

La Universidad

Órgano científico-sociocultural de la Universidad de El Salvador

Segunda Época

Publicación trimestral

N.º 2, abril - junio de 2022





UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR EDITORIAL UNIVERSITARIA

Misión

Editar e imprimir libros, revistas, resultados de investigación, obras de autores nacionales y extranjeros relacionados con la enseñanza universitaria y cultura general, que coadyuven al desarrollo óptimo de planes y programas de estudio de la Universidad de El Salvador así como al desarrollo cultural del país. Asimismo ser un apoyo para la impresión de papelería, afiches, encuadernación de libros e impresión de títulos y diplomas que la Universidad de El Salvador confiere.

Visión

Posicionarse como el principal referente nacional y regional en materia editorial y de impresión, tanto en la calidad de contenidos como en la calidad de material impreso.

Para colaboraciones:

Editorial Universitaria, Universidad de El Salvador, Final Av. «Mártires Estudiantes del 30 de julio», Ciudad Universitaria «Dr. Fabio Castillo Figueroa»

editorial.universitaria@ues.edu.sv

ISSN 0041-8242

Autoridades universitarias

MSc. Roger Armando Arias Alvarado
Rector

Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga López
Vicerrector Académico

Ing. Juan Rosa Quintanilla Quintanilla
Vicerrector Administrativo

Ing. Francisco Antonio Alarcón Sandoval
Secretario General

M.V.Z. María José Vargas Artiga
**Presidenta de la Asamblea General
Universitaria**

Lic. Rafael Humberto Peña Marín
Fiscal General

Lic. Luis Antonio Mejía Lipe
**Defensor de los Derechos
Universitarios**

Revista *La Universidad*

Director:

Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga López

Diseño:

Ángel Iván Yash Nuñez

Correctora de texto:

Alba Isabel Landaverde Granadino

Universidad de El Salvador



Consejo Editorial

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

MSc. Ana Silvia Ortiz
Universidad de El Salvador,
El Salvador

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

† Dr. Hugo de Burgos
Universidad de British Columbia,
Canadá

Dra. Tania Pleitez Vela
Universidad Autónoma de Barcelona,
España

Dr. Alexander Sánchez Mora
Universidad de Costa Rica,
Costa Rica

Dra. Alexandra Ortíz Wallner
Universidad Humboldt de Berlín,
Alemania

Dr. José Luis Ramírez Luengo
Universidad Complutense de Madrid,
España

La Universidad

Órgano científico-sociocultural de la Universidad de El Salvador

Segunda Época

Publicación trimestral

N.º 2, abril - junio de 2022

Contenido

Carta del director.....	1
Presentación	3
Competencias digitales docentes y transformación digital educativa.....	5
La <i>anagnórisis</i> en <i>Un día en la vida</i> de Manlio Argueta y en algunas otras obras literarias	29
El hilo histórico del feminismo en El Salvador: breve balance.....	45
El nuevo humanismo que necesita la sociedad del conocimiento post pandemia.....	53
Josefina Peñate y Hernández: al abrirse la Caja de Pandora.....	67

Carta del director

La Universidad de El Salvador lanza un nuevo número de la Revista *La Universidad*. Estamos sabedores que una institución como la nuestra ve como elemento fundamental contar con un espacio de divulgación científica y cultural. Y es nuestra intención seguir con esa visión crítica y de debate académico.

Por las páginas de esta revista han corrido ríos de tinta de intelectuales que pensaban el presente y futuro, tanto de la universidad como de la nación. En consecuencia, los intelectuales, nuestros intelectuales universitarios han intervenido en las distintas problemáticas estructurales y superestructurales de nuestra realidad. En otras palabras, la revista ha servido como escenario para el debate de ideas de pensadores importantes de nuestro país que han abordado numerosas temáticas de la realidad nacional. Es decir, la universidad y nuestra revista ha sido un dispositivo discursivo valioso para el desarrollo de la visión científico y humanista de nuestra nación. La universidad ha sido un espacio de articulación de proyectos del debate académico.

Esta tarea no ha sido nada fácil, para ello ha sido necesario desarrollar toda una infraestructura intelectual sólida. En ese sentido, es innegable dar un giro hacia nuestro pasado reciente y ver como en nuestro *Alma Mater* estaba conformada por intelectuales comprometidos, éticos y científicos. Me refiero a la época de oro de nuestra universidad, la época de Jorge Arias Gómez, Alejandro Dagoberto Marroquín, Rafael Menjívar Larín, Matilde Elena López y por supuesto, la época del Dr. Fabio Castillo Figueroa.

Por ello, con la continuidad de la publicación de la Revista *La Universidad*, seguimos apostando a crear el espacio de discusión académica, científica y humanista de nuestros intelectuales nacionales y extranjeros. Porque como ya lo decía Francisco Gavidia «los pueblos necesitan ideas como los hombres necesitan y tienen alma» y nosotros tenemos que seguir explorando sobre el alma de

nuestra universidad, sobre el alma de nuestra nación. Así pues, sigamos desarrollando una infraestructura intelectual que cuestione y proponga desde una actitud científica, para producir un «bienestar material y espiritual» de la nación y de su población, tal y como nos planteó el Dr. Fabio Castillo Figueroa.

Dr. Raúl Ernesto Azcúnaga López

Presentación

«LA UNIVERSIDAD» ha querido recoger en este número, la muestra de la excelencia de la obra de la mujer universitaria salvadoreña, tanto intramuros como fuera de ellos, en función de consolidar la importancia social de sus investigaciones.

Armida Parada Fortín¹ (1976)

En el año de 1976, la Dra. Armida Parada Fortín, en calidad de Directora de la Editorial Universitaria de la Universidad de El Salvador, dedicó por primera vez un volumen especial, en la *Revista La Universidad*, para publicar a mujeres universitarias. Este número celebraba el despliegue de las actividades de las mujeres en El Salvador, bajo el contexto del «Año Internacional de la Mujer» y el «Seminario Centroamericano de Mujeres Universitarias» celebrado en nuestro país; dicha iniciativa puso en relieve la importancia del papel de la mujer universitaria en las revistas científico-culturales y marcó el gran reto que la mujer profesional salvadoreña supera constantemente.

En ese sentido, la Universidad de El Salvador, a través de la *Revista La Universidad*, retoma en esta ocasión, la iniciativa de dedicar un número especial para divulgar el quehacer científico, académico y cultural de las mujeres universitarias. Sin duda alguna, uno de los logros más importantes del siglo XX y el siglo XXI, ha sido la incorporación de las mujeres al ámbito público y su acceso a la universidad, acceso que día con día va en crecimiento, razón que les permite cada vez más participar en la llamada «economía del conocimiento» —esfera de la cual por muchos años fueron excluidas— pero que hoy en día van superando y transformando con sus aportes a los sectores de la sociedad a la que pertenecen, a pesar de los desafíos del concepto social de género, la falta de espacios y oportunidades equitativas que aún persisten.

Los artículos aquí publicados abarcan diversas temáticas y fueron escritos por distinguidas académicas que se mantienen activas en la

1 Primera mujer Directora de la Editorial Universitaria de la Universidad de El Salvador

generación de conocimiento. Es así como este número está compuesto por los siguientes artículos: «Competencias digitales docentes y transformación digital educativa» de Karina Marisol Guardado de Castillo, Licenciada en Ciencias de la Computación, Maestra en Geoinformática y Fotogrametría, Doctora en Educación con Especialidad en Educación Superior y destacada divulgadora científica a nivel nacional e internacional. «La *anagnórisis* en *Un día en la vida* de Manlio Argueta y en algunas otras obras literarias» de Carmen González Huget, Licenciada en Letras, Catedrática Universitaria, poeta, escritora salvadoreña, miembro de la Academia Salvadoreña de la Lengua y ganadora de una impresionante cantidad de premios a nivel nacional e internacional por sus obras literarias, entre los cuales destaca el Premio de la Comisión Interamericana de Mujeres. «El hilo histórico del feminismo en El Salvador: breve balance» de María Candelaria Navas, Licenciada en Sociología, Maestra en Estudios Latinoamericanos, Doctora en Ciencias Políticas e investigadora feminista, con record en temáticas de feminismo, perspectiva de género e historia de las mujeres salvadoreñas. «El nuevo humanismo que necesita la sociedad del conocimiento post pandemia» de Morena Guadalupe Magaña, Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialidad en Lenguaje y Literatura, Maestra en Recursos Humanos, Doctora en Educación con Especialidad en Mediación Pedagógica, representante del Comité Interinstitucional para la Salvaguardia del náhuatl y fundadora de la Cátedra Náhuatl de la UTEC. «Josefina Peñate y Hernández: al abrirse la Caja de Pandora» de Nuria Jenniffer Sermeño, Licenciada en Ciencias del Lenguaje y Literatura, Maestra en Estudios de Cultura Centroamericana, opción Literatura, Catedrática universitaria e investigadora feminista.

Agradecemos a cada una de las autoras por confiar y publicar en nuestra revista. Sabemos que con la publicación de este número contribuiremos a proporcionar algunas herramientas teóricas necesarias para dialogar con la sociedad desde una postura académica y crítica producida por las mujeres universitarias salvadoreñas. Esperamos, entonces, que estos textos sean de gran beneficio para los lectores que consulten este instrumento de divulgación académico, científico y cultural.

Competencias digitales docentes y transformación digital educativa

Karina Marisol Guardado de Castillo
karina.guardado@ues.edu.sv
Universidad de El Salvador
ORCID: 0000-0001-8851-8215

Resumen

En este artículo se presenta un análisis acerca de la aplicación de las competencias digitales para la transformación digital, con énfasis en el ámbito educativo y sobre la base de la literatura científica consultada. El artículo se enfoca en el estudio de algunos modelos internacionales de competencia digital que incorporan una propuesta de diferentes competencias digitales distribuidas en secciones con determinadas características y niveles de dominio de las tecnologías digitales, así como también instrumentos que facilitan al docente realizar una autoevaluación para medir el nivel de progresión en el desarrollo de las competencias digitales en su quehacer académico. Además, se realiza una revisión de la literatura científica que hace referencia al tema de la transformación digital, su definición y elementos que contribuyen a su logro. Como resultado de esta investigación se ha encontrado que la transformación digital y la innovación son competencias digitales, consideradas en los más altos niveles de dominio de las tecnologías digitales y que por tanto existe relación entre competencias digitales y transformación digital, en donde los apoyos institucionales son fundamentales para lograr con éxito disminuir la brecha digital y contribuir a la democratización de la educación desde una perspectiva de iguales oportunidades, al dotar de tecnologías pero también de las herramientas de apoyo en términos de formación continua y permanente así como también brindar un marco legal que respalde y fortalezca estos procesos en lo que las tecnologías juegan un papel esencial.

Palabras clave: competencias digitales, transformación digital, tecnologías digitales, marcos de competencia digital.

Abstract

This article presents an analysis of the application of digital skills for digital transformation, with emphasis on the educational field and based on the scientific literature consulted. The article focuses on the study of some international models of digital competence that incorporate a proposal of different digital competences distributed in sections with certain characteristics and levels of mastery of digital technologies, as well as instruments that facilitate the teacher to carry out a self-assessment. to measure the level of progression in the development of digital skills in their academic work. In addition, a review of the scientific literature that refers to the topic of digital transformation, its definition and elements that contribute to its achievement is carried out. As a result of this research, it has been found that digital transformation and innovation are digital skills, considered at the highest levels of mastery of digital technologies and that therefore there is a relationship between digital skills and digital transformation, where institutional support is essential to successfully reduce the digital divide and contribute to the democratization of education from a perspective of equal opportunities, by providing technologies but also support tools in terms of continuous and permanent training as well as providing a legal framework that supports and strengthens these processes in which technologies play an essential role.

Key words: digital competences, digital transformation, digital technologies, digital competence frameworks

1. Introducción

Con los avances en el desarrollo de las tecnologías digitales se han generado nuevas demandas formativas en el ámbito educativo, como el desarrollo de competencias digitales docentes que conlleven a un uso adecuado y crítico de estas tecnologías para lograr con éxito integrarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera coexisten diferentes marcos de referencia de competencias digitales cuya utilidad se fundamenta en orientar a los docentes acerca de las competencias digitales que deben desarrollar para integrar de manera más efectiva las tecnologías en su quehacer académico y lograr una participación más activa e innovadora en la sociedad del conocimiento y de la información.

En este artículo se realiza un estudio de las propuestas más representativas de varios modelos de competencias digitales con diferentes niveles de dominio en el uso de las TIC en la educación y de instrumentos de apoyo para ponderar la progresión en el desarrollo de las competencias digitales, identificar fortalezas y debilidades que permitan establecer cómo deberá orientarse el proceso de formación para lograr los más altos niveles de dominio progresivo.

Consecuentemente se ha logrado sistematizar que, el desarrollo de las competencias digitales contribuye con el proceso de transformación digital que las instituciones educativas vienen realizando en correspondencia con la integración de las tecnologías, a manera de acciones como parte de políticas, programas, planes de acción y normativas que coadyuven a su integración con el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera exitosa y eficaz.

Son estos precedentes los que fundamentan el análisis en este artículo de algunos de los modelos teóricos que en la dimensión internacional establecen el marco de las competencias digitales en educación, visto en su relación con el inminente proceso de transformación digital que se desarrolla en las instituciones educativas y la necesidad del respaldo institucional para lograrlo.

2. Desarrollo

2.1 Fundamentos de la competencia digital docente

Para iniciar el desarrollo de este apartado, es necesario comprender la importancia de las competencias digitales y su definición. Al respecto, según ha publicado la Comisión Europea, una de las competencias claves para lograr el aprendizaje permanente es la Competencia Digital, la cual define como «el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad, y el compromiso con ellas» (Comisión Europea, 2019, p.10). Además, establece que esta competencia debe incluir las áreas de alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración, alfabetización mediática, creación de contenido digital, seguridad, propiedad intelectual, resolución de problemas y pensamiento crítico. En esta misma publicación se hace énfasis en la importancia del conocimiento y dominio de las tecnologías digitales sobre la base de una actitud reflexiva, crítica, ética, creativa, innovadora, visionaria y responsable.

Dentro de este marco de competencias digitales generales, se identifican competencias más específicas asociadas al campo educativo como es el caso de Competencia Digital Docente, que según Cabero-Almenara *et al.* (2020) se entiende como «un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias propias de la profesión docente que permiten solucionar los problemas y retos educativos que plantea la denominada sociedad del conocimiento» (p.138). Estos autores explican que el uso efectivo de la tecnología debe ser un eje transversal en los programas educativos y por tanto consideran que la formación docente es fundamental para lograrlo. Para INTEF (2022), la competencia digital docente comprende:

La integración de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que han de ponerse simultáneamente en juego para desempeñar sus funciones implementando las tecnologías digitales y para resolver los problemas e imprevistos que

podieran presentarse en una situación singular concreta como profesionales de la educación (INTEF, 2022, p.11).

Cabe destacar, que en las definiciones antes citadas se observan similitudes en el sentido que la competencia digital docente es considerada como un conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para la integración de las tecnologías y para la resolución de problemas. Además, en ambas definiciones se hace mención a la resolución de problemas como una competencia o habilidad que deben desarrollar los docentes cuando hacen uso de las tecnologías digitales. En este sentido, a criterio de la autora de este estudio, se requiere de conocer y aplicar estrategias de seguridad en el uso de las tecnologías, debido a la necesidad de que el docente conozca cómo proteger la información, contenidos digitales y dispositivos electrónicos que utilizan en su quehacer académico. De igual forma, es necesario que en el proceso de búsqueda de información y contenidos digitales conozcan los riesgos y las acciones necesarias para proteger sus datos personales y su identidad digital. Al respecto Google for Education (2017) enfatiza en la importancia de bloquear dispositivos para evitar que otras personas accedan a información personal mientras se navega por internet durante la búsqueda de información, elemento que reafirma Liceda (2011) cuando se refiere a la necesidad de proteger la identidad digital porque en la interacción durante la participación en internet se comparten datos personales.

En este contexto, la UNESCO (2019) asocia la eficacia de la integración de las TIC en el entorno de aprendizaje con las competencias docentes para integrar un enfoque tecno-pedagógico, innovar y fomentar el aprendizaje colaborativo y cooperativo. También reconoce la integración efectiva de las TIC como un elemento esencial que contribuye a transformar la pedagogía en sociedades basadas en el conocimiento y que están en rápida y constante evolución. Además, asevera que las tecnologías contribuyen con la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para lo cual se requiere de soluciones innovadoras que conlleven a una educación de calidad, tener acceso a información y conocimiento y participar de forma plena en la sociedad. Al respecto según el

PNUD la creatividad, el conocimiento, la tecnología y los recursos financieros son esenciales para alcanzar los ODS y explica que con el Objetivo 4 se busca lograr el acceso universal a educación superior de calidad (PNUD, 2015).

En esta misma línea de análisis, la UNESCO sostiene que la aplicación de competencias digitales es parte integral del desarrollo de capacidades de los docentes. Por tanto, presentó en el año 2019 el Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (ICT-CFT) que tiene como objetivo brindar una guía para la elaboración de programas de formación docente que integren el uso de las TIC en la educación, sobre la base de tres principios transversales: las sociedades del conocimiento, el diseño universal y la educación inclusiva (UNESCO, 2019).

El ICT-CFT consta de 18 competencias distribuidas en tres niveles de progresión, requiriéndose de un mayor dominio de la tecnología al pasar al siguiente nivel, y seis aspectos interrelacionados entre sí (UNESCO, 2019) como se muestra en la Tabla 1. En este instrumento, se observa que la transformación y la innovación aparecen como competencias digitales y están ubicadas en el nivel en el cual se requiere de un mayor dominio de la tecnología digital y de la aplicación de competencias digitales, es decir que según el nivel de progresión en el que se ubican se está en la posibilidad de crear nuevos entornos de aprendizaje con apoyo de las TIC.

