uno del otro, lo que en el fondo es una especie de intento de dialogismo cultural, por tanto una autodefinición como *diferente*. Interesa

la autoexclusión «la visión estereotipada que la mayoría de norteamericanos tienen de los países latinoamericanos», ¿por qué?, una posible respuesta es que Anderson visualiza su receptor ideal, *a quien le habla*, a la misma academia norteamericana. Además, es evidente un ánimo positivista de separarse de los preconceptos y acercarse al objeto de estudios con la objetividad suficiente del caso. En tercer lugar, está la estrategia narrativa, la aparente aproximación de dos culturas, de dos relatos y el narrador desde afuera.

En muchos aspectos, El Salvador corresponde a la idea estereotipada que la mayor parte de los norteamericanos tienen de los países latinoamericanos. Es pequeño, con una extensión no mayor que la de Nueva Jersey. Densamente poblado, comprime actualmente unos tres millones y medio de habitantes en su territorio, lo que le da una densidad de más de doscientas personas por milla cuadrada. Carece de recursos minerales, tiene clima caliente y está saturado de volcanes. La mayor parte del pueblo vive en una pobreza insalubre, pero sostiene además una aristocracia opulenta. Es país de monocultivo dominado todavía en buena medida por los intereses de

los productores de café. Tiene una rica tradición en golpes de Estado y gobiernos militares. En pocas palabras, tiene casi todos aquellos elementos que un lector promedio en los Estados Unidos considera que es "latinoamericano". Parece una típica república banana, con la excepción, por supuesto, de que no exporta bananas. (Anderson 1971/2001: 72)

De manera coherente en el discurso, la postura *desde afuera* del extranjero ante lo «exótico-latino» se mantiene en todo el texto, de tal suerte que en el capítulo séptimo, esta una descripción paradigmática:

En la actualidad Juyúa es quizás el pueblito más apacible y agradable de El Salvador. Las calles están limpias y son pavimentadas. La plaza del pueblo tiene un jardín bellamente cuidado lleno de frondosas flores tropicales. El único elemento desagradable en la plaza es una orilla elaborada de consignas pintadas alrededor del pequeño parque, anunciando el partido que gobierna en el municipio (...). La gente parece estar aquí mejor alimentada que en otros lugares; las muchachas que caminan por las calles en las tediosas tardes dominicales parecen más boni-

tas de cualquier otra parte de la república —y visten además ajustados pantalones, lo cual no es común en este país conservador (Anderson 1971/2001: 206)

Esta muestra resume la visión del extranjero.

Siguiendo a Yule y Brown (1983: 167-190) en la definición de *montaje* quienes se adhieren a la ampliación del concepto inicial de montaje de Grimes, propuesta por Clemens, por lo que *montaje* va más allá de los procesos de lineación e incluyen "en la categoría del montaje mecanismos retóricos como la selección léxica, la rima, la aliteración, la repetición, el uso de metáforas, los marcadores de énfasis, etc." Y que "la incluye por una parte la estrategia global de presentación del texto que emplea el hablante y que puede ser motivada por la intención de crear *suspense*, de convencer al oyente de la verdad, de la que dice mediante la adición de detalles complementarios verosímiles, de persuadirle el cumplimiento de una acción o de maravillarle o sorprenderle" (1983: 185). El montaje del texto mantiene la constante voz del extranjero hablando desde su país ante el *otro*. Y que Lara Martínez dice *de el otro uno mismo*.

En este primer capítulo, la segunda alusión al indio es la del *indio ancestral*, el de la conquista y la colonia, el del linaje noble, al que se le refiere como los *aborígenes*, *primitivos*, *semicivilizados*, el *indio ancestral* recurso típico de la tradición cultural salvadoreña. El indio de la herencia, el de los orígenes. Luego desaparece, en el relato de Anderson y vuelve a aparecer, en un salto de más de cuatro siglos y medio, en este mismo capítulo hasta 1930, cuando se trata el problema de la población en El Salvador; aparece, esta vez el *indio negado*, el que él dice que es indio:

Una cuestión demográfica de considerable importancia, pero muy difícil de responder, es el porcentaje de la población que se considera a sí misma indígena. Si en la actualidad se le pregunta a un salvadoreño sofisticado cuantos salvadoreños hay en el país, probablemente responda: "La pregunta está mal planteada aquí no tenemos indígenas puros. Casi todos nosotros tenemos sangre indígena, pero ya no que dan indígenas de verdad." (Anderson 1971/2001: 86)

El autor pasa de inmediato a reflexionar quien es *indio* y de la inexistencia de este grupo étnico para finales de la década de 1960:

En El Salvador como en otros lugares de la región resulta muy difícil determinar quien es indígena. Tal vez el mejor método es sostener que es indígena el que se comporta como tal. O sea, que los que siguen las costumbres indígenas son indígenas. Los sociólogos enumeran una lista de costumbres que distinguen a los indígenas de los ladinos, como se les llama a los que siguen costumbres españolas. Una señal de los indígenas es lingüística, la supervivencia de su dialecto indígena; otras es política, la supervivencia de distintas organizaciones políticas indígenas, generalmente encabezadas por un cacique; en el campo de la religión (...) la existencia de hermandades religiosas (...). Otras características indígenas de diversa índole incluyen vestidos típicos, especialmente para las mujeres; las viviendas o chozas de adobes y techos de paja y distintas artesanías. En unos cuantos lugares, como Izalco, en el corazón de la zona del levantamiento de 1932, la gente todavía muestra estas características en la actualidad. En otras localidades como la vecina Nahuizalco o la lejana Panchimalco, todavía se evidencian algunos de los rasgos indígenas.

Entre los indígenas de la zona occidental no pude encontrar ninguno que, en ese año de año de 1969, todavía hablara náhuatl como su lengua materna, y solo algunos de los ancianos me pudieron decir unas cuantas frases (...) Entonces, básicamente indígena es aquel que se considera así mismo como indígena y que también es considerado como tal por los demás (Anderson 1971/2001: 86-87).

Y sigue su descripción haciendo ya una alianza con el discurso de los salvadoreños:

La mayor parte de los salvadoreños niegan que a los indígenas se les considere como seres culturalmente inferiores, lo cual puede ser cierto en la actualidad ya que el número de indígenas culturalmente hablando, ha declinado tanto en la última década, que los ha convertido en una especie tan rara como el indio norteamericano, y por lo tanto se han transformado en personas que deben ser preservadas como parte de "nuestra herencia cultural". Sin embargo, existe abundancia evidencia que esto no era el sentimiento que se tenía en 1932; el antagonismo cultural desempeñó un papel importante en la rebelión de ese año. Es más, los indige-

nas portaban un resentimiento latente contra los ladinos, resentimiento que tenía sus raíces en los tiempos de Alvarado. Los indígenas nunca aceptaron la dominación española, y "alrededor de sus fogatas en las frías noches los ancianos narraban la historia de los días pasados, escenas trágicas de persecución violenta, mezcladas con hechos heroicos y hazañas de gloria no registradas... En los corazones de la raza conquistada nacieron sentimientos de odio y venganza (Anderson 1971/2001: 87-88)

Se mantiene Anderson aliando su discurso de extranjero con lo que los salvadoreños piensan:

Es comprensible que después de la rebelión de 1932 los sentimientos de los ladinos hacia los indígenas fueran muy amargos. Un sobreviviente ladino de Juayúa, que fue entrevistado poco tiempo después del levantamiento, dijo: "Es necesario que el gobierno use mano dura. En Norteamérica tuvieron razón de matarlos a balazos antes de que pudieran impedir el progreso de la nación. Los mataron porque vieron que nunca los iban a pacificar. Aquí en cambio los tratamos como que fueran parte de la familia, ¡ay ve los resultados!

Tienen instintos salvajes. (Anderson 1971/2001: 88-89)

En los capítulos siguientes, del 2 al 5, Anderson describe los meses previos al levantamiento: la elección de Arturo de Araujo; el corto período en la presidencia de Araujo y el golpe del 2 de diciembre, el surgimiento del Partido Comunista Salvadoreño y el trabajo de Martí organizando las masas. Manteniendo su montaje, pero dando espacio a surgimiento de la voz de *lo nacional*, lo que a su vez se escinde entre las disquisiciones internas del PCS y el arribo de Martínez al poder.

Concluye Anderson sobre la situación al momento de la rebelión:

Cuando se combinan todas las razones del descontento campesino -la expropiación de los (t)ejidos (sic), el trato miserable que se daba a los colonos y a los trabajadores asalariados, los problemas sociales y descortamiento provocado por la economía del café, la hostilidad cultural entre indígenas y ladinos, y la hostilidad de clase entre los campesinos y los terratenientes - y luego se le agrega el desastre económico de la depresión no es difícil de descubrir las bases de la rebelión

de 1932. Casi era inevitable que algún movimiento surgiera de canalizar este descontento para provocar una rebelión. Pero que ese movimiento fuera el comunismo fue un hecho dictado por sucesos que comenzaron con la revolución rusa, y que forman parte de un contexto del cual El Salvador solo era una pieza insignificante. (Anderson 1971/2001: 93)

En los capítulos restantes describe el clímax de la rebelión con los títulos: *Se inicia la rebelión comunista; la rebelión en Juyúa y Nahuizalco; la rebelión en otras zonas. El ataque a Sonsonate y la represión y El juicio y la ejecución de Martí, Luna y Zapata. Es importante a manera de dar un ejemplo la descripción de los acontecimientos de Juyúa, en donde el actor de la rebelión es el indio comunista y se describe con nombres, acciones y demás.*

En la parte final del primer capítulo, manteniendo la coherencia en su alineación discursiva Anderson presenta una paráfrasis de un indio al que es de suponer entrevistó en el tiempo de su vista en el país y que son las únicas palabras que un indígena desconocido dice en todo el libro:

...hubo una notable disminución

en le número de personas que portaba indumentaria indígena, seguía sus costumbres y hablaba el dialecto. Esto se debió en gran parte a la inmensa matanza, pero a medida que pasó el tiempo el principal estímulo del cambio parece que fue el deseo de desembarazarse de algunas características de un grupo despreciado entre la población. Como me lo dijo uno de ellos, un indígena salvadoreño dejaba de serlo con solo desplazarse "unos cuantos kilómetros", cambiar el refajo de su mujer por un vestido "occidental", y preocuparse por hablar aceptablemente el español" (Anderson 1971/2001: 90).

### **Bibliografía**

- Anderson, Thomas R. (1971/2001): *El Salvador 1932. Los sucesos políticos*. Traducción de Juan Mario Castellanos, 3ª ED. San Salvador: Dirección nacional de publicaciones e impresos. Biblioteca de historia salvadoreña, V.10.
- Arias Gómez, Jorge: (1971). "Agustín Farabundo Martí" En: *La Universidad*, Universidad de El Salvador, San Salvador: Año 96, N° 4, 1971, pp. 181-240.

-----:  
(1996). *Farabundo Martí*. San José, Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA).

- Ching, E. (1995): "Los archivos de Mascú y una nueva interpretación de la insurrección del 32" en Anderson, Thomas R. (1971/2001): *El Salvador 1932. Los sucesos políticos*. Traducción de Juan Mario Castellanos, 3ª ED. San Salvador: Dirección nacional de publicaciones e impresos. Biblioteca de historia salvadoreña, V.10. Págs. 17-54

-----: (1999): "Los elementos del desastre. El Partido Comunista Salvadoreño en la insurrección de 1932". En: *Memoria*, México: N° 121, marzo de 1999, pp. 33- 40

Ching, Erik; Tilley, Virginia y López, Carlos: (2007) *Las masas, la matanza y el martinato en El Salvador. Ensayos sobre 1932*. San Salvador, El Salvador: UCA Editores

Gould, Jeffrey y Lauria, Aldo: (2008) *1932: Rebelión en la oscuridad. Revolución, represión y memoria en El Salvador*. San Salvador: Ediciones Museo de la Palabra y la Imagen.

Lara Martínez, Rafael. (2005): "Indigenismo y encubrimiento testimonial. El 32 según 'Miguel Mármol, Manuscrito. 37 páginas' de Roque Dalton". En: *Istmo: Revista virtual de estudios literarios y culturales centroamericanos*, N° 11, julio-diciembre 2005

-----:  
(2009). *Balsamera bajo la guerra fría. El Salvador 1932. Historia intelectual de un etnocidio*. San Salvador, El Salvador: Editorial Universidad Don Bosco.

Lindo Fuentes, Héctor. (2004): "Políticas de la memoria: El levantamiento de 1932 en El Salvador". En: *Historia*, San José, Costa Rica: N° 49-50, enero-diciembre 2004, pp. 287-316.

Lindo Fuentes, Héctor; Ching, Erick y Lara Martínez, Rafael: (2010). *Recordando 1932:*

*La matanza, Roque Dalton y la política de la memoria histórica*. San Salvador, El Salvador: Imprenta Ricaldone, FLACSO Programa El Salvador, [Traducción: Knut Walter], 1ª edición, 2010

- Pérez Brignoli, H.: (1991): *La rebelión campesina de 1932 en El Salvador*, en Anderson, Thomas R. (1971/2001): *El Salvador 1932. Los sucesos políticos*. Traducción de Juan Mario Castellanos, 3ª ed. San Salvador: Dirección nacional de publicaciones e impresos. Biblioteca de historia salvadoreña, V.10. Págs. 55-66. 1995
- Yule G. y Brown, G.: (1983): *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros, 1993.

## Escuelas de primeras letras, municipalidades y padres de familia: la educación en El Salvador del siglo XIX

Carlos Gregorio López Bernal  
Universidad de El Salvador  
cglopezb@gmail.com

### Resumen

Este artículo es parte de una investigación mayor, que contó con el apoyo del Concejo de Investigación Científica de la Universidad de El Salvador (CIC-UES), proyecto 01-36 *"Los municipios: de la descentralización del poder a la consolidación del Estado. El Salvador 1840-1890"*. Una primera versión fue publicada como "Las municipalidades y la educación: las escuelas de primeras letras a mediados del siglo XIX." *Revista Cultura*, no. 93 (2006): 12-33.

**Palabras clave:** educación primaria, escuelas de primeras letras, municipalidades, descentralización, historia de El Salvador

**Abstract**

This article is part of a larger investigation, which was supported by the Council of Scientific Research of the University of El Salvador (CIC-UES), project 01-36 «Municipalities: from the decentralization of power to the consolidation of the State. El Salvador 1840-1890». A first version was published as «The municipalities and education: schools of first letters in the middle of the nineteenth century.» *Revista Cultura*, no. 93 (2006): 12-33.

**Keywords:** primary education, schools of first letters, municipalities, decentralization, history of El Salvador

## Introducción

El Salvador inició su vida independiente con un tremendo déficit en el campo educativo; ese lastre iba a dificultar enormemente el desarrollo del país. Ciertamente que algunos legisladores eran conscientes de la importancia de la educación — por lo menos es lo que sugieren las leyes que elaboraron — pero la pobreza misma del país, las guerras de la Federación y las que siguieron a su disolución, así como la falta de una clara política de promoción de la educación y la consiguiente asignación de recursos condenaron a las escuelas a subsistir con ínfimas asignaciones presupuestarias.<sup>1</sup> En el plano legislativo vale la pena mencionar el decreto de 5 de septiembre de 1832 que establecía que era "obligación del gobierno plantear escuelas de primera letras en todos los pueblos del Estado que tengan o deban tener municipalidades". Se establecía el compromiso de dotar a los maestros y municipalidades con los libros, lápices y demás útiles necesarios. Pero precavidamente, se recordaba: "todo padre de familia está obligado a enseñar a sus hijos por sí o

por maestros".<sup>2</sup> Según la ley de 4 de septiembre del mismo año, tendrían escuelas los pueblos que tuviesen de 200 a 500 almas. Un mes después se decretó lo que podría considerarse el primer reglamento de escuelas de primeras letras, que en su artículo 22 ordenaba crear escuelas de niñas en todos los pueblos, cabeceras de partido, estableciendo además, en el artículo 26, el uso del método de Lancaster.<sup>3</sup>

El 3 de febrero de 1841 se dio un decreto más ambicioso que ordenaba que todo pueblo o valle con más de 150 almas tuviera una escuela primaria. Héctor Lindo considera que esta medida, no era una política realista sino "una declaración del compromiso del gobierno para con la educación"; más bien fue una declaración de buenas intenciones y un preámbulo de una tendencia que se mantendría has-

1 Un panorama sugerente de la situación de la educación en la primera mitad del siglo XIX es ofrecido por Héctor Lindo Fuentes, *La economía de El Salvador en el siglo XIX*. (San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2002), 117-26.

2 Isidro Menéndez, *Recopilación de las leyes del Salvador en Centroamérica*. 2 vols. (San Salvador: Imprenta Nacional, 1956), Libro 2, 4. El reglamento de 4 de septiembre de 1832 establecía que las municipalidades "cuidarán de que los niños y jóvenes concurren a las escuelas de primeras letras y demás establecimientos de educación, obligando a sus padres si se negasen. Los maestros pasarán listas, una vez a la semana a la municipalidad". *Ibid.*, Libro 1, 191.

