

A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales



**Revista Digital A&H,
Año 6 número 10,
abril - septiembre 2019
ISSN: 2448-5764**

A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, se ha consolidado como un medio de difusión de ideas, reflexiones e investigaciones en el amplio espectro de las artes y las humanidades. Sin embargo, muchas de las contribuciones publicadas hasta ahora tocan, así mismo, temas que podríamos situar en una zona limítrofe entre las humanidades y las ciencias sociales. Esa zona limítrofe es muy rica, pues abarca disciplinas tales como la filosofía política, la historia de las ideas, la comunicación política o la historia del pensamiento económico.

Es por eso que, a partir de este número, la revista A&H no estará adscrita solamente al Decanato de Artes y Humanidades, sino que aparecerá en colaboración con el Decanato de Ciencias Sociales. Esto permitirá ampliar el panorama que cubran las contribuciones de este órgano académico.

Es también digno de mencionarse el hecho de que ambos decanatos han trabajado muy estrechamente en varios proyectos, por lo que esta idea de llevar a cabo la elaboración de la revista apoyándose en esta trayectoria de cooperación promete ser muy enriquecedora para todos.

Los temas que se abordan en este número abarcan disciplinas como la historia, la formación docente, la lingüística y la historia de las ideas; en la sección de reseñas, el lector encontrará un tema más abiertamente situado en las ciencias sociales: un análisis sobre el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. La entrevista que cierra este número se encuentra nuevamente en esa zona limítrofe entre las humanidades y las ciencias sociales, pues el protagonista es un connotado historiador alemán, Thomas Fischer, quien también ha escrito sobre temas políticos, de comercio internacional y de cultura latinoamericana, y los entrevistadores son un politólogo historiador y una comunicóloga fotógrafa. Excelente mezcla para iniciar esta nueva época de A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales. ¡Enhorabuena a los colaboradores de la revista, a los autores y dictaminadores, quienes hacen posible su publicación y especialmente a todos los amables lectores!

DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ
adelaida.flores@upaep.mx

ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS
benitezarmas@gmail.com

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ
abetoa@hotmail.com

ANGEL MORALES TORRES
mdiangel.moralestorres@gmail.com

ARACELI ARELLANO TORRES
aarellanot@unav.es

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS
a.barragansolis@yahoo.com.mx

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN
ausencia@psicologiahumanizante.com

BEATRIZ BIBIANA GAONA COUTO
beatriz.gaona@utpuebla.edu.mx

CARLA CARRERAS PLANAS
carla.carreras@udg.es

CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚN
carlosarturo.vega@upaep.mx

CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ
carlota@unam.mx

CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓN
carmenmaria.priante@upaep.mx

CELINE ARMENTA OLVERA
celine.armenta@gmail.com

CIMENNA CHAO REBOLLEDO
cimenna.chao@ibero.mx

CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES
concepcionmarquez@hotmail.com

DANIEL MOCENCAHUA MORA
d.mocenca@gmail.com

DELFINA MELGAREJO THOMPSON
delfina@ucc.mx

ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN
elizabeth.velazquez@upaep.mx

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA
emmaveronica.santana@upaep.mx

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA
erodriguez@unla.edu.mx

FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ
fedilu@hotmail.com

FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ
fidens@yahoo.com

FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ
fracheta@itesm.mx

FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN
francisco.valverde@iberopuebla.mx

FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ
francisco.galan@ibero.mx

GABRIELA CHÁVEZ VILLEGAS
gabriela.gala_24@hotmail.com

GABRIELA CRODA BORGES
gabriela.croda@upaep.mx

GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
gaby_hf@yahoo.com.mx

GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO
gabriela@iteso.mx

GENEVIEVE GALÁN TAMES
ggalantames@gmail.com

GINETH ANDREA ÁLVAREZ SATIZABAL
ginethandrea@gmail.com

GONZALO ESCARPA
escarpamx@gmail.com

HERIBERTO ANTONIO GARCÍA
heribertoagar@gmail.com

HERLINDA GODOS GARCÍA
herlinda.godos@upaep.mx

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ
hilda.patino@ibero.mx

ISRAEL SÁNCHEZ LINARES
israel.sanchez@upaep.mx

JAVIER BALLADARES GÓMEZ
javierbgz@gmail.com

JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO
joaquin.ramirez@upaep.mx

JORGE ARTURO ABASCAL
jorge.abascal@iberopuebla.mx

JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ
jorgemartinezsanchez@gmail.com

JORGE MEDINA DELGADILLO
jorge.molina@upaep.mx

JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ
jose.sanchez.carbo@iberopuebla.mx

JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ
alphonsovilla@hotmail.com

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
jherrer@edu.ucm.es

JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO
jatorreg@gmail.com

JOSÉ DE JESÚS HERNÁNDEZ ROLDÁN
josedejesus.hernandez@upaep.mx

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ
picoalanis@outlook.com

JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN
franciscocamacho60@gmail.com

JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA
joseguadalupe.sanchez@iberopuebla.mx

JOSÉ JUAN LÓPEZ PORTILLO
jose.lopez@cide.edu

JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ
jm.grajales@gmail.com

JOSÉ MANUEL MENÉSES RAMÍREZ
jmmenesesr@yahoo.com.mx

JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO
josemartin.estrada@upaep.mx

JUAN JOSÉ BLÁZQUEZ ORTEGA
juanjose.blazquez@upaep.mx

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
juanmartin.lopez@upaep.mx

JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA
vickygcuba@yahoo.com.mx

KARLA MARTÍNEZ ROMERO
krlmromero@gmail.com

KARLA VILLASEÑOR PALMA
villasenorkarla@gmail.com

LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS
laura.barcenass@iberopuebla.mx

LAURA GAETA GONZÁLEZ
laura.gaeta@upaep.mx

LESLIE CASAREZ APONTE
centroasertum@gmail.com

LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS
lilia.velez@iberopuebla.mx

LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ
arivera49@yahoo.com.mx

LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA
pitina@iteso.mx

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ
margarita.maceda@upaep.mx

MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES GUERRERO
areyes617@gmail.com

MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ
cmiranda@uv.mx

MARÍA DE LA LUZ BECERRA ZAMORA
luzmabecerra@hotmail.com

MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA GONZÁLEZ
carmen.motagonzalez@yahoo.com.mx

MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA
mariac.morfin@udlap.mx

MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA
mecadena@yahoo.com

MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA
mariaisabel.gomez@upaep.mx

MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL
isabel.royo@iberopuebla.mx

MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
maria.aspe@ibero.mx

MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA
susana.cuevas@leon.uia.mx

MARISA MEZA PARDO
mmeza@uc.cl

MARITZA CRUZ NARVÁEZ
maritza.cruz@upaep.mx

MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN
continuaenformacion@gmail.com

MARTA ELENA SMULDERS CHAPARRO
msmulders@uni.edu.py

MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA
mauricio.lopez@iberopuebla.mx

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ
mercedeszanotto@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO
miguelangel.lopez02@upaep.mx

MIGUEL ESCRIBANO CABEZA
escribeza@hotmail.com

MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA
mmeza@up.edu.mx

MÓNICA MEZA MEJÍA
mmeza@up.edu.mx

MÓNICA MONROY KUHN
monica.monroy@upaep.mx

MTRO. JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE
jorge.abascal@iberopuebla.mx

NOÉ BLANCAS BLANCAS
noe.blancas@upaep.mx

OCTAVIO FLORES HIDALGO
octavio.flores@upaep.mx

OSCAR G. WALKER SARMIENTO
oscarss2000@yahoo.com

PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ
patricia.garcia01@upaep.mx