Tabla 1. *Marco de Competencias de los Docentes en Materia de TIC - UNESCO*

Aspecto / Nivel de progresión	Adquisición de conocimientos (aprender acerca de las TIC y su uso)	Profundización de conocimientos (identificar cómo integrar las TIC en ámbito académico)	Creación de conocimientos (crear nuevos entornos de aprendizaje con apoyo de las TIC)
Comprensión del papel de las TIC en la educación	Conocimiento de las políticas	Aplicación de las políticas	Innovación política

Currículo y evaluación	Conocimientos básicos	Aplicación de los conocimientos	Competencias de la sociedad del conocimiento
Pedagogía	Enseñanza potenciada por las TIC	Resolución de problemas complejos	Autogestión
Aplicación de competencias digitales	Aplicación	Infusión	Transformación
Organización y administración	Aula estándar	Grupos de colaboración	Organizaciones del aprendizaje
Aprendizaje profesional de los docentes	Alfabetización digital	Trabajo en redes	El docente como Innovador

Nota. Elaboración propia a partir de UNESCO (2019).

Entre algunas de las propuestas que la UNESCO plantea para poner en práctica el ICT-CFT están: integrar las TIC en las políticas educativas, establecer criterios para evaluar y determinar los niveles de competencias de los docentes en materia de TIC, elaborar programas para la formación docente, crear estrategias institucionales y asignar recursos financieros. Siguiendo estos planteamientos, resulta importante señalar que la aplicación de este instrumento conlleva diferentes aspectos que cada institución deberá valorar al momento de utilizarlo y adaptarlo a su contexto y realidad, en donde el marco institucional es fundamental para lograr la puesta en marcha de este tipo de proyectos porque se requiere de la asignación de recursos y de la articulación de los actores que participen en estos esfuerzos.

Otro modelo de referencia de las competencias digitales, dirigidas al personal docente de todos los niveles educativos, es el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores DigCompEdu, publicado en el año 2020 por el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea, el cual debe ser adaptado según el contexto en el que sea aplicado y acorde a los objetivos y fines de cada institución (DigCompEdu, 2020). En el DigCompEdu se explica acerca de la importancia del desarrollo de competencias digitales para lograr participar de forma activa en una sociedad digital y utilizar de manera efectiva y consciente las tecnologías digitales para ser capaces de apoyar en incorporar mejoras e innovaciones en la educación. El modelo consta de 22 competencias elementales

organizadas en 6 áreas y tres bloques de tipos de competencias, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. *Competencias DigCompEdu*

Bloques	Áreas	Competencias
Competencias profesionales de los educadores	1. Compromiso Profesional: uso de las tecnologías digitales para la comunicación, la colaboración y el desarrollo profesional	- Comunicación organizativa - Colaboración profesional - Práctica reflexiva - Desarrollo profesional continuo a través de medios digitales
Competencias pedagógicas de los educadores	2. Contenidos Digitales: búsqueda, creación e intercambio de contenidos digitales.	- Selección - Creación y modificación - Protección, gestión e intercambio
	3. Enseñanza y Aprendizaje: gestión y organización del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje	- Enseñanza - Orientación y apoyo en el aprendizaje - Aprendizaje colaborativo - Aprendizaje autorregulado
	4. Evaluación y Retroalimentación: utilización de tecnologías y estrategias digitales para mejorar la evaluación.	- Estrategias de evaluación - Analítica de aprendizaje - Retroalimentación, programación y toma de decisiones
	5. Empoderamiento de los Estudiantes: uso de las tecnologías digitales para mejorar la inclusión, la personalización y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje.	- Accesibilidad - Personalización - Compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje
Competencias de los estudiantes	6. Desarrollo de la Competencia Digital de los Estudiantes: competencias digitales específicas necesarias para que los estudiantes adquieran y desarrollen su competencia digital	- Información y alfabetización mediática - Comunicación - Creación de contenido - Uso responsable - Solución de problemas

Nota. Elaboración propia a partir de DigCompEdu (2020).

En este modelo se identifica que en el bloque de competencias pedagógicas de los educadores se han considerado competencias relacionadas a la creación de contenidos digitales, la evaluación apoyada por las TIC, el aprendizaje colaborativo, la accesibilidad y per-

sonalización del aprendizaje, aspectos que tradicionalmente han estado estrechamente relacionadas con modelos educativos no presenciales, sin embargo actualmente se están asociando al sector docente en general independiente de la modalidad educativa en la que se trabaje, probablemente esto tenga particular relación con los avances de las tecnologías y su incorporación en la sociedad del conocimiento que demanda de un mayor uso e integración de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otra característica del DigCompEdu (2020) es que consta de un modelo de progresión como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. *Etapas y Niveles de Progresión de Desarrollo de la Competencia Digital DigCompEdu*

Etapas	Niveles de aptitud	Aptitud	Desarrollo de la CD
Sensibilización	A1. Novel: Uso básico de las tecnologías digitales, se requiere orientación para aplicar la competencia digital en el ámbito pedagógico	Curiosidad, disposición a aprender	Los educadores asimilan la nueva información y desarrollan prácticas digitales básicas.
Exploración	A2. Explorador: Se utilizan las tecnologías digitales en algunas áreas de competencia digital, pero se requiere de un enfoque integral, de estímulo, perspectiva, orientación e intercambio colaborativo.	Curiosidad, disposición a aprender Uso significativo, transformación	
Integración	B1. Integrador: Se utilizan las tecnologías digitales de forma creativa y se integran en diversas prácticas, pero se requiere conocer cómo adaptarlas a las estrategias y métodos pedagógicos.	Uso significativo, transformación, estrategia, versatilidad	Los educadores aplican, amplían y reflexionan sobre sus prácticas digitales.
Conocimiento Experto	B2. Experto: Se utilizan las tecnologías digitales con mayor confianza, de manera creativa y crítica, acorde a determinadas situaciones y fines, se utiliza la experimentación para ampliar estrategias y prácticas innovadoras.	Estrategia, versatilidad, reflexión, intercambio	

Liderazgo	C1. Líder: Se tiene un enfoque consistente e integral del uso de las tecnologías digitales, se saben elegir las estrategias digitales más adecuadas para determinadas situaciones.	Reflexión, intercambio, crítica, renovación	Los educadores transmiten sus conocimientos, juzgan de forma crítica la práctica existente y desarrollan nuevas prácticas.
Innovación	C2. Pionero: Se desarrollan enfoques pedagógicos novedosos y contemporáneos, se experimenta con tecnologías digitales altamente innovadoras y complejas.	Crítica, renovación	

Nota. Elaboración propia a partir de DigCompEdu (2020).

Este modelo de progresión tiene como objetivo orientar a los educadores a realizar una valoración con respecto a su nivel de desarrollo de competencias digitales para identificar los logros alcanzados, lo que falta por desarrollar y las posibles acciones a implementar con el fin de aumentar su competencia en cada área específica. El modelo está estructurado en seis etapas de desarrollo de la competencia y seis niveles de aptitud.

Además, existe una serie de criterios asociados a cada área de competencia digital para determinar la progresión específica en cada competencia por nivel, tomando como ejemplo el caso de la competencia Comunicación Organizativa (Área 1. Compromiso profesional) se podría ubicar en el nivel Experto (B2) y con respecto a la competencia de Enseñanza (Área 3. Enseñanza y Aprendizaje) se podría situar en el nivel Integrador (B1), según se cumpla con los descriptores establecidos en cada nivel.

Para la autora de este estudio, es importante aplicar instrumentos que orienten al educador a identificar su nivel de progresión de sus competencias digitales, y de esta manera identificar oportunidades de mejora, no obstante es importante considerar que por el continuo avance y evolución de las tecnologías se deberá aplicar el instrumento de progresión cada cierto tiempo según el docente vaya avanzando en el desarrollo de sus competencias digitales y de ser posible que existan otros agentes involucrados en este proceso para fortalecerlo y enriquecerlo. De esta manera, tomando en cuenta la actualización

sistemática de estos instrumentos, utilizados para medir el dominio de las competencias digitales, se considerarán todos los cambios propuestos en las nuevas versiones.

Otro de los marcos de referencia en términos de competencias digitales docentes es el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente 2022 (MRCDD), del Instituto Nacional de Tecnologías del Aprendizaje y de Formación del Profesorado (INTEF), de España, el cual es una adaptación del modelo DigCompEdu (2020) y además toma como referencia el Modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006), que integra conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares (INTEF, 2022). Este modelo de carácter general está dirigido a docentes de diferentes áreas disciplinares.

En la Tabla 4 se presentan las competencias que comprende el MRCDD, en el cual se han incorporado algunos cambios con respecto al DigCompEdu y estos están principalmente reflejados en el Área 1. Compromiso Profesional.

Tabla 4. *Competencias Digitales del MRCDD*

Áreas	Competencias
Área 1. Compromiso Profesional	1.1 Comunicación organizativa 1.2 Participación, colaboración y coordinación profesional 1.3 Práctica reflexiva 1.4 Desarrollo profesional digital continuo 1.5 Protección de datos personales, privacidad, seguridad y bienestar digital
Área 2. Contenidos Digitales	2.1 Búsqueda y selección de contenidos digitales 2.2 Creación y modificación de contenidos digitales 2.3 Protección, gestión y compartición de contenidos digitales.
Área 3. Enseñanza y Aprendizaje	3.1 Enseñanza 3.2 Orientación y apoyo en el aprendizaje 3.3 Aprendizaje entre iguales 3.4 Aprendizaje autorregulado
Área 4. Evaluación y Retroalimentación	4.1 Estrategias de evaluación 4.2 Analíticas y evidencias de aprendizaje 4.3 Retroalimentación y toma de decisiones

<p>Área 5. Empoderamiento del alumnado</p>	<p>5.1 Accesibilidad e inclusión 5.2 Atención a las diferencias personales en el aprendizaje 5.3 Compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje</p>
<p>Área 6. Desarrollo de la Competencia Digital del alumnado</p>	<p>6.1 Alfabetización mediática y en el tratamiento de la información y de los datos 6.2 Comunicación y colaboración digital 6.3 Creación de contenidos digitales 6.4 Uso responsable y bienestar digital 6.5 Resolución de problemas</p>

Nota. Elaboración propia a partir de INTEF (2022).

Al igual que el marco DigCompEdu(2020), en el MRCDD se han incorporado etapas y niveles de progresión, aunque difieren en términos que el DigCompEdu se enfoca en niveles de aptitudes mientras que el MRCDD se enfoca en indicadores de logro. En la Figura 1 se presenta el modelo en niveles de progresión del MRCDD distribuido en tres bloques de complejidad y cada uno subdividido en dos niveles de avance y desarrollo de la competencia digital.

Figura 1. Niveles de Progresión del MRCDD



Nota. Fuente (INTEF, 2022).

En este se observa coincidencia con los modelos antes estudiados referente a que la transformación y la innovación, aparecen en los más altos niveles de dominio de las TIC y que para ello se requiere del desarrollo de competencias digitales que conlleven a la creación

de nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje con el apoyo de las tecnologías digitales. Esto implica adaptarse a nuevos cambios, con un pensamiento más creativo y menos convencional para promover acciones que conlleven a la adopción de nuevas estrategias tecno-pedagógicas que van más allá del uso básico o instrumental de las tecnologías digitales, de tal manera que permita incidir en las instituciones educativas para adoptarlas y adaptarse a los cambios, así como incidir en las políticas y planes de acción para incorporar los cambios que la sociedad del conocimiento y de la información demanda con los avances de las tecnologías y de la evolución misma que se requiere en la educación.

Resulta interesante, que para cada uno de los niveles de progresión se incluyen aspectos referentes a indicadores de logro, afirmaciones y ejemplos sobre el desempeño, como se muestra en el ejemplo de la Figura 2, lo que facilita identificar el nivel en el que se ubica la competencia. No obstante, se debe valorar que en este proceso el nivel de subjetividad del docente incidirá en la efectividad de la aplicación de este instrumento, por tanto a criterio de la autora de este artículo, es necesario que la institución forme parte del proceso de evaluación de las competencias digitales a través de diagnósticos y también de la evaluación del desempeño que oriente hacia cuáles son los niveles en los que se ubican los docentes para determinar los apoyos necesarios en términos de formación y desarrollar programas acordes a cada nivel en los que se clasifiquen para lograr con mayor éxito el desarrollo de competencias digitales docentes.

Figura 2. Ejemplo del Instrumento para Evaluar el Nivel de Progresión del MRCDD

1.1. Comunicación organizativa		
Etapas de progresión	Niveles de progresión	Indicadores de logro
A. Conocimiento y aplicación en entornos controlados de las tecnologías digitales propuestas por la A. E. o los titulares del centro para mejorar la comunicación y la proyección de la imagen institucional de la organización	A1. Conocimiento general de las tecnologías de comunicación más utilizadas en los contextos educativos y comprensión de su finalidad	<p>1.1.A1.1. Se comunica empleando las normas básicas de la etiqueta digital mediante tecnologías digitales: correo electrónico, foros, chat, sistemas de videoconferencia, etc.</p> <p>1.1.A1.2. Utiliza cada una de las herramientas de forma correcta adaptándolas al contexto comunicativo.</p> <p>1.1.A1.3. Conoce las características, funcionalidades, opciones de accesibilidad y limitaciones de las herramientas de comunicación, así como la normativa aplicada a su uso en el ámbito educativo.</p>
Afirmaciones y ejemplos sobre el desempeño		
<p>Utilizo tecnologías digitales para la comunicación en función del contexto</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo las funcionalidades de los sistemas de videoconferencias en las actividades de comunicación síncronas con otras personas. • Utilizo las normas básicas de etiqueta en la comunicación digital (uso de mayúsculas, emoticonos, etc.). • Seleccione herramientas síncronas o asíncronas en función de la finalidad comunicativa y de la disponibilidad horaria de mis interlocutores. 		

Nota. Fuente INTEF (2022).

Al estudiar estos modelos de competencias digitales surgen algunas preguntas, entre estas ¿cuál modelo elegir? ¿cuál modelo es más completo? ¿qué criterios aplicar al momento de elegir un modelo? ¿será mejor crear un modelo propio?, para apoyar a responder estas preguntas se encontró una investigación realizada por Cabero-Almenara *et al.* (2020) en la que estos autores han realizado un estudio comparativo de los siguientes modelos de competencias digitales:

- Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu)
- Estándares ISTE para Educadores
- Aspectos fundamentales del Marco UNESCO de Competencia TIC para docentes
- Marco Común español de Competencia Digital Docente del INTEF- España
- Marco británico de Enseñanza Digital
- Competencias TIC para el desarrollo profesional docente colombiano
- Competencias y niveles del marco colombiano de competencias TIC para el desarrollo profesional docente
- Estructura del Marco de Competencias y Estándares TIC para la profesión docente en Chile

Resulta interesante que, según el método de juicio de expertos aplicado en esta investigación, los resultados encontrados revelan que todos estos modelos son significativos tanto a nivel universitario como no universitario, son propuestas bien consolidadas que sirven para indicar a los docentes las competencias digitales que deben adquirir para el desempeño de su actividad profesional y tienen mayor significación desde una perspectiva internacional. A partir de estos resultados, se observa que la decisión de cuál modelo elegir, resulta complejo y deberá estar soportado por un estudio de las características de cada modelo en contraste con las políticas, modelos educativos, contexto, infraestructura tecnológica y marco legal de la institución que requiera aplicarlos. Por otro lado, debido a que estos modelos son considerados significativos y bien consolidadas la opción de elegir uno y adaptarlo podría resultar una alternativa más inmediata, no obstante, el estudio de cada contexto será lo que

conlleve a decidir si esto es lo más conveniente o si es necesario crear un modelo de competencias digitales.

2.2. Fundamentos de transformación digital educativa

Para realizar el desarrollo de este apartado se inicia con el estudio de la definición del término de Transformación Digital el cual según el Observatorio Digital-Comunicaweb (2017) consiste en «un proceso de adaptación al entorno tecnológico que se está produciendo en toda la sociedad» (p.2). Para Moreno-Jabardo (2018) la transformación no es un proceso nuevo, criterio que la autora de este artículo comparte y considera que si bien la transformación digital es un término que se está utilizando como un suceso reciente, al estudiar hechos históricos se puede observar que tiene sus inicios asociados a la revolución industrial que dio paso al desarrollo y evolución de la tecnología digital, en particular con la Tercera Revolución Industrial denominada Revolución Digital que inició en la década de 1960 (Schwab, 2016), período en el que surgieron tecnologías que contribuyeron a la educación como la radio y la televisión, la Web 1.0, la Web 2.0 y los Entornos Virtuales de Aprendizaje (Anderson & Dron, 2011; García-Aretio, 2014; Bates, 2019). Además, se favoreció la creación de recursos educativos en formato digital y multimedia, la comunicación asíncrona y síncrona y el incremento de la cobertura educativa en educación superior por medio de las modalidades E-learning, Blended-learning, Flipped Classroom, Móvil-learning (García-Aretio, 2014; García-Aretio, 2018).

Luego, a mediados de la década del 2010 Klaus Schwab introduce el término de Cuarta Revolución Industrial (Schwab, 2016), caracterizada por tecnologías disruptivas, cultura digital y ciudadanía digital (Martínez *et al.*, 2020). En este período se mencionan avances tecnológicos como la Tecnología en la Nube, Big data y Analítica de Datos, Impresión 3D, Inteligencia Artificial, Ubicuidad y Web 3.0 (Garrell y Guilera, 2019; Martínez *et al.*, 2020; Orange, 2016). De acuerdo a Orange (2016) estas tecnologías contribuyen a la transformación digital y en particular al sector educativo, destacando

a la Tecnología en la Nube (Cloud Computing) como una de las más utilizadas actualmente debido a que facilita el uso de plataformas y entornos virtuales de aprendizaje, permite accesibilidad desde diferentes plataformas, lugares y momentos, favorece la educación a distancia, es posible compartir contenidos y materiales, amplía la difusión de la enseñanza, permite accesibilidad a herramientas y sistemas, se amplía el acceso a la educación y favorece la colaboración y el trabajo en equipo.

Sin duda todo este desarrollo tecnológico ha venido contribuyendo a la transformación digital, pero este proceso va más allá del uso de las herramientas como tal, de acuerdo a Moreno-Jabardo (2018) se requiere adoptar una cultura digital y de cambios de comportamiento en las personas, es decir, una actitud positiva y favorable frente a la transformación digital en donde la responsabilidad, valores, compromiso y madurez de los profesionales juega un papel esencial, además de las competencias y habilidades necesarias para lograrlo. En este sentido el autor explica que es necesario preparar a los profesionales y crear nuevos modelos de trabajo. Estos argumentos conllevan a valorar que la transformación digital no se refiere únicamente a la adquisición de tecnologías, sino que su significado es más amplio e incluye aspectos actitudinales, cambios de paradigma, cambios metodológicos y modelos de trabajo.