3 *Ibid.*, Libro 2, 6.

ta el último tercio del siglo XIX, en la que el gobierno central dictaba medidas que al final tendrían que ser ejecutadas por las municipalidades. Efectivamente, el decreto en mención establecía que los alcaldes eran responsables e incurrirían en multa de diez pesos, si no creaban y mantenían las escuelas o no obligaban a todos los niños, en edad de siete a diez y seis años, a concurrir a ellas.<sup>4</sup>

La creación de escuelas no era tarea fácil. A diferencia de otro tipo de empresas, por ejemplo, las obras públicas que suponían un solo desembolso, las escuelas implicaban un gasto permanente. De allí que a pesar de las exigencias de la ley, a menudo las municipalidades se mostraban remisas a crearlas. Suchitoto, una villa relativamente importante a la que el año había dado reputación de próspera y progresista, no había logrado establecer su escuela de niñas en 1849. Ese año el edil Francisco Revelo, reprochaba ese descuido. "¿Por qué se abandona la educación de esta preciosa mitad del género humano? De este descuido dependen los malos matrimonios, *porque una esposa que en su niñez no recibió ninguna educación, en vano pretenderá su consorte que cumpla con sus deberes... De aquí nace la prostitución, la falta de recato y la*

*violencia del sexo para entregarse desenfrenadamente al escándalo". Aunque sus argumentos respondían a una lógica patriarcal, su interés por la educación de las niñas parece genuino, al grado que se adelantó a la excusa que ya preveía, diciendo: "Talves se me objetará que no hay fondos para dotar a una Rectora que abra esta escuela, la contestación es muy obvia. Hay un arvitrio aprobado por el gobierno y es el impuesto a las tiendas del comercio y a los villares". Al parecer la petición se quedó en propuesta, pues no hubo resolución.<sup>5</sup>*

### La creación y mantenimiento de las escuelas en el siglo XIX

La creación y mantenimiento de las escuelas podía chocar con otros poderes, por ejemplo la Iglesia. Así sucedió en Atiquizaya, un pueblo del occidente, en 1846. El 24 de agosto de ese año, el gobernador departamental Rafael Campo informaba al Ministro General que la municipalidad de dicho pueblo había ocupado la casa curial para instalar una escuela de instrucción pública, a lo

5 Libro de actas municipales de Suchitoto, 5 de febrero de 1849. En Hugo de Burgos, *Suchitoto. Historia urbana*. (San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 1999), 126-27. El énfasis es mío. En todas las citas textuales se conserva la ortografía del original.

4 Ibid., Libro 2, 7.

cual el cura, Rafael Baquerizo, se oponía. La municipalidad aseguraba respaldarse en la ley, pero el gobernador no creía que tal ley existiera, por lo que pedía que el presidente resolviera lo conveniente.

Antes de tomar la decisión, la corporación visitó la escuela y determinó que el local no reunía las condiciones necesarias para impartir las clases, «era una piña de jóvenes, sin poderse hacer la separación que para la enseñanza se requiere, confundiéndose unos con otros». Agregaban que, siendo un deber de la municipalidad «buscar medidas para facilitar la mejor enseñanza» decidieron solicitar una casa más amplia, encontrando que la casa del convento era ocupada por una familia a quien se la otorgó el anterior cura del pueblo; por lo que acordaron se pasara la escuela a dicha casa. El gobernador informó que el cura lo visitó, «protestándome que si no se le daba el convento se iría y daría cuenta al prelado pues no quería quedar espuesto a una seria reconvencción». El gobernador señalaba que la casa estaba en malas condiciones, «y si no se compone ahora que puede costar menos, se vendrá abajo, y no se hará con menos de 500 o 600 pesos, y más cuando los vecinos se niegan a prestar sus auxilios».

Por su parte, el alcalde decía que la casa pertenecía al pue-

blo por haber sido construida por los vecinos, y porque “hay una ley del Estado” para que dichos edificios fuesen destinados para los establecimientos de enseñanza. El 27 de agosto, el ministro contestó que «el gobierno reconoce la importancia de los establecimientos de instrucción pública y que por lo mismo los protege y protegerá en cuanto sea posible... pero que la casa conventual no puede ocuparse en otra cosa que el objeto para que ha sido construida y que en su virtud procure U evitar esta cuestión haciendo se coloque la escuela en otro edificio como lo ha estado siempre».<sup>6</sup> Al final la municipalidad debió ceder en sus pretensiones, pues el cura no cedió y el gobierno central transigió con él.

### **El problema del financiamiento y los preceptores**

Como ya de dijo, la responsabilidad de crear y mantener las escuelas de primeras letras, recayó en buena medida en las municipalidades; para financiarlas podían disponer de algunos impuestos como el tajo (que se pagaba por cada res destazada en el municipio), el de estancos de aguardiente, o el de billares.

6 Archivo General de la Nación. Fondo Quemados. Gobierno Político Departamental de Sonsonate, caja 1, año 1841-1852, exp. 87. En adelante se citará AGN.

Pero estos recursos eran insuficientes; es por eso que el gobierno de Gerardo Barrios obligó a los padres de familia a pagar una cuota mensual obligatoria para mantener las escuelas, una medida que obviamente generó muchas dificultades para las familias pobres y causó muchos problemas a los alcaldes encargados de ejecutarla.

Si en las ciudades y pueblos grandes hubo problemas para crear y mantener las escuelas primarias, en los pueblos pequeños y pobres las dificultades fueron mucho mayores, en parte por la falta de recursos económicos y personas idóneas para desempeñar el cargo de preceptor, pero también porque la población no consideraba que la escuela fuese algo importante; más bien la veían como generadora de inconvenientes, en tanto que quitaba tiempo que los hijos podían dedicar a las labores agrícolas y domésticas y además obligaba a incurrir en gastos extraordinarios. Solo aquellos a quienes el comercio, la administración pública u otras experiencias habían demostrado las ventajas de la educación tenían conciencia de la importancia de la educación. Al campesino y al jornalero, la vida les había enseñado que para sembrar o aprender un oficio no necesitaban mayores luces. Y aún cuando reconocieran las ventajas de la escuela, la pobreza y

la falta de recursos les obligaban a relegar la educación a un segundo plano. Incluso los gobernantes parecían compartir esas opiniones; en 1849 el gobernador de San Vicente, ordenó «que en tiempos de sus siembras, se les diera una bacción a los niños de un mes durante aquellas, y en el tiempo de sus cosechas otro, pudiendo disminuirlo según la necesidad».<sup>7</sup> Con tal medida decía conciliar la educación de los niños con las necesidades de los padres.

El 27 de agosto de 1846, el Supremo Gobierno notificaba el gobernador de Cuscatlán la aprobación de un impuesto de 4 reales mensuales al asiento de aguardiente a favor de la escuela del pueblo de Azacualpa, y que los fondos recolectados serían usados para el pago del profesor.<sup>8</sup> Un año después se remitía una nota del mismo departamento informando que en Tejutla se había reabierto la escuela, lo cual había sido posible por convenir los padres de familia en pagar un real mensual para el pago del sueldo del preceptor que era de seis pesos 4 reales al mes. El alcalde pedía al Supremo Gobierno apoyo para la compra de útiles escolares.<sup>9</sup>

7 Informe del gobernador de San Vicente, *Gaceta del Salvador*, 2 de marzo de 1849, pág. 2.

8 AGN, P7, 1846, Exp. 582.

9 El gobernador de Cuscatlán al Mi-

En febrero de 1847, el Supremo Gobierno acordó dictar medidas para evitar los fraudes fiscales en el cobro y manejo del impuesto del tajo, consignado especialmente a la instrucción pública de todo el Estado.<sup>10</sup> Pero también se recurría a otros impuestos; así, en enero de 1854, se solicitó imponer un peso mensual a la puerta del estanquillo del pueblo de Chinconhuevo y el cobro de un real por cada bulto de efectos que se introdujere a la plaza. También la municipalidad de Comalapa, Chalatenango, pedía gravar con un peso el estanco del pueblo. En febrero del mismo año, el alcalde primero de Suchitoto, podía se destinara el sobrante del ramo del tajo, para construcción de una casa de escuela.<sup>11</sup> En marzo de 1855 se aprobó a la municipalidad de San Isidro el cobro de los siguientes arbitrios: un real anual por cada pilón en donde se trabaje afil; dos reales a los obrajes reales y un real por cada cerdo que se destace. Estos fondos deberían invertirse en la construcción de una casa

de escuela.<sup>12</sup>

La ley permitía que el tajo se dedicara a otros rubros, pero debía contarse con aprobación superior. En febrero de 1854 los municipios de Cuisnahuat, informaban a la gobernación que no tenían los fondos necesarios para atender las erogaciones ordinarias y extraordinarias indispensables, por lo cual pedían al Supremo Gobierno, les permitiera cobrar dos reales por cada res que se destazara en dicha población, sin perjuicio de los seis reales (derechos de alcabala y tajo) destinados a la enseñanza primaria.<sup>13</sup> Aunque generalmente el fondo del tajo era para financiar las escuelas, a veces podía dividirse. Un decreto del 26 de febrero de 1852 establecía que la municipalidad de San Vicente debía llevar por separado las cuentas del impuesto de degüello de reses (tajo), el cual debía dedicarse íntegramente a la reparación de cárceles y la fabricación de una casa de corrección de

nistro de Relaciones, 24 de marzo de 1847. AGN, Fondo Quemados, Cuscatlán, caja 12, doc. 66.

10 AGN, P7, 847, Exp. 509.

11 José Montiel, gobernador de Cuscatlán, al ministro general, 30 de enero de 1854. AGN. Fondo Quemados. Gobierno Político Departamental de Cuscatlán, caja 2, año 1849-1854.

12 Gregorio Arbizú, ministro de hacienda y guerra, al gobernador de San Vicente, 12 de marzo de 1855. AGN, Gobernación de San Vicente, 1855.

13 La municipalidad de Cuisnahuat, al gobernador departamental, 22 de febrero de 1854. AGN. fondo Quemados. Gobierno Político Departamental de Sonsonate, caja 2, año 1854-1866.

mujeres.<sup>14</sup> Para 1859, Suchitoto cobraba doce reales por cada res que se destazaba; pero solo seis iban para educación; cuatro eran para el alumbrado público, y dos para el fondo de propios del cabildo.<sup>15</sup>

La aprobación para desviar recursos dependía de una instancia superior y de las prioridades que esta tuviera. En marzo de 1862 se rechazó la solicitud del alcalde de Santo Domingo relativa a usar el fondo de trabajadores, que normalmente se destinaba a construcción y reparación de caminos, en la construcción de una casa para la escuela del lugar. El gobernador fue enfático al decir que «la ley ha designado la precisa inversión de esos fondos; debe ud. vijilar mucho para que no se gasten en otro objeto, pudiendo dicha municipalidad proponer arbitrios para la construcción del mencionado edificio».<sup>16</sup> Es claro

que para este gobernador los caminos eran más importantes que la escuela.

### **Preceptores, alcaldes y padres de familia: intereses no siempre coincidentes**

Contar con un preceptor, tener los recursos para pagarlo y un local para montar la escuela era el punto de partida de la educación local. Luego había que convencer u obligar a los padres para que enviaran sus hijos a la escuela. Pero además había que dotar de un mobiliario mínimo los salones y tener útiles escolares para los niños. En mayo de 1847 el gobernador de Cuscatlán transcribía al Ministro de Relaciones y Gobernación una nota del Alcalde primero de Tejutla, en que informaba sobre la apertura de la escuela de esa villa, lo cual fue posible por convenir los padres de familia a contribuir con un real mensual, para el pago de seis pesos cuatro reales que era el sueldo del profesor. El alcalde pedía al Supremo Gobierno fondos para la compra de útiles escolares, ya que por falta de ellos se cerraba la escuela todos los años.<sup>17</sup>

14 Libro de cargo y data impuesto sobre el degüello de reses, San Vicente. AGN, Gobernación de San Vicente, 1855.

15 Estadística del departamento de Cuscatlán, 1859. En Ignacio Gómez, *Estadística General de la República de El Salvador: 1858-1861*. (San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos, 1992), 158.

16 El gobernador de San Vicente al alcalde de Santo Domingo, 5 de marzo de 1862. AGN, Gobernación de San Vicente, 1862. Libro copiador de notas que se envían a los alcal-

des.

17 Juan Bonilla, gobernador de Cuscatlán, al ministro de relaciones y gobernación, 24 de mayo de 1847. AGN. Fondo Quemados. Gobierno Político Departamental de Cuscat-

Cinco años después, J. Paredes, gobernador de La Paz, informaba sobre los adelantos educativos que había logrado en los pueblos de su comprensión. Anotaba que tales adelantos "han hecho ver la urgente necesidad que hay de proveer de toda clase de útiles de que carecen los establecimientos ya dichos, y creo de suma importancia, que el S. G. acuerde la remisión de competente número de los más necesarios, como son: silabarios, ortografías, morales y aritmética; debiendo tener presente para esto que el número de alumnos que se há aumentado en cada establecimiento... Pronto se mandaré el estado general que haga ver al Sr. Presidente del Estado, el crecido número a que han ascendido cada una de las escuelas de los respectivos pueblos."<sup>18</sup> Generalmente,

lán, caja 1, año 1845-1846

18 J. Paredes, gobernador de La Paz, al Ministro de Relaciones, 27 de marzo de 1852. AGN. Fondo Quemados. Gobernación Política Departamental de La Paz, caja 1, año 1841-1854. Las carencias en útiles escolares continuaron a lo largo del XIX. Tan tarde como 1879, el alcalde de Tepetitán informaba al gobernador que ya le había remitido "el galón de leche de cojón de puercos" y que la persona que lo recogió cobraba 5 pesos. La savia de un árbol conocido como "cojón de puercos" era usada en las escuelas como pegamento. AGN. Fondo Quemados.

los útiles se reducían a lo mínimo: cuadernos, lápices, reglas y algunos libros. La evidencia sugiere que no fue hasta la década de 1890 que las dotaciones de útiles se ampliaron; así lo sugieren los informes que recoge la revista *La Nueva Enseñanza*, trabajada por Julián González.<sup>19</sup>

Pero el Supremo Gobierno no siempre atendía puntualmente sus compromisos. El 15 de octubre del mismo año, Eustaquio Quiroga — al parecer gobernador suplente de La Paz — escribía al ministro: «Para que se digno elevarla al conocimiento del Sr. presidente del Estado, tengo la honra de adjuntar U. la original de la queja del preceptor de primeras letras del pueblo de Talpa, porque no se le paga con puntualidad la dotación mensual, esperando se sirva comunicarme el acuerdo que en vista de ello recaiga.»<sup>20</sup> No se encontró la

Gobernación Departamental de San Vicente, caja 1, año 1879.

19 Julián González Torres, "Del "ciudadano católico" al "ciudadano laico". La escuela pública primaria y la formación de los futuros ciudadanos. El Salvador 1824-1890." (Tesis doctoral, Universidad Centroamericana Dr. José Simeón Cañas, 2012), 170-72.

20 Del Gobierno Político Departamental de La Paz, al Ministro de Hacienda del Supremo Gobierno, 15 de octubre de 1852. AGN. Fondo Quemados. Gobierno Político De-

respuesta a la petición; al parecer el gobierno central no se hizo cargo del pago. Un informe de 1858, decía que el preceptor era pagado "por los padres de familia, con la dotación de doce reales mensuales". Se decía que este era de buenas costumbres y se esmeraba en moralizar a los niños.<sup>21</sup>

A finales de la década de 1850 y sobre todo en los tres primeros años de la de 1860, Gerardo Barrios fue la figura cimera de la política nacional. La historiografía liberal tradicional hizo de Barrios el prototipo del gobernante salvadoreño, hasta elevarlo a la categoría de héroe nacional. A Barrios se le han atribuido hechos y hazañas que en realidad solo existieron en la mente de sus apologistas. Cuando Barrios ejerció la presidencia los recursos del Estado eran ínfimos y las posibilidades de que el ejecutivo pudiera imponer su autoridad y ejecutar un proyecto de gobierno eran muy remotas. En realidad, el caudillo gastó muchas de sus energías y recursos, en sus disputas con Rafael Carrera y en sofocar las intrigas domésticas en su contra. Lastimosamente en lugar de investigar qué es lo que Barrios

realmente hizo, se sigue repitiendo lo que dijeron sus admiradores.<sup>22</sup>

Uno de los mitos creados sobre Barrios es el de la promoción de la educación en el país, mediante el fortalecimiento de la educación primaria, la creación de escuelas normales y el apoyo a la Universidad. Los primeros en divulgar estas ideas fueron los apologistas liberales de Barrios que seducidos por la nostalgia, construyeron una aureola de gobernante modelo y mártir alrededor del caudillo.<sup>23</sup> Otros es-

22 Un acercamiento muy sugerente a este problema se encuentra en Héctor Lindo-Fuentes, "Los límites del poder en la era de Barrios." En *Identidades nacionales y estado moderno en Centroamérica*, (ed.) Jean Piel y Arturo Taracena (San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica-FLACSO, 1995). Sobre el desarrollo de la caficultura, véase ———, "La introducción del café en El Salvador." En *Tierra, café y sociedad*, (ed.) Héctor Pérez Brignoli y Mario Samper (San José: FLACSO, 1994). Sobre la construcción del mito de Barrios como héroe nacional, véase: Carlos Gregorio López Bernal, "Gerardo Barrios y el imaginario nacional de El Salvador, siglos XIX y XX." *La Universidad*, no. 25 (2014).