RAFAEL REYES CHÁVEZ
rafareyesch@hotmail.com

RAÚL ROMERO LARA
raul.romero@ibero.mx

ROBIN ANNE RICE
robinann.rice@upaep.mx

ROBYN JODIE EDWARDS
robynjodie.edwards@upaep.mx

RODOLFO CRUZ VADILLO
rodolfo.cruz@upaep.mx

RODRIGO LÓPEZ ZAVALA
rodrigolopez_@hotmail.com

ROSA MARÍA QUESADA
rosi2342@yahoo.com.mx

RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA
ruben_hernandez_50@hotmail.com

RUTH CORDERO BENCOMO
ruthcordero1@yahoo.com

SALVADOR CEJA OSEGUERA
salvador.ceja@upaep.mx

SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA
a01301670@itesm.mx

SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ
sandrasguti@gmail.com

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
teresa.brito@iberopuebla.mx

VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
valenmop@edu.ucm.es

VERÓNICA REYES MEZA
vrmeza@gmail.com

VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ
victoria.cardoso@upaep.mx

WENDY GONZÁLEZ GARCÍA
wendygonzalezgarcia@hotmail.com

DIRECTORIO

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA
VICERRECTOR DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DECANO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES

DR. HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA ARROYO
DECANO DE CIENCIAS SOCIALES

CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: IBERO, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE VELASCO
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS
DISCIPLINA: FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. ISMAEL SARMIENTO RAMÍREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA, DIRECTOR
DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO, DIRECTOR EDITORIAL
DR. LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA, EDITOR
DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO
DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ
DR. JUAN PABLO SALAZAR ANDREU
DR. PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS
MTRA. CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA
MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR
MTRA. SILVIA RUBÍN RUIZ
MTRO. GIOVANNI CHÁVEZ MELO
MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

COLABORADORES:

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL
FANNY LAURA MORALES HERNÁNDEZ
DISEÑO EDITORIAL E ILUSTRACIÓN
SILVIA RUBÍN RUIZ
SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
CORRECCIÓN DE ESTILO
JUAN PABLO ARANDA VARGAS
CORRECTOR DE ESTILO EN INGLÉS
WEB GIOVANNI CHÁVEZ MELO
CONTENIDO WEB Y PLATAFORMA OJS
MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS
REVISIÓN GRÁFICA

ÍNDICE

Editorial

- Aproximaciones teóricas para la formación docente en competencias socioemocionales.
ALHELI DEL CARMEN ESPINOSA JAIMES 9
- Soldados y marinos en las novelas en inglés
ANDREA COGHI 23
- Hernán Cortés y la enfermedad del oro
DAVID SÁNCHEZ SÁNCHEZ 36
- Educación Continua en modalidad b-learning.
Opción innovadora para las Instituciones del Subsistema de Universidades Tecnológicas
*ÉDGAR SÁNCHEZ LINARES/GUSTAVO HERNÁNDEZ AGUILAR/
CARLOS ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ* 46
- Leonardo Castellani. una postura de la intelectualidad católica argentina en el siglo XX
*LUIS IGNACIO ARBESÚ VERDUZCO/
MARÍA DE LAS MERCEDES ARBESÚ BARAHONA* 65

Reseñas

El Tratado de Libre Comercio de América del Norte 2.0

DERZU DANIEL RAMÍREZ

84

Formación de profesionales de la educación superior. Reflexiones, significaciones, prácticas y perspectivas

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA

88

Entrevista

Entrevista a: Thomas Fischer

JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO/ MA. FERNANDA BRETTON VEGA 92

APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

*Recibido: 24 septiembre 2018 * Aprobado: 27 agosto 2019*

ALHELI DEL CARMEN ESPINOSA JAIMES
UPAEP
alheliejaimes@gmail.com

Resumen

Las constantes reformas educativas y la integración de las competencias socioemocionales en el nuevo modelo educativo, demandan la necesidad de que los docentes se encuentren capacitados en aspectos emocionales y de esta manera lograr un desarrollo integral en los alumnos. Para el alcance de este objetivo se requiere que el docente pueda diferenciar la educación emocional y la inteligencia emocional, conceptos que en la actualidad generan confusión debido a la carencia de formación en este ámbito. Por ello, este trabajo presenta argumentos teóricos que promueven una formación docente en competencias socioemocionales que permita una mejora en el desarrollo de los procesos de enseñanza.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, emociones, educación emocional, inteligencia emocional.

Abstract

The constant reforms in education and the integration of socio-emotional competences in the new educational model demand that the teachers have the qualification to deal with emotional aspects in order to help achieve the integral development of the students. In order to achieve said goal, it is required that the teachers can differentiate emotional education from emotional intelligence, concepts that create confusion due to the lack proper training in this area. Because of that, this work presents theoretic arguments that promote the development of socioemotional competencies that are beneficial for the development of teaching processes.

Keywords: emotions, emotional education, emotional intelligence.

Introducción

Dentro del ámbito educativo existen diversos cambios relevantes para la mejora de los resultados en la formación y desempeño de los estudiantes; cada reforma propone atender no solo a metas educativas específicas sino a la innovación y la formación docente. Actualmente se ha hecho énfasis en la educación socioemocional en el nuevo modelo educativo, buscando responder a problemáticas sociales y a determinadas necesidades pedagógicas que impone el contexto en el que nos desenvolvemos. Mas estos cambios centrados en las emociones son específicamente enfocados en los estudiantes y no atienden a las áreas de oportunidad que existen en los docentes para poder promoverlas adecuadamente.

El contexto globalizado y cada vez más inmerso en las nuevas tecnologías tiende a la deshumanización, a la falta de interacción de manera directa con los demás y sobre todo a saber cómo hacerlo de la mejor manera. Esto promueve emociones y conductas desadaptativas que no apoyan al desarrollo adecuado de las personas, por lo que se incrementa la agresión, la violencia, la drogadicción, la depresión, la ansiedad y otros trastornos relacionados con el desequilibrio emocional que afecta también a quienes están a nuestro alrededor. Las interacciones y relaciones se ven condicionadas a los medios de comunicación virtual, en los que se va perdiendo poco a poco el contacto y el sentido de pertenencia y la identidad, al igual que la empatía y las condiciones afectivas, produciendo una ruptura en el bienestar de las personas y por ende de la sociedad en general.

Para este fin, se considera al docente como directriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como promotor de la inclusión de las competencias socioemocionales al ámbito educativo. Mas el hecho de conocerlas no implica saber desarrollarlas y mucho menos promover su desarrollo en los estudiantes; para ello, se requiere de una transformación de la práctica docente, del papel que juega en el aula, en donde este adquiera una postura crítica y reflexiva que retome la esencia de cada ser humano, haciendo a un lado el enfoque positivista conductual y la idea de enseñar por enseñar.

La esencia de cada persona radica en muchos aspectos, pero quizá el prioritario es la vivencia emocional, que es sin duda la experiencia que brinda un sentido y construcción de personalidad e identidad, repercutiendo de manera directa en las formas de pensar y relacionarse, así como en actitudes, conductas, habilidades, etcétera; condiciones que benefician o afectan de manera directa el desenvolvimiento y adaptabilidad del individuo.

Aunado a ello, se ha demostrado en distintas investigaciones que las emociones son clave en el desempeño óptimo de una persona en diversos aspectos de su vida; además

de relacionarse directamente con procesos cognitivos y el aprendizaje. Esto sugiere que una persona emocionalmente regulada y estable obtendrá mejores resultados en su día a día que aquella que no logra un buen manejo de sus emociones, misma que se expondrá constantemente a obstáculos que amenacen su integridad y estabilidad, tanto interna como externa.

Conforme a estos antecedentes, en el presente artículo se realiza una argumentación teórica que contrasta la educación emocional y la inteligencia emocional, debido a que –en la mayoría de los casos– dentro del ámbito educativo se usan de manera indistinta empleándose en la praxis de forma inadecuada, lo que afecta significativamente el desarrollo de una práctica docente efectiva en referencia a la formación de los estudiantes en aspectos emocionales.