Con respecto al campo de la educación, se ha evidenciado el término de Transformación Digital Educativa TDE que acorde a la publicación de Eaprendizaje (2020) consiste en un «Conjunto de actuaciones orientadas a la mejora y modernización de los procesos, los procedimientos, los hábitos y comportamientos de las organizaciones educativas y de las personas que, haciendo uso de las tecnologías digitales, desarrollen su capacidad de hacer frente a los retos de la sociedad actual» (párr. 1). Además, se menciona que la TDE contribuye con el aprendizaje competencial, la consecución de los resultados de aprendizaje y el acceso a las tecnologías desde un principio de equidad.

Cardini *et al.* (2021) manifiestan que a partir de la pandemia se ha dado un impulso a la educación mediada por las TIC y que se

debe aprovechar este impulso para avanzar en una transformación digital que contribuya a democratizar el acceso a la cultura digital en el sistema educativo en el cual las TIC permiten el seguimiento personalizado de los estudiantes, favorecen el trabajo autónomo, posibilitan el enriquecer los contenidos y hacerlos más atractivos y cercanos a la cultura cotidiana de los estudiantes, favoreciendo nuevas formas de distribuir el tiempo del docente.

Para Orange (2016), en el ámbito educativo la transformación digital debe ser impulsada por la tecnología, por nuevos modelos y formas de hacer las cosas y por el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. Además, señala que en una sociedad digital los ciudadanos deben contar con una educación y formación adecuada, que dispongan de conocimientos, competencias y habilidades necesarias para el futuro digital. Con respecto al desarrollo de competencias digitales, Eaprendizaje (2020) propone realizar primero un diagnóstico de los docentes como el Test de Autoevaluación de la Competencia Digital Docente del Marco Europeo de Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu); no obstante, menciona que es necesario el desarrollo de la Competencia Digital del Centro (como el Marco DigCompOrg) y un Plan de Actuación Digital (PAD) que oriente acerca de la organización y gestión del centro y los procesos de enseñanza-aprendizaje e información y comunicación.

Con respecto a la organización y gestión, al realizar un estudio de casos de aplicación de la transformación digital se encuentra la experiencia de países como Colombia en el cual existe una Política de Transformación Digital e Inteligencia Artificial, la cual tiene como propósito fortalecer las competencias del personal y para ello establece algunas acciones como la de generar un plan de acción (Muñoz *et al.*, 2021). Entre los objetivos establecidos en esta Política están el disminuir las barreras que impiden la incorporación de tecnologías digitales para la transformación digital, crear condiciones para la innovación digital que favorezca la transformación digital y desarrollar condiciones de preparación para el cambio (Muñoz *et al.*, 2021).

Otro país referente en el tema de organización y gestión orientada a la transformación digital y competencias digitales es España, que cuenta con una agenda digital que se actualiza constantemente donde se establece la hoja de ruta que conlleve a la transformación digital del país (España-Digital2026, 2022). En el caso particular de la agenda España Digital 2026, publicada en el año 2022, contempla tres dimensiones, siendo una de estas la de Infraestructuras y Tecnología en la que se mencionan los ejes de conectividad, impulso a la tecnología 5G, ciberseguridad, economía del dato e inteligencia artificial.

En España Digital 2026 se abordan temas como la transformación digital educativa, las competencias digitales y un Programa de Mejora de la Competencia Digital Educativa. También se hace mención de un Plan Nacional de Competencias Digitales que ha favorecido el desarrollo de competencias digitales de la ciudadanía y en este marco se han programado nuevas acciones para la Transformación Digital de la Educación como la creación de Decretos que incorporan las competencias digitales en currículos de ciertos niveles educativos, así mismo la asignación de recursos financieros para la mejora de competencias digitales del profesorado y para la modernización y digitalización del sistema universitario. Con esto se busca reducir la brecha digital y completar la transformación digital de la educación, apoyado en programas de competencias digitales y en la implementación del Plan Nacional de Competencias Digitales (España-Digital2026, 2022).

De acuerdo con los casos anteriores cabe destacar que la transformación digital está siendo parte de las agendas nacionales, las cuales trascienden esfuerzos locales o institucionales y que además demandan de recursos financieros y de normativas para su adopción e implementación, así como también se requiere de planes de acción y programas que sean aplicados en las instituciones para apoyar este proceso.

3. Conclusiones

El análisis de los elementos tratados en este estudio ha permitido a la autora reafirmar que las competencias digitales son habilidades necesarias para la integración de las tecnologías en el ámbito educativo y los marcos de referencia en competencias digitales docentes son instrumentos generales que orientan hacia aspectos requeridos para integrarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los diferentes marcos de referencia de competencias digitales estudiados se identifica la importancia de aplicar instrumentos para valorar el nivel de progresión en el desarrollo de competencias digitales, no obstante, se debe considerar que en este proceso el nivel de subjetividad del docente incidirá en la efectividad de la aplicación de estos instrumentos y por tanto la valoración desde la institución es importante para complementar este proceso e identificar los apoyos necesarios como la adquisición de tecnologías, procesos de formación docente, la creación y adopción de políticas, planes de acción, estrategias y programas orientados a este fin.

Con los avances de las tecnologías se ha observado que se están realizando continuas actualizaciones en las propuestas de competencias digitales dirigidas a docentes, por tanto es necesario mantenerse actualizados en concordancia con los avances y nuevas versiones que se están publicando y valorar si estas se ajustan o se debe adaptar a los contextos donde serán aplicados o si se requiere de la creación de un modelo para lo cual habrá que considerar que requiere de esfuerzos y recursos para su creación, implementación y actualización porque los avances de las tecnologías conllevan a que estos procesos se perfeccionen constantemente de acuerdo a las necesidades de las sociedad de la información y del conocimiento que surgen en esta dinámica según la realidad de cada institución y país que los aplique.

Tomando en consideración los elementos descritos en este artículo se confirma que, con el desarrollo de las competencias digitales y la transformación digital en el campo de la educación se

contribuye con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la ONU en el año 2015, que hace referencia a la educación de calidad, debido a que se logra disminuir la brecha digital al brindar un mayor y mejor acceso a las tecnologías y también al dotar procesos de formación para lograr integrar las tecnologías digitales de manera eficiente en los procesos educativos.

Se encontró poca literatura científica acerca de la transformación digital educativa y por tanto se considera que es necesario que se desarrollen líneas de investigación en este tema al igual que en el referido a las competencias digitales docentes, sin dejar de lado aspectos referidos al apoyo institucional y al marco legal que requiere de especial énfasis, análisis y discusión.

Revisor de este artículo:

Jesús Ramón Vasco Capote

Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona»

vasco@ucpejv.edu.cu

Cuba

ORCID: 0000-0002-6131-1895

Referencias bibliográficas

- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3).
- Garrell, A., Guilera, L. (2019). *La Industria 4.0 en la sociedad digital*. Marge Books.
- Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age* (2ª ed.). Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., Barroso-Osuna, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marcos de Competencias Digitales Docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(2), 137-158. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158>
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). Educar en tiempos de pandemia. Un nuevo impulso para la transformación del sistema educativo digital en la Argentina. Buenos Aires: CIPPEC y BID. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/05/Cardini-et-al.-mayo-de-2021-Educar-en-tiempos-de-pandemia-III-1.pdf>
- Comisión Europea (2019). *Key competences for lifelong learning*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- DigCompEdu (2020). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu/competencia-digital/24685>
- Eaprendizaje (2020). *Transformación Digital Educativa*. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/eaprendizaje/tde/>

- España-Digital2026 (2022). La Agenda España Digital 2026. Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital - P. de la Castellana 162. 28071 - Madrid
https://portal.mineco.gob.es/es-s/ministerio/estrategias/Paginas/00_Espana_Digital.aspx
- García-Aretio, L. (2018). ¿El blended learning como solución?. Contextos universitarios mediados. <https://aretio.hypotheses.org/2437>
- García-Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Editorial Síntesis.
- Google for Education (2017). Seguridad digital vayas donde vayas [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1uP-57CJ63AM>
- INTEF (2022). El Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Liceda, E. (2011). La identidad digital. ANALES N° 41 - Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional De La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20717/Art+23.pdf?sequence=1>
- Martínez, R., Palma, A. y Velásquez, A. (2020). Revolución tecnológica e inclusión social: Reflexiones sobre desafíos y oportunidades para la política social en América Latina. CEPAL. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45901/S2000401_es.pdf
- Mishra, P & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, Columbia University, 108(6),

- 1017-1054. <https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/01/mishra-koehler-tcr2006.pdf>
- Moreno-Jabardo, J. (2018). *Transformación digital*. Editorial Elearning S.L., España. Ebook
- Muñoz, V., Villalba, M. y Cruz, G. (2021). *Transformación Digital en Colombia*. https://books.google.com/sv/books?id=_X1TEAAAQBAJ&pg=PA19&dq=Transformaci%C3%B3n+digital+educativa&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjNuMe1-577AhXNSzABHfOYACI4ChDoA-XoEAcQAg#v=onepage&q=Transformaci%C3%B3n%20digital%20educativa&f=false
- Naciones Unidas (2015). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- ObservatorioDigital-Comunicaweb (2017). *Transformación digital*. <https://play.google.com/books/reader?id=4sZiDwAAQBAJ&pg=GBS.PT29&hl=en>
- Orange (2016). *La Transformación Digital del Sector Educación*. Fundación Orange. https://www.fundacionorange.es/wp-content/uploads/2016/11/eE_Buenas_practicas_transformacion_digital_educacion.pdf
- PNUD (2022). *¿Qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible?* <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. World Economic Forum.
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024?posInSet=6&queryId=2040e240-9e44-4522-9456-27805b220bff>

La *anagnórisis* en *Un día en la vida de Manlio Argueta* y en algunas otras obras literarias

Carmen González Huguet

Escritora y académica salvadoreña

ORCID: 0000-0002-2544-392X

Concepto. La *anagnórisis* en la literatura griega antigua

La palabra *anagnórisis* proviene del vocablo griego que significa «reconocimiento». En narrativa y en la retórica tradicional, el concepto de *anagnórisis* alude al reencuentro y reconocimiento de dos personajes a los que el tiempo y las circunstancias han separado. La segunda acepción que nos ofrece el diccionario es «reconocimiento de la identidad de un personaje por otro u otros».

En la literatura griega hay múltiples ejemplos de *anagnórisis*. El más famoso ocurre en la tragedia *Edipo rey*, de Sófocles, cuando el protagonista al fin se da cuenta de que las desventuras que ocurren a su tierra son causadas por el homicidio que él mismo cometió. Comprende entonces que fue él quien mató al rey Layo. Antes en el desarrollo de la historia, Edipo había matado a un hombre en un cruce de caminos. Da la casualidad de que aquel hombre y el monarca eran uno y el mismo. Es ahí donde Edipo comprende que aquel hombre, llamado Layo, quien era rey de Tebas, era su padre, y que la reina viuda, Yocasta, es su madre. Es en ese instante cuando Edipo entiende que, además de ser un parricida, ha cometido incesto, y que han sido esos crímenes los causantes de la maldición que se cierne sobre la ciudad-estado de Tebas.

Sin embargo, antes de que Sófocles escribiera su tragedia *Edipo rey*, ya Esquilo, en la trilogía *La Orestíada*, había echado mano de la *anagnórisis* como mecanismo narrativo. *La Orestíada* está formada

por tres tragedias: *Agamenón*, *Las Coéforas* y *Las Euménides*. En dicha trilogía se narra cómo Clitemnestra mata a su marido, Agamenón, quien había permanecido ausente varios años luchando contra la ciudad de Troya.

El terrible encono de Clitemnestra se debe a que, para poder partir a la guerra, Agamenón sacrificó a su propia hija, Ifigenia, cosa que la madre de la joven jamás le perdonó. La culpa de Clitemnestra es haberse dado al *hybris*. Este concepto griego implica desdeñar la razón y dejarse dominar por las emociones, algo considerado socialmente inaceptable en la cultura griega. Por eso la llamada «cólera de Aquiles», al comienzo de la *Ilíada*, acarrea tantas desdichas: es el justo castigo a la humanidad que abandona la razón y se entrega a las emociones desatadas, esto es, a la parte más irracional de la naturaleza humana.

Volviendo a *La Orestíada*, en ausencia de Agamenón, Clitemnestra ha iniciado una relación con un amante llamado Egisto, con quien convive en la misma casa de su marido. En aquel hogar desgarrado por la discordia ha tenido que vivir Electra, hermana de Ifigenia, quien ha aguardado por años el regreso de su padre, Agamenón, con la esperanza de que el *paterfamilias* haga justicia y ponga orden. Pero a la llegada de Agamenón, Clitemnestra finge recibirlo bien, le prepara un baño y entonces toma un hacha y lo mata. Y después asesina, de igual manera brutal, a la infortunada Casandra, la hija de Príamo y Hécuba, reyes de Troya, y, por lo tanto, hermana de Paris y de Héctor. Casandra le ha tocado en suerte a Agamenón en el reparto de las esclavas, cuando después del incendio de Troya los aqueos se reparten a las mujeres de la casa real. Muertos los hombres en la batalla, son ellas parte del botín de los vencedores y quedan condenadas a una vida de servidumbre. Así, Hécuba le ha tocado en suerte, como esclava, a Ulises, el más astuto de los griegos; y la desdichada Casandra, profetisa cuyos vaticinios no cree nadie, ha ido a parar a las manos de Agamenón.

En *La Orestíada*, Electra había enviado lejos a su hermano menor, Orestes, porque temía que Egisto lo matara, pero después del funeral

de Agamenón, el muchacho regresa ya convertido en un hombre. Electra ha ido de visita a la tumba de Agamenón a dejar ofrendas. Ahí se encuentra con un mechón de cabello que alguien dejó como recuerdo. Ese cabello es del mismo color que su pelo. Así comprende Electra que su hermano ha vuelto y se alegra profundamente. En el momento en que Orestes y Electra se encuentran y se reconocen como hermanos, después de años de no verse, ocurre la *anagnórisis*. Orestes vengará a su padre asesinando a Clitemnestra, crimen por el que lo perseguirán las terribles Erinias, también llamadas Furias, divinidades ancestrales que castigan a los parricidas. Orestes, que ha matado a su madre para castigar el asesinato de su padre por instigación del dios Febo, es perseguido hasta el santuario de esta divinidad en la isla de Delos por las diosas terribles.

Deben entonces intervenir los otros dioses, como tantas veces sucede en las historias griegas, y someter el destino de Orestes al Areópago, el tribunal de Atenas, sobre el que influye Atenea para que lo absuelvan. Sin embargo, como forma de reparación por su crimen, el acusado debe traer de la región de Táuride una estatua consagrada a la diosa Artemisa. Las Erinias son llamadas, en adelante, las *Euménides* (las benévolas) o, también, con el eufemismo de *Semnaí Theaí* (venerables diosas), y solo así dejarán de perseguir al parricida.

Por otra parte, ya Homero había echado mano a la anagnórisis como mecanismo narrativo al final de *La Odisea*. En el canto XVII encontramos a Ulises, también llamado Odiseo, a quien la diosa Atenea ha dado un aspecto avejentado y miserable, que arriba a su propia casa acompañado del porquero Eumeo. Al llegar se topa con su viejo perro Argos:

«Y un perro que estaba echado levantó la cabeza y las orejas, Argos, el perro del desdichado Odiseo, al que en otro tiempo crió él mismo, pero no lo disfrutó, pues antes partió hacia la sagrada Ilión. Otrora los jóvenes solían llevarlo tras las cabras monteses, los cervatillos y las liebres; pero ahora yacía, sin cuidados al estar su amo ausente, en abundante estiércol de mulas y bueyes, que había

sido amontonado delante de las puertas hasta que se lo llevaran los criados para estercolar las extensas tierras de Odiseo. Allí estaba echado el perro, que saludó con el rabo y bajó las dos orejas, pero después ya no tuvo fuerzas para llegar más cerca de su amo; y este, al reconocerlo desde lejos, se enjugó una lágrima ocultándose hábilmente de Eumeo, y en seguida lo interrogó con estas palabras: “Eumeo, realmente es muy de extrañar que ese perro esté echado en el estiércol. Su cuerpo es hermoso, pero no sé con certeza si, además de esa belleza, era también veloz en la carrera, o si era como esos perros que se alimentan a la mesa de los hombres, y que los señores cuidan por vanidad”. Y contestándole le dijiste, porquero Eumeo: “En verdad este perro era de un hombre que murió lejos. Si en aspecto y actividad estuviera tal como lo dejó Odiseo al partir hacia Troya, en seguida reconocerías al verlo su ligereza y su fuerza. Pues ningún animal salvaje al que persiguiera se le escapó en las profundidades del espeso bosque; ciertamente sobresalía en el rastreo. Ahora es presa de la desgracia, ya que el amo se le murió lejos de la patria, y las mujeres negligentes no lo cuidan. Los criados, en cuanto no hay señores que los manden, ya no se preocupan más de hacer lo correcto; pues Zeus de ancha mirada arrebató al hombre la mitad de su virtud el día que lo sometió a la esclavitud”. Así diciendo entró en la casa agradable para vivir, y se fue derecho a la sala en busca de los ilustres pretendientes. A Argos, mientras tanto, se lo llevó la Moira de la negra muerte, tan pronto como vio a Odiseo después de veinte años». Fin de la cita.¹

En *La Odisea* también encontramos por lo menos otros dos momentos de *anagnórisis*. Uno sucede antes que el caso de Argos, en el canto XVI, cuando Telémaco reconoce a Ulises, su padre, en la cabaña del porquero Eumeo. Otro ejemplo de *anagnórisis* tiene lugar cuando la fiel Euriclea, quien había sido la nodriza de Ulises, primero, y de Telémaco, después, también reconoce a su amo gracias a una cicatriz en la pierna que un jabalí le había dejado cuando el

1 Picklesimer (1997), María Luisa. La doble función del perro Argos en la Odisea. Universidad de Granada. En: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/florentia/article/view/4440>, consultado el 23 de septiembre de 2022.

héroe cazaba en el monte Parnaso. Pero la apoteosis de la obra es la anagnórisis final, en el canto XXIII, cuando Penélope pone a prueba a su esposo. Primero, Ulises se dirige a ella de esta manera:

«— ¡Desdichada! Los que viven en olímpicos palacios te dieron corazón más duro que a las otras débiles mujeres. Ninguna se quedaría así, con ánimo tenaz, alejada de su marido, cuando este, después de pasar tantos males, vuelve en el vigésimo año a la patria tierra. Pero ve, nodriza, y aparéjame la cama para que pueda acostarme, que esa tiene en su pecho corazón de hierro».