23 Véase por ejemplo, José Dolores Gámez, *Gerardo Barrios ante la posteridad: apuntes y documentos para su biografía en el XXXVI aniversario de su muerte*. (San Salvador: Ministerio de Educación, 1966), y Emiliano Cortés, *Biografía del Capi-*

partamental de La Paz, caja 1, año 1841-1854

21 Informe del gobernador de La Paz. Gaceta del Salvador, 12 de junio de 1858, pág. 2.

critores del siglo XX contribuyeron a la consolidación del mito, sin agregar investigaciones de fondo, simplemente magnificaron lo escrito por los primeros. Sin embargo, incluso investigaciones más serias como las desarrolladas por Ítalo López Vallecillos en la década de 1960, continuaron exaltando la figura de Barrios y las bondades de sus obras, sin preocuparse por verificar qué tanto de lo atribuido a Barrios, fue realmente realizado por él.<sup>24</sup> Resulta muy significativo que un escritor tan iconoclasta como Roque Dalton, asumiera tan ingenuamente las interpretaciones sobre Barrios. Dalton rechazó y ridiculizó el panteón "oficial" de próceres, pero aceptó a Barrios. Esto podría explicarse porque en buena parte las interpretaciones de

Dalton sobre Barrios, son deudoras de la obra de López Vallecillos, con quien Dalton mantuvo una estrecha relación.

Ahora bien, sin llegar a un estudio exhaustivo, es fácil demostrar que la grandeza de Barrios no se fundamenta en sus obras, sino en sus proyectos y, sobretudo, en los logros y hazañas que sus apologistas le atribuyeron.<sup>25</sup> Basta con examinar brevemente lo hecho por Barrios en el caso de la educación. Uno de los mayores méritos atribuidos a Barrios fue la creación de las Escuelas Normales; de hecho se establecieron cuatro, una de ellas en la ciudad de San Vicente. Ciertamente no se puede negar la importancia de crear ese tipo de instituciones, pero no debe olvidarse que sus beneficios solo se ven en el mediano o largo plazo, cuando los profesores formados en ellas han laborado por un buen tiempo en las escuelas, de tal modo que sus conocimientos hayan sido transmitidos a los estudiantes.

La Normal de San Vicente se creó el 21 de abril de 1860. Barrios

---

*tán General Gerardo Barrios.* (San Salvador: Editorial Lea, 1965).

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

25 Véase Héctor Lindo Fuentes, "Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX." En *Un vistazo al paso de la educación en El Salvador: El sistema escolar de El Salvador en el siglo XIX*, (ed.) Gilberto Aguilar Avilés (San Salvador: Mined-Fepade, 1998).

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

Por el contrario, la documentación demuestra que la creación de las Escuelas Normales afectó negativamente a la educación primaria. El 5 de noviembre de 1861, la municipalidad de San Lorenzo registró en su libro de actas la decisión de establecer una escuela de primeras letras, que sería sostenida con los fondos de Instrucción

Pública, y así lo notificaron a la gobernación. El gobernador contestó que esos fondos estaban invirtiéndose «en el establecimiento de la Escuela Normal de esta ciudad, por lo que no puede por ahora pagarse al preceptor que proponen con esos recursos". Pero, aclaraba que bien podían usarse las contribuciones de los padres de familia.<sup>27</sup> Y es que desde la creación de la primera Escuela Normal, el gobierno central había reducido los fondos de Instrucción Pública; para compensar esa falta se decidió que cuando fuera necesario las municipalidades establecieran una contribución por parte de los padres de familia — que se volvió forzosa — a fin de pagar a los preceptores. Obviamente la aplicación de esa medida generó gran descontento entre los padres de familias y causó muchas dificultades a las alcaldías.

El 23 de enero de 1862, el gobernador de San Vicente hacía referencia a una comunicación de la municipalidad de San Sebastián que informaba no tener fondos para pagar 21 pesos que se le adeudaban al preceptor desde el año anterior. El funcionario recriminó en términos muy fuertes al alcalde

26 El Ministro de Hacienda y Guerra al gobernador de San Vicente, 1 de junio de 1864. AGN, Gobernación de San Vicente, 1864, caja 1.

27 El gobernador de San Vicente al alcalde de San Lorenzo, 16 de enero de 1862. AGN, Gobernación de San Vicente, 1862. Libro copiador de notas que se envían a los alcaldes.

y le ordenó tajantemente cobrar las contribuciones anteriormente asignadas a los padres de familia. Pero además, el gobernador dejaba ver sus sospechas sobre el manejo de las rentas municipales; consideraba que seguramente la municipalidad tenía otros fondos «puesto que ha podido aumentar sueldos de empleados como es el del secretario municipal que no se debió haber dado, estando adeudada y ejecutada como está». Advertía que en quince días debía estar establecida la escuela «bien sea con sus propios recursos o con la contribución forzosa que la ley pone en sus manos». Y agregaba que los padres de familia estaban obligados a pagar la contribución «aunque no gocen de un modo directo del beneficio de la escuela». <sup>28</sup>

El referido documento deja ver cómo funcionaba la educación primaria en la época de Barrios. En primer lugar es evidente que el grado de imposición y autoritarismo que desplegaba el gobernador era una clara demostración de poder y pretensión de subordinar a las autoridades locales. Un estilo que se adaptaba muy bien al de Barrios.

28 El gobernador de San Vicente al alcalde de San Sebastián, 23 de enero de 1862. AGN, Gobernación de San Vicente, 1862. Libro copiator de notas que se envían a los alcaldes. El énfasis es mío.

En segundo lugar, es obvio que para el gobernador el financiamiento de la escuela de San Sebastián era una obligación de la alcaldía — mejor dicho — de los padres de familia, coaccionados por la municipalidad. Pero también es posible advertir las maniobras de la corporación municipal. En su exposición al gobernador se cuidaron de no mencionar que ya habían elaborado el padrón de padres de familia, pero el gobernador lo sabía y por eso su respuesta fue tan dura. Seguramente que los vecinos se opusieron a pagar y no dejaron a la alcaldía más opción que recurrir al gobernador para ver si este accedía a pagar el preceptor. Pero el gobernador también deja ver que la escasez de fondos municipales era relativa, en tanto que habían podido subir el sueldo del secretario. Es claro que para la corporación el salario del secretario era más importante que el del preceptor.

En julio de 1862, San Sebastián actualizó su padrón, el cual sumó 192 padres de familia; de ellos 142 eran hombres y 50 mujeres; puede haber un margen de error en el caso de algunos nombres que se usaban indistintamente para hombres y mujeres. A partir del padrón puede estimarse que el total de la contribución mensual podía ascender a 217 reales (27

pesos un real).<sup>29</sup> Asimismo se empadronaron 240 niños; si se asume que cada profesor podía atender entre sesenta y setenta estudiantes, se necesitaban 4 maestros, a menos que se usara el método lancasteriano, con el cual un solo profesor podía atender 100 estudiantes. En todo caso, los fondos no hubieran alcanzado; generalmente un preceptor ganaba entre 10 y 15 pesos al mes y las contribuciones de los padres apenas ascendían a 27 pesos. No obstante, la primera nota del alcalde decía que adeudaban 21 pesos "al preceptor", lo que da pie para pensar que el pueblo tenía un solo maestro. Un preceptor no podría atender a los 240 niños empadronados, pero no todos iban a la escuela.

De los padres registrados, a 171 se les asignó un real de contribución (89.06%); a 19, dos reales (9.9%) y solo 2 registran cuatro reales (1.04%). Esta distribución deja ver que la mayoría de la población era gente muy pobre, de allí que resintieran tanto las contribuciones forzosas. De los 240 niños empadronados, 232 eran varones y solo 8 hembras. Vale señalar que en el padrón aparecen 15 nombres que se usaban indistintamente

para hombres y mujeres, por lo que se optó por registrar 8 como mujeres. Lastimosamente no se encontró documentación posterior para saber cómo funcionó la escuela de San Sebastián después de la aplicación de la contribución forzosa, pero lo reducido del monto de las contribuciones, la resistencia de los padres y la cantidad de niños en edad escolar hacen plausible pensar que los problemas continuaron.

El pueblo de Santa Clara enfrentaba dificultades parecidas. El gobernador ordenó a la municipalidad crear la escuela de primeras letras. En marzo del 62, el alcalde envió una nota sobre los inconvenientes que se tenían para el establecimiento de la escuela. En lugar de ofrecer recursos, el gobernador sugirió formar «un padrón exacto de todos los padres de familia de la jurisdicción, con expresión de los de dentro y fuera de la población», el cual debía remitirse en tercer día y proceder al cobro de la contribución forzosa.<sup>30</sup> Un mes después el preceptor de Verapaz escribía al gobernador para denunciar que no se le había pagado el mes de marzo y que debido a esa falta y a las «habladurías de la gente» había renun-

29 Padrón de los niños de escuela del Pueblo de San Sebastián, 1862. AGN, Gobernación de San Vicente, 1862.

30 El gobernador de San Vicente al alcalde de Santa Clara, 6 de marzo de 1862. AGN, Gobernación de San Vicente, 18 62. Libro copiador de notas que se envían a los alcaldes.

ciado. Los argumentos no son del todo convincentes; no es plausible una renuncia por un mes de retraso cuando era común que los sueldos de los preceptores se atrasaran mucho más. Seguramente que el preceptor tenía malas relaciones con la comunidad y por eso renunció. El gobernador no se detuvo en sutilezas y reclamó al alcalde por no haber levantado el padrón correspondiente y pagado al maestro con esos fondos, como ya le había ordenado. "Por consiguiente, usted debe pagar del Fondo Municipal la parte que a ellos hubiese tocado, según el balance. *Y respecto a la contribución, usted la cobrará ejecutivamente y sin forma de juicio y pudiendo detener a los renuentes hasta que verifiquen el pago, con advertencia que si dentro de ocho días no lo ha hecho ud efectivo pagará una multa de quince pesos sin perjuicio de la responsabilidad personal que ud tiene como municipal en el compromiso con el maestro.*"<sup>31</sup> Así de fácil pretendía el gobernador solucionar el problema.

La forma abusiva de cobrar la contribución era acorde con el estilo de gobierno de Barrios, quien creía los pueblos no siempre eran capaces de discernir lo que más les convenía; por lo que el gobernante

"ilustrado y progresista" podía usar la fuerza para enrumbarlos en el camino del progreso. Una carta de Barrios a José María Cacho decía: "*Orden y más orden es mi programa y lo cumpliré pasando aunque sea sobre mi Padre, pues mi misión excluye toda alcahuetería y contemplación... Orden y Más Orden, duélale al que le doliere. Yo he venido al Gobierno a reformarlo todo y estoy obligado a cerrar los ojos cuando se me crucen en el camino los amigos para poder pasar sobre ellos y caminar sobre la senda del Orden.*"<sup>32</sup>

Exigir contribuciones a los padres de familia era una práctica muy extendida. Pero el tono prepotente de las disposiciones no implicaba necesariamente que los afectados las asumiesen sin más. De allí que abundaran las apelaciones, los reclamos y las maniobras para evitar o por lo menos demorar su cumplimiento. En mayo de 1862 el gobernador recibió una queja de varios vecinos de Santa Clara porque se les exigía el pago de la contribución de cuatro reales mensuales, no obstante que vivían a mucha distancia del pueblo. Agregaban que ellos pagaban por iniciativa

31 El gobernador de San Vicente al alcalde de Verapaz, 12 de abril de 186. *Idem.*

32 Gerardo Barrios a José María Cacho, 7 de abril de 1860. AGN, Correspondencia del general Gerardo Barrios, tomo 27, exp. 31, 1860. El énfasis es mío.

propia una persona para que enseñara a sus hijos.<sup>33</sup>

El gobernador ordenó que no se cobrase la contribución a los demandantes, contradiciendo una orden anterior que mandaba cobrarla indiscriminadamente. Es más, el 6 de agosto envió otra nota al alcalde de San Sebastián en la que decía claramente que no debía exigirse la contribución a quienes viviesen fuera de la población; «para que la juventud existente en dichos puntos no se quede sin el aprendizaje correspondiente, dará ud órdenes respectivas para que sus padres procuren escuelas de primeras letras por lo menos, y de no efectuarlo dentro de un término proporcionado a las dificultades, obligarlos a que los traigan a la escuela de la población u otra que le satisfaga».<sup>34</sup> Por su parte, Vicente Galindo, vecino de San Isidro, presentó una queja porque el alcalde insistía en cobrarle los dos reales mensuales para el sostenimiento de la escuela, a pesar de que tenía un maestro que enseñaba a sus hijos, pues estos no podían ir a la

escuela por vivir muy lejos del pueblo.<sup>35</sup> El gobernador ordenó suspender el cobro.

Fue así como el 27 de agosto el gobernador envió una nota al alcalde de Santa Clara que contestaba a una consulta sobre los padres de familia que no tenían hijos varones y que se resistían a pagar la contribución. Se contestó que sí estaban obligados a pagar, «por ser claro que sus hijas hembras siempre gozan del beneficio de las luces cuando se casen o sean madres y aún hallo justo que también paguen los casados sin hijos... los padres de familia proletarios no deben excluirse... y lo único que hay es el saber distribuir la contribución atendidas las familias y las proporciones».<sup>36</sup>

Otra cuestión que generó conflictos fueron las multas que los alcaldes imponían a los padres que no mandaban a sus hijos a la escuela. Al igual que sucedía con las contribuciones forzosas, las multas también eran impugnadas por los afectados. En junio de 1866, Florencio Tamayo, alcalde de Guadalupe, daba cuenta de que la señora Fecunda Cornejo no mandaba a la

33 El gobernador de San Vicente al alcalde de Santa Clara, 30 de mayo de 1862. AGN, Gobernación de San Vicente, 1862. Libro copiador de notas que se envían a los alcaldes.

34 El gobernador de San Vicente al alcalde de San Sebastián, 6 de agosto de 1862. *Idem*.

35 El gobernador de San Vicente al alcalde de San Isidro, 19 de septiembre de 1862. *Idem*.

36 El gobernador de San Vicente al alcalde de Santa Clara, 27 de agosto de 1862. *Idem*.

escuela a su nieto Lupario, «a pesar de las repetidas exigencias que se le han hecho... balléndose siempre de las licencias que ha solicitado de esa gobernación». Decía que doña Fecunda logró una licencia el 16 de febrero con la que se había mantenido hasta la fecha. El problema era que cuando Lupario no iba a la escuela, la señora no pagaba su contribución obligatoria, lo cual en palabras del alcalde, resultaba en «perjuicio del erario público». <sup>37</sup> Este caso deja ver como la escuela podía poner en contradicción a diferentes agentes de gobierno. Doña Fecunda había logrado una dispensa por parte del gobernador, pero según el alcalde, abusaba de ella, privando a Lupario de los beneficios de la educación y perjudicando al erario público, mejor dicho, a las arcas municipales.

En julio de 1865, Carmen Jerez, vecina de Tecoluca se quejaba ante la gobernación porque el Alcalde la había multado con veintidós reales, "por igual número de veces que ha faltado a la escuela mi hijo Manuel Montes, en el mes de mayo, quien ha faltado no con el objeto de vagar, sino para que éste me sembrará los granos de primera

necesidad". El gobernador abrió un informativo; la Junta de vigilancia de la villa de Tecoluca, dictaminó que "es cierto que la señora Carmen Jerez es muy pobre y tiene necesidad absoluta del trabajo de su hijo Manuel para ayudar a su subsistencia". Con base en ese dictamen, la gobernación dio licencia a la señora Jerez para que su hijo Manuel no fuera a la escuela mientras le sembraba la milpa, añadiendo además: "Esta gobernación acuerda: declarar libre a la señora Jerez de la multa de veintidós reales que se le impuso por la no asistencia de su hijo a la escuela". <sup>38</sup>

Ciertamente que la condición económica de las familias no ayudaba a la educación primaria. En noviembre del mismo año de 1865, el alcalde de Guadalupe, informaba que en la escuela del pueblo había setenta alumnos matriculados, pero no todos asistían, "pues hay días de cuarenta, cincuenta y hasta de treinta, debido esto a que los padres de familia son agricultores y los utilizan para las labores de labranza, y aunque las autoridades quieran ser rígidas no pueden en consideración a las familias en situación de pobreza". <sup>39</sup> Como se

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

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

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

señaló anteriormente, en 1849, el Gobernador de San Vicente dio "vacaciones" escolares en la época de siembras; dieciséis años después la situación era parecida. A la hora de determinar prioridades, los padres de familia preferían las cosechas a la escuela. De allí, la necesidad de que los alcaldes vigilasen la asistencia de los niños a clases. Estos ejemplos demuestran que en ciertas ocasiones la resistencia de la población obligaba a bajar el tono de las exigencias gubernamentales. Pero estas eran más bien las excepciones. En general, la tendencia fue insistir en el cobro de la contribución.