Por ende, se podrá repensar la importancia de la formación docente en competencias socioemocionales en referencia a los argumentos presentados, discriminando ambos conceptos y distinguiendo su relevancia para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Así, se permitirá una reflexión acerca de la necesidad existente en diseñar programas en educación emocional que promuevan las competencias socioemocionales, contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los docentes para aportar positivamente en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Las emociones

Las emociones pueden definirse de diversas maneras. Normalmente se asocian a reacciones afectivas que pueden estar acompañadas de ciertos cambios en el cuerpo, manifestándose en respuesta a un estímulo determinado.

Bisquerra (2001) menciona que las emociones predisponen a los individuos a una respuesta organizada como valoración primaria. Dicha respuesta puede controlarse como producto de una educación emocional, es decir, puede existir control sobre la reacción (conducta) mas no sobre la emoción, ya que esta es involuntaria; no así las conductas, mismas que son el fruto de decisiones propias del sujeto. Para Bisquerra (2000) las emociones son un estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Estas son únicas y exclusivas de cada ser humano, lo que quiere decir que nadie experimenta el mismo tipo de emoción en una situación determinada: estas dependen de cómo se encuentre el individuo en su interior y de la forma en la que haya aprendido a manifestarlas.

Otra perspectiva acerca del concepto de emoción es aportada por Goleman (1999), quien utiliza el término para referirse a un sentimiento o pensamiento característico, a las condiciones biológicas y psicológicas que lo distinguen, así como a una serie de inclinaciones a la acción; lo que implica que todas las emociones son impulsos y conllevan –como ya se mencionó– cierto tipo de conducta.

Aunado a ello, es importante reconocer que las emociones cuentan con ciertas funciones que le permiten al individuo afrontar las situaciones a las que se expone. De acuerdo a Reeve (1994) son tres las principales: adaptativas, sociales y motivacionales; estas hacen que el individuo realice de manera eficaz las respuestas conductuales, independientemente de que tan agradables o desagradables sean.

Es así como las emociones dirigen la manera en que nos conducimos e interactuamos dentro de nuestro contexto y en relación con los demás, por lo que es fundamental que estas puedan ser identificadas para poder controlarlas y canalizarlas de forma efectiva, evitando respuestas desadaptativas y perjudiciales para con nosotros mismos y quienes nos rodean. Por lo tanto, es aquí donde radica la relevancia de la formación docente en una correcta distinción de los fundamentos teóricos sobre los aspectos emocionales y, en consecuencia, su adecuada aplicación dentro de la práctica educativa.

La educación emocional

Actualmente la educación emocional puede concebirse como una innovación. Esta busca responder a diversas necesidades sociales, sobre todo, aquellas que confrontan el bienestar y la integridad de los seres humanos. Para Bisquerra (2000) la educación emocional puede resumirse en un proceso educativo, continuo y permanente, cuya finalidad es potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable para el desarrollo cognitivo; ambos constituyen la personalidad integral del individuo.

En este sentido, se deben generar y potenciar habilidades y conocimientos que le permitan al sujeto enfrentar de manera más eficiente las situaciones que experimenta día a día, contribuyendo satisfactoriamente al bienestar personal y social (Bisquerra, 2000). A pesar de que una emoción es una reacción dada por una sola persona, esta va a repercutir invariablemente en el medio que circunda al individuo, por lo que las consecuencias pueden no ser óptimas para su desarrollo personal y social.

Es necesario considerar que la educación emocional requiere continuidad y permanencia a lo largo de toda la vida, no puede limitarse al proceso de enseñanza-aprendizaje, o a un asesoramiento psicopedagógico o terapia. Debe convertirse en un proceso de acompañamiento constante debido a las diversas situaciones que se presentan en el contexto de cualquier ser humano a lo largo del tiempo.

De acuerdo a Bisquerra, la educación emocional “es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complementario indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (2000, p. 243); por lo que en el ámbito educativo es una herramienta que promueve competencias socioemocionales pertinentes para un mejor desenvolvimiento, afrontamiento y adaptación ante cualquier circunstancia; así como la prevención de condiciones desfavorables para el individuo.

En nuestros tiempos, la educación emocional se vuelve indispensable para atender a condiciones que atentan contra el desarrollo humano y su trascendencia: la globalización, la alienación, la violencia y las condiciones precarias en las que estamos inmersos actualmente son un detonante para la desestabilización y el desequilibrio emocional. Es así que esta propone generar conocimientos y habilidades sobre las emociones con la finalidad de capacitar al individuo para un mejor afrontamiento acerca del contexto en el que se desenvuelve logrando un mayor bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Los niños y jóvenes están expuestos a una desensibilización sistemática que atenta contra su integridad, por lo que es prioridad recuperarla por medio de estrategias y recursos para prevenir problemas como consecuencia de un inadecuado manejo emocional. Dichas consecuencias pueden manifestarse a través de depresión, consumo de drogas, violencia, alcoholismo, bulimia, anorexia, ansiedad, estrés, suicidio y diversas patologías que demuestran una carencia relevante de control emocional. Es en este sentido en el que la educación emocional contribuirá a su prevención si el docente cuenta con una formación que le permita mejorar la calidad del desarrollo integral del individuo, fomentando la capacidad para comprender las emociones, expresarlas de una manera productiva, escuchando a los demás y sintiendo empatía (Steiner y Perry, 1997).

Tal y como menciona Bisquerra (2001), se trata de prevenir estos efectos negativos proponiendo el desarrollo humano, es decir, el desarrollo personal y social. Esto incluye a la inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones de la vida; asimismo, implica fomentar actitudes positivas, habilidades sociales, empatía, amor, cordialidad, altruismo, etcétera, como elementos de bienestar.

En conclusión, la educación emocional tiene como premisa el desarrollo de las competencias emocionales en los individuos, traducido como un rendimiento que permite obtener determinado nivel de control emocional y su adecuada aplicación a las situaciones cotidianas. Para el docente, es importante rescatar que esta educación supone pasar de la educación afectiva, a la educación del afecto dentro del proceso educativo, impartiendo conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones (Bisquerra, 2001).

La inteligencia emocional

En el sentido que ya se ha expuesto, la inteligencia emocional parte de una educación emocional; es decir, es un elemento que la compone y que aunado al desarrollo personal y social, permite alcanzar el desarrollo integral del ser humano. Sin embargo, es fundamental conceptualizarla y definirla para lograr comprender cuáles son las características que la distinguen y diferencian de manera más clara y concreta.

En primera instancia Salovey y Mayer proponen que:

la inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (1990, p.187).

Gracias a esta aportación se identificaron cinco diferentes capacidades parciales que integran a la competencia emocional: el reconocer las propias emociones, saber manejarlas, utilizar el potencial existente, saber ponerse en el lugar de los demás y crear o establecer relaciones interpersonales (Salovey y Mayer, 1990). Dichas cualidades se aprenden y desarrollan haciendo consciencia de las emociones propias y de las de los demás.

Posterior a estos autores, Goleman define la inteligencia emocional de manera más formal como “una meta-habilidad que determina el grado de destreza que se puede conseguir en el dominio de nuestras otras facultades” (1997, p.68). Él la considera como el factor más relevante que interviene en el ajuste personal, el éxito en las relaciones personales y en el óptimo rendimiento en el trabajo.

Goleman (1997) propone cinco elementos principales que contribuyen al desarrollo de la inteligencia emocional: la conciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social. Como es posible observar, las tres primeras dependen directamente del individuo y las otras dos tienen relación a la interacción con los otros, lo que establece la generación de una competencia social.