Permítanme aquí un comentario al margen: Qué cara dura es Odiseo. Se ha ido y ha pasado primero diez años en la guerra de Troya, y luego otros diez «dándole vuelo a la hilacha» con Circe y con Calipso, y todavía tiene el descaro de hablarle así a su legítima. Hay que ser muy sinvergüenza para atreverse a increpar a la fiel Penélope, quien bien pudo «quemarle la canilla» con alguno de los pretendientes y no lo hizo. Al contrario: ideó la estratagema de destejer de noche lo que tejía durante la jornada para evitar tener que escoger a uno de los «gorrones» que, durante la ausencia de Ulises, han estado comiéndose el patrimonio del héroe. Pero sigamos. A lo anterior, la reina responde:

«— ¡Desdichado! Ni me entono, ni me tengo en poco, ni me admiro en demasía; pues sé muy bien cómo eras cuando partiste de Ítaca en la nave de largos remos. Ve, Euriclea, y ponle la fuerte cama en el exterior de la sólida habitación que construyó él mismo: sácale de allí la fuerte cama y aderézale el lecho con pieles, mantas y colchas espléndidas. Habló de semejante modo para probar a su marido; pero Odiseo, irritado, le dijo a la honesta esposa: — ¡Oh mujer! En verdad que me da gran pena lo que has dicho. ¿Quién me habrá trasladado el lecho? Difícil le fuera hasta al más hábil, si no viniese un dios a cambiarlo fácilmente de sitio; mas ninguno de los mortales que hoy viven, ni aun de los más jóvenes, lo movería con facilidad, pues hay una gran señal en el labrado lecho que hice yo mismo y no otro alguno. Creció dentro del patio un olivo de alargadas hojas, robusto y

florecente, que tenía el grosor de una columna. En torno suyo labré las paredes de mi cámara, empleando multitud de piedras. La cubrí con excelente techo y la cerré con puertas sólidas firmemente ajustadas. Después corté el ramaje de aquel olivo de alargadas hojas; pulí con el bronce su tronco desde la raíz, haciéndolo diestra y hábilmente; lo enderecé por medio de un nivel para convertirlo en pie de la cama, y lo taladré todo con un barreno. Comenzando por este pie, fui haciendo y pulimentando la cama hasta terminarla. Adorné el lecho con oro, plata y marfil, y extendí en su parte interior unas vistosas correas de piel de buey, teñidas de púrpura. Tal es la señal que te doy; pero ignoro, oh mujer, si mi lecho sigue incólume o ya lo trasladó alguno, habiendo cortado el pie del olivo. Así le dije; y Penélope sintió desfallecer sus rodillas y su corazón, al reconocer las señales que Odiseo daba con tal certidumbre. Al punto corrió a su encuentro, derramando lágrimas, le echó los brazos alrededor del cuello, le besó en la cabeza y le dijo: —No te enojés conmigo, Odiseo, ya que eres en todo el más circunspecto de los hombres y las deidades nos enviaron la desgracia y no quisieron que gozásemos juntos de nuestra juventud, ni que juntos llegáramos al umbral de la vejez. Pero no te enfades conmigo, ni te irrites si no te abracé, como ahora, tan luego como estuviste en mi presencia; que mi ánimo acá dentro del pecho temía horrorizado que viniese algún hombre a engañarme con sus palabras, pues son muchos los que traman perversas astucias. La argiva Helena, hija de Zeus, no se hubiera juntado nunca en amor y cama con un extraño, si hubiese sabido que los belicosos aqueos habían de traerle nuevamente a su casa y a su patria tierra. Algún dios debió incitarla a ejecutar aquella vergonzosa acción; pues antes nunca había pensado cometer la deplorable falta que fue el origen de nuestras penas. Ahora, como acabas de referirme las señales evidentes de nuestra cama, que no vio mortal alguno sino solos tú y yo, y una esclava, Atoris, que me había dado mi padre al venirme acá y custodiaba la puerta de nuestra sólida estancia, has logrado dar el convencimiento a mi ánimo, con tenerlo yo tan obstinado...» Fin de la cita de la misma fuente.

Como vimos, de esta manera se da la *anagnórisis* al final de *La Odisea*, cuando Penélope reconoce, por fin, en el recién llegado a su marido Ulises que, como dijimos, había partido veinte años antes rumbo a la guerra de Troya.

En la Biblia encontramos un claro ejemplo de *anagnórisis* en la historia de José, vendido por sus hermanos como esclavo, quien después de una serie de aventuras más o menos desventuradas, llega a convertirse en virrey de Egipto. Luego de dar un merecido escarmiento a sus hermanos, José los reúne y se manifiesta ante ellos. Hace venir a Egipto a su anciano padre y en aquel país la familia logra tener una vida mejor, al menos por un tiempo.

La *anagnórisis* en otras obras de la literatura universal

La *anagnórisis* también aparece en otras obras, como por ejemplo en *La gitanilla*, una de las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes. En esta obra, Preciosa es una muchacha criada por gitanos, quienes la recogieron siendo una niña muy pequeña. La joven vive cantando y tocando el pandero para sostenerse. Un noble se enamora de ella, pero la historia de amor, que sería imposible por la diferencia de nivel social, se resuelve únicamente al descubrirse que en realidad Preciosa es la descendiente de un matrimonio de noble cuna.

En América, en la literatura prehispánica destaca la aparición de la *anagnórisis* en el drama *Ollantay*, cuando el inca Túpac Yupanqui encuentra a Cusi Coyllur prisionera y en ella reconoce a su hermana.

Por su parte, Shakespeare echa mano de la *anagnórisis* en su drama *El rey Lear*, donde el anciano rey se engaña primero acerca del verdadero carácter de sus hijas, y solo al final, cuando es demasiado tarde, comprende que la única hija que verdaderamente lo ha amado y que le ha sido fiel es la menor, Cordelia.

La *anagnórisis* en la cultura de masas

John Ronald Reuel Tolkien (1882-1973) publicó la trilogía de *El señor de los anillos* entre 1954 y 1955. En ella nos narra cómo un grupo de nueve personajes, denominado «la comunidad del anillo», trabaja para destruir esta poderosa joya que, de caer en manos del máximo villano, encarnado por Sauron, sería capaz de subyugar toda la llamada Tierra Media, hasta convertirla en una especie de paraíso del mal.

La comunidad del anillo está formada por los siguientes personajes: el mago Gandalf, el gris; Aragorn, quien es llamado «Trancos» al principio y es un «montaraz»; el elfo Legolas, el enano Gimli; el hombre Boromir, hijo del senescal de Gondor llamado Denethor II; y los *hobbitses* Meriadoc Brandigamo, Peregrin Tuk, Samsagaz Gamyi y Frodo Bolsón. Este último es sobrino de Bilbo Bolsón, héroe de otra narración de Tolkien titulada *El Hobbit*, y publicada en 1937.

En *El señor de los anillos* encontramos al menos tres momentos de *anagnórisis*. Uno ocurre en la escena cuando Legolas le señala a Boromir que el hombre que llaman «Trancos» es en realidad Aragorn, el heredero de Isildur, rey de Arnor, por línea directa, quien está llamado a reinar sobre esa comarca de la Tierra Media. Los senescales, como el padre de Boromir, le deben lealtad y obediencia a la casa de Isildur.

Un segundo momento es cuando Gandalf se entera de que el anillo que Bilbo escamoteó hábilmente a Gollum no es otro que uno de los nueve anillos de poder, precisamente el que Isildur arrebató al señor oscuro Sauron muchos años antes. Este anillo es el que ha heredado Frodo. Sin embargo, este anillo es un arma que únicamente sirve a la maldad, por lo que atrae solo desgracias a sus poseedores.

Un tercer momento de *anagnórisis* ocurre cuando, después de muchas peripecias, y acompañado siempre de su fiel amigo Sam, Frodo Bolsón, el sobrino de Bilbo, comprende que no saldrá vivo de su misión de destruir el anillo en el Monte del Destino; y aun

así decide seguir adelante, porque alguien tiene que cumplir dicha misión, si es que la Tierra Media tiene algún futuro.

Por otra parte, en la saga de *La guerra de las galaxias*, cuyo autor principal es el director y productor cinematográfico estadounidense George Lucas, el momento más claro de *anagnórisis* ocurre en la película *Episodio V: El Imperio contraataca*, cuando el malvado Darth Vader confiesa al héroe Luke Skywalker que el propio Vader, conocido en otra época como Anakin Skywalker, es su padre. Luke se rebela contra esta verdad amarga que le resulta muy difícil de aceptar, ya que Vader no solo es un fiel aliado y súbdito del malvado emperador Palpatine, enemigo de la Alianza Rebelde, sino que asesinó al mentor de Luke, el maestro jedi Obi-Wan Kenobi.

También, en el *Episodio VI: El regreso del Jedi*, otro maestro jedi, Yoda, le informa a Luke Skywalker que tiene una hermana gemela. Esta no es otra que la princesa Leia Organa, líder de la Alianza Rebelde, a quien Darth Vader quiere destruir. Ambos, pues, son hijos de Anakin Skywalker, el hombre que alguna vez fue Vader, y de la infortunada reina (por un tiempo) Padmé Amidala.

Sin embargo, no es *La guerra de las galaxias* la única obra en la que nos topamos con la presencia de la *anagnórisis*. Este fenómeno surge, como veremos, en los lugares menos pensados. Podemos encontrarlo en películas como *El sexto sentido*, estrenada en 1999 y dirigida por el cineasta hindú M. Night Shyamalan, de la cual no añadiré más detalles por no estropearles el desenlace. También la *anagnórisis* está presente en *Doce monos*, cinta de ciencia ficción del británico Terry Gilliam, estrenada en 1995. En ambas películas actúa como protagonista el actor estadounidense Bruce Willis.

Podemos encontrar más ejemplos de *anagnórisis* en películas como: a) *La casa del lago* (2006) del director argentino Alejandro Agresti. En ella actúan Keanu Reeves y Sandra Bullock. b) *Pide al tiempo que vuelva* (1980), del director francés Jeannot Szwarc, basada en un relato de ciencia ficción de Richard Matheson titulado *Somewhere in time*. Los actores principales fueron Christopher

Reeve, Jane Seymour y Christopher Plummer. c) *El silencio de los inocentes* (1991), dirigida por Jonathan Demme y basada en la novela *El silencio de los corderos*, de Thomas Harris. La protagonista fue Jodi Foster en el papel de Clarice Starling, investigadora del FBI cuyo mentor es el asesino en serie y doctor Hannibal Lecter, encarnado por el actor británico Anthony Hopkins. Y aquí coloco una alerta para quienes no hayan visto la película: cuando Clarice ve una de las mariposas que cultiva Buffalo Bill, el asesino en serie a quien ella está investigando, posada cerca del amable vecino con el que está hablando en aquel momento, comprende que el criminal es él... y paro de contar.

Sin embargo, no puedo dejar de lado la saga de Harry Potter, de la escritora británica J. K. Rowling, en la que la *anagnórisis* es recurrente. Como ejemplo solo voy a señalar el momento cuando el protagonista descubre que sus padres no murieron en un accidente automovilístico, dato que le han hecho creer sus antipáticos tíos Petunia y Vernon Dursley, junto a quienes ha vivido desde que se quedó huérfano. Esto ocurre en el primer libro de la saga: *Harry Potter y la piedra filosofal* (*Harry Potter and the Philosopher's Stone*), obra lanzada el 26 de junio de 1997, aunque en los Estados Unidos este libro fue titulado *Harry Potter y la piedra del hechicero* (*Harry Potter and the Sorcerer Stone*) por razones puramente mercadológicas.

La escena en la que Harry se entera de la verdad de su origen sucede en el alojamiento desvencijado al que Vernon Dursley ha conducido a la familia, con la intención de huir de las lechuzas que le envían a Harry desde el colegio Hogwarts de Hechicería. Preguntando por él se presenta Hagrid, el guardabosque de Hogwarts, quien es el personaje que aclara las cosas. Harry es hijo de dos grandes magos: Lily y James Potter. A partir de esta escena, Harry no hará otra cosa que recopilar datos para reconstruir su propia identidad y la historia de su breve y trágica existencia. En realidad, la *anagnórisis* juega un papel fundamental en toda la saga de Harry Potter, tanto, que podría ser tema para un artículo independiente y mucho más extenso, pero esto rebasa los límites del presente trabajo.

La *anagnórisis* en una obra literaria salvadoreña

Manlio Argueta es un escritor salvadoreño nacido en la ciudad de San Miguel el 24 de noviembre de 1935. En la década de los ochenta, en San Salvador, y en medio de una época muy dura y convulsa de la historia salvadoreña, Manlio Argueta publicó por primera vez su novela *Un día en la vida*. Apareció bajo el sello de UCA Editores, casa editorial de la Universidad Centroamericana «José Simeón Cañas». Para darse una idea de lo peligrosa que era aquella época, baste decir que el 24 de marzo de 1980 fue asesinado monseñor Óscar Arnulfo Romero, primer santo salvadoreño, por un francotirador, mientras oficiaba misa en la iglesia del Hospital de la Divina Providencia. Y, además, que tanto la imprenta como las oficinas administrativas de la UCA fueron víctimas, en distintas fechas, de bombas colocadas, presumiblemente, por escuadrones de la muerte.

Aunque merecería, sin duda, un análisis más profundo, podemos señalar que *Un día en la vida* narra, en realidad, no un día, sino escasamente la mitad: de las cinco horas con treinta minutos de la mañana a las diecisiete horas de ese mismo día. En ese tiempo, el autor resume la vida de una familia salvadoreña de estatus humilde. Es un grupo que reside en el área rural de El Salvador en los años setenta del siglo XX. Voy a colocar aquí una alerta para quienes no han leído la obra, aunque estoy convencida de que eso es cosa rara, porque este libro es uno de los más reeditados en El Salvador y, probablemente, la novela salvadoreña más conocida en los Estados Unidos y, en general, en el mundo.

En la trama se ha señalado la importancia que tienen las mujeres. No en balde la narradora principal es una mujer: Lupe, la esposa de hecho de Chepe Guardado. Es una campesina, madre de tres hijos, que trabaja hombro con hombro al lado de su marido para sostener a su familia. A través del monólogo interior de Lupe, entreverado por *raccontos* y *flashbacks*, así como por las palabras de otros, como su nieta Adolfinia, los guardias y otros personajes, nos enteramos del proceso que ha vivido la familia, sobre todo el *paterfamilias*, que ante la situación tan dura en la que viven, y con la intervención de curas y

celebradores de la palabra, se ha ido convenciendo de que su pobreza no es un designio divino, sino que, por el contrario, es producto de una estructura social excluyente, desigual y violenta que reproduce el mismo *statu quo*.

El más importante momento de la *anagnórisis* se da cuando una pareja de guardias nacionales, que eran parte de uno de los cuerpos de seguridad encargados de perseguir a quienes los terratenientes percibían como opositores políticos y graves agitadores «comunistas», llegan a buscar a Lupe para que identifique a un hombre. Lo han golpeado tan bárbaramente que tiene la ropa machacada y la cara bañada en sangre. Uno de los globos oculares del hombre está medio salido de la órbita. Pero a pesar de la tortura, Lupe reconoce a su marido en aquel «siervo de Yahvé», injusta y dolorosamente maltratado por los guardias. Sin embargo, y no obstante que con su mirada ella logra decirle a Chepe que lo ha reconocido, Lupe lo niega para proteger a su familia, especialmente a la más joven de sus descendientes: Adolfin, su nieta, que ya está involucrada en la lucha revolucionaria que busca terminar con la exclusión social y la desigualdad económica que los tiene sumidos en la miseria.

Por otra parte, y en un sentido más amplio, toda la novela puede considerarse como una *anagnórisis*, un proceso de «darse cuenta», de toma de conciencia. En ella, su autor nos describe cómo los campesinos advierten poco a poco que su situación paupérrima no es producto de «la voluntad de Dios», como por muchos años y fatalistamente les han hecho creer los curas más tradicionalistas, que hasta hacía poco eran los encargados de impartir el catecismo y de administrar los sacramentos en las comunidades campesinas.

Los «nuevos» curas comulgan con la llamada Teología de la Liberación. Son ellos quienes se encargan de abrirles los ojos y de hacerles ver que Dios no quiere ver sufrir a sus hijos, y que la pobreza no es una maldición divina, sino que tiene causas históricas contra las que es preciso luchar.

De esta manera, los oprimidos comienzan a cobrar conciencia de su propio carácter de «sujetos históricos» y de su capacidad para cambiar un estado de cosas que no solo camina en contra de los derechos humanos de los desposeídos, sino de la misma marea de la historia.

En este sentido, *Un día en la vida* no es solo uno de los más acabados ejemplos de *anagnórisis* que he tenido el honor de conocer, sino que retrata fielmente la *anagnórisis* de todo un pueblo, de todo un país: la desigualdad y la exclusión sociales tienen unas causas concretas y unos causantes claramente identificables. Sobre todo, lo más importante que nos dice la novela es que la pobreza no es inamovible: se puede y se debe revertir. Y el primer paso para que esto suceda es que los oprimidos tomen conciencia de su situación de explotación y de exclusión.

El proceso no será fácil. El autor lo subraya con claridad meridiana. Hay fuerzas que se oponen férrea y cruelmente a que el proceso siga adelante. La represión, tanto en las ciudades como en el campo, tal como el autor nos la presenta, es despiadada. Incluso, llega a ser sádica. La guerra civil, que en el año de publicación de la primera edición apenas se iniciaba, sería muy cruenta: más de setenta mil muertos, innumerables heridos, torturados, lisiados, desaparecidos y migrantes fue el doloroso producto de doce años de conflicto. Un conflicto cuyas secuelas todavía padecemos, tanto a nivel individual, personal, como colectivo, es decir, social. El Salvador de hoy en día, con todos sus avances y retrocesos, con sus libertades conquistadas y sus conflictos no resueltos, es producto de esos años.