Curiosamente y a pesar de que la mayor parte de la población se dedicaba a la agricultura no se hicieron esfuerzos sistemáticos por desarrollar escuelas agrícolas, tan necesarias para un país que para mediados del XIX buscaba un cultivo que se convirtiera en el motor de la economía. Incluso un individuo tan "progresista e ilustrado" como Gerardo Barrios, que siempre andaba a la búsqueda de nuevos negocios y cultivos comía toda clase de desatinos, precisamente por falta de conocimientos. Sin embargo, había personas que querían desarrollar otro tipo de prácticas agrícolas. En mayo de 1862, José María Aguirre propuso a Barrios la creación de una escuela

la que atendería a no menos de 20 niños de todos los departamentos, quienes estarían internados por cuatro años aprendiendo las más modernas técnicas de cultivo. Se enseñaría además: moral religiosa y civil, lectura, escritura, principios de aritmética (las cuatro reglas), agricultura teórico-práctica. Para desarrollar el proyecto, Aguirre pedía terrenos capaces, cuatro arados de vuelta para labores profundas, dos cultivadoras, dos carros, doce yuntas de bueyes, y los instrumentos de labranzas más comunes. Pedía además el sostenimiento de la escuela por los dos primeros años; luego se mantendría con los fondos recogidos de las cosechas. En la escuela se propagaría el cultivo del gusano de seda y abejas de cera blanca, "y todas aquellas plantas y cereales que el gobierno hiciera venir del extranjero".

Aguirre no olvidaba las implicaciones morales y sociales de la escuela: «veinte jóvenes, huérfanos y desvalidos hoy, se verán en pocos años convertidos en hombres útiles y ciudadanos honrados, mientras que en la horfandad, y acaso en la miseria, muchos de ellos, desde sus tiernos años, se entregarán a los vicios; y después de arrastrar una existencia lamentable y desgraciada concluirán su vida en los horrores de las cárceles y del patíbulo, dejando una huella sembrada de

crímenes. Yo me prometo formar hombres que honrarán a su Patria, que puedan crecer felices, viviendo de un trabajo decente y lucrativo». Aguirre no solo prometía formar agricultores competentes y visionarios, sino hombres de bien y ciudadanos responsables.<sup>40</sup>

---

40 José María Aguirre a Gerardo Barrios, 3 de mayo de 1865. Propuesta para crear una escuela de agricultura. AGN, Colección Correspondencia de Gerardo Barrios, Tomo XVI, doc. 25. Obviamente existe una estrecha relación entre la educación, la formación de ciudadanos y la secularización de la sociedad, temas muy interesantes que ya comienzan a explorarse en la historiografía nacional. Véase Julián González Torres, *La escuela sin Dios. Apuntes para una historia de la educación laica*. (San Salvador: UCA Editores, 2014); Olga Vásquez Monzón, "La mujer religiosa, la mujer ilustrada, la mujer ciudadana: representaciones y prácticas femeninas en algunos periódicos salvadoreños, 1871-1889." *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, no. 135 (2013); María Julia Flores Montalvo, "Etnicidad y educación en ciudadanía en El Salvador a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX." *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, no. 2 (2012); y ———, "Instrucción primaria y formación ciudadana en El Salvador, 1894-1924." (Tesis de licenciatura, Universidad de El Salvador, 2011).

## El problema de la calidad de la enseñanza

Ya se dijo que las municipalidades, o quienes ellas designasen, debían "rondar" para evitar la vagancia y la inasistencia de los niños a la escuela. Pero sus obligaciones iban más allá, también debían velar por la calidad de la educación que se impartía en los pueblos. Los legisladores no se detuvieron a pensar si los municipales "tenían las luces suficientes" para cumplir esa misión; aún así debían dar fe de los resultados de los exámenes finales. Los niveles de analfabetismo en el XIX eran muy altos y las corporaciones municipales no escapaban a tal condición. Precisamente un argumento muy frecuente para impugnar la elección de estos funcionarios era el no saber leer y escribir; pero igualmente cuando alguien no quería servir en el cargo alegaba analfabetismo. En otros casos los ediles apenas sabían firmar. En tales condiciones, dar un veredicto sobre los avances de los estudiantes de las escuelas era realmente arriesgado. No obstante, los gobernadores insistían en la obligación. Hacia el mes de octubre los gobernadores comenzaban a enviar circulares recordando a los alcaldes que la ley establecía que la municipalidad debía asistir a la presentación de exámenes de los

niños de las escuelas.<sup>41</sup>

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

1861, doce escuelas suspendieron las clases por las enfermedades causadas por la copiosidad del invierno.<sup>42</sup>

Diego Meany, un pariente político de Barrios, era el director de un colegio en San Miguel. Meany invitó a Barrios para que asistiera al examen que realizaría a cinco niños escogidos, y comprobase el fruto de sus esfuerzos como maestro.<sup>43</sup> La carta de Meany da algunas pistas sobre cómo funcionaba la educación en aquellos años. Tan raquíticos eran los resultados que Meany no consideró una pérdida de tiempo la asistencia del presidente al examen que presentarían cinco estudiantes. De hecho esa era una práctica frecuente. Si la visita de un presidente a los departamentos coincidía con la época de exámenes, gobernadores y alcaldes invitaban al mandatario a visitar las escuelas y presenciar las pruebas. Debe considerarse además que Meany "escogió" a los estudiantes que examinaría. Es claro que el resto de alumnos no habían alcanzado un nivel de aprovechamiento satisfactorio. Seguramente que tales

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

42 Informe del gobernador de San Miguel. Gaceta Oficial, 30 de abril de 1862, págs. 1 y 2.

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

deficiencias serían atribuidas a la falta de apoyo por parte de las autoridades locales y los padres de familia. De hecho, Meany escribió repetidas veces a Barrios quejándose al respecto; al no encontrar apoyo renunció un par de años después.

Ya para estos años, los funcionarios se preocupaban de que los "avances" logrados en sus jurisdicciones trascendieran a la opinión pública. *La Gaceta* se había convertido en una especie de vitrina para exhibir los adelantos de las localidades. Los alcaldes urgían a los gobernadores para que publicaran los informes que les enviaban. Los gobernadores a su vez reclamaban o agradecían (según el caso) al ministro o al editor de *La Gaceta* por el destino de sus notas. No es de extrañar entonces que Miguel Lagos, diligente gobernador de San Vicente, escribiera una carta al Presidente Gerardo Barrios, reclamándole por no haber publicado los informes enviados sobre los exámenes practicados en esa ciudad. Expresaba que su sentimiento era mayor «cuanto que los recelos de las poblaciones se avivan por ciertas preferencias, porque a la verdad *es muy notable ver impresas las minuciosidades de cualesquiera escuela primaria de San Salvador, y no ver los informes oficiales de los establecimientos superiores de San Vicente*, cuyas publicaciones como

S. E. save acarrear muchos bienes a estas agonizantes poblaciones y robustecen las ideas liberales de la administración.»<sup>44</sup> Tal actitud revela no solo la importancia que ya por entonces se le daba a la opinión pública, sino la manera en que se construían y alimentaban las relaciones entre el poder local y el central. La publicación de un informe era vista como la sanción última a la labor desarrollada.

### La educación primaria en el periodo liberal

Gerardo Barrios fue derrocado, mediante una peculiar alianza de pueblos, comunidades indígenas y fuerzas guatemaltecas, salvadoreñas y nicaragüenses lideradas por Rafael Carrera y Francisco Dueñas. Desde 1863 hasta 1871, el país fue gobernado por Dueñas, sagaz político que supo cambiar o matizar las disposiciones de Barrios que más habían incomodado a los pueblos y a las comunidades indígenas, buscando en todo momento tener un ambiente lo más tranquilo posible. A diferencia de Barrios, Dueñas no se empecinó en acelerar extraordinariamente la marcha del progreso y supo ceder cuando fue neces-

<sup>44</sup> Miguel Lagos a Gerardo Barrios, 21 de junio de 1861. AGN, Correspondencia del general Gerardo Barrios, tomo 4, exp. 22, 1861. El énfasis es mío.

rio. En el campo educativo Dueñas obtuvo el apoyo del clero, especialmente en educación superior y media, pero debido a la escasez de recursos estatales mantuvo la tendencia hasta entonces vigente de que las escuelas de primeras letras fueran sostenidas preferentemente por las municipalidades.

En un estudio pionero, Héctor Lindo considera que no fue hasta la década de 1870 cuando se hicieron esfuerzos más decididos por hacer del Estado el ente impulsor y regulador de la educación. Antes, esta dependió mucho de instancias descentralizadas, como las municipalidades y la iglesia; situación que pudo tener entre sus causas la tradición colonial de financiamiento local de los maestros, la atomización del poder que siguió a la independencia y las características del sistema fiscal.<sup>45</sup> En términos generales puede aceptarse esa afirmación, pero es preciso matizarla: cambios hubo, pero fueron paulatinos y discontinuos. Por ejemplo, recurrir a las municipalidades para sostener y vigilar la educación de primeras letras, siguió siendo una práctica corriente aún después de la caída de Dueñas.

45 Héctor Lindo Fuentes, "Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX," in *Seminario Política, Cultura y Sociedad en Centroamérica* (Managua 1997), 5.

Aunque en general los "liberales" propugnaron por la centralización del poder, la falta de recursos los obligó a continuar delegando la ejecución de actividades en las municipalidades, quedándose con el control y la fiscalización. En aras de lograr mayor cobertura educativa y tener un mejor control de las escuelas, en agosto de 1873, el presidente Santiago González expidió un acuerdo ejecutivo en el que reconocía que "no obstante los esfuerzos hechos para fomentar la instrucción primaria aún faltan en la República más de treinta escuelas primarias". Señalaba que las leyes 2 y 3 del título 1 del libro 6 de la Recopilación patria, establecían la contribución directa de los padres de familia para fundar y sostener las escuelas primarias en caso de no poderse hacer con los fondos propios del ramo. Aclaraba que por reformas administrativas posteriores dicha contribución había dejado de exigirse, pero que ante la necesidad de contar con mayores recursos decretaba:

Art. 1 En las poblaciones donde falten escuelas primarias por escasez de los fondos destinados al efecto... se cubrirá el déficit o el total si nada hubiere, con el producido de la contribución directa, de uno a cuatro reales al mes, creada por el artículo 4 de la citada ley...

Art. 2 La contribución será derramada entre los padres de familia que tengan niños de la edad de 8 a 12 años y que no tengan motivo razonable para no concurrir a la escuela...

Art. 5 La lista de los contribuyentes se sentará en un libro cuyas fojas serán rubricadas, selladas y firmadas, la primera y la última por el gobernador.

Art. 6 La contribución se entregará mensualmente a la clavería municipal a que corresponda y por ella será también administrada, en cuenta separada de la de los fondos de propios y arbitrios.

Art. 9 Las juntas departamentales de instrucción pública podrán, según las circunstancias, minorar y aún perdonar la contribución en razón de pobreza extrema...

Art. 11 Los sueldos de Preceptores y demás gastos, se pagarán por el Tesorero o Claveros municipales, con solo el visto bueno del Alcalde municipal.<sup>46</sup>

Hay varias cuestiones interesantes en dicho acuerdo. En la argumentación inicial se hablaba de la necesidad de crear treinta escuelas primarias, pero la contribución

directa se aplicaría a todas las poblaciones en donde faltaran escuelas que seguramente eran más de treinta. Manteniendo la tradición, se delegaba en las municipalidades la obligación de coleccionar los fondos, pagar a los preceptores y cubrir los gastos de las escuelas. Pero los gobernadores debían fiscalizar la buena administración de los fondos mediante las listas de contribuyentes y los estados de cuentas que los alcaldes quedaban obligados a presentar. Los gobernadores podían contar además con el apoyo de las Juntas Departamentales de Instrucción Pública, que para entonces ya tenían cierto protagonismo. En concordancia con los aires de reforma vigentes, el Reglamento de 1873 establecía que se debía tratar de sustituir el tradicional método lancasteriano de enseñanza por el de Pestalozzi, que se oficializó en la administración de Francisco Menéndez (1885-1890).<sup>47</sup>

Pero al igual que había sucedido en la época de Barrios, en la década de 1870 hubo problemas para ejecutar las disposiciones del ejecutivo. Algunos vecinos afectados buscaron maneras de eludir la contribución forzosa. Nicolás Hidalgo, poblador de Tecoluca, escribió al gobernador pidiendo que lo exonerara de la contribución de

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

47 González Torres, "Del "ciudadano católico" al "ciudadano laico". 122.

escuelas primarias que el alcalde de la población le exigía; alegaba no contar con los recursos necesarios para dicha erogación.<sup>48</sup> Al parecer la resistencia al pago de los vecinos de Tecoluca fue grande. En septiembre del mismo año el alcalde municipal informaba que no había podido cobrar las multas impuestas a los padres de familia que no enviaban a sus hijos a la escuela, «porque algunos de ellos son tan insolventes que no solo carecen de bienes embargables sino también de aquellos que la ley excluye y entre dichos padres en su mayoría son mujeres».<sup>49</sup> Preguntaba al gobernador qué podía hacer.

No se encontró la respuesta del gobernador, pero a juzgar por disposiciones posteriores se continuó exigiendo la contribución a los padres, exceptuando a los más pobres. Así lo deja ver una nota del alcalde de Guadalupe de septiembre de 1877. Este informaba que la Corporación Municipal de ese pueblo, acordó por unanimidad de votos el establecimiento de la Escuela de Instrucción Primaria de niños, a

costa de los padres de familia que tengan hijos en edad de darlos al aprendizaje primario, quedando exentos de pago los más pobres y necesitados, por lo cual le pedía se otorgara a la Corporación Municipal el producto del tajo de reses.<sup>50</sup>

Tres años después del derrocamiento de Francisco Dueñas, y en un momento en que los liberales todavía luchaban por anular la influencia del clero en la sociedad salvadoreña, se retomó el debate sobre la importancia de la educación, en la lucha contra el atraso y el fanatismo. El presidente Santiago González se refirió a ello en su mensaje a la Asamblea en la apertura de sesiones del año 74.

Yo creo, señores Representantes, que los maestros de escuela y los libros son los soldados y el material de guerra con que la civilización ha de vencer a la barbarie para redimir al género humano del pecado original de la ignorancia. Yo creo que no es posible llegar a la práctica del Gobierno republicano, tal como lo concibe y explica la razón, si las tinieblas ennegrecen la conciencia del pueblo, si este no

48 Nicolás Hidalgo al gobernador de San Vicente, 12 de mayo de 1875. AGN. Fondo Quemados. Gobernación Departamental de San Vicente, 1875.

49 Jorge Tenorio, alcalde de Tecoluca, al gobernador departamental, 1 de septiembre de 1875. *Idem*.

50 Manuel Domínguez, alcalde de Guadalupe, al gobernador departamental, 19 de septiembre de 1877. AGN. Fondo Quemados. Gobernación Departamental de San Vicente, caja 1, año 1877.

sabe ser soberano por el noble ejercicio de sus derechos y el religioso cumplimiento de sus deberes.<sup>51</sup>

En términos parecidos se expresaba ese mismo año Francisco E. Galindo, autor de una "Cartilla del ciudadano", que tuvo larga vida como texto escolar: «En la América Latina la República no se consolida porque las masas no tienen una educación republicana —y sus costumbres son todavía las de la Colonia—... Es necesario, pues, emprender una campaña más gloriosa que la de la independencia: la educación republicana de las masas. *Los próceres americanos nos dieron una patria libre y nosotros debemos formar un pueblo libre.*»<sup>52</sup> En los textos anteriores se esboza el papel que

según los liberales debía jugar la educación en el país, lo cual implicaba redefinir actores y métodos, a fin de llevar al país a una era de progreso y civilización. El tono de esos discursos hacen eco del pensamiento de Domingo F. Sarmiento y su célebre "Civilización y Barbarie" publicada en 1847, al punto de que José Antonio Cevallos, en su libro "Recuerdos Salvadoreños" publicado en 1891, asimila un viaje imaginario de sus protagonistas desde el oriente del país a San Salvador, como un desplazamiento a la civilización.<sup>53</sup> En términos parecidos se expresaba en 1887, Francisco Esteban Galindo: «La América-Española se afana por atraer la inmigración europea...la civilización de los indios vale tanto o más que la inmigración europea. Cada indio que se civilice será como un nuevo ser que nazca; como un inmigrante nuevo».<sup>54</sup>

Ya para la década de 1880,

51 Mensaje dirigido por el Presidente de la República Mariscal don Santiago González, a la Asamblea General, en la apertura de sus sesiones ordinarias el 26 de enero de 1874. Citado por Francisco de Paula Suárez, *Noticias generales de la República de El Salvador*. (Lima: Tipografía La Patria, 1874), 22.