En este sentido, se puede concretar que la inteligencia emocional no solo va a depender de uno mismo, sino que involucra directamente al entorno y a los estímulos que provienen del exterior; pero que recaen en la manera en cómo se codifiquen para poder asimilarlos y equilibrarlos para reaccionar de una manera emocionalmente efectiva.

Las competencias socioemocionales

Las competencias socio-emocionales han tomado un lugar preponderante dentro del marco educativo hoy en día. Se ha vuelto una necesidad imperiosa el desarrollar en los estudiantes habilidades y capacidades emocionales que les permitan adaptarse de manera positiva a las condiciones del contexto y la sociedad.

Las competencias socio-emocionales surgen a partir de lo que se conoce como inteligencia emocional, y de acuerdo a Bisquerra se pueden conceptualizar como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar consciencia, comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales” (2009, p.148).

Además de Bisquerra, diversos autores han resaltado la importancia de las competencias socio-emocionales en el ámbito educativo desde diferentes enfoques, como Bar-On, (2000); Salovey, Caruso y Mayer (1990); Goleman y Rhee (2000), entre otros (citados por Mikulic, Caballero, Vizioli y Hurtado, 2017). Sin embargo, todos ellos coinciden en la relevancia que estas tienen en la interacción resultante del individuo y el medio ambiente, ya que por medio de esta relación se desarrolla en gran medida el aprendizaje.

Es así como Bisquerra (2003) y Bisquerra y Pérez (2007), las han enfocado a la realización de actividades con un cierto nivel de eficacia y calidad, gracias a la capacidad de autorreflexión respecto a las propias emociones y a su adecuado control; así como a la empatía y a las habilidades sociales que se adquieren a lo largo del tiempo.

Por otro lado, el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) concentra en cinco categorías determinadas competencias socio-emocionales: 1) Autoconocimiento, 2) Autoregulación, 3) Conciencia social, 4) Toma de decisiones responsable y 5) Habilidades interpersonales. Desde esta concepción puede constatarse la relevancia de la adaptación social y de aprender a desarrollarse con una perspectiva humana y ética, condiciones que son fundamentales para la integralidad del individuo.

De la misma manera, García menciona que:

más allá de la inteligencia académica, el desarrollo de las competencias emocionales permite abordar el problema del fracaso escolar como condición socio-personal que se manifiesta en la incapacidad del individuo para alcanzar los objetivos educativos propuestos por un sistema para un determinado nivel curricular (citado por Repetto y Pena, 2010, p. 85).

Esta condición expuesta por García, hace hincapié en que las competencias socio-emocionales no solamente tienen influencia en la forma que se comporta el estudiante, sino en cómo el hecho de contar con un bienestar emocional repercute directamente en su desempeño y en la falta de habilidades para desenvolverse de manera más eficiente dentro de procesos sociales y de aprendizaje, que no solo tendrán repercusión en el ámbito escolar sino en cualquier aspecto de su vida. Conforme a este fenómeno, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) investigan acerca de cómo el hecho de que un estudiante cuente con determinadas competencias emocionales, no solo tendrá un impacto en su equilibrio y salud mental, sino que se manifestarán en su rendimiento académico ya que favorecen a las habilidades cognitivas.

Por ende, dichas competencias tienen que ser desarrolladas tanto en los estudiantes como en los docentes. Esta tiene que ser una prioridad para la educación; debe formar parte esencial de los planes y programas de estudio en todos los niveles educativos, al igual que dentro de la formación docente, no solo para dar respuesta a las reformas y

políticas sino para atender a necesidades humanas y sociales, tomando en cuenta que varios de los aprendizajes más significativos se dan por medio de la interacción, condición que se cumple en el aula a través de la relación entre estudiante-estudiante y estudiante-docente.

La educación emocional y la inteligencia emocional en la formación docente

La manera en la que el docente lleva a cabo su práctica dentro del aula hace referencia no solo a los conocimientos propios de la asignatura que imparte, a la forma en la que planea su sesión, las estrategias que implementa o los propósitos de aprendizaje que pretende alcanzar; sino que necesita centrarse en poder generar en los estudiantes una perspectiva de cambio para que estos puedan adaptarse de manera eficaz y eficiente a las condiciones adversas que les presenta el mundo actual.

De acuerdo a esta perspectiva, los docentes adquieren una responsabilidad que cada vez se vuelve mucho más grande y comprometida, no solo para con el proceso de enseñanza-aprendizaje sino para con la sociedad. Sin embargo, las políticas o reformas planteadas por el sistema educativo no les proporcionan las herramientas necesarias para poder desarrollar una transformación significativa en la manera que enseñan; si bien se realizan cambios dentro de los procesos y procedimientos, no se han atendido condiciones en las que los docentes adquieran habilidades y capacidades para desarrollar de manera óptima sus conocimientos en el aspecto emocional, y por ende, transmitirlos adecuadamente a los estudiantes.

Es así como surge la necesidad de formar a los docentes en una educación emocional que les aporte una visión completa acerca de la relevancia que tiene hoy en día lograr que los estudiantes adquieran competencias para interactuar con los demás, desenvolverse de manera óptima en el entorno, al igual que tomar decisiones y resolver problemas en beneficio de sí mismos y de la comunidad.

Conforme a ello, Fernández-Berrocal (2009) comenta la prioridad de articular el aspecto emocional con el cognitivo en la práctica docente, debido a que las emociones influyen de manera directa en condiciones motivacionales, mismas que promueven un ambiente más adecuado para la adquisición del aprendizaje. Sin embargo, emergen las siguientes interrogantes: ¿cuál sería el perfil que necesita un docente para poder generar esta condición favorable dentro del contexto del aula?, ¿cómo podría potenciar competencias socio-emocionales en sus estudiantes?, ¿qué características debería tener un docente para atender a las necesidades de sus estudiantes?

Las respuestas a estas interrogantes pueden no tener una sola vertiente, pero sí situarse dentro de un marco de formación docente en el que –como la plantea Delors (1996)– se atiende a la educación emocional. Cada docente cuenta con determinada formación en el momento en el que egresa de una institución educativa de nivel superior; no hace

falta resaltar que no todos los docentes se preparan para serlo y que a pesar de que sea así, no se puede generalizar que sean aptos en la enseñanza.

Es en este punto en donde su formación, además de ser teórica y metodológica, requiere de la educación emocional, ya que esta enseña la utilización de los recursos personales para poder gestionar las emociones, favoreciendo así el bienestar de sí mismo en cualquier ámbito. De ser así, el docente, al sentirse bien podrá manifestar conductas adecuadas favoreciendo relaciones y vínculos con los estudiantes de forma positiva, que permitan mejores resultados en los procesos educativos. Al respecto, Martín y Bock afirman que “los alumnos que tienen profesores inteligentes emocionalmente disfrutan asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima, pero sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos” (1997, p.181).

El poder educar en emociones y con emociones implica que, de manera explícita e implícita, el docente tenga la capacidad de transmitir adecuadamente una imagen que logre atraer tanto el interés como la atención del estudiante, elementos que le permitirán ligar los sentimientos y emociones con las actividades de aprendizaje, mejorando así su interacción y la forma en que se desempeñen los estudiantes.

Si se considera que el propósito de la educación emocional es desarrollar la inteligencia emocional, estaríamos frente a una formación en la que el docente logrará construir en los estudiantes las competencias socio-emocionales que les permitan identificar tanto sus emociones como las de los demás, además de tener la capacidad de regularlas en diversas situaciones (Bisquerra, 2000, 2009; Gallego y Gallego, 2004).

Debido a estos planteamientos se vuelve fundamental que la educación emocional se convierta en parte de la formación pedagógica de los docentes, no siendo considerada como capacitación sino como un campo de conocimiento en el que esta sea parte sustancial dentro de su perfil, otorgándole los recursos para desarrollarla dentro del aula. Con este cambio, sin duda alguna podría generarse mejores condiciones en los procesos, tanto para los docentes como para los alumnos.