El mérito mayor de Manlio Arqueta es el de haber sido, y seguir siendo, un testigo fiel de la realidad de un país tan convulso y complejo como El Salvador. Su lucidez y sus saberes literarios y poéticos le permitieron urdir una serie de escenas y una historia coherentes, donde la *anagnórisis* nos devela dicha realidad de modo inequívoco.

Conclusión

El presente trabajo no es, en modo alguno, una indagación exhaustiva sobre el fenómeno de la anagnórisis y su presencia en las obras de la literatura universal, ni siquiera de las obras de la literatura hispanoamericana o salvadoreña, pero es un primer acercamiento, ya que falta mucho para completar, siquiera de la manera más somera y resumida, el tema, y no hablemos de agotarlo. Sin embargo, pensamos que es un buen punto de partida para estudiar el fenómeno, tanto en la literatura escrita en castellano como en la literatura salvadoreña e, incluso, centroamericana. Se nos han quedado en el tintero muchos autores y obras a los que habría que hacer referencia, pero no queremos exceder los límites que este trabajo debe conservar. Aun así, es importante no perder de vista lo que dijimos, con otras palabras, al principio: «No hay nada nuevo bajo el sol».

Los seres humanos no podemos pretender que hemos descubierto o creado algo cien por ciento nuevo. En primer lugar, porque la lengua en la que nos expresamos es un ser vivo que evoluciona constantemente. Es algo que nos ha sido dado ya hecho. A lo más que podemos aspirar es a actualizarla y utilizarla para construir nuevos hechos lingüísticos. Pero, también, porque estamos inmersos en un proceso histórico y social que, ciertamente, no debemos olvidar que ni comienza, ni mucho menos termina, con nosotros. En este sentido, somos parte de una cadena de sujetos históricos que está cambiando una realidad cultural que, por definición, tiene una naturaleza dinámica y desafiante. Si esta primera aproximación contribuyera a inspirar a otros a continuar nuestros esfuerzos, nada nos complacería más y nada contribuiría de mejor manera a subrayar la importancia de nuestro trabajo. Que así sea.

Bibliografía

Argueta, Manlio (2011). Un día en la vida. S. S., DPI. ISBN 978-99923-0-215-6.

Borges, Jorge Luis (1999). El Aleph. Millenium El Mundo. ISBN 8481301663.

Borges, Jorge Luis (1967). El hacedor. Buenos Aires, Editorial Emecé. ISBN 89729761X.

Cervantes, Miguel de (s/f). Novelas ejemplares. Hay versión digital en línea: <http://www.bibliotecaspublicas.es/donbenito/imagenes/Miguel de Cervantes Saavedra ->

[_Novelas_Ejemplares_-_v1.0.pdf](#). Es obra de dominio público.

Esquilo (s/f). Tragedias. http://www.bibliotecaspublicas.es/donbenito/imagenes/Esquilo -Tragedias_-_v1.0.pdf. Es obra de dominio público.

Eurípides (s/f). Tragedias. Versión digital en línea: <https://www.javeriana.edu.co/biblos/Libros/tragedias.pdf>. Es obra de dominio público.

Fuentes, Carlos (1994). Aura. Alianza Editorial, S. A. ISBN 8420646261.

García Márquez, Gabriel (1978). Cien años de soledad. Santa Fe de Bogotá: E. Oveja Negra. ISBN 9580600023.

Homero (2007). La Odisea. S. S., DPI. ISBN 99923-0-0123-6. De dominio público.

<http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/docs/Odisea.pdf>.

Picklesimer, María Luisa (1997). La doble función del perro Argos en la Odisea. Universidad de Granada. Versión digital en línea: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/florentia/article/view/4440>.

Rowling, J. K. (1999). Harry Potter y la piedra filosofal. Salamandra. ISBN 8478884459.

Rulfo, Juan (1980). Pedro Páramo. Barcelona: E. Bruguera. ISBN 8402078613.

Shakespeare, William (1989). El rey Lear. Barcelona, Nauta. ISBN 8427811403.

Sófocles (s/f). Tragedias. Hay versión digital en línea: <http://hipermedula.org/navegaciones/sofocles-tragedias-completas-en-pdf/>. Es obra de dominio público.

Tolkien, J. R. (1993). El señor de los anillos. México: E. Minotauro. ISBN 968-446-046-5.

Zimmer Bradley, Marion (1989). Las nieblas de Avalon. Barcelona: E. Acervo. 2 tomos. ISBN 840023926.

El hilo histórico del feminismo en El Salvador: breve balance¹

María Candelaria Navas

mariacandelarianavas@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0311-0195

Resumen

En este artículo se presenta un breve balance del significado de 200 años de la República en la vida de las mujeres salvadoreñas. Se hace un esbozo de las expresiones a nivel político, ideológico, económico, educativo como resultado del desarrollo capitalista liberal, neoliberal y del sistema patriarcal. Derivando en una propuesta de periodización basada en hitos que impactan el quehacer y devenir de las mujeres salvadoreñas, en donde se exploran las bases ideológicas, políticas y culturales de los movimientos de mujeres y feministas en El Salvador, que constituyen uno de los acontecimientos con mayor potencial para el cambio a nivel social, cultural y político en los últimos dos siglos.

Como resultado del accionar de los movimientos de mujeres y feministas y de la incorporación del feminismo en sus vidas y demandas, se han logrado importantes avances en el derecho al voto; la Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia para las Mujeres; mayor participación política, llevar al debate público la desigualdad de género, elaboración de propuestas de políticas públicas e investigaciones que contemplan el análisis de género.

Palabras clave: hilo histórico, mujeres, feminista, feminismo, sistema capitalista, neoliberalismo y patriarcado

1 Texto preparado para la presentación de los libros *El Salvador, miradas a su historia. Colección Bicentenario. Tomo I y Tomo II* San Salvador: Ministerio de Cultura, realizado el 11 de marzo de 2022. Está basado en el Capítulo: Navas, María Candelaria, Domínguez, Liza (2021). «Hilo Histórico del Feminismo en El Salvador. Reflexiones». *El Salvador, miradas a su historia. Colección Bicentenario. Tomo I.* San Salvador: Ministerio de Cultura.

1. Introducción

El concepto de hilo histórico se atribuye al pensamiento del sociólogo británico Thomas H. Marshall, quien propone analizar a la ciudadanía como el máximo estatus que una comunidad da a algunos de sus integrantes. Nos parece adecuado utilizar dicho concepto para dar cuenta, de una manera dinámica, cómo se ha ido tejiendo la historia de las reivindicaciones feministas de las salvadoreñas. Para ello, hemos realizado una propuesta de periodización histórica, o una cronología marcada o basada en hechos que impactan el quehacer y devenir de las mujeres salvadoreñas en donde se exploran las bases ideológicas, políticas y culturales de los movimientos de mujeres y feministas en El Salvador, que constituye uno de los hitos con mayor potencial para el cambio a nivel social, cultural y político en los últimos dos siglos.

Esta presentación expone una perspectiva de carácter general, que es una aproximación no exhaustiva, ni acabada y abierta a la crítica y propuestas, que intenta analizar las diversas expresiones del patriarcado en la esfera económica, política e ideológica en que se enmarca la vida de las mujeres salvadoreñas y sus diversas formas de resistencia, ya sea a nivel individual o de manera organizada. Por ello, nos basamos en importantes investigaciones históricas sobre el tema realizadas en los últimos 20 años (2000-2021), así como en estudios que abordan el surgimiento/origen y desarrollo del modelo capitalista en El Salvador; además, de fuentes periodísticas, tesis de grado e investigaciones literarias que nos permiten recrear las distintas épocas (especialmente el periodo 1900-1940) desde las vivencias particulares.

La propuesta de periodización histórica que proponemos se basa, como se hace mención anteriormente, en acontecimientos que marcan puntos de inflexión y afectan el quehacer de las mujeres salvadoreñas:

1 ° Período: 1871-1930. Bases ideológicas del feminismo salvadoreño.

2° Período: 1930-1950. Preámbulo y obtención del voto femenino.

3 ° Período: 1950-1970. Construcción y ejercicio de la ciudadanía de las mujeres.

4° Período: 1970-1992. Movimientos Sociales Populares; guerra y acuerdos.

5° Período: 1992-2008. Origen, evolución y desarrollo de los movimientos de mujeres y feministas.

6° Período: 2009-2019. Gobiernos de izquierda.

2. Desarrollo

Basándonos en un abordaje preliminar de estos períodos, hemos realizado un breve balance de lo que han significado los 200 años de independencia para las mujeres salvadoreñas, podríamos destacar lo siguiente:

En primer lugar, queda claro que el modelo de desarrollo capitalista neoliberal y el sistema patriarcal no han traído ganancias a la mayoría de las mujeres salvadoreñas; a lo sumo han sido oportunidades para mujeres de los sectores medios profesionales. La mayoría de las mujeres se ubican en trabajos precarios como las maquilas, sobreviven del trabajo ambulante, como empleadas domésticas y en el trabajo sexual. Las migraciones de mujeres, solas y acompañadas, con sus niños, se han ido incrementado en los últimos años. Todo lo anterior, está ampliamente documentado a través de estadísticas, estudios, reportajes e investigaciones realizados en los últimos 30 años, y que muestran un panorama poco alentador donde, a pesar de los cambios económicos y tecnológicos, la realidad de la gran mayoría de mujeres salvadoreñas no ha cambiado sustancialmente durante los últimos 200 años.

En cuanto a la educación, si bien se han ampliado o expandido las posibilidades, existen diversos obstáculos que impiden su acceso pleno. Por una parte, se encuentra el obstáculo económico, los embarazos en adolescentes, la violencia pandilleril, pues en algunas zonas las niñas y jóvenes no pueden desplazarse a sus instituciones educativas. Por otro lado, podemos mencionar la violencia en todas sus modalidades o tipologías: política, económica, sexual y derechos reproductivos; donde se ha logrado una legislación importante. Sin embargo, la violencia de género va en aumento, lo cual expresa que la ideología del patriarcado se ha enraizado en toda la sociedad. El Estado no ha considerado relevante tomar medidas en este sentido, incluso podríamos hablar de misoginia en todos los sectores de la sociedad. —No obstante, a nivel simbólico e ideológico el Estado ha tratado de «modernizar» integrando a las mujeres en proyectos que tratan de redefinir y reconfigurar la nación—.

En 200 años han surgido diferentes proyectos de nación, pero es a partir de 1870 que se inician los proyectos liberales orientados a insertar a El Salvador en el sistema capitalista mundial. Es ahí justamente donde la propuesta liberal se enmarca en despojar a los y las campesinos indígenas de sus tierras comunales; finalmente, esta propuesta se concreta en 1880. Estos despojos continuaron durante 1920, 1932, 1950, 1970 y 1990, provocando que los/as indígenas y campesinos se relegaran a la pobreza, a ser obreros, a estancarse en todas las áreas del desarrollo social y personal, y en el caso particular de las mujeres, y todas las representaciones femeninas, a ponderar un común denominador, el de ser madres.

En el contexto antes esbozado, las organizaciones de mujeres y las mujeres independientes feministas que se incorporaron a la lucha por sus derechos, tienen sus antecedentes en el feminismo temprano, que surge en el marco del proyecto liberal de 1870, con el parcial acceso de las mujeres a la educación y posteriormente en las primeras décadas del siglo XX su incorporación a la fuerza de trabajo remunerado en los núcleos urbanos donde aparecen las primeras experiencias organizativas.

Si nos preguntaran cuándo surge el feminismo en El Salvador podríamos afirmar, por las últimas investigaciones realizadas por el historiador Héctor Lindo Fuentes, que desde la segunda mitad del siglo XIX, a lo largo del siglo XX e inicios del siglo XXI, las mujeres aparecen como fuerza organizada o como personas individuales, en distintos espacios, entre los que podemos mencionar: sectoriales, gremiales, corporativistas o literarios. Para el historiador antes citado, hay expresiones de un feminismo temprano a fines del siglo XIX, cuando las mujeres empezaron a estudiar y escribir en periódicos, hablese de mujeres de clase alta, ejerciendo el magisterio u otras actividades ligadas al trabajo doméstico.

Asimismo, se crearon sindicatos de costureras y panaderas en cuyos estatutos aparecían sus demandas por el sufragio y los derechos de las mujeres. Por lo que podríamos decir, que el feminismo en El Salvador es de una larga data; iniciado por las perspectivas teóricas y metodológicas de los de los movimientos sociales, sustentados por Alberto Melucci, Manuel Castels, entre otros, ocurridos entre 1985 a 1986 y que estaban relacionados con las ideas socialistas de izquierda.

Se considera que en el contexto post conflicto (1992 en adelante) el accionar de los movimientos sociales, el movimiento de mujeres y sus diferentes expresiones: feminista, lésbico de la diferencia, etc., construyen una nueva parte del mismo. Sin embargo, desde una perspectiva histórica al relacionar dicho movimiento con el accionar de las organizaciones de mujeres, se encuentran cuatro momentos:

1. Las organizaciones de mujeres ligadas al movimiento obrero en el marco de la lucha de clases (1920-1970).
2. Las organizaciones de mujeres apoyando el proyecto contra hegemónico en el marco de los Movimientos Populares Revolucionarios (1971-1992).
3. Las organizaciones de mujeres con reivindicaciones propias o de género, que corresponde al momento en que surgen las demandas específicas del ser mujer (1992-2008).

4. Las organizaciones de mujeres y mujeres independientes con tensiones respecto de su postura en relación con los gobiernos de izquierda —participación en colaboración con y/o crítica— (2009-2019).

El primer gran momento de la conquista de las mujeres salvadoreñas como ciudadanas fue la obtención del derecho al sufragio en 1950. El segundo momento se desarrolla en las siguientes décadas con la agitación social, el descontento y luego la guerra, estos fueron el escenario en el que un alto porcentaje de mujeres rurales y urbanas se identificaron con las demandas de sus respectivos gremios, incorporándose a las organizaciones mixtas del Movimiento Popular Revolucionario: como maestras, obreras, campesinas, pobladoras de tugurios, estudiantes, cooperativistas. De esta manera, se incorporaron a la lucha armada y el accionar político-militar.

El tercer momento importante en la lucha por la ciudadanía de las mujeres se vivió en el período de posguerra, al ser omitidos los intereses y necesidades de las mujeres en los procesos de reconstrucción nacional, soslayando las cuotas de autonomía y empoderamiento que habían alcanzado durante el conflicto, para reinsertarlas nuevamente en las tareas domésticas.

A partir de los Acuerdos de Paz de 1992 en El Salvador se empezaron a desencadenar, con especial énfasis, procesos de participación en diferentes ámbitos y espacios tanto a nivel local, municipal, regional como nacional. Es este momento las mujeres salvadoreñas comienzan a construir un pujante movimiento de mujeres y feministas, dando lugar al desarrollo de la conciencia feminista como el primer paso hacia la autonomía.

3. Conclusión

El encuentro con el feminismo nos permite reflexionar y cuestionar el orden social que ubica a las mujeres en posiciones inferiores respecto a los hombres o entre ellas mismas, así como la exclusión a la que han sido sometidas del goce de derechos que otros tienen en su calidad de ciudadanos y los ámbitos donde se toman las decisiones que las afectan. Se da el primer paso para ganar autonomía, condición muy importante en la construcción de ciudadanía.

Se pueden mencionar como logros de los movimientos de mujeres y feministas en El Salvador, para mencionar algunos: el derecho al voto; la Ley Especial Integral para una Vida Libre de Violencia para las Mujeres; mayor participación política, llevar al debate público la desigualdad de género, elaboración de propuestas de políticas públicas e investigaciones que contemplan el análisis de género.

Referencia

Navas, M.C. (2021). Hilo Histórico del Feminismo en El Salvador. Reflexiones. [Conferencia]. El hilo histórico del feminismo. San Salvador, El Salvador.

El nuevo humanismo que necesita la sociedad del conocimiento post pandemia

Morena Guadalupe Magaña de Hernández

morena.magana@utec.edu.sv

Universidad Tecnológica de El Salvador

ORCID: [0000-0001-9033-1134](https://orcid.org/0000-0001-9033-1134)

Resumen

Hablar de un nuevo humanismo en la sociedad del conocimiento, es también hablar de calidad de la educación, es hablar de vida, de pasiones y anhelos, lo que nos consume día a día y por lo cual nos entregamos y vivimos.

Hoy nos encontramos en una crisis global, una crisis energética, crisis en asistencia médica que se agrava con la contaminación y otros desastres ambientales; para enfrentar esta realidad necesitamos urgentemente un nuevo humanismo, una conciencia holística para ver, entender y tratar la realidad ecológica, social económica, política, cultural y espiritual, como un todo unificado, en interacción e interdependencia; de tal manera que separarla en estancos es continuar cometiendo el error de destruir la unidad que es indispensable para la vida. Esta es la visión que el nuevo humanismo debe sostener y promover en toda y para toda la humanidad.

Nosotros, los educadores, debemos asumir un nuevo compromiso: traspasar, saltar y romper el esquema programático que a lo largo del tiempo ha mantenido en una encrucijada a la educación y a sus educandos; por lo que, hemos de iniciar este desafío que nos exige pasar del mapa escolar al territorio educativo para ser constructores de un nuevo humanismo y dar lugar a nuevas experiencias de aprendizajes, desde las que debemos reaprender a hacer las cosas, con

nuevas miradas y con renovados deseos de aprender en un mundo nuevo, sin dejar de sentir con las personas que han perdido desde sus esperanzas, pertenencias y sus seres más amados, por diferentes razones, pero como buenos ciudadanos e hijos de la madre tierra, siguen aferrados a la vida con la esperanza de resurgir desde un nuevo humanismo. Todo lo anterior nos lleva a cuestionarnos y a buscar claras razones por las cuales hay tantas enfermedades emergentes y cambiantes entre los seres humanos. Pareciera que el mayor objetivo es alejarnos del todo y de los demás, hasta el punto de caer en un individualismo existencial autodestructivo muy característico de la crisis global, una crisis que sin duda alguna tiene múltiples facetas como lo es: energética, crisis de asistencia médica, crisis de valores, crisis civilizatoria; que se agrava con la contaminación y otros desastres ambientales; para enfrentar esta realidad necesitamos urgentemente un nuevo humanismo, una conciencia holística más cercana a nuestros legítimos otros yo, para ver, entender y tratar la realidad ecológica, social económica, política, cultural y espiritual, como un todo unificado, en interacción e interdependencia porque la educación, salud y calidad de vida de los pueblos en el siglo XXI.