52 Francisco Esteban Galindo, *Cartilla del ciudadano*. (San Salvador: se, 1874), xi y xii. El énfasis es mío. Por decreto del ejecutivo, la Cartilla se adoptó como texto obligatorio para las escuelas primarias. En 1903 se hizo una tercera edición de 12,000 ejemplares, y es frecuentemente citada en los informes de los inspectores de educación primaria.

53 José Antonio Cevallos, *Recuerdos salvadoreños*, vol. I (San Salvador: Imprenta Nacional, 1891). Véase al respecto Edward Bradford Burns, "La infraestructura intelectual de la modernización en El Salvador, 1870-1900." En *Lecturas de historia de Centroamérica*, (ed.) Luis René Cáceres (San José: BCIE-EDUCA, 1989).

54 Francisco Esteban Galindo, *Elementos de Pedagogía*. (San Salvador: Imprenta Nacional, 1887), 50.

habían afinado las ideas. Las atribuciones de los diferentes actores del sistema educativo habían cambiado significativamente. Lejos quedaban ya los horizontes abiertos por las leyes de 1832 recopiladas por Isidro Menéndez, dictadas más por el entusiasmo que por el realismo, y en las cuales se decía que era "obligación del gobierno plantear escuelas de primera letras en todos los pueblos del Estado que tengan o deban tener municipalidades". Agregando además el compromiso de dotar a los maestros y municipalidades con los libros, lápices y demás útiles necesarios, pero sin especificar de dónde se tomarían los fondos para financiarlas.

En la década de 1880 se avanzó considerablemente en la laicización de la educación y la eliminación de prácticas, que ya para entonces se consideraba impropiedades. En el marco de las reformas liberales se hizo mucho énfasis en la eliminación de los castigos físicos en las escuelas, pero también en el sistema de justicia. Según los ideólogos liberales era necesario eliminar los castigos infamantes y promover el respeto a la persona y la responsabilidad individual.<sup>55</sup>

55 Jorge Gustavo Araujo Solórzano, "La Iglesia católica salvadoreña y la laicización en la educación en 1881: ¿Un proyecto liberal frente a una respuesta ultramontana?" (Tesis de

Igualmente tomó mucha importancia el debate sobre la educación de la mujeres y su incorporación a las esferas públicas de la sociedad.<sup>56</sup> Haciendo eco a esas ideas, en mayo de 1881, el Ministro de Instrucción Pública escribió al Gobernador de La Libertad, pidiéndoles investigara una denuncia, según la cual en algunas escuelas se continuaba castigando a niños y niñas con azotes; acciones que violaban el Reglamento. Pedía además que se enviara una nota a los directores de las escuelas de ambos sexos, haciendo énfasis en que si algún preceptor aplicaba esos correctivos, el director de la escuela sería multado con veinticinco pesos por cada falta.<sup>57</sup>

Pero los directores no solo tenían que cuidar de que no se castigara físicamente a los niños, sino también de que no se continuara enseñando el catecismo en las escuelas. Es por eso que el 21 de mayo de 1881 el ministro de Instrucción Pública escribía al Gobernador de

---

maestría en filosofía, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, 2009).

56 Olga Vásquez Monzón, *Mujeres en público: El debate sobre la educación femenina entre 1871 y 1889*. (San Salvador: UCA Editores, 2014).

57 El ministro de instrucción pública al gobernador de La Libertad, 19 de mayo de 1881. AGN, Gobernación de La Libertad, sección Documentos quemados, caja 95.

La Libertad para informarle que se estaba contraviniendo la ley específica de laicidad de la educación, ya que en las escuelas oficiales se continuaba enseñando la doctrina que contiene el catecismo; le prevenía que esa acción atentaba contra un mandato presidencial y podía ser punible con doscientos pesos de multa a las personas que se les comprobara tal proceder.<sup>58</sup> Es curioso constatar que la multa por azotar a un niño ascendía solo a 25 pesos, pero por enseñar el catecismo se multaba con 200. Esta diferencia evidencia el anticlericalismo liberal.

Para 1880 se había superado también la visión autoritaria y a veces irreflexiva de la época de Gerardo Barrios por la cual se obligaba a las municipalidades y padres de familia a financiar escuelas. La mejor manera de percibir la visión de la elite liberal sobre el problema de la educación, es retomar los escritos de David Joaquín Guzmán, quien en 1886 publicó un libro titulado *De la organización de la instrucción primaria en El Salvador*, y en el cual hace un diagnóstico del estado de la escuelas de primeras letras y sugiere medidas a tomar

para corregir las falencias detectadas.

En primer lugar, Guzmán deja en claro su rechazo a la descentralización todavía vigente. Para Guzmán era claro que el Estado debía asumir y controlar efectivamente cuánto estuviera relacionado con la educación primaria, «el Estado debe impartir la enseñanza a manos llenas, no debe confiarse tan noble tarea al escaso recurso y entusiasmo de las familias, ni a las asociaciones privadas cuya esfera de acción es tan limitada... Retírese en nuestro país la acción del Gobierno en orden al sostenimiento de las escuelas y veremos reproducirse ante nosotros el cortejo de males y la ignominia que cubría la frente de nuestros antepasados bajo el férreo yugo del sistema colonial.»<sup>59</sup>

Y es que Guzmán desconfiaba de la eficiencia y las luces de las municipalidades para administrar las escuelas, pero también aborrecía la injerencia clerical en la educación. Como buen liberal creía que el Estado estaba obligado a llevar "las luces" a toda la población y desterrar el fanatismo religioso. Soñaba con el día en que "nuestros pueblos lleguen a tener una enseñanza que

58 El ministro de instrucción pública al gobernador de La Libertad, 21 de mayo de 1881. AGN, Gobernación de La Libertad, sección Documentos quemados, caja 95.

59 David Joaquín Guzmán, *De la organización de la instrucción primaria en El Salvador*. (San Salvador: Imprenta Nacional, 1886), 5.

se acerque a la que se exige en algunos estados de la Unión Americana, [serán] una nación sin indígenas ignorantes y semi-salvajes; masas sin plebes, no escorias, sin esa turbamulta de *bochincheros* sediciosos; con clases morales, civilizadas y educadas igualmente para formar la grey de la República y el alma de la libertad y la democracia".<sup>60</sup> Y esas cualidades solo serían inculcadas por una escuela eficiente y laica, liberada de la tutela eclesiástica.

Pero Guzmán no se oponía únicamente a la Iglesia, también era consciente de que estos pequeños y débiles Estados no debían darse el lujo de malgastar sus escasos recursos. «Instruir y difundir las luces debe ser, pues, la principal función del poder público y su gasto principal. Los miles que se gastan en ejércitos deben reservarse para construir escuelas y pagar maestros; porque la instrucción del pueblo es la obra verdaderamente nacional y digna de la República».<sup>61</sup> Debe tenerse en cuenta que Guzmán escribía en un momento cuando el entusiasmo de la revolución menendista aún se mantenía. Las ideas de Guzmán combinan bien con las de Francisco E. Galindo, cosa no extraña pues ambas fueron presentadas a un concurso convocado por el gobierno. Mientras de

Guzmán trata sobre la organización del sistema educativo, Galindo se explaya en la pedagogía y el civismo.<sup>62</sup>

Según los cálculos de Guzmán, hacia 1885 el país tenía alrededor de 600,000 habitantes, de los cuales 479,217 eran analfabetos. Había 150,000 niños en edad escolar, y solo se atendía a 20,783, quedando 129,217 sin asistir a la escuela. Guzmán argumentaba que era imprescindible dar educación a por lo menos una tercera parte de ellos, para lo cual calculaba que se necesitaban 850 escuelas (para entonces funcionaban 529). La inversión sería de 300,000 pesos al año.<sup>63</sup>

Obviamente el sistema que Guzmán proponía requería mayores recursos. Según el Reglamento de Instrucción Primaria de 1882, esta se financiaba con tres fuentes:

- La cantidad señalada anualmente por el Cuerpo Legislativo en el presupuesto nacional.
- Los sobrantes de los fondos municipales, que se destinaran al efecto.
- La contribución de los padres de familia. (Con la declaración de enseñanza gratuita y obligatoria dicho fondo debió abolirse)

<sup>62</sup> Galindo, *Elementos de Pedagogía*.

<sup>63</sup> Guzmán, *De la organización de la instrucción*. 198.

<sup>60</sup> *Ibid.*, 16.

<sup>61</sup> *Ibid.*, 18.

se, pero en la práctica se seguía cobrando).

En 1882 se destinaron 100,000 pesos a educación primaria; curiosamente solo se gastaron 71,018; más 7,838 aportados por las municipalidades y 5,282 provenientes de las contribuciones de los padres de familia, con lo cual se tuvo un gasto total de 84,138 pesos.<sup>64</sup> Guzmán consideraba que los aportes de las municipalidades eran un subsidio ilusorio: «son milagros que están aún por verse... y lo mismo es el fondo de la contribución de los padres de familia». Concluía que el sistema de financiamiento para la escuela era totalmente deficiente; por lo cual proponía la creación de un impuesto especial y directo del 1% sobre la propiedad territorial. Calculaba que, como mínimo las propiedades podían valuarse en 20 millones. El impuesto produciría entonces 200,000 pesos que agregados a los 100,000 que ya se asignaban darían el total de 300,000 que se necesitaban para hacer funcionar adecuadamente las 850 escuelas propuestas.<sup>65</sup> Guzmán insistía en que una de las ventajas de dicha propuesta era que el presupuesto de educación primaria no estaría expuesto a las fluctuaciones

de las otras rentas del Estado. Sobre decir que su propuesta nunca fue considerada seriamente.<sup>66</sup>

Hasta finales del siglo XIX, el presupuesto destinado a educación nunca superó el 9%, y de este debía restarse lo destinado a educación media y la universidad. Si bien hacia la segunda mitad del siglo pasado el Estado asumió el financiamiento de la educación primaria, esta no tuvo prioridad a la hora de asignar los recursos del presupuesto. Por ejemplo, en 1875 se destinó a Instrucción Pública el 3.7 % del presupuesto.<sup>67</sup> En 1891 el ramo de Instrucción Pública recibía el 5.07%, mientras que el ramo de Guerra acumulaba el 41%.<sup>68</sup> Entre 1913 y 1922 se asignó a Guerra y Marina un 21.6%, a Crédito Público

66 Un análisis más detallado de cómo se pretendió financiar este programa aparece en González Torres, "Del "ciudadano católico" al "ciudadano laico". 137-41. Véase también Julián González Torres, "Una reforma educativa desconocida. El Salvador 1883-1890." *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, no. 135 (2013).

67 Darío González, *Lecciones de geografía para la enseñanza en las escuelas primarias*. (San Salvador: Imprenta Nacional, 1876), 196.

68 Santiago Ignacio Barberena, *Descripción geográfica y estadística de la República de El Salvador*. (San Salvador: Imprenta Nacional, 1892), 50.

64 *Ibid.*, 200-01.

65 *Ibid.*, 208.

un 25. %, a Gobernación un 15.3% y a Educación un 6.3%.<sup>69</sup>

### Conclusiones

Pocos intelectuales del XIX tuvieron tanta claridad sobre la importancia de la educación para el desarrollo del país como David Joaquín Guzmán. Al igual que Francisco Esteban Galindo, Guzmán pensaba que hacia el último tercio del XIX, El Salvador adolecía de la falta de verdaderos ciudadanos y culpaban de ello al poco cuidado que se le había dado a la escuela. Ambos plantearon la urgente necesidad de que el Estado retomara el papel de ente rector de la educación, subordinando y anulando lo que ellos consideraban la "perniciosa" influencia de las municipalidades y la iglesia. Estos juicios deber ser tomados con prudencia, a veces el liberalismo y el anticlericalismo, se tornaba demasiado radical y pasaba por alto que aún con los problemas y defectos propios de su condición, municipalidades e iglesia sostuvieron buena parte del andamiaje educativo, en momentos en que el Estado como tal era incapaz de asumirlo.

Las posiciones de Guzmán y Galindo representan muy bien el punto de partida de lo que sería la

efectiva centralización del sistema educativo en El Salvador. Esto no significa negar los avances obtenidos hasta la década de 1880, sino ver este periodo como un parte aguas en el cual, el fortalecimiento del Estado ha llegado a tal punto que le permite imponer su voluntad a los diferentes actores sociales a lo largo y ancho del territorio nacional. Esto obviamente fue posible, no solo porque se contaban con más recursos económicos, sino por tener un aparato burocrático que garantizaba no solo el control y supervisión, sino la ejecución misma de los lineamientos estatales.

Llegar a esta situación no fue fácil. A lo largo de este trabajo se ha tratado de demostrar cuántas dificultades debieron enfrentar los gobernantes salvadoreños para echar a andar sus proyectos. Proyectos que en un primer momento rayaron en la utopía — como lo evidencia la disposición de 1832 que mandaba fundar escuelas de primeras letras en todos los pueblos del país —, y que ante la constatación de la magnitud de las dificultades a vencer debieron atemperarse, para dar lugar a una visión más mesurada, pero viable de las posibilidades de acción en el campo educativo.

A lo largo de los dos primeros tercios del siglo XIX las municipalidades jugaron un papel de primer orden en la creación y sosteni-

69 Pedro S. Fonseca, *La república de El Salvador*. (New York: Imprenta O'Brien inc, 1924), 184.

miento de las escuelas de primeras letras. No tanto porque fueran los actores más idóneos, ni porque se distinguieran significativamente por su interés en la educación. Simplemente eran las únicas instancias de gobierno a nivel local que podían hacerse cargo de esa tarea. Algo parecido sucedió en el caso de la iglesia. El discurso liberal y anticlerical debió aceptar la evidencia, de que a pesar del tradicionalismo y el fanatismo religioso que algunos de sus miembros exhibían, la Iglesia católica tenía recursos e influencias de los que el Estado carecía.

Abordar el problema de la educación desde la perspectiva aquí escogida da lugar a tener una visión diferente del proceso. En cierto modo se ha podido contrastar la visión más tradicional "desde arriba", es decir, aquella surgida de las fuentes oficiales y los centros de poder político, con una visión que se enfoca preferentemente "desde abajo" y los poderes intermedios y locales. El cambio de enfoque arroja luces interesantes. En primer lugar es posible percibir como muchos de los logros que tradicionalmente han sido atribuidos a las instancias centrales, y más específicamente, a la gestión de un iluminado y predestinado presidente, más bien han sido posibles gracias a la acción de las municipalidades. Que estas lo hicieran de buena o mala gana no

es cuestión a discutir aquí.

Igualmente este trabajo ha permitido ver, como a menudo, el gobierno central y las municipalidades, terminaban descargando responsabilidades en los padres de familia, acción que daba lugar a las reacciones en contra por parte de los afectados, para quienes la educación de sus hijos no siempre era prioridad. Discutir las razones de esta falta de interés por la escuela escapa a los alcances de este trabajo, pero seguramente estuvo condicionada por los horizontes económicos y culturales de la época. Sería muy difícil que aquellos que nunca disfrutaron de los beneficios de la escuela, se mostrasen especialmente interesados en ella.

Es importante destacar, como un examen más minucioso de algunos hechos permite cuestionar mitos más o menos arraigados y demostrar los límites de la acción de los gobernantes. Poner en discusión el papel jugado por Gerardo Barrios en el desarrollo de la educación en El Salvador, es un buen pretexto para estimular una revisión crítica de nuestra historia. Es bien sabido cuánto mérito se le ha otorgado a Barrios por sus supuestos aportes a la educación salvadoreña, especialmente en lo que se refiere a la creación de las Escuelas Normales. El problema es que tal hecho se ha descontextualizado, dejando de

lado el análisis de las condiciones reales en que estas funcionaron, y por ende, sus posibilidades de impacto.

Por último se debe consignar, como una nota que llena de optimismo, el considerable avance que ha habido en los últimos años en las investigaciones sobre la educación en El Salvador del siglo XIX, pero también para el XX. Por primera vez, nos estamos acercando a un punto en que la historia de la educación vaya más allá de las tradicionales obras fundamentadas sin más en el discurso y los documentos oficiales, cuyas verdades eran aceptadas sin crítica alguna. Por el contrario, las últimas investigaciones, cuestionan los proyectos de los gobernantes, recogen los debates periodísticos, "bajan" a los archivos y estudian la educación desde la escuela y la localidad. Todo esto crea un ambiente favorable para profundizar en la investigación; pero debe irse más allá. Es necesario que estos temas se incorporen a las cátedras universitarias y a la formación y actualización docente. En la medida en que estos conozcan la historia de la escuela, sabrán valorar más ecuanimemente los avances logrados, pero también tendrán más conciencia de los retos a vencer y de la necesidad de formarse cada día.