Aunado a ello, el perfil del docente contaría con un nuevo paradigma en el que, además de optimizar la enseñanza–aprendizaje en su práctica docente, podrían brindarse respuestas favorables a las exigencias sociales gracias a la formación de ciudadanos capaces de enfrentarse a la vida; adquirirían habilidades y capacidades socioemocionales que aportarían a su ejercicio profesional, mejorando considerablemente la calidad educativa.

En este sentido, Extremera y Durán (2006) han comprobado mediante diversos estudios e investigaciones que la inteligencia emocional y las competencias socio–emocionales se han vuelto indispensables en la práctica, no solo porque dentro del aula se dan relaciones emocionales contundentes, sino porque estas ayudan a enfrentar obstáculos y dificultades en situaciones cotidianas. Por ello, en el momento que el docente participa

activamente y de forma consciente en los procesos educativos debe ser capaz de identificar, comprender y regular sus propias emociones para lograr una influencia positiva en los estudiantes, contribuyendo a establecer interacciones constructivas que permitan aportar a la mejora del rendimiento.

Como se había mencionado con anterioridad, la imagen que tengan los estudiantes del docente es una parte esencial del proceso de enseñanza–aprendizaje, ya que si el docente logra inspirarles confiabilidad, seguridad, sensibilidad y compromiso, ellos generarán empatía con él, comportándose con una actitud más afable y con mayor disposición hacia la construcción del conocimiento, incidiendo positivamente en su formación.

Al respecto Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) mencionan que un buen profesional de la enseñanza necesita tener consciencia de sus propias emociones, tener la capacidad de controlarlas y motivarse a sí mismo, empatizar con sus estudiantes, padres de familia y colegas, además de tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones, reconocer conflictos y solucionarlos. Es así que si el docente adquiere y domina determinadas competencias socioemocionales, podrá transferirlas de manera implícita a los estudiantes, quienes lograrán percibir las para aprender de ellas. En definitiva, si un docente no cuenta con un nivel de inteligencia emocional elevado será casi imposible que pueda contribuir al desarrollo emocional de sus estudiantes.

Por lo tanto, el desarrollo de las competencias socio–emocionales en los docentes va a permitir un desempeño profesional aún más satisfactorio, debido a que los componentes afectivos son parte medular de la función docente (Zahonero y Martín, 2012). Esto convoca a que la formación docente se vuelva permanente en el ámbito emocional con el objetivo de incrementar sus habilidades, dándoles la oportunidad de poder disminuir algunas de las emociones negativas que pueden generarse en y con los estudiantes durante el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Otro aspecto relevante lo aportan Cassullo y García (2015), quienes establecen que el formar a los docentes en una educación emocional, promoviendo la inteligencia emocional y el desarrollo de competencias socio–emocionales, permite aumentar la eficiencia de la educación. Además, el docente contribuirá de manera satisfactoria utilizando estrategias activas como la reflexión, la introspección, la concentración y prácticas de interacción social, y no solo como un agente que trasmite información vacía y sin sentido o significado para los estudiantes.

Asimismo, Mearns y Cain (citados por Cassullo y García, 2015) concluyeron que si los docentes se perciben a sí mismos con determinado nivel para poder controlar y regular sus emociones, utilizan técnicas más dinámicas para afrontar situaciones estresantes dentro de su práctica, lo que genera que expresen en menor grado emociones negativas centrándose en una mayor realización personal. Respecto a lo anterior, Cassullo y García mencionan diversos estudios sobre inteligencia emocional realizados en España en los

que se ha encontrado que “hay un mayor uso de estrategias de supresión de pensamientos negativos y mayor ajuste emocional en los docentes que se perciben con mayor inteligencia emocional, sobre todo aquellos con mayor capacidad para reparar las emociones negativas” (2015, p. 215).

Otras investigaciones citadas por Pertegal, Castejón y Martínez (2011, p. 64) acerca de la inteligencia emocional y las competencias socio-emocionales en docentes, exponen lo siguiente:

En cuanto a las investigaciones dirigidas al profesorado Jennings y Greenberg (2009) y Sutton y Wheatly (2003) ponen de manifiesto la estrecha relación entre las competencias sociales y emocionales de los docentes y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, así como el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos en clase. Di Fabio y Pazazzeschi (2008) evalúan la relación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia en una muestra de docentes italianos. Un estudio similar es realizado por Chan (2008), quien estudia las relaciones entre inteligencia emocional, autoeficacia y habilidades de afrontamiento en docentes de Hong-Kong. Finalmente, cabe destacar el estudio realizado en España sobre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción con la vida en profesores universitarios por Landa, López-Zafra, Martínez de Antonana y Pulido (2006).

Como se puede observar, los estudios que hacen referencia a la relevancia del desempeño docente en relación a su equilibrio y habilidades emocionales han brindado aportaciones que sustentan la importancia y necesidad de una formación que integre a la educación emocional.

Comentarios finales

La formación de los docentes en aspectos emocionales y su adecuada diferenciación tienen múltiples ventajas, no solo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en aspectos de la vida diaria. Un docente que está formado de manera integral, es decir, con amplios conocimientos y dominio de su asignatura, modelos educativos vanguardistas, estrategias innovadoras, etcétera, tiene la responsabilidad y compromiso de adquirir competencias socioemocionales que le permitan transferir al estudiante habilidades y capacidades para relacionarse inter e intra personalmente; asimismo le corresponde autorregular sus sentimientos y afectos propiciando la autonomía, el autococimiento, el autocontrol, el amor a sí mismo y a los demás, la confianza, el respeto, los valores, y otros aspectos que le permitan enfrentarse ante diversas situaciones que le presenta la vida.

No se preparan estudiantes, se forman seres humanos, y este debe regir como principio fundamental: la humanización. Dentro de las instituciones aún se necesita de sensibilización y generación de vínculos positivos entre sus integrantes; esto se manifiesta tanto en la calidad educativa como en el logro de mejoras continuas en referencia al desempeño de los estudiantes. Es así como el docente necesita comprender e interiorizar la relevancia de la formación emocional dentro de su función como mediador y de su práctica para el alcance de los propósitos académicos y formativos. La responsabilidad de educar tiene que hacerse consciente desde un enfoque en el que quien educa tiene que estar educado primero, y la educación no solo son aprendizajes o buenos modales, como lo menciona León:

... la educación transforma y potencia al hombre natural para hacer emerger un hombre distinto. Lo hace sabio, inteligente, conocedor, industrioso, prudente, independiente, seguro, indagador, amoroso, disciplinado, honesto, alegre, ético sabiendo la diferencia entre el bien y el mal, proclive al bien, a la ciencia y al conocimiento, así entenderá la justicia y la equidad y se acercará al bien y se alegrará de lo que es virtuoso, y físicamente fuerte para soportar las inclemencias del tiempo y las exigencia del trabajo (2007, p.600).

Bajo esta perspectiva, la formación docente debe replantear sus propósitos y metas, atendiendo a los verdaderos retos que enfrenta. Esta responsabilidad no puede delegarse únicamente a las instancias gubernamentales o instituciones educativas: el docente es pieza clave para reflexionar acerca de su perfil y las habilidades que requiere para encarar los retos educativos actuales. Para ello debe cambiar su percepción acerca del desarrollo profesional y sus creencias en cuanto al rol que desempeña en la formación de los estudiantes, comprendiendo el papel tan importante que tiene su intervención y figura en la generación de mejoras significativas en la calidad educativa.