Figura 1. *Paloma de la paz*



Nota. Tomado de: <https://acortar.link/J7bBPN>

Palabras clave: humanismo, conciencia, paradigma, paradigma mecanicista, paradigma emergente, holismo, interdependencia, calidad de vida, pandemia, Covid 19, crisis civilizatoria

1. El nuevo humanismo que necesita la sociedad del conocimiento post pandemia

Hablar de un nuevo humanismo en la sociedad del conocimiento, es también hablar de calidad de la educación, es hablar de vida, de pasiones y anhelos, lo que nos consume día a día y por lo cual nos entregamos y vivimos. Es, además, hablar de todo aquello que nos produce fe, alegría, esperanza, confianza, creencia, promesa, perspectiva, ilusión, optimismo, caos, borrosidad, incertidumbre; y, una totalidad de sensaciones y emociones, que el lenguaje humano, por sí solo, aislado de otros elementos de la conciencia humana, no podrían aclarar nuestros sueños de humanismo. Eso es todo lo que experimentamos cada vez que nos encontramos frente a grandes desafíos en los campos científico y educativo.

En mi decidido esfuerzo por mejorar la calidad de la educación en El Salvador desde mi responsabilidad y condición global de educadora, he querido descubrir la verdad de ¿Por qué vivimos?, ¿Por qué somos necesarios para el desarrollo de la humanidad, en un contexto natural, social, económico, político, ecológico, y cultural; cada vez más complicado, cada vez más complejo y cada vez más desigual?

Creo ser consciente que, hoy más que nunca, urge mejorar la calidad de vida, mejorar los estándares de calidad de vida, a lo que contribuiría la ampliación de la cobertura de la educación formal a amplios sectores poblacionales y atender de manera sistemática y responsable, a ese enjambre o colectivo humano, que clama a gritos para que se superen las deficiencias que ha tenido y tiene la educación, que tanto daño le ha causado a la vida del planeta, convirtiendo a sus graduados, la mayoría de las veces, en agentes cómplices para mantener fuertes, activas y seguras a determinadas estructuras de

poder que marginan a grandes sectores de la humanidad, centradas en intereses mercantilistas; depredadores de todo signo de vida humana, animal, mineral, vegetal etc.

No cabe duda que necesitamos un cambio de perspectiva en la educación, cambio de enfoque, de paradigma, tal como lo expresa Capra en el siguiente párrafo:

Hay un intenso debate sobre los estándares y las reformas educativas, pero basado en la creencia de que el objetivo de la educación es preparar a los jóvenes solo para competir en el entorno de la economía global.

El hecho de que esta economía no sirve para preservar la vida sino para destruirla se ignora normalmente y, ahí el verdadero desafío educativo de nuestro tiempo: comprender el contexto ecológico de nuestras vidas, apreciar sus escalas y límites, reconocer los efectos de la acción humana y, sobre todo, conectar los puntos (Capra, 1992, p. 5).

Lo anterior significa que el sistema educativo tiene que realizar grandes cambios, desde los fines de la educación hasta el planeamiento, implementación, ejecución y evaluación del desarrollo y evaluación del currículo y de los aprendizajes. No se trata simplemente de cambiar contenidos programáticos, pues la visión que tenemos del mundo es determinante de fines, objetivos, metodologías y evaluación de la educación; lo que implica que se debe desarrollar una educación para una vida sostenible.

Ese cambio debe involucrarnos a todos, cada quien dando lo suyo, cada uno haciendo lo bueno; desde nuestra multidiversidad de saberes.

Es urgente realizar cambios significativos en nuestro quehacer educativo, pues los desafíos que nos impone el mundo moderno son grandes, y los debemos realizar con lo mejor que nos ofrece la sociedad del conocimiento, para hacerle frente a los problemas glo-

bales del planeta, que no son más que la expresión de la crisis de valores que vive el mundo de hoy, cuyas manifestaciones son el desempleo, el caos energético, la violencia, la criminalidad, el cambio climático, el consumismo desmedido, etc.

Desde una imperativa revisión y replanteamiento de la educación en el contexto de este nuevo siglo, que de forma vertiginosa ha recorrido ya casi dos décadas del nuevo milenio, es que surgen con un decidido esfuerzo pensadores planetarios con propuestas basadas en nuevos paradigmas. Maestros como Fritjof Capra, Edgar Morín, Luis González de Alba, David Bohm, Humberto Maturana, Francisco Varela, Dalai Lama, Francisco Gutiérrez, Hinkelammert, presentan su crítica al neoliberalismo señalando su radical anti humanismo, con su carácter de totalitarismo mercantil. Estos y muchos otros científicos, comparten la idea fundamental de que para la educación, lo importante debe ser el desarrollo del ser, y, para lograr esto, se requiere concebir a los seres humanos, no como entes separados y superiores a los otros seres vivos, si no, como miembros del conjunto de seres vivos que interactúan permanentemente, que se encuentran en continuo aprendizaje y deben desarrollar la capacidad de constituirse como tejido biológico y como tejido social, en una red de relaciones en las que construyen, deconstruyen y reconstruyen a cada instante los conocimientos, las experiencias, y se van construyendo a sí mismos como seres vivos, dignos, humanos, libres y comprometidos con el cosmos, desde un nuevo humanismo, todo ello; como describe Capra (1992, p. 9):

Hoy vivimos en un mundo caracterizado por sus interconexiones a nivel global en el que los fenómenos biológicos, psicológicos, sociales y ambientales, son todos recíprocamente independientes. Para describir este mundo de manera adecuada, necesitamos una perspectiva ecológica que la concepción cartesiana del mundo no nos puede ofrecer.

La educación, y específicamente el proceso educativo que necesitamos en este siglo XXI para convertir a la humanidad en un verdadero colectivo humano, sincronizado y acorde con las leyes

naturales, ligadas al nuevo humanismo, que le permitan lograr un reencuentro con sus orígenes y alcanzar un mayor grado de felicidad para todas y todos, debe atender con urgencia planetaria, especialmente la pobreza en todos los sentidos y formas; no solo económica.

Me refiero a esa pobreza global que se manifiesta en el rostro humano de grandes multitudes latinoamericanas, y muy particularmente centroamericanas. Pobreza que surge como producto de la imposibilidad de acceso o carencia de los recursos mínimos, para satisfacer las necesidades físicas y psíquicas básicas que inciden en un deterioro del nivel y calidad de vida de las personas, por una deficiente alimentación, viviendas carentes de condiciones para una vida saludable, deficiente educación, inasistencia sanitaria, carencia de acceso agua potable que es elemento vital de la especie humana y de los seres vivos en general

También se debe atender de forma global el desempleo, la falta de ingresos o el nivel desigual de los mismos, fenómenos sociales que son el resultado de procesos de segregación social o marginación y exclusión. En muchos países del tercer mundo, sin ir muy lejos, en mi país El Salvador, son muchos los que viven en situación de pobreza; el salario mínimo no alcanza para cubrir las necesidades mínimas que incluyen la canasta básica de alimentos y hay personas que tienen ingresos inferiores al salario mínimo.

Cada vez se agudiza la separación entre los seres humanos y la naturaleza. Hoy nos encontramos en una crisis global, una crisis energética, crisis en asistencia médica que se agrava con la contaminación y otros desastres ambientales todas estas crisis ya existían cuando apareció el Covid-19, pandemia que ha impactado el estilo de vida de todas las personas en el mundo.

El 7 de enero de 2020, luego de que muchas personas se infectaron y desarrollaron síntomas graves, aun existían seres que creían que no era mayor cosa, que el virus no llegaría a sus países; yo era una de esas personas, pensé que nunca tendría que preocuparme por

dicha enfermedad, pero, cada vez se reportaban más casos en más países y alrededor del mundo yo, de verdad seguía pensando que hasta acá no llegaría esa mortal enfermedad, hasta que de pronto se reportaron los primeros casos en Estados Unidos, entonces la amenaza y el miedo se volvieron más reales; pronto, el 13 de marzo de 2020, en El Salvador se declaró una cuarentena obligatoria a nivel nacional, se cerraron aeropuertos y fronteras, se prohibieron las aglomeraciones y las concurrencias de personas, para evitar, en la medida de lo posible, el contagio y propagación del virus en el país. Esto nos obligó tanto a docentes como a estudiantes, y a toda la sociedad quedar confinados en nuestras casas, sin poder ir ni a desarrollar ni recibir clases en forma presencial. Los estudiantes quedaron sorprendidos por la noticia, pero comenzaron las clases en la modalidad virtual; eso representó un reto para todos los estudiantes que no tenían los recursos que les permitieran una conexión eficiente; fue muy difícil desde el principio. Cuando se confirmó el primer caso de Covid-19 en El Salvador, mucha gente tuvo miedo pues tenían que salir necesariamente de sus casas para llevar el sustento a sus hijos, a su familia. El miedo a enfermarse y a que pasara lo peor era latente. Cada día se reportaban más casos y estos incrementaban de manera alarmante. Era un hecho la pandemia y el país fue afectado severamente por dicha pandemia, poco a poco, se fueron levantando algunas restricciones y algunas personas pudieron volver a sus trabajos, ya podían volver a ver a sus familiares, convivir con ellos y disfrutar de su compañía; todo estaba volviendo a la «normalidad», aunque ya nada volverá a ser como antes; la pandemia vino para quedarse era y sigue siendo el dicho entre los diferentes sectores sociales y frases como; siempre debemos cuidarnos para no infectarnos, el Covid en un abrir y cerrar de ojos puede ser cuestión de vida o muerte, debemos vivir cada día como si fuera el último, ya que pueda que así sea y esta pandemia, nos lo ha demostrado demasiadas veces sigue diciendo la gente.

El 31 de diciembre de 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) fue informada de varios casos de neumonía de causa desconocida detectados en la ciudad de Wuhan. A finales del mes de enero de 2020, la OMS definió la situación como de emergencia de

salud pública de interés internacional por el impacto y la difusión de la enfermedad bautizada como COVID-19, cuya expansión llevó a que dicha organización declarase, el 11 de marzo de 2019, pandemia, al brote del nuevo coronavirus. El impacto internacional de esta enfermedad en la conocida como sociedad de la información y el peso que han tomado ante este fenómeno los medios de comunicación, reforzando así su función social y democrática de informar y construir opinión, conduce a estudiar el discurso sobre la COVID-19 en la opinión de la prensa europea en los primeros meses de la aparición de este fenómeno. En concreto, se centra en el período transcurrido desde que el 31 de diciembre de 2019 se alertó en China de las primeras patologías, hasta que el 13 de marzo la OMS declarase a Europa el epicentro de la pandemia. Dentro de este marco cronológico se analizan los artículos de opinión, referidos al nuevo coronavirus y a la enfermedad que este provoca, publicados en los principales periódicos nacionales de los tres países con mayor número de personas infectadas a nivel europeo a la fecha de cierre de la investigación Italia, España y Alemania.

Todos hemos sido testigos del gran impacto que ha generado esta Pandemia del COVID 19 por la pérdida de familiares, quizás muchos de los que estamos en este momento conectados posiblemente hayamos perdido algún familiar o una persona cercana que le conocían y tenían afecto hacia esa persona. No solamente se han suscitado con la pandemia pérdidas humanas, sino que también han sido pérdidas económicas por la caída de muchos negocios pequeños, medianos o grandes, algunos empresarios han tenido la idea de reinventarse adaptándose a la nueva normalidad para poder generar e inyectar de una u otra forma un poco más de ingresos a sus negocios, a sus empresas. Sin dejar de mencionar las personas que perdieron su empleo por diferentes razones, pero como buenos ciudadanos muchos han tenido la iniciativa de crear su emprendimiento y poder de esa manera generar sus ingresos.

Todo lo anterior nos lleva a cuestionarnos y a buscar claras razones por las cuales hay tantas enfermedades emergentes y cambiantes entre los seres humanos. Pareciera que el mayor objetivo

es alejarnos del todo y de los demás, hasta el punto de caer en un individualismo existencial autodestructivo muy característico de la crisis global, una crisis que como ya lo dijimos tiene múltiples facetas como lo es: energética, crisis de asistencia médica que se agrava con la contaminación y otros desastres ambientales; para enfrentar esta realidad necesitamos urgentemente un nuevo humanismo, una conciencia holística para ver, entender y tratar la realidad ecológica, social económica, política, cultural y espiritual, como un todo unificado, en interacción e interdependencia porque la educación, salud y calidad de vida de los pueblos en el siglo XXI, debe obedecer a un nuevo humanismo, debe tener una visión holista, planetaria, integral, no fragmentada; basada en principios de la naturaleza del mundo en que vivimos, debe acercarnos a la naturaleza humana, ante todo, y, debe girar en torno a la inteligencia, el pensamiento y el aprendizaje.

Esta conciencia holista surge de la necesidad imperiosa de ver, entender y tratar la realidad ecológica, social económica, política, cultural y espiritual, como un todo unificado, en interacción e interdependencia; de tal manera que separarla en estancos es continuar cometiendo el error de destruir la unidad que es indispensable para la vida. Esta es la visión que el nuevo humanismo debe sostener y promover en toda y para toda la humanidad.

A la educación se le vuelve indispensable establecer la diferencia que hay entre lo técnico y lo pedagógico. Los educadores no debemos delegar en los computadores tareas o proyectos que requieran cualidades exclusivamente humanas como son: el amor, la comprensión, la compasión, la equidad, para brindar atención a personas que buscan mejorar su calidad de vida en el cosmos.

«La crisis global que actualmente vivimos ha sido originada esencialmente por la racionalidad instrumental del paradigma mecanicista surgido por el siglo XIII con figuras como Newton, Bacon y Descartes. Necesitamos ahora un nuevo paradigma que tienda a la creación de ciudadanos globales» (D.J.sf)

Nosotros, los educadores, hemos de asumir un nuevo compromiso: traspasar, saltar y romper el esquema programático que a lo largo del tiempo ha mantenido en una encrucijada a la educación y a sus educandos; por lo que, hemos de iniciar este desafío que nos exige pasar del mapa escolar al territorio educativo para construir, de manera sincronizada y en sintonía con el planeta, un nuevo paradigma y por consiguiente, seres humanos con nuevas miradas, sentires, saberes y actuaciones a favor de la vida. Propongámonos hacer un rompimiento epistemológico, respirando y transpirando nuevos paradigmas y con nuevas ventanas abiertas a la ciencia y al conocimiento global que nos muestra un mundo en interconexiones.

Veamos por esas ventanas para seguir tejiendo sueños y construir otra realidad junto a muchos autores que ya hemos mencionado. Hagamos una lectura de la realidad a partir de textos como: *El punto crucial*, *La Totalidad y el orden implicado* y *El burro de Sancho y el gato de Schrödinger*, entre otras, que nos ponen en perspectiva un nuevo humanismo, opuesto a las construcciones mentales que nos plantea el mecanicismo en contraposición de una cosmovisión planetaria.

Como educadora con nuevas miradas debo aceptar que inicié este artículo con firme decisión, pero con mucha incertidumbre. Hoy me pregunto. ¿Qué puedo aportar para disminuir la incertidumbre? No me queda duda que Capra, Bohm y González de Alba le han hecho mucho ruido a mi mente y a mi conciencia, permitiendo poco a poco que vea claro que algunas actitudes humanas negativas, como la explotación de la naturaleza, en sus múltiples formas, se ha realizado paralelamente a la explotación de la mujer, tal como lo plantea Capra:

Desde el comienzo de la historia ha existido una relación entre ambas: la naturaleza —y, especialmente, la tierra— era considerada la madre tierra que nutre y alimenta a su cría y, a la vez, puede transformarse en una hembra salvaje e incontrolable. En las épocas pre patriarcal muchos fenómenos de la naturaleza se identificaban con varias manifestaciones de la Diosa. Al amparo del sistema patriarcal el aspecto benévolo

de la naturaleza se tornó en pasividad, mientras que la visión de una naturaleza salvaje y peligrosa dio origen a la idea de que ésta habría de ser controlada por el hombre. Paralelamente, se retrataba a la mujer como un ser pasivo sometido al hombre. Por último, con el ascenso de la ciencia newtoniana, la naturaleza se torna un sistema mecánico sujeto a ser manipulado y explotado juntamente con la mujer. La antigua relación de la mujer y la naturaleza une de este modo la historia de ambas y es el origen del parentesco natural del feminismo y la ecología que sé vuelve cada día más evidente (1992, p.21).

Tal revelación provoca tristeza, porque, en principio, señala una de las causas principales de las crisis profundas que vive el planeta. En las palabras de Carolyn Merchant, historiadora de la ciencia en la Universidad de Berkeley, California, conocemos que:

...al investigar las raíces de nuestro dilema ambiental y la relación de éste con la ciencia, la tecnología y la economía, tenemos que examinar otra vez la formación de una visión del mundo y de una ciencia que, concibiendo la realidad como una máquina y no como un organismo viviente, decretaron la dominación de la naturaleza y de la mujer por el hombre. Tenemos también que evaluar de nuevo las contribuciones de los «padres» de la ciencia moderna, tales como Francis Bacon, William Harvey, René Descartes, Thomas Hobbes e Isaac Newton (Capra, 1992, p. 21).

Toda esta panorámica y mis ruidos internos, van haciendo posible que yo pueda establecer un diálogo entre la comunidad científica y la sociedad, para empezar a dar mis aportes y contribuir de manera lenta pero segura, a la eliminación de todas las formas de discriminación relacionadas con la educación científica y los beneficios de la ciencia, y actuar con ética y espíritu de cooperación en mis esferas de responsabilidad respectivas, que me lleven a experimentar mi nuevo humanismo.