## Bibliografía

- Araujo Solórzano, Jorge Gustavo. "La Iglesia católica salvadoreña y la laicización en la educación en 1881: ¿Un proyecto liberal frente a una respuesta ultramontana?" Tesis de maestría en filosofía, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, 2009.
- Barberena, Santiago Ignacio. *Descripción geográfica y estadística de la República de El Salvador*. San Salvador: Imprenta Nacional, 1892.
- Burgos, Hugo de. *Suchitoto. Historia urbana*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 1999.
- Burns, Edward Bradford. "La infraestructura intelectual de la modernización en El Salvador, 1870-1900." En *Lecturas de historia de Centroamérica*, (Ed.) Luis René Cáceres, 565-91. San José: BCIE-EDUCA, 1989.
- Cevallos, José Antonio. *Recuerdos salvadoreños*. Vol. I. San Salvador: Imprenta Nacional, 1891.
- Cortés, Emiliano. *Biografía del Capitán General Gerardo Barrios*. San Salvador: Editorial Lea, 1965.
- Flores Montalvo, María Julia. "Etnicidad y educación en ciudada-

- nia en El Salvador a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX." *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, no. 2 (2012): 53-81.
- . "Instrucción primaria y formación ciudadana en El Salvador, 1894-1924." Tesis de licenciatura, Universidad de El Salvador, 2011.
- Fonseca, Pedro S. *La república de El Salvador*. New York: Imprenta O'Brien inc, 1924.
- Galindo, Francisco Esteban. *Cartilla del ciudadano*. San Salvador: se, 1874.
- . *Elementos de Pedagogía*. San Salvador: Imprenta Nacional, 1887.
- Gámez, José Dolores. *Gerardo Barrios ante la posteridad: apuntes y documentos para su biografía en el XXXVI aniversario de su muerte*. San Salvador: Ministerio de Educación, 1966.
- Gómez, Ignacio. *Estadística General de la República de El Salvador: 1858-1861*. San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos, 1992.
- González, Darío. *Lecciones de geografía para la enseñanza en las escuelas primarias*. San Salvador: Imprenta Nacional, 1876.
- González Torres, Julián. "Del "ciudadano católico" al "ciudadano laico". La escuela pública primaria y la formación de los futuros ciudadanos. El Salvador 1824-1890." Tesis doctoral, Universidad Centroamericana Dr. José Simeón Cañas, 2012.
- . "Una reforma educativa desconocida. El Salvador 1883-1890." *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, no. 135 (2013): 35-67.
- Guzmán, David Joaquín. *De la organización de la instrucción primaria en El Salvador*. San Salvador: Imprenta Nacional, 1886.
- Lindo-Fuentes, Héctor. "La introducción del café en El Salvador." En *Tierra, café y sociedad*, (Ed.) Héctor Pérez Brignoli y Mario Samper. San José: FLACSO, 1994.
- . "Los límites del poder en la era de Barrios." En *Identidades nacionales y estado moderno en Centroamérica*, (Ed.) Jean Piel y Arturo Taracena. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica-FLACSO, 1995.
- Lindo Fuentes, Héctor. *La economía de El Salvador en el siglo XIX*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2002.
- . "Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX." En *Un vistazo*

*al paso de la educación en El salvador; El sistema escolar de El Salvador en el siglo XIX*, (Ed.) Gilberto Aguilar Avilés. San Salvador: Mined-Fepade, 1998.

———. "Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX." In *Seminario Política, Cultura y Sociedad en Centroamérica*. Managua, 1997.

López Bernal, Carlos Gregorio. "Gerardo Barrios y el imaginario nacional de El Salvador, siglos XIX y XX." *La Universidad*, no. 25 (2014).

López Vallecillos, Ítalo. *Gerardo Barrios y su tiempo*. 2 vols. San Salvador: Dirección general de publicaciones, Ministerio de Educación, 1967.

Menéndez, Isidro. *Recopilación de las leyes del Salvador en Cen-*

*troamérica*. 2 vols. San Salvador: Imprenta Nacional, 1956.

Paula Suárez, Francisco de. *Noticias generales de la República de El Salvador*. Lima: Tipografía La Patria, 1874.

Torres, Julián González. *La escuela sin Dios. Apuntes para una historia de la educación laica*. San Salvador: UCA Editores, 2014.

Vásquez Monzón, Olga. "La mujer religiosa, la mujer ilustrada, la mujer ciudadana: representaciones y prácticas femeninas en algunos periódicos salvadoreños, 1871-1889." *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, no. 135 (2013): 5-33.

———. *Mujeres en público: El debate sobre la educación femenina entre 1871 y 1889*. San Salvador: UCA Editores, 2014.

## **El concepto de la lectura literaria en la pedagogía actual de la literatura**

Mauricio Aguilar Ciciliano  
Universidad de El Salvador

### **Resumen**

Los propósitos de este documento son, por una parte, señalar la importancia de replantear el concepto lectura literaria en el marco de los procesos de enseñanza de la literatura. Por otra, realizar un primer balance de las conceptualizaciones de esta categoría y los desafíos que en este ámbito tan relevante se le presentan a la pedagogía de la literatura. El referente principal para el análisis es el modelo de enseñanza de la literatura que se asume en los planes y programas de estudio de la educación media salvadoreña.

El documento está organizado en cuatro apartados: en el primero se presenta la situación problemática. En el segundo se sustenta lo relativo al referente teórico del ensayo, mientras en el tercer apartado se reportan algunos aportes destacados sobre el concepto de lectura literaria. Se cierra el trabajo con algunas consideraciones sobre la importancia de basar la enseñanza de la literatura en una teoría de la lectura literaria.

**Palabras clave:** lectura literaria, pedagogía, programas de estudio

### **Abstract**

*The purposes of this paper are, on the one hand, stress the importance of rethinking the concept literary reading in the framework of the teaching of literature. In addition, make an initial assessment of the conceptualizations of this category and challenges in this very important area are presented to the Education of Literature. The main reference point for the analysis is the model of teaching literature that is assumed in the plans and curricula of the Salvadoran secondary education.*

*The document is organized into four sections: the first problematic situation arises. The second is based on the theoretical reference the trial, while the third section some outstanding contributions on the concept of literary reading are reported. working with some considerations on the importance of basing the teaching of literature in a theory of literary reading is closed.*

**Keywords:** *literary reading, teaching, curriculum.*

### **1. La necesidad de enseñar literatura desde una teoría de la lectura literaria**

El aspecto central en el análisis de un modelo didáctico-pedagógico de Lenguaje y Literatura es conocer, en lo general, de qué teoría de la enseñanza parte de manera específica (en cuanto a la disciplina literatura), en qué supuestos teóricos sobre la lectura se fundamenta; además de ello, debe analizarse la pertinencia de estos supuestos en relación con la naturaleza y especificidad de los aprendizajes que se pretende propiciar en la relación pedagógico-literaria.

Estos aspectos aparentemente accesorios constituyen, sin embargo, la condición de aprovechamiento de las potencialidades formativas que posee la literatura como saber cultural en permanente construcción. En consecuencia, una forma de conocer la eficacia de los modelos de enseñanza de la Lengua y Literatura será saber qué tipo de lectores forma; y esto está en íntima relación con la concepción que tenga de la lectura literaria.

Por ello, sorprende no poco que en el campo de la de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), pese al marcado carácter constructivista que se asume, el estudio del fenómeno de la lectura literaria ha ocupado una atención

marginal. Ciertamente, a pesar del énfasis que hace la DLL en el papel del alumno-lector, más pareciera que se trata de un sujeto abstracto, no situado, que aplica unas estrategias generales de lectura para lograr el uso eficiente de la lengua y, muy de paso, desarrollar una competencia literaria (concepto ambiguo por cierto).

El carácter más o menos hermenéutico que asume esta disciplina (DLL) para tratar el problema de la enseñanza de la lengua y la literatura sugiere un conocimiento insuficiente del comportamiento y las necesidades de los alumnos-lectores-reales; de los condicionamientos que les impone el hecho de ser participantes de una cultura determinada (la escolar, por ejemplo) en su actividad concreta de lectura de obras literarias. Si bien se adopta en los programas una postura constructivista de la lectura, lo que es ya un significativo aporte, a nuestro parecer los enfoques dominantes de la DLL parten de una concepción general de la lectura que impide clarificar los rasgos distintivos de la lectura literaria como actividad lúdico-cognitiva.

La falta de clarificación de este fenómeno se evidencia en el desarrollo del modelo pedagógico que inspira la enseñanza de la literatura en el ámbito escolar (por lo menos el modelo didáctico-peda-

gógico salvadoreño, los textos que sirven de orientación pedagógica al docente, los manuales y libros a disposición). Si bien algunas veces se hace referencia al constructo lectura literaria, parece que este queda subsumido en algún lugar del viaje hacia la competencia comunicativa. Por lo demás, hay pocos intentos de análisis sistemático que pongan de relieve sus peculiaridades e importancia para el desarrollo de saberes escolares y sociales de mayor alcance a través de la literatura.

En efecto, son pocas las investigaciones pedagógicas que buscan desarrollar una teoría de la lectura literaria como guía para la enseñanza de la literatura; las que hay se han desarrollado en el extranjero. Los trabajos de Mendoza (2001) y Trujillo-Culebro (2007) son importantes referentes; el primero desarrolla el concepto intertexto-lector; la segunda, desde la óptica de la transacción texto-lector demuestra que al currículo español le falta una concepción específica de lectura (literaria) que posibilite un seguimiento más puntual del proceso de formación de lectores.

En definitiva, la falta de clarificación sobre lectura literaria en la escuela tiene, a nuestro juicio, implicaciones pedagógicas concretas en la instrumentación didáctica de la literatura, particularmente

en el nivel secundario porque, al diluirse el ámbito de sus finalidades y su especificidad, se debilita el potencial formativo de los saberes literarios en dimensiones como la cognitiva, afectiva y de pensamiento crítico.

Este hecho repercute en la actitud de los jóvenes hacia la lectura literaria. En efecto, tal como lo demuestran varios estudios (Grupo Lazarillo, 2006; Larrañaga y Yubero, 2005; Molina 2005; Reynolds, 2005), los jóvenes estudiantes de secundaria muestran una actitud y valoración negativas o utilitarias de la lectura, lo cual vuelve altamente probable que una vez superado este nivel preuniversitario, ellos no vuelvan a los textos simplemente porque no desarrollaron su gusto por la literatura.

¿Por qué es importante replantearse la enseñanza de la literatura desde un enfoque de la lectura literaria como eje organizador de toda acción pedagógica? ¿Cuáles son algunos desafíos de la pedagogía de la literatura en relación con la construcción de una teoría de la lectura literaria?

La idea que aquí se intenta defender es que la enseñanza de la literatura puede ser más provechosa en el ámbito escolar cuando se sustenta en una concepción clara de la lectura literaria y, en consecuencia, se toman en cuenta todas

las potencialidades formativas de la literatura como saber sociocultural con estatuto de ficción. Para ello se asume que esta, en tanto que ficción, es un mundo que se realiza en la experiencia de la lectura (Martínez-Bonati, 1972); experiencia que demanda decisiones y operaciones muy concretas y específicas del lector; muchas de las cuales escapan al control técnico. Por esta razón consideramos que una teoría general de la lectura es condición necesaria para la enseñanza escolar; pero no basta para el abordaje de los textos literarios si se quiere lograr objetivos como los de sensibilización estética y desarrollo de capacidades críticas del estudiantado tal y como se plantea en los programas de estudio del nivel medio. Ello implica, digámoslo de una vez, superar las concepciones reduccionistas que conciben como meta única de la enseñanza de la lengua y la literatura la de hacer usuarios de la lengua.

## 2. Teorías de la literatura y lectura literaria

Cuando consultamos en un diccionario la palabra literatura, nos encontramos con un considerable grupo de acepciones que la definen de acuerdo con unas funciones y unas características poco precisas como conjunto de textos escritos, textos con función estética, obras

de entretenimiento, libros de ficción, todo mensaje con intencionalidad estética, por mencionar unos cuantos ejemplos. En el ámbito de la academia, la situación es todavía más complicada: definiciones que van desde la literatura como imitación de la naturaleza, las posturas agnósticas que niegan su existencia, la literatura como emancipación, hasta la tremendamente erótica concepción de Barthes de la literatura como invitación a experimentar los ilimitados placeres del cuerpo; por mencionar algunas. Si intentásemos construir un corpus de definiciones encontraríamos que cada escuela literaria, corriente crítica, incluso, cada estudioso, tiene una definición propia de literatura; lo más asombroso es que esta dispersión, lejos de opacarla, hace que muestre cada vez más su naturaleza provocativa (Véase Jaus, 1987).

Desde que los formalistas rusos se plantearon el problema de la literariedad ha tenido lugar una rica producción intelectual que ha puesto en vilo las tradicionales concepciones en torno al fenómeno literario. Esta inabarcable producción teórica sobre el estatuto del fenómeno literario que se ha dado desde principios del siglo XX hasta la actualidad solo ha probado, no obstante, el carácter escurridizo de la literatura como actividad

humana, incrementando el interés por su estudio. La teoría literaria, pues, al mismo tiempo de iluminar ha proyectado sombras sobre su campo (el literario); de manera que estamos ante un debate inagotable (Véase Cabo, 2006) que tiene consecuencias en varios campos de actividad. Nos interesa aquí el campo pedagógico.

En el plano pedagógico, los cambios de paradigma en la teoría literaria han significado avances importantes en la comprensión del fenómeno literario y en su instrumentación didáctica. De tal manera que los debates teóricos no son (o no deberían ser) cuestión únicamente de la academia sino también de los docentes; son ellos quienes diariamente se enfrentan a contextos desfavorables donde enseñar literatura plantea serios desafíos que exigen un amplio ejercicio de creatividad; son ellos quienes deben traducir en forma sencilla y comprensible la terminología muchas veces inaccesible de la teoría que hace más trabajosa la actividad docente y más extraña la lectura literaria (Cabo, 2006). Son ellos, los docentes, quienes deben convencer a sus alumnos de que vale la pena pasar largas horas frente a un texto literario en un contexto lleno de ofertas mucho más tentadoras (tv, fb, videojuegos, fútbol).

Varios autores (Gutiérrez,

1997; Rincón, 1994; Mendoza Fillo-la & Cantero, 2003; Sánchez, 2003<sup>a</sup>, 2003<sup>b</sup>) han mostrado cómo la enseñanza de la literatura se ha alimentado de los progresos teóricos, pasando de los modelos tradicionales basados en la memorización y la reproducción verbal o escrita del texto, a una relación más dinámica entre este y los alumnos lectores.

Como resultado tenemos que los enfoques comunicativos de la Lengua y la Literatura constituyen hoy el espacio pedagógico desde donde se ha pensado e instrumentado la enseñanza de estos saberes en el marco de las reformas educativas de varios países latinoamericanos. Por ejemplo, este enfoque es el fundamento del modelo didáctico-pedagógico de la enseñanza de la literatura en El Salvador a partir de la reforma educativa iniciada en 1991.

Mención especial merece la hipótesis de «lector competente» que calza con el modelo general de enseñanza basado en competencias que a partir de 2008 ha postulado el discurso de la reforma. A la base de esta concepción de modelo didáctico-pedagógico se encuentra la pragmática literaria mezclada con algunas teorías tradicionales de la literatura (retórica, estilística, historicismo) y con el estructuralismo.

Como sabemos, para el mo-

delo comunicativo es clave la pragmática desde la cual se explican los actos de habla. Según esta teoría, en términos generales, los actos de habla tienen fuerza ilocutoria, en el sentido de que contienen una acción del emisor encaminada a modificar la conducta del receptor dentro de una situación comunicativa. Pero como la literatura no es un acto de habla en el sentido de los que tienen lugar en nuestra comunicación cotidiana se pretendió solucionar el dilema ubicándola en los usos parasitarios del lenguaje, una especie de actos no serios de habla.

Esta teoría ve el texto literario (y el discurso literario en general) en un mismo plano con otros discursos lo cual nos pone ante un dilema: ¿cómo deben leer nuestros estudiantes y docentes los textos literarios que forman parte del canon escolar si todos los discursos son iguales?

En el fondo, este planteamiento degrada el discurso literario en beneficio del uso de la lengua; al hacerlo crea las condiciones de justificación para insertarlo junto a otros componentes (lengua, expresión) en un modelo didáctico-pedagógico híbrido en el cual la lengua es el centro unificador.

En una revisión del año 2008 se pretendió replantearse la estructura de los planes y progra-

mas de Lenguaje y Literatura; se hizo cambios importantes como el hecho de reconocer la literatura como una forma especial de comunicación; pero en la práctica, la literatura viene a ser siempre un instrumento didáctico para enseñar lengua (gramática) y expresión, como consecuencia de la falta de una teoría de la lectura literaria como eje vertebrador.

Aunque este hecho ha sido discutido solo de paso en el terreno de la DLL, sin duda, tiene repercusiones en una situación de aprendizaje escolar: ¿qué enseñamos cuando enseñamos literatura?, ¿cómo abordamos el problema de la ficción literaria?, ¿qué concepción de lectura asumimos como pedagogos de la literatura?

El enfoque comunicativo ha resultado efectivo en varios sentidos y ha dado un salto cualitativo en el proceso de sustitución de las teorías centradas en el autor y el texto por las teorías de la comunicación literaria centradas en el receptor o lector. No obstante creemos que tiene un vacío en el tema de la enseñanza de la literatura. Y ese vacío no solo se debe a la posición marginal que esta ocupa en el modelo (en el contexto salvadoreño), sino, y especialmente, porque: (1) su concepción de la literatura está ligada al historicismo, al estructuralismo y a la teoría de los

actos de habla en su versión más restringida; (2) se interesa únicamente por el uso de la lengua en un exceso pragmático de buscar que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa (que aprendan a usar la lengua) y (3) como consecuencia, carece de una concepción explícita sobre la lectura literaria.