La importancia de la propuesta de formar a los docentes en competencias emocionales adicionalmente a sus funciones y didáctica, radica en reflexionar acerca de sus áreas de oportunidad, resaltando la necesidad de promover programas de educación emocional. Esto sin duda impactará favorablemente tanto en su desempeño como en el de los estudiantes.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? Temáticos de la escuela española, 1 (1), 7-9.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Revista de la Facultad de Educación, 19, 61-82.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2006). SEL Competences. University of Illinois at Chicago: Chicago.
- Cassullo, G. y García, L. (2015). Estudio de las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1), 213-228.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Ediciones Santillana/UNESCO.
- Extremera, N. y Durán, A. (2006). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. Revista de Educación, 342, 239-256.
- Fernández-Berrocal, P. (2009). Inteligencia emocional para educadores. Revista Multiárea, 4, 129-142.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. Encuentros en Psicología Social, 1, 251-254.
- Gallego D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gallego, D. y Gallego, M. (2004). Educar la inteligencia emocional en el aula. Madrid: PPC.
- Goleman, D. (1997). Inteligencia emocional. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- León, A. (2007). Qué es educación. Educere, 11 (39), 595-604.
- Mikulic, I., Caballero, R., Vizcoli, N. y Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias emocionales en diferentes etapas vitales. Anuario de Investigaciones, 3 (1), 374-382.
- Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid: McGraw-Hill.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination. Cognition and personality, 9, 185-211.
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. Tendencias Pedagógicas, 20, 51-70.

SOLDADOS Y MARINOS EN LAS NOVELAS EN INGLÉS: DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD PERSONAL A LA EXPLORACIÓN ÉTICA

*Recibido: 14 enero 2019 * Aprobado: 13 junio 2019*

ANDREA COGHI
BUAP
acoghitec@gmail.com

Resumen

La dimensión ética de la vida militar parece ser un argumento de debate e investigación de cierta relevancia en la compleja operación de revisión y rediseño de valores y conductas, impuesta por los ideales de convivencia y respeto del ser humano que rigen los sistemas democráticos modernos. En el presente ensayo se intenta identificar, en una serie de obras narrativas en lengua inglesa a partir de la segunda mitad del siglo XIX hasta hoy, cuáles son los valores, las inquietudes y las relaciones con varios aspectos de la actividad bélica. El recorrido nos permite destacar creencias, expectativas y sentimientos de sus protagonistas más allá de la formación de la identidad de sus personajes y abrir así nuevas ocasiones de reflexión sobre la interacción entre valores civiles y militares.

Palabras clave: ejército, marina, ética, valores, narrativa inglesa.

Abstract

The ethical dimension of military life seems to be an exceptional element of debate and research in the complex review and redesign of values and conducts imposed by the ideals of peaceful coexistence and respect for the human being that governs modern democratic systems. In the present essay an attempt will be made to identify, in a group of narrative works in English, from the second half of the XIX century up to the present day, what values, preoccupations and relations might be found involving various features of warfare. This brief path will also allow us to underline its protagonists' beliefs, expectations and feelings beyond the shaping of its characters' identities and open new opportunities for reflections on the interaction between civil and military values.

Keywords: Army, Navy, ethics, values, narrative in English.

Los ejércitos y las marinas militares en los países democráticos, justifican su existencia con su función de proteger a la población de los posibles peligros de invasiones injustificadas de fuerzas externas y extra institucionales. El sentido de la preparación y de la misión forma una parte constitutiva de la vida de soldados y marinos, según modos específicos de su rol, en el contexto de las dinámicas de principios y conducta en las instituciones existentes para la defensa del Estado y sus valores. Una de las posibles funciones de la ficción literaria es explorar la profundidad de la dimensión humana y ética en sus actividades más significativas, y también el sector militar ha sido objeto de esta exploración.

Por esto, una observación atenta a los contextos simbólicos y morales de algunas novelas importantes escritas en inglés –británicas y estadounidenses– puede ser reveladora de aspectos peculiares para entender tanto la fascinación como las dificultades detrás de la identidad de un marinero, un soldado o un oficial de mar o tierra: esto permitirá entender nuevos puntos de vista y generar reflexiones sobre estos roles y sus funciones en la sociedad contemporánea. El lector podrá encontrar sugerencias de obras sobre estos aspectos de la vida, en el signo de lo que a menudo decía el semiólogo italiano Umberto Eco (1979), que los lectores viven miles de años y cuando mueran podrán decir haber vivido las historias de miles de hombres y mujeres en épocas diferentes.

El papel de la marina militar y del ejército es aquí examinado desde el punto de vista de la conexión entre narración y expresión de valores, como indican filósofos que han investigado el ligamen entre los dos ejes: en particular en los estudios de Martha Nussbaum (2005) y de Paul Ricoeur (1996) se pueden encontrar importantes reflexiones sobre cómo contar una historia –incluso de ficción– es una manera de construir una imagen de conducta, proponer un modelo y proyectarlo hacia la presente y las futuras generaciones. Si bien la mayoría de las configuraciones narrativas presentadas enmarca el desarrollo de sus personajes en una operación genérica de construcción de la identidad personal del ser humano, en los ejemplos provistos se explora también el potencial por generar reflexiones éticas de los contextos bélicos subrayando los valores militares en sus momentos específicos de tensión.

Además de sus finalidades estéticas, la narración sabe presentar un museo viviente de actitudes y sentimientos, y funciona como laboratorio de cuestiones éticas. Cuando la ambientación de la ficción es la de las fuerzas armadas, estamos en presencia de una operación de descripción, mantenimiento y evolución de un complejo modelo existente, basado en la doble naturaleza del individuo –el ciudadano y el servidor público en la misma persona– en un contexto colectivo, a menudo despersonalizante, en el medio de un entrenamiento y una educación especial, con un manejo de la disciplina de su misma vida y su función orientados –supuestamente– hacia el beneficio y el mantenimiento de una sociedad de la que el individuo está frecuentemente aislado.

Algunos autores (Lee, Carrick y Robinson, 2013; Kümmel, 2003; Kohlberg y Power, 1981; y Olsthoorn, 2017) comentan la educación ética entre militares para soportar el sistema de defensa en el difícil objetivo de actualización de su sistema moral interno, considerando los posibles reflejos de la misma sociedad externa a la cual este sirve. Kümmel sugiere que “El soldado tendrá que desarrollar [...] un tipo de cosmopolitismo humanitario que existe más allá de los sentimientos de patriotismo” (2003, p. 432). Más generalmente, en un libro del ejército de los Países Bajos (Olsthoorn, 2017) se sugiere que el personal militar estudie escritos de Nussbaum y Amartya Sen para desarrollar una perspectiva más altruista y universalista. También en una vertiente más práctica, aunque más expuesta a posibles críticas de superficialidad, Charles Pfaff (2003) observa que cuando la ley que gobierna la acción de los militares es bien diseñada y aplicada, un simple balance entre virtud ética y ética basada en reglas debería ser suficiente para guiar la acción del buen soldado.

Lo que a menudo la literatura observa con detalle en su análisis de las dinámicas de las fuerzas armadas, es el papel de la disciplina y el respeto en cuanto constitutivos de la institución y capaces de surgir a nivel de modelos educativos, incluso a veces propuestos para toda la sociedad. En otros casos, el foco de la literatura se dirige hacia el peligro enfrentado y el coraje requerido poniendo a prueba los valores apenas recordados. En su calidad de exploración antológica de obras de la literatura inglesa y norteamericana, el presente ensayo podría carecer de una metodología específica de análisis, aunque la apertura hacia los temas provistos por las obras descritas –un conjunto sobre una materia coherentemente presentada– forma seguramente en sí un elemento de clara cohesión entre las situaciones y las propuestas de valores analizados. Este viaje literario empieza con tres diferentes retratos de la vida de soldados en tierra firme, en novelas ambientadas en dos conflictos del pasado no muy antiguo y en una guerra imaginaria del futuro.