Es nuestro compromiso tejer y consolidar la cultura científica y su aplicación con fines pacíficos en todo el planeta, así mismo fo-

mentar la utilización del saber científico en pro del bienestar, la paz y el desarrollo sostenible que urge consolidar, en todos los pueblos, particularmente en nuestro pequeño El Salvador, teniendo en cuenta los principios sociales, éticos y los valores planetarios que nos proponen los grandes precursores del nuevo paradigma, del nuevo humanismo, no centrado solamente en el ser humano, sino en todos los seres vivos.

Las profundas crisis que ha experimentado el mundo han constituido un gran reto y poderoso imán para los científicos con visión holística y sistemática; cada vez se hace más urgente encontrar soluciones apropiadas que al menor plazo posible permitan superar esas crisis, pues de lo contrario, la humanidad se dirige con velocidad muy acelerada hacia su propia destrucción.

Los aportes de la física cuántica y de la teoría de la relatividad son muy significativos, pero todavía no han beneficiado a los países, a los gobiernos y a la sociedad en general; pues poderosos intereses manipulan desde diferentes estructuras, las decisiones de la aplicación de los avances de la ciencia a la solución de los problemas y al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, porque atentan contra sus propios intereses.

Al escribir este artículo reflexiono. Todos los que nos encontramos en el territorio educativo somos viajeros en este mundo itinerante. En este itinerario ¿Cuál es mi rol? Mi cuestionamiento es mayor al encontrar a mi paso lecturas como esta. «Educar es impregnar de sentido la práctica de la vida cotidiana» (Francisco Gutiérrez).

Acercaos al abismo les dijo. Tenemos miedo respondieron. Acercaos al abismo les dijo, se acercaron. Él les empujó...y salieron volando (Guillaume Apollinaire).

En concordancia con estas lecturas recuerdo además que, entre este mar de información en que me ha envuelto la producción de este artículo, también me llevó a leer a Paulo Freire, y recuerdo que me dice. «Educar y educarse es encontrar sentido a la vida, ese sentido se

vive, se construye, se hace y se rehace; viviendo a plenitud el proceso educativo» (1982, p. 85).

No me queda duda que la ciencia, la tecnología, el humanismo y la investigación; son temas que me apasionan, excitan y elevan mi espíritu. Percibo ciertamente que mi vida cobra sentido al trabajar por una educación planetaria, holística. Esto me proyecta armonía, trascendencia, compromiso, pero ante todo paz.

Puedo decir desde la perspectiva de un lenguaje totalizador y cósmico, con las palabras del poeta Pablo Neruda «confieso que he vivido» Si, he vivido a plenitud este nuevo desafío para mi vida, desde mi vida, la vida del planeta y de mi ser de educadora comprometida con los cambios y el nuevo humanismo que me exige la sociedad del conocimiento.

Finalmente, creo que para ser constructores de un nuevo humanismo, es necesario dar lugar a nuevas experiencias de aprendizajes, desde las que debemos reaprender a hacer las cosas, con nuevas miradas y con renovados deseos de aprender en un mundo nuevo, en el que debemos ampliar nuestro lenguaje, para desarrollar nuevas ideas y concepciones del mundo y todo aquello que nos apasione, dando cuerpo y fundamento a los nuevos pensamientos que liberen la condición humana y nos lleven a ser parte de experiencias innovadoras que generen vida y mejores oportunidades para el desarrollo integral y la construcción del nuevo humanismo.

Referencias

Bohm, David (2008). *La totalidad y el orden implicado*. Sexta edición. Buenos Aires, Argentina: Kairos.

Calle 13. *Latinoamérica*.

Capra, Fritjof (1992). *El punto crucial*. Buenos Aires, Argentina: Troquel S.A.

Gonzales, David (2002). *El burro de Sancho y el gato de Schrödinger*. Primera edición. México: Paidós Mexicana, S.A.

<https://blogdefranciscogutierrez.wordpress.com/2016/04/28/enseñar-educar-aprender/>. Consultado el 21/08/2017.

<http://davidtestal.blogspot.com/2009/05/la-eterna-respuesta.html>. Consultado el 21/08/2017

Lipsman, M (2009). *La innovación educativa: una aproximación conceptual*. Universidad de Buenos Aires. argentina

Sancho, J. y Hernández, F. (1993) «La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar». Congreso Internacional de la Coruña. Mimeo.

Josefina Peñate y Hernández: al abrirse la caja de Pandora

Jennifer Sermeño

Jennifer.sermeño@ues.edu.sv

Universidad de El Salvador

ORCID: 0000-0002-2580-9012

En medio de esta noche, es mi voz la primera y débil clarinada. Más tarde, quizá muchos años después de mi escapatoria de este planeta, vendrá la mujer fuerte que yo sueño. Y como un nuncio, quedara este libro mío que contiene narraciones, sombrías, relatos dolorosos de vidas de mujer que nosotras las rebeldes debemos tratar de borrar de nuestra historia (Peñate y Hernández, 1930, p. 54).

Resumen

Este artículo estudia desde la perspectiva de la crítica literaria feminista el libro de cuentos *Caja de Pandora* (1930), publicado por la santaneca Josefina Peñate y Hernández; específicamente se han buscado las imágenes de ángel y monstruo propuestas por Sandra Gilbert y Susan Gubar. Además, busca visibilizar el trabajo literario de esta escritora olvidada por la memoria salvadoreña.

Palabras claves: cuento, literatura salvadoreña escrita por mujeres, escritoras olvidadas y/o marginadas, empoderamiento de la mujer, crítica feminista

Abstract

This article studies from the feminist literature criticize the perspective of the book by the name of tales from *Caja de Pandora* (1930), published by the salvadorean girl borne in Santa Ana Josefina

Peñate y Hernández; specifically there has been a research of the angel and monster images, proposed by Sandra Gilbert and Susan Gubar. Besides, were looking to establish the literary work of this famous writer forgotten by the salvadorean minds.

Key words: stories, salvadorean literature written by woman, forgotten writers and rejected writers, empowered woman, feminist criticize

1. Introducción

En El Salvador existe una significativa cantidad de escritoras. No obstante, las escritoras salvadoreñas han estado en una situación de desatención y marginalidad. Esto se afirma debido a que al revisar antologías y monografías solamente se encuentran, en la sección dedica al país, escritores a excepción de uno o dos nombres de escritoras que son siempre las mismas a las que se les hace mención, ya que constituyen parte del canon de literatura salvadoreña (Sermeño Melara, 2014). Es por ello, que este artículo tiene como objetivo visibilizar la producción narrativa de una de estas escritoras y entablar un diálogo con la teoría literaria feminista articulada por Sandra Gilbert y Susan Gubar en el libro *La loca del desván: la escritora y la imaginación literaria del siglo XIX* (1998).

Esta escritora es la santaneca Josefina Peñate y Hernández, quien publicó en 1930 su primer libro de cuentos, *Caja de Pandora*, en donde explora y expone las circunstancias de las mujeres de su época y quizá, sin saberlo, de la mujer en la actualidad. Es por ello, que Muñoz (2011) plantea que «a pesar de las ideas de avanzada contenidas en esta colección de cuentos, la crítica y los lectores se olvidaron de su existencia. Este texto pionero del feminismo, no solo en Centroamérica sino también en Latinoamérica, sorprende por la actualidad de los temas que trata» (p. 1). Pues en el libro expone diversas expresiones de violencia hacia la mujer. Por lo que se convierte en una transgresora de su época, ya que expone estas situaciones a manera de denuncia.

El anterior argumento se convierte en el primer motivo para estudiar a esta narradora. En segundo lugar, para Muñoz (como se citó en Reyes, 2010) la historia del cuento en El Salvador empieza con Josefina Peñate y Hernández; a pesar que Roque Baldovinos en el prólogo a *El Salvador: cuentos escogidos* (1998) otorga este sitio a Salarrué: «Los primeros despuntes de la cuentística salvadoreña, puede verse en Salarrué (1899-1975) a su gran iniciador» (Roque Baldovinos, 1998, p. 9). Pero *Caja de Pandora* es de 1930 y la primera entrega de *Cuentos de barro* es, según Roque Baldovinos, de 1931.

Tal afirmación puede causar discordia, aún más porque Escobar Galindo en *Antología del relato costumbrista de El Salvador* (1989) le adjudica a Francisco Gavidia ese título: «El cuento, estrictamente hablando, no aparece sino con Gavidia, quien empieza a publicar algunas narraciones en el último tercio del siglo XIX, y que los reúne en un tomito editado en 1931» (Escobar Galindo, 1989, p. 7). Aunque Gavidia publicó cuentos antes que Peñate y Hernández; no obstante, esta colección de cuentos se publica un año después del de ella. En tercer lugar «con *Caja de Pandora* se supera el costumbrismo y realismo salvadoreños imperantes entre los escritores de la época» (Reyes, 2010, p. 8). Lo cual abona otro elemento para tipificar su producción literaria como transgresora.

En cuanto a la estructura de este artículo, se divide en los siguientes apartados: en el primer apartado se exponen los antecedentes de investigación sobre la escritora Peñate y Hernández, pues se considera necesario para demostrar que si bien ha sido de interés por algunos académicos estos estudios no se abordan desde la teoría feminista como en el caso de este artículo; en el segundo apartado, se expone el método utilizado para la investigación y, por último, se analiza desde la teoría literaria de Gilbert y Gubar (1998) los personajes femeninos de los cuentos para así exponer los resultados de esta investigación.

2. Antecedentes ¿Quién es Josefina Peñate y Hernández?

Al parecer, hay una contradicción en cuanto al lugar de origen, año de nacimiento y muerte de Josefina Peñate y Hernández. Willy Muñoz (2009) en el libro *Huellas ignotas: antología de cuentistas centroamericanas (1890-1900)* afirma que nació en San Salvador, no da fecha de su nacimiento, pero sí dice que murió en 1935. En esta antología, Muñoz (2009) reseña el cuento *el vengador* y hace un breve comentario del libro *Caja de Pandora* en el cual afirma:

Esta escritora, ignorada hasta ahora por la crítica, incluye en sus cuentos temas que constituyen el meollo de la literatura de las latinoamericanas contemporáneas. En sus narraciones, el hogar se convierte en un espacio conflictivo donde se materializan una serie de prácticas sociales que oprimen a la mujer, como la violencia doméstica, el acoso sexual, la violencia, la exclusión de la mujer de la economía, hecho que hace que ella viva supeditada al hombre (Muñoz, 2009, p. 47).

Además, Muñoz (2011) analiza los personajes del libro de cuentos en el ensayo *La revolución social en los cuentos de Josefina Peñate y Hernández*. Al respecto plantea que [los personajes femeninos] «sufren a manos de los varones en relatos que tienen el propósito revolucionario de echar luz sobre las asimetrías sociales, subvertir las normas patriarcales y finalmente moralizar» (Muñoz, 2011, pp.1-2). En este ensayo se muestran los personajes que Peñate y Hernández construye en sus cuentos; además, conforme va analizando a los personajes femeninos se va conociendo sobre las historias de los cuentos. Muñoz llega a la conclusión de que:

Los cuentos de Peñate y Hernández ponen en tela de juicio la serie de exigencias culturales de índole patriarcal que victimiza a los personajes femeninos, sistema que les inculca formas de conducta e impone obligaciones que los hombres mismos no están dispuestos a cumplir (Muñoz, 2011, p.15).

Por otro lado, Juan Felipe Toruño en el ensayo *Desarrollo literario de El Salvador* (1958), proporciona alguna información sobre la autora. Afirma que nació en Santa Ana en 1901 y murió en 1935; además, que publicó tres libros: *Esbozos* (1928), *Caja de Pandora* (1921) y *Surtidores* (1932). También que Peñate y Hernández trabajaba como profesora y en periódicos santanecos. Además de que «escribió para niños, para hombres, para decir lo que veía y sentía. Copiaba el hecho cotidiano y describía sus ideales y su verdad. Calco de recuerdo, del fulgor panorámico de las almas buenas, como de la media tinta sentimental, su prosa» (Toruño, 1958, pp. 129-130).

El comentario Toruño (1958) no hace hincapié en que las narraciones de Peñate y Hernández son una crítica a la concepción patriarcal de la época sino que, afirma, escribía sobre «su verdad»; lo que deja entrever es que los textos de la santaneca está cargada de puro sentimentalismo, aspecto que los críticos literarios siempre tratan de resaltar en las escritoras. Pues ya lo afirma Ellmann:

Los críticos sencillamente no pueden dar el mismo grado de autoridad a un autor si saben que es mujer. Incluso cuando hacen una buena crítica a una mujer, automáticamente escogen adjetivos y expresiones que tienden a hacer que la poesía de las mujeres parezca dulce y encantadora (como se supone que son las mujeres), y no seria e importante (como se supone que son los hombres) (como se citó en Moi, 1988, p.48).

Por otro lado, Carmen González Huguet, escritora e investigadora salvadoreña que se ha dado a la tarea de visibilizar a las narradoras salvadoreñas, afirma en la ponencia *Escritoras canónicas y no canónicas de El Salvador* (2014a) con respecto a Peñate y Hernández:

Hay datos que apuntan a que nació en 1902 o 1903. Toruño dice que nació en 1901. Hasta ahora ha sido imposible determinarlo con certeza por falta de información que facilite la búsqueda en los archivos municipales de Santa Ana. Tampoco se sabe con seguridad

la fecha de su muerte, acaecida probablemente el 15 de junio de 1935, al dar a luz a su único hijo. No sabemos si el parto ocurrió en Santa Ana o San Salvador. En los archivos municipales de San Salvador no aparece la partida de defunción (González Huguet, 2014a, p. 13).

Además, esta misma investigadora afirma en *Primeras Narradoras Salvadoreñas. La crítica a la cultura patriarcal en la obra Caja de Pandora de Josefina Peñate Hernández* (2014b) que los paisajes que en la obra ilustra son los santanecos. En la referida ponencia, hace un comentario de los trece cuentos de Caja de Pandora. También González Huguet (2014b), recalca el hecho de que Peñate y Hernández es una escritora que se encuentra olvidada por los salvadoreños, que no forma parte de los programas de estudio del Ministerio de Educación y tampoco pertenece al canon de literatura salvadoreña.

3. Método de análisis

El tipo de investigación que se ha llevado a cabo para escribir este artículo ha sido exploratoria. Debido a que «los estudios exploratorios sirven para familiarizarse con un fenómeno relativamente desconocido. Son importantes ya que nos entregan datos importantes sobre la posibilidad de desarrollar investigaciones más profundas o dirigidas a un contexto en particular» (Calderón, 2008, p. 60). Esta investigación servirá como primer acercamiento al tema investigado pues el objetivo de las investigaciones exploratorias es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.

Asimismo, el estudio se realizó desde un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa. Puesto que los estudios cualitativos son los más adecuados para las investigaciones literarias: «Suele identificarse la metodología cualitativa con el uso de las palabras, las descripciones, las viñetas y los relatos, en contraposición al uso de los números, las tablas, los test de significación y los modelos estadísticos»

(Ruiz y Ispizua, 1989, p. 19). En efecto, la investigación cualitativa es la más adecuada debido a que se caracteriza, entre otros aspectos, en la utilización de técnicas que no buscan cuantificar los datos sino interpretar significados, utilizando técnicas como en el caso de la crítica literaria la guía de análisis literario.

4. Resultados de análisis: los ángeles y monstruos

Debido a que en este artículo se analizan los cuentos de Peñate y Hernández desde la crítica literaria feminista es necesario dejar claro qué se entiende por feminismo. Al respecto:

El feminismo es, por lo tanto, un movimiento político que lucha contra la exclusión de las mujeres en todos los ámbitos, cultural, social, político e intelectual y que incorpora ideas de procedencias diversas que comparten tres percepciones básicas: que el género es una construcción social que oprime a las mujeres más que a los hombres, que el patriarcado ha modelado esta construcción y que la experiencia y el acceso de las mujeres a la producción del conocimiento son la base para garantizar la existencia de esa futura sociedad no sexista (Borràs Castanyer, 1999, p.14).

Vale decir que el feminismo se ha convertido en un tronco del cual se han ido desarrollando varias ramas; de tal manera que, en la actualidad, existen varios tipos de feminismo: feminismo materialista, feminismo de la igualdad, feminismo de la diferencia, feminismo cultural, feminismo psicoanalítico, feminismo radical, entre otras. Es decir, que el feminismo ha retomado a otras disciplinas para construir análisis. Del mismo modo, lo ha hecho la crítica literaria feminista, valiéndose del psicoanálisis, marxismo, entre otras; por lo que en la actualidad se pluraliza y se entiende como feminismos.

Ahora bien, esta investigación se basa en las ideas de Gilbert y Gubar (1998) para analizar los cuentos de Peñate y Hernández; específicamente las imágenes de ángel y monstruo. Estas

estadunidenses publicaron el libro titulado *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX* (1998); dicho libro es un estudio sobre las escritoras del siglo XIX, en él demostraron que las escritoras eran dominadas creativamente por la ideología patriarcal; por ello, las escritoras reprodujeron modelos e imágenes que han construido los hombres: la del ángel y la del monstruo.

Las imágenes de «ángel» y «monstruo» han sido tan ubicuas a lo largo de toda la literatura escrita por los hombres que también han calado lo escrito por las mujeres hasta tal punto que pocas de ellas han «matado» de forma definitiva ambas figuras (Gilbert y Gubar, 1998, p. 32).

Al respecto Moi (1988) opina que «Gilbert y Gubar demuestran claramente cómo en el siglo XIX se interpretaba el “eterno femenino” como una especie de visión de belleza angelical y dulzura (...) la mujer ideal es una criatura pasiva, dócil y sobre todo sin personalidad» (Moi, 1988, p. 68). Por lo que «las virtudes del “eterno femenino” de la modestia, la gracia, la pureza, la delicadeza, la urbanidad, la docilidad, la discreción, la castidad, la amabilidad y la cortesía» (Gilbert y Gubar, 1998, p. 38) son características de esta imagen de mujer estereotipada propia de la sociedad patriarcal.

Por su parte, Pacheco Acuña (2006) opina que el ángel se convierte en un ángel doméstico: «Este ángel femenino se distingue por no tener historia propia, por dar consuelo y por sonreír y escuchar a los demás, pues su razón de ser es el dedicarse a los otros» (Pacheco Acuña, 2006, p. 12). Es decir, que la imagen del ángel es el ideal de mujer de la concepción patriarcal, una mujer sumisa que obedece sin cuestionar nada.