En párrafos anteriores se planteó que hay una discusión inagotable sobre el estatuto ontológico y la enseñabilidad de la literatura. El objetivo de este trabajo no es discutir el concepto de literatura, pero diremos que, desde nuestra perspectiva, la literatura no es un acto ilocutorio ni proviene de un uso parasitario del lenguaje; por lo tanto, no cabe como acción comunicativa lingüística sino más bien objeto imaginario comunicado (Martínez Bonati, 1972); es decir, no tiene una condición de discurso parásito y no se encuentran en plano de igualdad con ningún otro discurso. Ningún otro discurso puede ser tan productivo en la escuela (y en la vida de una sociedad políticamente organizada) para lograr el ejercicio pleno de la libertad. Este es un punto esencial que todo pedagogo literario debería asumir como principio.

En la configuración de la literatura como discurso inteligible, racional, efectivamente existente, intervienen, no obstante, líneas o

conjuntos interpretativos ligados a los sistemas de connotaciones vigentes en una época, en un periodo literario o en el mismo autor con relación al conjunto de sus obras (Gutiérrez, 1997; Rincón, 1994; Mendoza & Cantero, 2003; Sánchez, 2003<sup>a</sup>, 2003<sup>b</sup>). Se trata, por lo tanto, de un juego que tiene unas reglas propias además de las reglas que impone el sistema cultural en el que se ha educado y está el lector (su mundo de la vida). Esto último es el fundamento para plantear que la literatura también tiene un carácter social y que por lo tanto es un ámbito privilegiado para desarrollar un conjunto de valores, además de proporcionar el conocimiento de un código lingüístico. Y esto es así porque crea simulacros de realidad, representa acciones humanas y realiza un peculiar isomorfismo, de manera que los hechos representados se asemejan a los acaecidos a personas que se mueven realmente en el escenario de nuestra existencia (Pozuelo, 1993: 18)

La literatura, entonces, modeliza o representa la acción humana; llega a subsumirse por completo en ella. Es antropomórfica por cuanto los modelos de realidad que crea la ficción literaria están afincados en la cultura, las convenciones ideológicas, éticas, técnicas y también en el estado del conocimiento;

convenciones que se han introyectado de tal manera que se dan por naturales sin reparar en su historicidad. Esta situación hace que la literatura, sin serlo, parezca algo natural y que con frecuencia los lectores no caigamos en la cuenta de su artificio (Pozuelo, 1993).

Las consideraciones anteriores ponen en evidencia que un texto literario (la literatura) no se agota en la lengua como mero vehículo de acciones comunicativas; y que es la actividad constructiva (co-creadora), la forma como este va más allá del uso meramente pragmático de la lengua; la garantía de toda experiencia ficcional (véase Stierle, 1987); para ello hay que leer el texto literario como lo que es: como literatura.

Llevar a la acción pedagógica esta visión de literatura como experiencia ficcional, pero también como construcción humana, racional, que se concreta en una serie de materiales literarios como autor, texto, lector, intérprete o transductor (Maestro, 2006), creemos, abriría otras posibilidades de aprovechamiento de este saber en todo su potencial formativo y transformador. Ello justifica nuestro argumento a favor de una concepción integral de la lectura literaria como condición indispensable en todo proceso de enseñanza de la Literatura.

### 3. Hacia una teoría de la lectura literaria

Por otra parte, a pesar de ser escasos los estudios específicos sobre la lectura literaria, sus aportes son esclarecedores y permiten comprender su importancia como categoría teórica, no solo dentro de los estudios literarios que realiza la academia sino, y con mayor razón, en el dominio de la Didáctica de la Literatura. En este sentido se ofrece un breve panorama de los trabajos relacionados con esta categoría.

El concepto de lectura literaria ha sido abordado desde varias perspectivas, durante esta indagación se han identificado los siguientes enfoques: estructural-psicoanalítico (Barthes, 1987); psicoanalítico (Castilla del Pino, 1984); semántico (Marghescou, 1979); crítica paradójica (Asensi, 1987); fenomenológico (Iser, 1987a, 1987b, 2004); psicológico (Maurer, 1987); enfoque desde la teoría crítica (Eagleton, 1983); y actos de lenguaje (Stierle, 1987). Los aportes de estos enfoques, si bien algunos de ellos han sido desarrollados de manera general y breve, serían de vital importancia para fundamentar la Didáctica de la Literatura en una concepción integral de la lectura literaria.

Aunque es un debate abierto, el estado del conocimiento sobre la lectura literaria puede ser

productivo en la elaboración de un modelo de enseñanza de la literatura para el nivel secundario con mayor pertinencia cultural y epistemológica; orientado a la formación de pensadores críticos ya sea como estudiantes universitarios o como ciudadanos que se integran a la vida laboral en un exigente contexto de globalización de la cultura y la tecnología en el cual la información desborda nuestras capacidades de procesamiento (Antonijevic & Chadwick, 1983).

Cuando Barthes (1987) adopta una duda irónica para referirse a su propia concepción de la lectura no hace sino postular el carácter plural de la construcción del sentido de un texto literario llevándolo hasta el infinito. Según este autor, la palabra leer es general y vaga; su falta de pertinencia de objeto y de nivel genera dispersión de sentido. En ausencia de pertinencia es el deseo el que penetra la lectura. Este autor postula que toda lectura se da en el interior de una estructura (el texto) a la que en cierto modo pervierte; y que la voluntad de leer está determinada por algunos factores. Menciona dos que tienen evidente efecto castrante: la instauración de la idea de lectura como deber por las instituciones y agentes de autoridad, y el papel que juegan las bibliotecas, las cuales por su naturaleza misma anulan el deseo (el libro

que buscamos tiene tendencia a no estar).

Para Barthes (1987) la base de la lectura es el deseo; por lo tanto la lectura es un acto absolutamente individual de cuya experiencia solo puede dar cuenta el lector. En la lectura se abstrae todo lo que está fuera de la individualidad y solo queda el texto y el lector participando de un juego erótico sin límites que solo es posible mediante el pleno ejercicio de la libertad individual. Es aquí donde Barthes piensa que la valoración social de la lectura y los condicionamientos institucionales, por decirlo con sus palabras, castran el deseo. En el primer caso, porque la lectura literaria se instaura como un deber; como algo que debe hacerse porque lo dicta la autoridad (escuela, iglesia, tradición, prestigio, canon); en el segundo, porque la biblioteca desborda a la persona o le queda muy chica: los libros que uno busca, dice Barthes, siempre tienen tendencia a no estar.

Barthes (1987) divide la lectura en instrumental, o sea, la que es necesaria para la adquisición de un saber, de una técnica, de un aprendizaje y lectura «libre», que es, sin embargo, impuesta por la autoridad.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Castilla del Pino (1984) apunta entre las líneas de investigación de este programa una que in-

daga sobre la significación del texto para el lector o receptor, tanto por su temática como por su objeto de logro de goce estético. Según este autor, el psicoanálisis considera el texto literario como un objeto que alguien aporta a la realidad empírica; como producto de la creación se objetiva, se incorpora al mundo empírico y se convierte en un espacio donde se realizan determinadas relaciones objetales entre autor y lector (de sujeto-objeto). En este sentido el texto es un acto de comunicación entre escritor y lector, quienes son interdependientes ya que sin lector no es posible la existencia de la obra.

En congruencia con esta idea, Castilla del Pino (1984) esboza una teoría de la lectura literaria que puede resumirse así: la lectura vista en un sentido común de entendimiento de lo escrito o de goce con ello, solo requiere en la mayoría de los casos el dominio del código escrito; en otros, basta con escuchar leer a alguien. Pero vista en un sentido restringido exige una proyección sobre el texto y un esfuerzo por comprender su infraestructura, la acción narrativa (o dramática), un referente del mundo del autor u otros referentes extra-textuales. Dice Castilla del Pino:

Leer, en el sentido lato del término, de entender lo que está escrito y, en el supuesto de la

obra literaria, gozar con ello, es algo que, precisamente por su independencia de la calidad escrita del texto, no requiere más aprendizaje que la mera lectura. Incluso esto sería condición suficiente ya que se puede gozar de la mera lectura hecha por otros (1984: 292).

Este planteamiento postula dos niveles básicos de lectura: (1) lectura objeto (o primer nivel) y (2) metalectura. En el primer nivel se considera el texto como vehículo a través del que se narra lo que acontece en un medio real o imaginario. Este tipo de lectura es la intelección de lo escrito por alguien y es la base de las metalecturas posteriores. Es un nivel de lectura autónoma y suficiente, lo que significa que el lector puede o no trascenderlo. En esta lectura objeto hay también experiencias de emoción cuando se exteriorizan las proyecciones (identificación) del lector, a lo cual ayuda la lógica del preclímax (tensión), clímax (tensión máxima) y anticlímax (relajación).

Por su parte, la metalectura es un nivel más complejo. Aquí el lector necesita un conjunto de saberes y operaciones hermenéuticas para identificar la infraestructura textual y para construir a partir de los síntomas del texto la biografía profunda de su autor.

El aspecto catárquico de la literatura se constata en la categoría de identificación a través de la función imaginaria de la lectura que salva al lector, por medio de la fantasía, de los deseos no satisfechos; de esa impotencia de la realidad.

Otro autor que ha postulado una teoría de la lectura literaria es Marghescou (1979). Para este autor el proceso de lectura literaria puede entenderse mejor desde una perspectiva semántica. Partiendo de una crítica epistemológica del formalismo ruso por la poca validez empírica de su categoría central, literariedad, propone re-situar este término en una perspectiva semántica. Su tesis es que la especificidad de la literatura sólo podrá ser descubierta a nivel de un régimen literario (a nivel semántico), nivel cuyo funcionamiento es distinto al funcionamiento lingüístico. Por lo tanto no es suficiente la competencia lingüística para comprender una obra literaria.

Parece que ante la dificultad de dar respuesta satisfactoria a su pregunta principal Marghescou (1979) opta por la teoría del desvío. Sostiene que el discurso literario pierde todo su poder sobre un estado cualquiera del mundo real y articula su sentido solamente a nivel de símbolo (Marghescou, 1979: 40-41). Entonces, los objetos

de una enunciación pasan a ser objetos simbólicos. No obstante que acepta el papel del lector, Marghescou centra su modelo en un régimen semántico para explicar cómo es posible la obra en cuanto a su sentido intersubjetivo. Su tesis tiene tres puntos centrales:

- 1) la existencia de la literatura es semántica, por lo que la comprensión de su literariedad exige una teoría de la significación;
- 2) es necesario explorar qué procesos se dan en el camino que va de la materialidad de un texto a su sentido; es decir, buscar la epistemología de la lectura;
- 3) ningún texto puede reclamar para sí un determinado sentido como su sentido propio, su único correlato.

Este autor propone un modelo de lectura basado en una doble codificación: (1) el código lingüístico (conocimiento de las reglas que gobiernan la lengua) y (2) el código semántico que puede entenderse como la voz de una cultura; la lengua funcionando. Aquí se hace una distinción entre significado y sentido: mientras el significado es la pregunta por el contenido del lenguaje, el sentido integra también su funcionamiento; de ahí que sentido será significado más funcionamiento. En consecuencia, la compren-

sión de la literatura vendría a ser el resultado de una descodificación semántica específica, que es una manera intersubjeiva de construir el sentido de un tipo de mensajes. El autor llama a esto «régimen del texto».

El modelo de lectura de Marghescou (1979) se basa en una triple progresión: temporal (t), espacial (u) e informativa (v). En el proceso de lectura el lector opera un movimiento en el tiempo (t1...tn), un desplazamiento en el espacio (u1...un) y un incremento de la información (v1...vn); pero esta información se procesa y se integra a medida que se avanza en el tiempo y en el espacio, de modo que no sigue la misma linealidad que las otras progresiones.

Si bien el lector le da un sentido al texto esta no es una acción contingente; está en función de los gustos del lector, sus preferencias, su sistema de referencias, un estado anímico, y la configuración de estos datos en el momento de la lectura. Todo ello parece configurar, según el autor, una competencia semántica específica del lector. Sin entrar en mayores detalles concluye que solo la competencia específicamente literaria puede hacernos comprender poéticamente lo que de otra forma no sería sino, mera trivialidad (...) o eventualmente algo carente de sentido

(Marghescou, 1979:56).

Por otro lado, desde una perspectiva hermenéutica a la que denomina crítica paradójica, Asensi (1987) formula una propuesta de lectura en proceso que supera las lecturas tradicionales y mantiene a la obra siempre abierta. Este planteamiento puede entenderse como una forma de cuestionar al mismo tiempo tanto el texto (el hecho textual) como el metatexto (lo que se ha dicho acerca de él, sus diversas interpretaciones), dado que el texto es lenguaje y el lenguaje no puede objetivarse. Este modelo de lectura en proceso tiene una doble ventaja sobre la lectura tradicional y, si bien se remite a un contexto de la actividad hermenéutica y la traducción, podría tener buen rendimiento en la enseñanza de la literatura. Esta doble ventaja consiste en que (1) cuestiona, pone en entredicho el texto y (2) hace alusión a desarrollo, adelantarse, no permanecer parado (Asensi, 1987).

La tesis del autor es que si estamos ante una obra abierta debemos hacer una crítica abierta pues la clausura del texto es siempre provisional. Pero esta lectura no parte de cero; en ella juegan un papel importante los saberes instaurados socio-históricamente sobre el texto (y sobre la literatura) y los saberes del lector en una relación siempre dinámica e inacaba-

da. No otra cosa quiere decir Asensi (1987) con la palabra proceso utilizada en el sentido de cuestionamiento y movimiento permanente.

En 1972 Wolfgang Iser publica *The Reading Process: A Phenomenological Approach*. Este trabajo, junto con la estructura apelativa del texto literario son considerados los textos fundacionales de la recepción literaria en su enfoque fenomenológico. De este modo Iser se convierte en uno de los más influyentes teóricos de la lectura literaria.

Para Iser la lectura es un acto dinámico en el cual la convergencia del texto y su concretización (lectura) crean una dimensión virtual del texto (digamos, un sentido siempre provisional). Para ello el lector debe llenar los huecos del texto (leerstellen), esas omisiones inevitables que tiene y que permiten el despliegue de la actividad creativa del lector mediante una serie de conexiones inesperadas. Estos huecos afectan los procesos de anticipación y retrospectión porque pueden llenarse de diversas maneras; cada lector concreto llena los huecos a su modo. Escribe Iser:

El acto de recreación no es un proceso tranquilo o incesante, sino que, esencialmente, depende de interrupciones en su curso para que sea eficaz. Miramos hacia delante, hacia atrás, tomamos decisiones, las cambiamos, crea-

mos expectativas, nos extraña que no se cumplan, preguntamos, meditamos, aceptamos, rechazamos (1987: 234).

En este párrafo el autor se refiere a los mecanismos de anticipación, retrospectión y formulación de hipótesis que para él son estratégicos en la lectura literaria. Constantemente estamos formulando hipótesis de lo que vendrá, haciendo conexiones con acontecimientos pasados para explicarnos los nuevos acontecimientos. Ese proceso se convierte en una lectura viva pues todo está en el horizonte del presente del lector (lo está experimentando).

Para Iser el acto de lectura (lectura literaria) está constituido por tres procesos fundamentales que son:

1. proceso de anticipación y retrospectión,
2. desarrollo del texto como acontecimiento vivo: hay una constante búsqueda de coherencia que mantiene al texto siempre abierto,
3. impresión de conformación con la realidad (una cierta forma de ilusión)

Como se dijo, el proceso de anticipación y retrospectión permite ir generando hipótesis y verificando su validez. Cuando aparece un

dato que amenaza la coherencia el lector retrocede, echa mano de la información anterior para resolver el problema y seguir adelante. Este mecanismo permite restaurar la coherencia pero el lector debe ir experimentando su creación, sintiendo cómo se desmoronan sus hipótesis y se generan nuevas que son siempre provisionales. Pero en este punto Iser abandona al lector a la suerte del texto y le exige un desprendimiento de sus preconcepciones si quiere experimentar el mundo desconocido del texto. Entonces, ese mundo desconocido experimentado es algo que trasciende al texto y al lector. Iser llama este algo «dimensión virtual».

Por otra parte, aunque Iser (1987) ve la lectura como un acto esencialmente dinámico parece otorgarle al texto un significativo poder de control sobre el proceso creativo que para él es la lectura; en efecto, para Iser la lectura literaria es un proceso guiado por dos componentes estructurales principales dentro del texto:

1. un repertorio de esquemas literarios conocidos y de temas literarios recurrentes junto con alusiones a contextos sociales e históricos conocidos; este repertorio tiene un comportamiento dinámico en la lectura. Constantemente está cambiando de plano.