La primera novela presentada es ambientada en la Guerra de secesión estadounidense, a menudo considerada el primer conflicto moderno, en particular por la significación tecnológica de las innovaciones introducidas: el tren, el telégrafo, los globos aerostáticos, las carabinas, las armas de repetición, las ametralladoras y su nivel de guerra a escala industrial. En esta guerra se basa la novela fundamental de Stephen Crane originalmente publicada en 1895, “El Rojo Emblema del Valor” (2005), que trata de un soldado raso del ejército de la Unión, Henry Fleming, quien huye del campo de guerra durante su primer combate. Vencido por la vergüenza, busca en batalla la posibilidad de demostrar su valor, aunque a costa de recibir una herida, la marca roja del coraje que pueda compensar y anular su cobardía. En un enfrentamiento más de su regimiento, Henry hace de abanderado, llevando el estandarte de su unidad al frente. En una incomprensible combinación de confusión y de suerte logrará sobrevivir, eso después de haber probado para sí mismo que es capaz de correr todos los riesgos necesarios y enfrentar el tema de la batalla, la lucha por la supervivencia.

Al final de este bildungsroman, el soldado no es más el ingenuo chico que acababa de entrar en el ejército: posee consciencia de sí mismo, ha abandonado las ilusiones de su juventud para dejar espacio a un sentido de la precariedad de la vida, de la muerte y del heroísmo en sus verdaderos significados, y la marca roja de su valor es la señal tangible del cambio. Según la novela, la dimensión individual de la guerra, la posibilidad de sobrevivir o morir, son más una cuestión de suerte que de verdadera habilidad, pero el uso del valor no es una opción: el premio final es la consciencia de sí, aunque solo el azar determinará si el soldado será un sobreviviente o un cuerpo más sobre el campo.

Otro retrato cargado por la fascinación del binomio guerra y pasión se encuentra en la segunda de cuatro partes de la reciente novela histórica "Expiación" de Ian McEwan (2005). Aquí la ambientación es el norte de Francia, donde podemos seguir las vicisitudes del soldado Robbie, liberado de prisión donde pagaba por un crimen que nunca cometió, a cambio de su participación en el ejército para contrarrestar la invasión de los nazis en la Europa continental y mantener alejada la perspectiva de un ataque de Hitler a Gran Bretaña y su imperio. La crueldad de estas páginas expresa cuánto la guerra es un asunto sucio: muchos soldados y oficiales no logran hacer nada más que luchar para la supervivencia diaria, mientras otros aceptan el reto con mayor idealismo, humanidad y madurez, participando en operaciones de rescate de la población civil y combatiendo con valentía contra el malvado enemigo.

Sin fallar a lealtad y a sus valores espontáneos, Robbie lucha sobre todo para alcanzar la playa de Dunquerque, lugar de la evacuación de la Alianza consecuente a una momentánea derrota en territorio francés. El contenido ético de la guerra no está nunca en discusión: la Alemania nazi representa la encarnación del mal y la importancia del éxito de los aliados para el desarrollo del mundo democrático es hoy universalmente reconocida. Sin embargo, en la novela destaca el punto de vista del condenado inocente, en busca de una manera para lavar culpas inexistentes, probar con valor la inocencia manchada con la mentira, rehabilitarse frente la sociedad civil –y regresar a esta misma antes de que sus heridas terminen con él– donde lo espera una vida feliz con su amada a condición de que sobreviva a la batalla.

No se hablará más en estas líneas de la evolución y la significación de la historia porque ambas, la novela y su adaptación fílmica (Bevan, Fellner, Webster, y Wright, 2007) merecen la experiencia personal de lector/espectador. Aunque cabe observar que la composición reciente de esta novela por obra de un autor contemporáneo de indudable popularidad, Ian McEwan, nos recuerda que mucho de la percepción del heroísmo y el valor del rescate social de la guerra se ha quedado, aún en nuestros tiempos, con el modelo del soldado de la Segunda Guerra Mundial. Los muchos conflictos de los últimos 80 años no han logrado modificar la sustancia del imaginario del militar para la sociedad civil; si el papel de soldados y marinos ha cambiado, aún es una imagen de la primera mitad del siglo XX la que se reverbera en la memoria colectiva y en las proyecciones futuras.

Los temas del coraje y de la supervivencia son los argumentos principales de las dos obras expuestas hasta este punto, mientras el foco cambia en favor de temas de disciplina y de rangos de mando en el tercer ejemplo aquí considerado, la novela de ciencia ficción de Robert A. Heinlein, "Tropas del Espacio" (1959), que describe la experiencia de entrenamiento, disciplina y estricta adherencia a la vida militar del ejército del gobierno mundial en un futuro, dentro de 1000 años. El cadete protagonista de la novela, Juan "John" Rico, es rodeado de elementos de alta tecnología, pero su experiencia encuentra la base más sólida en el ligamen con el duro entrenamiento y la organización fundamento del ejército, en particular en el contexto de la intervención de su grupo en una guerra interestelar contra una raza de peligrosas arañas gigantes extraterrestres. En una edición de algunos años sucesiva a la original (Heinlein, 1967) podemos leer: "Las Armas de la Infantería Móvil y sus protecciones son obras maestras de ingeniería electrónica y técnica. Pero el hecho de morir permanece lo mismo. Un sucio negocio de confusión y sangre" (contraportada).

A pesar del inmediato éxito y la apreciación crítica, en particular entre los amantes del género, la novela levantó una controversia a causa de las visiones políticas que parecía sustentar. Algunos críticos subrayaron cómo el libro glorificaba los elementos militares, un aspecto que varios describieron como propaganda y promoción al reclutamiento. La ideología del militarismo y el hecho que solo los veteranos tenían el derecho de votar en la sociedad ficticia presentada en la novela, llevó a comentarla como una obra con ideales fascistas. Tal vez Heinlein expresaba su propuesta autoritaria para la mejora de la sociedad, o bien solo estaba explorando en su ficción las posibles configuraciones futuras.

Ayudan en la comprensión dos aspectos que podrían limitar fuertemente la legitimidad de estas acusaciones de afiliaciones extremistas: el primer tema de la novela es la posibilidad del uso de la fuerza opuesto a los excesos absurdos en la disciplina militar, aparentemente celebrada en el texto a partir de la dedicatoria: "Al Sargento Arthur George Smith –Soldado, Ciudadano, Científico– y a todos los sargentos de todos los tiempos que han trabajado para hacer hombres a partir de muchachos"(Heinlein, 1961, p. 6): el nivel es personal y no político o sistémico. El segundo elemento se encuentra en el hecho que solo dos años después el mismo autor publicó otra obra maestra de la ciencia ficción, "Extranjero en Tierra Extranjera" (1961), en la que, de forma opuesta, celebra el carácter pacifista de un humano nacido sobre Marte y educado por los hiperinteligentes marcianos, en sus intentos para sobrevivir sobre el planeta Tierra. En esta obra son varios los homenajes a las comunidades basadas en el sexo libre y la libertad de pensamiento, así como la crítica a los estructurados grupos de políticos corruptos y religiosos con intereses materiales. El experimento social es parte de la narrativa de este autor y lleva a pensar como más probable una narración que nos guíe a crear posturas y decisiones autónomas, más que sesgarnos hacia un prejuicio específico.

Ninguna de las tramas aquí presentadas se adhiere específicamente, creemos, a una visión de ejército perfecto en una sociedad perfecta. Sin embargo, no es difícil encontrar en estas obras las intenciones de las voces narrativas de transmitir valores asociados a las fuerzas armadas, merecedores –según las mismas voces– de ser heredados por las futuras generaciones: se celebran así el papel de la educación militar, el rol de la disciplina, la importancia de la resistencia a la fatiga y el dolor, y la experiencia del coraje en situaciones de alto riesgo, el valor cohesivo del apego al grupo, a la causa y al ideal de justa defensa de la libertad de un pueblo amenazado por opresores e invasores.