En contraste con esta imagen surge la del monstruo: «Es aquella mujer que no renuncia a tener su propia personalidad, que actúa según su iniciativa, que tiene una historia que contar, en resumen una mujer que rechaza el papel sumiso que el machismo le ha asignado» (Moi, 1988, p. 69). Definitivamente el monstruo es lo opuesto al ángel: «El monstruo femenino seduce, roba y mata. Para

dar ejemplos más concretos tenemos a Medusa, Dalila y Salomé» (Pacheco Acuña, 2006, p. 12).

Por supuesto que, desde la concepción patriarcal el monstruo mujer es una imagen negativa que no contribuye al buen funcionamiento de la sociedad. Por lo que «las características consideradas netamente masculinas como la resolución y la agresividad, resultan monstruosas si se reconocen en mujeres; entonces las escritoras, como “creadoras de tramas”, resueltas a presentarlas mediante sus textos, resultan verdaderamente monstruosas» (Ídem). Pues estas atribuciones solamente son normales en los hombres ya que en mujeres constituyen un fenómeno para la sociedad. Sin embargo, desde el feminismo no son más que representaciones transgresoras y de intervención en espacios negados a ellas.

5. Al abrirse la caja de Pandora

Ahora bien, ya que se conoce a que se refieren Gilbert y Gubar con ángel y monstruo, a continuación se analizan a los personajes femeninos de Caja de Pandora que encajan en estas dos imágenes. Con respecto a la categoría el ángel los personajes que encajan en esta imagen son: Carmela, Laura, Hada-Madrina, Fidelia, Emilia, Encarnación e Irene/Nita. Estos personajes están construidos bajo el eterno femenino debido a que muestran sumisión y pasividad ante los hombres.

El caso del personaje de Emilia es que tiene por esposo a un hombre que ejerce violencia física y psicológica sobre ella: «Una, dos, tres veces cayó el látigo sobre las espaldas de la desdichada y hermosísima mujer (...) Te he de domar, perra; así a golpes, con el verdugillo, tal como trato a mis yeguas indómitas» (Peñate y Hernández, 1930, p.33). Pero sigue viviendo con él porque su madre la ha instruido bajo dos ideas patriarcales: la mujer debe vivir ligada a la voluntad del hombre y que debe de soportar cualquier forma de maltrato para así poder darle un hogar a su hijo conformado por padre y madre. Emilia le dice a su esposo:

Ríete, bien sabes tu maldad. ¿Me golpeas cuando yo sé que tú vienes de allá del lupanar, de donde las mujeres fáciles? ¿Crees tú que yo protesto por amor? No se puede creer que una mujer ame al villano que la maltrata y golpea día y noche; si yo he soportado tanto es solamente por mi hijo, por este pobre desventurado que no es culpable de nada, y si tiene derecho a que yo le compre la felicidad aunque sea con el martirio. (Ídem)

De hecho, este ha sido un pensamiento muy arraigado en la sociedad salvadoreña, especialmente del siglo pasado. En la actualidad se ha ido deconstruyendo este pensamiento gracias a que muchas mujeres se informan y conocen aún más sus derechos. Las organizaciones feministas y las instituciones estatales dedicadas a la erradicación de las diversas manifestaciones de violencia hacia las mujeres también han contribuido a visibilizar las situaciones de violencia y que estas deben denunciarse.

Otro caso similar es el del personaje de Laura una mujer pasiva que, aunque contra su voluntad, obedece al esposo y hecha a la calle a su hija por haber quedado embarazada y llevar, desde la perspectiva del marido, vergüenza a la familia. También un aspecto marcadamente salvadoreño, ya que ser madre soltera es mal visto especialmente porque esta idea se ha construido desde las instituciones religiosas. Por otro lado, el personaje del Hada-Madrina, un personaje que es definido como todo amor, comprensión, nobleza y misericordia, cualidades dignas del «eterno femenino» (Gilbert y Gubar, 1998).

Quien también encaja en la figura de ángel es Carmela, un personaje que cede ante la presión de su novio e intenta demostrarle que en verdad es virgen; al fracasar en su demostración este la abandona y ella, no pudiendo resistir el rechazo y la humillación que su pareja le ha hecho sentir decide suicidarse. Por otro lado, está Fidelia, una mujer que sufre a causa de su padre, este abusa de ella sexualmente, pero como Fidelia es una mujer que no sabe cómo ganarse la vida decide callarse y no denunciarlo. Es descrita como ingenua y buena.

Asimismo, Irene/Nita. El caso de ella es un caso particular, es una prostituta, pero ilustrada: canta, habla varios idiomas y es maestra de piano. Ella trabajaba como maestra de piano, sin embargo, su mismo padre empezó a difundir rumores sobre que ella gustaba de tener relaciones sexuales con sus pretendientes, por ello perdió su trabajo. Al morir el padre decidió empezar a trabar en un cabaret. Es un ángel mujer porque sucumbió ante los rumores y se convirtió en lo que todos esperaban, aun cuando ella podía haber sobrevivido de otra manera.

Sin embargo, Irene bien puede significar una denuncia, ya que una mujer activa sexualmente pero que no esté casada siempre es señalada y tildada de «mujer fácil», «ramera» y demás adjetivos grotescos que los hombres suelen dar e incluso mujeres, que reproducen esquemas machistas; claro está que en una mujer es mal visto, pues expresar y vivir libremente la sexualidad, incluso, resulta ser un motivo de despido; contrario a alguien del género masculino ya que es sinónimo de ser un verdadero hombre. Por último, está el personaje de Encarnación, «la encarnación del pecado» como podría interpretarse. Ella no resistió y cayó ante los deseos del padre Gonzalo. Como todo un ángel complació a un hombre a pesar de que con eso cometía uno de los grandes pecados que profesa su fe. Estos son los personajes femeninos que se han identificado que encajan en la imagen de ángel.

En cuanto a los monstruos que encajan en esta categoría es posible identificar a: Dolores, María de la Luz, Emma, Amelia, Violeta Rodríguez y Lesbia. En el caso de Dolores, una profesora que ante la sociedad debe aparenta ser una mujer recatada y juiciosa, así como se supone que debe de ser. Pero, en verdad tiene relaciones premaritales con su novio y queda embarazada. No obstante, ella prefiere practicarse un aborto antes de tener un hijo con un hombre del cual no se puede esperar nada. De hecho, cuando él conoce la noticia desaparece. Construir un personaje durante los años 30's que se práctica un aborto es un personaje monstruo pues va en contra de lo establecido. Recuérdesse que el derecho a abortar sigue siendo una de las consignas feministas actualmente.

Otro personaje monstruo es María de la Luz, un personaje que a pesar de no estar casada queda embarazada; sin embargo y a diferencia de Dolores, ella decide criar sola a su hijo, no importándole cargar con el estigma de ser madre soltera. Pero, el hijo al convertirse en adulto, le reprocha que sean pobres y cuando él muere, María de la Luz decide suicidarse. También está Emma que es una dualidad, ella se casó antes de los dieciocho años, sin embargo su esposo le es infiel y para deshacerse de ella le pide el divorcio. Ella sin nada, regresa a la casa del padre el cual le reprocha el hecho de no aguantarle al marido cuanto desplante le diera por hacer:

Y su padre, aquel viejo roñoso y malvado, cuando la vio de vuelta del hogar conyugal en busca del nido paterno, la contempló con rencor y con cólera por no haber puesto empeño en comprender a su marido, en perdonarle sus calaveradas, en soportar golpes y hasta ultrajes (Peñate y Hernández, 1930, p.18).

Este personaje encaja en la imagen de monstruo porque, a pesar de no saber cómo ganarse la vida, ya que solo fue educada para ser esposa y no tener autonomía económica, ella decidió separarse de un hombre que la violentaba. En cuanto a, Amelia es todo un monstruo mujer, ya que al contrario de Fidelity, ella si denuncia al hombre que ha abusado sexualmente de ella desde niña. Aunque cuando llega a adulta el tipo le pide que se case con él para evitarle una deshonra ya que ha dejado de ser virgen y ningún hombre bueno la querrá, ella lo rechaza, lo denuncia y le exige le devuelva la herencia que le ha robado. Aunque sabe que lleva las de perder, debido a que este tipo tiene la fama de ser un hombre honrado y bueno. Efectivamente todos la tachan de loca y malagradecida, pero esto no le quita la voz ni la lucha.

También Violeta Rodríguez es un monstruo mujer. Ella se ha formado como pintora en Roma así que sobresale por sus conocimientos y capacidades; pero su jefe la acosa y ella no cede ante sus pretensiones de convertirse en su amante; de hecho le promete que si cede ante sus propuestas él le dará un mejor puesto en el trabajo y la enviará de nuevo a Europa propuesta que rechaza porque ella sola

puede lograrlo. Por último, está el personaje de Lesbia, una profesora y escritora que aboga por la unión entre mujeres. Ella misma es víctima de ataques de las de su mismo género y no entiendo cómo es que las mujeres se defenderán de ataques si entre ellas mismas no hay unidad.

Estas son pues los ángeles y monstruos que escaparon de los relatos de la Caja de Pandora. Personajes femeninos que denuncian situaciones de violencia que se han normalizado en la sociedad salvadoreña. Pero, como la misma autora señala, su objetivo es que estas situaciones no pasen desapercibidas y que sean las salvadoreñas quienes transformen a la sociedad en un futuro así lo afirma «vendrá la mujer fuerte que yo sueño» (Peñate y Hernández, 1930, p. 54).

Ahora bien, no se puede dejar de lado algunos aspectos de la construcción de los personajes en el libro de cuentos de Peñate y Hernández. En primer lugar, se le ha acusado de no poder desligarse en concebir algunos de sus personajes femeninos bajo los estereotipos de belleza europea, Muñoz afirma: «Sus personajes femeninos están aún concebidos según el concepto de la belleza europea –rubias de ojos claros– rasgos que no son típicos de su contexto» (Muñoz, 2011, p. 2). No obstante, en la época en la que ella vivió Santa Ana atravesaba una bonanza económica debido al cultivo del café y, como Anderson afirma se había formado una «nueva raza»:

Los descendientes de las poderosas familias tendían a casarse con extranjeros; eran educados asimismo en el exterior y, con el tiempo, se convirtieron casi en una nueva raza, diferente del resto de la nación salvadoreña, no solo por sus costumbres y prejuicios sociales, sino incluso por el color de su piel y otras características (Anderson, 2002, p. 81).

Claro está que es por ello que es importante contextualizar un texto literario puesto que la obra literaria refleja la realidad convirtiéndose en materia prima para quien produce literatura. De tal manera que, a partir de la afirmación de Anderson (2002) es que se puede formular esta hipótesis. Sin embargo, indagar en el contexto histórico y social excede estas líneas.

Por otra parte, otro aspecto que no se puede obviar es que, a través de los cuentos la escritora evoca a una sociedad diferente a la que ella habita pues en sus textos «se plantan semillas revolucionarias que abogan por la legalización del aborto o del divorcio y, por otra parte, se perfila ya una sociedad nueva habitada por hombres y mujeres que vivan en comunidad en igualdad de condiciones» (Muñoz, 2011, p.15). Por ejemplo, el tema del divorcio aparece en dos cuentos: *El vengador* y *El perdón*; aunque, es en el cuento *El vengador* donde claramente se aboga por la legalización del divorcio: «Cuando el amor haya desaparecido de tu corazón y no sientas poderosos los lazos del deber, entonces divórciate, séparate de ella» (Peñate y Hernández, 1930, p. 35). Le dice Emilia a su hijo en el lecho de muerte, refiriéndose a que es mejor el divorcio a vivir en pareja ejerciendo violencia.

6. Conclusión

En definitiva, los cuentos de Peñate y Hernández plantean situaciones de violencia de la sociedad salvadoreña. La propuesta de la escritora es la sororidad, educación y autonomía económica. Con respecto a lo primero plantea:

¿Si las mujeres nos odiamos, si nada encontramos bueno ni moral, cómo haremos para defendernos de tanto ataque? (...) Pero aunque sea así, el esfuerzo de todas nosotras las mujeres conscientes deben ir encaminando a conseguir la redención futura; a encauzar los pasos de esas mujercitas locas y odiosas por el sendero de una amplia y hermosa fraternidad, de un compañerismo sano y honrado (Peñate y Hernández, 1930, p.48).

Respecto a la educación e independencia económica permitirá la «libertad para la mujer, libertad de pensamiento y de acción» (Ídem), porque mientras exista esa dependencia económica la mujer siempre será vista como una subalterna al hombre. Pero ya declara al final, positiva: «La mujer del porvenir se prepara sonriente a depositar a la vera del camino ese pesado bulto de fatalidad para seguir, erguida,

sonriente y amable, un más ancho derrotero» (Ídem). En definitiva, las imágenes de monstruo quedan esparcidas a lo largo de las historias.

En resumen, estudiar los cuentos de Josefina Peñate y Hernández desde la perspectiva de la crítica literaria feminista ha sido viable. Especialmente, porque es posible identificar tanto personajes contruidos bajo la imagen de ángel como de monstruo. Estas construcciones ponen en evidencia las diversas manifestaciones de violencia física, sexual, económica y psicológica que las mujeres viven en la sociedad salvadoreña. Es por ello, que Josefina es una santaneca transgresora porque introduce temas que a inicios del siglo XX no eran tratados y lo hace a través de los personajes femeninos monstruos. Finalmente, con este artículo se espera que la producción literaria de la escritora sea visibilizada.

Referencias

- Anderson, T. (2002). *El Salvador, 1932: los sucesos políticos*. Dirección de Publicaciones e Impresos.
- Borràs Castanyer, L. (1999). Introducción a la crítica literaria feminista. En M. Segarra y C. Carabí (Eds.), *Feminismo y crítica literaria* (pp. 13-29). Icara.
- Calderón, C. (2008). Capítulo 3 Definición de los tipos de estudio. En P. Salinas Meruane y M. Cárdenas Castro (Edit.) *Métodos de investigación social* (pp. 57-69). Editorial Quipus.
- Duarte, R., Álvarez, M., Martínez, G. y de Argueta, A. (1997). *Mujeres en la literatura salvadoreña*. Imprenta Public.
- Escobar Galindo, D. (enero-diciembre, 1989). Nota preliminar de antología del relato costumbrista en El Salvador. *Cultura*, (74), 7-15.
- Flores, M. (2013). Del discurso a la política educativa dirigida a la mujer en El Salvador. En J. Viegas (Comp.), *Historia de mujeres, mujeres de historia en El Salvador* (pp.81-116). Dirección Nacional de Investigación en Cultura y Arte.
- González Huguet, C. (2014a). Escritoras canónicas y no canónicas de El Salvador. Ponencia presentada al Congreso de Investigación convocado por la Universidad Evangélica de El Salvador en 2014. http://www.ujmd.edu.sv/images/PDF/ECC/Escritoras_can%C3%B3nicas_y_no_can%C3%B3nicas_20140607_cambios.pdf
- González Huguet, C. (2014b). Primeras Narradoras Salvadoreñas. La crítica a la cultura patriarcal en la obra *Caja de Pandora*, de Josefina Peñate Hernández. Ponencia preparada para las Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana 2014. http://www.ujmd.edu.sv/images/PDF/ECC/JALLA_CGH_20140725.pdf

- Gilbert, S. y Gubar, S. (1998). El espejo de la reina: la creatividad femenina, las imágenes masculinas de la mujer y la metáfora de la paternidad literaria. En *La loca del desván: la escritora y la imaginación literaria del siglo XIX* (pp. 17-58). Cátedra.
- Guerra Palmero, M. (2002). *Teoría feminista contemporánea. Una aproximación desde la ética*. Editorial Complutense.
- Meza Márquez, C. (2008). *Narradoras centroamericanas contemporáneas. Identidad y crítica socioliteraria feminista*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Muñoz, W. (2009). *Huellas ignotas: antología de cuentistas centroamericanas (1890-1900) (Vol. 1)*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Muñoz, W. (enero-junio 2011). La revolución social en los cuentos de Josefina Peñate y Hernández. *Istmo*, (22), 1-15. http://istmo.denison.edu/n22/articulos/23_munoz_willy_form.pdf
- Moi, T. (1988). Dos clásicos feministas. En *teoría literaria feminista* (pp.35-53). Cátedra.
- Moi, T. (1988). *Literatura de mujeres y mujeres en la literatura*. En *teoría literaria feminista* (pp.61-79). Cátedra.
- Pacheco Acuña, G. (2006). Preceptos teóricos de Sandra Gilbert y Susan Gubar en cuentos de mi tía Panchita de Carmen Lyra. *Kářiña*, 30(1), 11-21. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/karina/article/view/4636/4450>
- Peñate y Hernández, J. (1930). *Caja de pandora*. Imprenta la República.
- Reyes, S. (2010). Breve recuento de la narrativa de mujeres en El Salvador. <http://www.omni-bus.com/n33/reyes.html>

Roque Baldovinos, R. (1998). El Salvador: cuentos escogidos. EDUCA.

Ruiz, J. y Ispizua, M. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Método de investigación cualitativa. España: Universidad de Deusto.

Sermeño Melara, N. J. (2014). Mujer y literatura en El Salvador. Análisis de las novelas Memorias de Oppède (Sunsín, 1998), Cuando los hombres fuertes lloran (Suárez, 1976), El Rostro en el espejo (González-Huguet, 2006), Entre cielo y tierra (Arias, 2008) y Dios tenía miedo (Núñez-Handal, 2011) (Tesis de licenciatura). Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía y Letras.

Toruño, J. F. (1958). Desarrollo Literario de El Salvador. Departamento Editorial del Ministerio de Cultura.

La Vicerrectoría Académica de la Universidad de El Salvador, a través de la Editorial Universitaria, busca renovar e impulsar uno de los proyectos más emblemáticos de la historia intelectual universitaria: la revista La Universidad, fundada en 1875 bajo la dirección del Dr. Esteban Castro. Desde entonces, la revista se ha encargado de divulgar ideas y discursos estéticos, científicos y culturales producidos en nuestra alma máter.



UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
EDITORIAL UNIVERSITARIA

ISSN 0041-8242