2. Diversas técnicas y estrategias textuales utilizadas para situar lo conocido frente a lo desconocido.

De aquí se interpreta, entonces, que el lector real de un texto literario no puede escapar a sus esquemas y solo le queda como opción llenar los huecos, suplir las ausencias para que ante sus ojos aparezca la forma (la dimensión virtual) como el final del proceso que resultará en un mayor conocimiento del propio lector. En el fondo, Iser imagina un tipo de lector preso en una telaraña, incapacitado para romper el círculo hermenéutico.

Por su parte, Maurer (1987) anota cómo el interés en el lector que ha mostrado la teoría literaria contemporánea ha deparado perspectivas fascinantes y debates aún no resueltos en este campo. Uno de ellos es el relativo a los comportamientos del lector real de obras literarias que, a diferencia del lector implícito de Iser o del lector modelo de Eco, es imprevisible. Una de las categorías teóricas más debatidas según Maurer en relación con este comportamiento es la identificación. Este autor hace una síntesis de este debate en el que pone en diálogo las dos posturas: la identificación como actitud del lector de sentirse representado en alguna acción o por algún per-

sonaje y el distanciamiento como una actitud del lector de valorar las circunstancias, tomar una actitud crítica frente a lo representado. En este contexto anota la propuesta de Brecht de buscar un efecto de distanciamiento (extrañamiento) en vez de una empatía del lector con alguno de los personajes de la obra.

Maurer (1987) parte de la tesis siguiente: los lectores reales de obras literarias realizan una actividad co-creadora a través de una fecunda tensión entre las instrucciones recibidas y el propio impulso individual; no obstante, por ser esta una actividad dependiente, en tanto que supeditada al texto mismo, necesita adoptar ciertos comportamientos para el ejercicio de su libertad creadora (que vista de este modo no es realmente una actividad creadora) y utilizar determinadas estrategias. Seguidamente este autor nos propone por lo menos cuatro comportamientos o necesidades generales del que llama lector normal y que podríamos entender como lector no experto. Estos comportamientos son: (1) elección de un punto de vista, (2) identificación, (3) apelación a un desenlace y (4) búsqueda de orientación o encaminamiento.

La elección de un punto de vista es más bien una decisión previa fundamental, pues si bien la obra ya propone un punto de vista

(el del narrador en el caso de la narrativa, en la acción dramática en el caso del teatro, el del sujeto lírico en el caso de la poesía), el lector es libre de tomarlo o dejarlo por otro que le resulta más productivo. En cuanto a la identificación dice Maurer (1987) que es una necesidad básica del lector y que tomar partido o distanciarse tiene que ver con factores como su nivel educativo y su capacidad de reflexión.

La tesis de Maurer es, a nuestra manera de ver, un punto que toda Didáctica de la Literatura debería estudiar detenida y críticamente por sus repercusiones en la formación de los estudiantes como lectores y como futuros ciudadanos en un mundo donde es clave que los estudiantes aprendan a ser pensadores críticos antes que creyentes ingenuos; que sepan distinguir entre el cemento y el ripio.

En lo que concierne a la apelación a un desenlace, para Maurer (1987), el lector siente la necesidad de saber cómo se acaba la historia (en la novela, el cuento y otros géneros narrativos y dramáticos, o cuál es el sentido global en caso de un poema); que esta tenga una solución, que se le expliquen todos los secretos, que sean liberados todos los elementos de la acción que han quedado suspendidos en la trama por diferentes razones. Ello es así porque el lector exige que se

le entregue una acción completa. Si bien hoy se habla con más frecuencia de final abierto o de personaje indeterminado, el lector normal se siente más cómodo si su acto co-creativo queda concluido sin negar o forzar el texto. Si bien la literatura posmodernista abunda en historias donde no pasa nada, desde un punto pedagógico sería mejor leer historias donde pase algo.

De igual manera un texto literario exige ciertas operaciones cognitivas y técnicas que no siempre están al alcance de un lector normal; exige, además, saberes culturales de los que frecuentemente carece su horizonte de lectura. Por lo que el lector normal necesita orientación o encaminamiento.

En efecto, todo lector normal quiere que se le ayude pues las limitaciones antes señaladas no le permiten ejercer su libertad co-creadora. Esto es así debido a que el lector, dice Maurer (1987), precisa un margen de comprensión dentro del cual pueda producir el esfuerzo de "creación (in)dependiente" que le ha sido asignado y se hace especialmente necesario si no dispone de los saberes literarios básicos que le habiliten para esta tarea.

Terry Eagleton (1983) también ha formulado algunas observaciones desde una perspectiva crítica sobre la lectura literaria. Sostiene que el texto puede ser

objeto de múltiples lecturas. Para este teórico muchos de nuestros esfuerzos por responder a las preguntas que nos plantea un texto deben asumirse con actitud crítica. Eagleton admite que la teoría de la recepción ve el proceso de lectura como un proceso dinámico, como un movimiento complejo que se desarrolla en el tiempo.

Sin embargo, a diferencia de Iser, sostiene que los lectores no leen en el vacío; ocupan una posición social e histórica que incide poderosamente en la forma en que interpretan el texto literario, por lo que el poder transformativo del texto literario (de su lectura literaria) va más allá de la subjetividad. La lectura literaria vale la pena cuando forma lectores críticos y no únicamente lectores dispuestos a profundizar en el conocimiento de ellos mismos o a empeñar así por así sus convicciones.

Por otro lado, Stierle (1987) plantea un modelo de lectura de textos de ficción (lectura literaria) basado en la teoría de los actos de lenguaje. Para comenzar establece con claridad la diferencia entre textos pragmáticos y textos de ficción. En este punto, sostiene que mientras la lectura de textos pragmáticos está orientada hacia fuera de ellos, es decir hacia la acción, la lectura de un texto de ficción está orientada hacia el texto mismo (su

estatuto de objeto ficcional). Mientras los textos pragmáticos refieren a una situación comunicativa, tienen una utilidad y se gastan con el uso, los textos de ficción son pseudorreferenciales (crean sus propios referentes, los cuales no están fuera de ellos).

Para Stierle (1987) el rasgo esencial de la ficción es que, prescindiendo de toda referencia a la realidad, tiene un carácter de aserción inverificable; por lo tanto, la relación entre la proposición y el estado de hechos no está fijada de manera seria y rigurosa (ante esta tesis ya expusimos nuestro punto de vista) por lo que no puede ser corregida por la realidad. A partir de estas consideraciones el autor propone un modelo de lectura de textos de ficción (lectura literaria) constituido por dos niveles principales y con un rasgo de complejidad creciente. Los dos niveles son:

1. lectura ingenua
  - 1.1 lectura pragmática
  - 1.2 lectura cuasi-pragmática
2. Lectura que llamaremos de orden superior (lectura literaria).

El autor entiende por lectura ingenua un nivel elemental de lectura orientado a establecer la relación entre la proposición (enunciado) y el estado de hechos; se trata de una

lectura orientada a la acción. Este nivel es condición necesaria pero no suficiente en los textos de ficción. Su importancia radica en que el lector necesita comprender el texto y captar un esquema de pertinencia. Es propio pero no exclusivo de los textos expositivos. Cuando este nivel de lectura se realiza en los textos literarios se denomina lectura cuasi-pragmática, y tiene un carácter de orientación fuera del texto mismo: hacia el campo de la ilusión.

En este tipo de lectura, argumenta el autor, la ficción se diluye en la ilusión. Por esto permite crear un referente externo al texto, es decir, el lector construye un mundo a su medida dándole vida a sus propios prejuicios y estereotipos porque crea una ilusión de realidad. En un caso extremo se trata de un tipo de lector-quijote que confunde la imaginación con la realidad. Un modo de lectura cuasi-pragmática es el que exige la lectura de la Literatura de masas.

El nivel dos, lectura de orden superior o literaria, tiene un carácter más complejo tanto por su constitución como por la naturaleza de la ficción. En este sentido el autor sostiene que los textos de ficción son pseudorreferenciales en tanto que crean sus propios referentes. Por lo tanto exigen un tipo de lectura no orientada hacia fuera

sino hacia dentro del texto, dentro de sus propios términos (lectura centrípeta).

Esta lectura exige un grado significativo de elaboración metódica debido a que opera en el marco de la ficción y solo se hace posible si se da este supuesto de ficción. Es decir, la lectura literaria no es espontánea sino metódica y demanda el entrenamiento del juicio mediante el ejercicio. Además, la comprensión de la ficción es un camino abierto que no puede ser concluido sino solo interrumpido. Plantea Stierle:

El proceso de recepción [lectura literaria] encuentra sus límites solamente en la capacidad del receptor [lector] para comprender el texto, clara y distintamente, como un conjunto infinito de relaciones de sentido (1987:119).

De ahí que la lectura literaria sea una actividad receptiva que puede ser enseñada y que demanda práctica, conocimientos previos y procedimientos específicos.

### 3. Consideraciones provisionales

A partir de estos hallazgos se abre la posibilidad de replantearse en el campo pedagógico el fenómeno de la lectura literaria y su importancia para el mejor aprovechamiento de las potencialidades formativas de la

literatura, comenzando con esclarecer preguntas como ¿Qué significa leer literatura en una situación de aprendizaje escolar?, ¿cómo aprovechar el estado actual del conocimiento en el ámbito literario para hacer más eficiente, dinámica y significativa la lectura de los textos literarios en la escuela?

Como es lógico, las concepciones teóricas que hasta aquí se han expuesto no abordan esta problemática. Corresponde a quienes nos dedicamos a la docencia analizar hasta qué punto la teoría literaria ilumina el campo de la enseñanza de la literatura y aprovechar sus aportes para un mejor desarrollo de las capacidades críticas de nuestros estudiantes. El desafío que debemos asumir a partir de estos y otros aportes es perfilar pedagógica y epistemológicamente un modelo integral y flexible de lectura literaria que considere tanto la esfera individual (encuentro íntimo entre el alumno-lector y el texto) como la esfera de socialización (puesta en común) de la lectura literaria. Esto tiene una justificación epistemológica: el conocimiento es un proceso de construcción dinámico en el que tanto la acción de quien conoce (el alumno) como de su contexto sociocultural son determinantes (Véanse Coll, 1991; Fisher & Inmordino, s.f.; Vygotski, 1978); por ello es que tiene un carácter discontinuo, contex-

tual y deliberativo (Tapia, Amarís y Mora, s.f.).

Otro principio que debe considerarse es el de la diferencia entre la lectura en general y la lectura literaria; mientras que la primera se enfoca en el desarrollo de habilidades para construir el sentido de textos con valor operatorio, la segunda es la más importante y rica de las actuaciones receptoras mediante las cuales los seres humanos podemos ejercitar plenamente nuestra libertad asumiendo actitudes que pueden ir según Stierle, 1987, desde el puro entender hasta las múltiples reacciones que suscita [un texto literario], y que incluyen tanto cerrar el libro bruscamente como aprender de memoria, copiar, regalar, escribir una crítica, o, incluso, hacer un yelmo de visera con la parte inferior de cartón y montar a caballo... (1987:91).

Con esto queda claro el carácter complejo del concepto por lo que podemos decir que la lectura literaria de un texto es solamente una (pero la más importante) de las actuaciones receptoras del lector que puede operar en varios niveles. Si esto es así, la lectura literaria implica el despliegue de unos saberes desarrollados en el campo de una cultura; por consecuencia, socialmente construidos y enseñables.

Justamente, es por la naturaleza superior, racional e inteli-

gible del discurso literario que es necesario partir de una concepción clara sobre la lectura literaria y de sus potencialidades en el marco de la construcción social del conocimiento. De lo contrario, se corre el riesgo de asumirla, en una situación de aprendizaje escolar, como mera actividad instrumental (cumplir con las tareas, completar una guía, estudiar para el examen, identificar y clasificar oraciones y demás estructuras lingüísticas, memorizar el argumento), o como una actividad estrictamente individual de poca repercusión dentro de los saberes escolares.

En ambos casos se reduce drásticamente el potencial pedagógico de la literatura y, como resultado, se forman cada vez menos ciudadanos con aprecio del arte, menos personas con capacidades deliberativas; en una palabra, menos pensadores críticos.

## Referencias

- Antonićević, N. & Chadwick, C. (1983). *Estrategias cognitivas y meta-cognición en la educación del futuro*. Caracas: Cinterplan.
- Asensi, M. (1987). *Teoría de la lectura literaria: para una crítica paradójica*. Madrid: Hiperion.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la pala-*

- bra y la escritura. Barcelona: Paidós.
- Cabo, M. & Rábade, M. (2006). *Manual de teoría de la Literatura*. Madrid: Castalia Universidad.
- Castilla del Pino, C. (1984). El psicoanálisis y el universo literario. En Aullón de Haro, P. (Coord.) *Introducción a la crítica literaria actual*. Madrid: Playar, págs. 251-345.
- Coll, C. (1991). Un marco de referencia Psicológico para la Educación Escolar: la Concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza. En Coll y otros: *Desarrollo y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología. Págs. 435-452.
- Eagleton, T. (1983). *Reception Theory*. En Barry Peter (ed.). *Issues in Contemporary Critical Theory*. Hong Kong: Macmillan Education.
- Fisher, K. & Immordino-Yang, M. H. (s.f) *Cognitive Development and Education: From Dynamic General Structure to Specific Learning and Teaching*.
- Grupo Lazarillo (2006). La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad. *OCNOS, Revista de estudios sobre lectura*. No. 2., 91-101.
- Gutiérrez, S. (1997). Nuevos Caminos de la Lingüística (Aspectos de la Competencia Comunicativa). En Serrano, J- Martínez, E. (Coord.). *Didáctica de la lengua y la Literatura*. Barcelona: Oikos-tau. Págs. 13-84.
- Iser, W. (1987a). El Acto de la lectura: Consideraciones Previas sobre una Teoría del Efecto Estético. En Rall D. (Comp.) *En Busca del Texto. Teoría de la Recepción Literaria*. México: Universidad Autónoma de México. Págs. 121-1443.
- Iser, W. (1987b). El Proceso de Lectura: Enfoque Fenomenológico. En Mayoral, J. A. (comp.). *Estética de la Recepción*. Madrid: Arco/Libros S.A. Págs. 215-243.
- Iser, W. (2004). El Acto de Leer. En Burguera, M<sup>a</sup>. L. (ed.). *Textos Clásicos de Teoría de la Literatura*. Madrid: Cátedra. Págs. 393-399.
- Jauss, H. R. (1987). Historia de la Literatura como Provocación a la Ciencia Literaria. En Rall D. (Comp.) *En Busca del Texto. Teoría de la Recepción Literaria*. México: Universidad Autónoma de México. Págs. 55-71.
- Larrañaga, E.; Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *OCNOS, Revista*

- de estudios sobre lectura. No. 1. 43-60.
- Maestro, J. G. (2006). *La academia contra babel. Postulados fundamentales del materialismo filosófico como teoría literaria contemporánea*. Pontevedra, España: Mirabel.
- Marghescou M. (1979). *El concepto de literariedad. Ensayo sobre las posibilidades teóricas de una ciencia de la Literatura*. Madrid: Taurus.
- Martínez-Bonati, F. (1972). *La estructura de la obra literaria*. Argentina: Seix Barral.
- Maurer, K. (1987). *Formas de leer*. En Mayoral, J.A. (Comp.), *Estética de la recepción*. Madrid: Arco-libros, s.a.
- Mendoza, A. & Cantero, F. J. (2003). *Didáctica de la lengua y la Literatura: Aspectos epistemológicos*. En Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, Págs. 3-31.
- Mendoza, A. & Cantero, F. J. (2003). *Didáctica de la lengua y la Literatura: Aspectos epistemológicos*. En Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, Págs. 3-31.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, España: Universidad de Castilla la Mancha.
- Molina, V. L. (2006) *Lectura y educación*. OCNOS, Revista de estudios sobre lectura. No. 2., 103-120.
- Pozuelo, J. M. (1993). *Poética de la ficción: teoría de la Literatura y Literatura comparada*. Madrid: Síntesis.
- Reynolds, K. (2005). *¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda*. OCNOS, Revista de estudios sobre lectura. No. 1. 87-107.
- Rincón, F. (1994). *La enseñanza de la Literatura en la última década*. En Lomas, C. & Osorio, A. (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, págs. 223-233.
- Sánchez, L. (2003a). *Didáctica de la Literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto*. En Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, págs. 291-317.
- Sánchez, L. (2003b). *De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos*. En Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Lite-*

- ratura. Madrid: Prentice Hall, págs. 319-348.
- Stierle, K. (1987). ¿Qué significa «recepción» en los textos de ficción? En Mayoral, J. A. (comp.). *Estética de la Recepción*. Madrid: Arco/Libros S.A. Págs. 87-143.
- Tapia, N.; Amarís, O. & Mora C. (s.f). *Contribución a un modelo pedagógico para el desarrollo de capacidades para la deliberación en el aula de informática educativa*.
- Trujillo-Culebro, F. (2007). *Prácticas de Lectura Literaria en Dos Aulas de Secundaria*. Tesis para optar al grado de Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales.
- Vygotski, L.S (1978). *El Desarrollo de los Procesos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.