La manera en la que los tiempos y los espacios de la guerra caracterizan y moldean la trama misma de varias historias podría ser estudiada, según las observaciones del ensayista ruso Mijaíl Bajtín (1981), con el análisis del cronotopo. Este concepto se refiere a la manera en la que el tiempo –en griego *chronos*– y el espacio –*topos*– presentes en las novelas, construyen dimensiones profundas para específicos nudos significativos de la historia y de su importancia social. El campo de batalla de las tres novelas apenas presentadas, aún en sus diferencias –campo abierto, bosques y carreteras y planetas inexplorados– muestran cómo áreas naturales abiertas se transforman, en momentos específicos, en el teatro donde actitudes y acciones de los soldados se encuentran expuestas igual que sus cuerpos. El peligro de vida deja descubierta no solo su vulnerabilidad física sino todo su ser, incluyendo conciencia de sí, miedos, motivación y habilidades. Todo es tan dramáticamente íntimo y público al mismo tiempo, y la disciplina tanto entrenada está puesta tan constantemente a prueba que a menudo deja de funcionar.

Otros tipos de cronotopos marciales que merecen un tratamiento separado son los de la vida y la ficción de la marina militar. Separados de la tierra firme donde la mayoría de los ciudadanos vive sus vidas, ya a pocas millas de distancia de la costa, el sentido de separación del resto del territorio del país es tan abrupto que el panorama monótono asusta al navegador inexperto y presenta el perfecto lugar para el peligro latente. Esa sensación implica alienación, pérdida, aislamiento y abandono a las fuerzas de la naturaleza. El cronotopo de la navegación y de sus rutas, los invisibles caminos trazados en la forma siempre igual y siempre en mutación del océano en los tiempos lentos de la navegación, se vuelven dinámicos y convulsos en las batallas navales. Para la tripulación y su mando, el dominio del elemento acuático tiene caracteres de una urgencia constante: la búsqueda por la justa dirección, el manejo de los recursos a bordo, el patrullaje, el reconocimiento del enemigo, la persecución, la huida, el combate. La tripulación tiene características del colectivo que llega a fundirse hasta tener aspectos del individuo; sin embargo, el contraste entre esta identidad y la conciencia individual de los marineros y los oficiales, con sus sensaciones y meditaciones en el medio de la explanada de agua sin fin, es tema privilegiado de un gran número de novelas.

¹ El texto reúne las traducciones al inglés de algunos de sus ensayos más importantes.

Si el valor y la urgencia de sobrevivir constituyen un tema central en las figuras del soldado, para el hábil marino la justificación del rol se encuentra en su sabiduría, su conocimiento y su actitud de servicio, demostrados constantemente a su capitán y sus compañeros aún antes que a su país. El buen navegador en el imperio británico de los siglos XVI y XVII llega a ser ícono del ser humano empoderado –como indica Margaret Cohen en su libro “La novela de mar” (2010)– y su forma literaria desarrolla protagonistas o narradores ideales. El mar no es más, en los ejemplos aquí considerados, el lugar de los mitos homéricos o el espejo de los sentimientos de los poetas, sino el espacio de los caminos reales e invisibles y de los tiempos que marcan la vida de los personajes. Vale la pena recordar cómo este espacio marítimo y sus tiempos –escenario de muchas obras narrativas– logra ser, incluso en contextos no militares, el lugar donde el concepto de la cadena de mando alcanza su mayor significación en cuanto herramienta colectiva de supervivencia, también allá donde no hay batalla ni enemigo humano.

En dos famosas historias de uno de los mayores escritores en lengua inglesa, el británico-polaco Joseph Conrad, encontramos aventuras por mar, subrayando la dimensión de aislamiento y peligro en las experiencias de sus protagonistas y el poder de espejo de la conciencia provisto por las interminables superficies de agua y los panoramas que esta crea. Su obra maestra, “Corazón de Tinieblas” de 1899 (Conrad, 1996), aunque centrada en gran parte sobre el cauce del río Congo, puede considerarse a pleno título una novela corta de navegación: justifican esta clasificación la alienación del protagonista y las meditaciones casi siempre alejadas de su verdadera ubicación y concentradas en el lugar de destino final del barco, donde el protagonista Marlow espera encontrar a Kurtz, un explorador y comerciante de marfil que ha creado una pequeña sociedad basada en el culto de sí mismo, hombre blanco, venerado como un dios por los nativos. Las analogías militares son frecuentes e intensas: la línea de mando en el barco, el sentido de invasión del hombre europeo sobre el territorio africano –reforzado por las descripciones de las estaciones-puertos coloniales encontrados– y en la tribu psicológicamente subyugada por Kurtz.

No es casual que su transposición fílmica más célebre, “Apocalypse Now” (Aubry y Coppola, 1979) dirigida por Francis Ford Coppola, haya transferido, sin mayores distorsiones, las meditaciones del protagonista a la guerra de Vietnam, en la que el mismo Marlow y Kurtz son marinos del ejército estadounidense encargados de explorar y conquistar el país. El triste escenario histórico de ambas versiones artísticas presenta la línea de mando como un arma y un instrumento de opresión, de organización de invasión y violencia hacia una cultura externa, paradójicamente en nombre de los mismos derechos civiles que el hombre blanco pretende exportar.

Sin embargo, algunos años después de “Corazón de Tinieblas”, en 1917, el mismo autor escribió “La Línea de Sombra” (2013), una historia en la que el progreso en la cadena de mando se vuelve una representación del crecimiento psicológico y madurez del prota-

gonista, con frecuentes paralelismos entre sus responsabilidades y las habilidades con las que cumple sus retos. Al inicio de la narración, el protagonista en primera persona deja su cargo de primer oficial en un barco mercantil para trabajar en la parte terrestre del comercio marítimo, en el puerto de Singapur, pero pocos años después la autoridad del puerto lo pone al mando de otro barco mercantil para su traslado de Bangkok a la misma Singapur. El protagonista-narrador no es mucho más sabio o experto, se declara solo un poco más viejo, pero el nuevo desafío lo proyecta directamente a un nivel de rango superior: a lo largo de la novela encontrará algunos capitanes y varias dificultades, como una epidemia a bordo y la maldición del fantasma del capitán anterior. Descripciones de modelos de buenos y malos capitanes de parte del protagonista ocupan una parte significativa de las páginas y este tendrá que escoger los ejemplos para construir su ideal de comandante justo y hábil.

Una vez más el contexto militar –aquí “pseudo” militar– provee un ejemplo de formación de los jóvenes que se hacen hombres. Se puede definir el encuentro entre la carrera del oficial y el mar, como una secuencia de cronotopos en los que la importancia de la jerarquía destaca en el contexto: sea el barco parte de la Marina Militar o una embarcación de la Compañía de las Indias Orientales de su majestad británica, no deja de ser el ambiente para el crecimiento y la maduración, alejado de la protección, del caos y de la posibilidad de desertión que la tierra firme de alguna forma puede ofrecer.

Volviendo a observar los temas de la disciplina y la cadena de mando, hay que considerar que si bien el proceso de toma de decisiones está presente en las novelas sobre la navegación civil, es más lo que podemos encontrar en sus contrapartes militares: el primer ejemplo aquí presentado es de 1824, cuando James Fenimore Cooper –famoso autor de la novela sobre los nativos americanos “El Último de los Mohicanos” (1986a)– escribió su primera novela ambientada en mar, “El Piloto, una historia de mar” (1986b). “El Piloto” es un gran ejemplo de narración, rico en nuevos elementos e interesantes reflexiones: el protagonista, Míster Gray, corresponde al personaje histórico John Paul Jones, considerado fundador de la Marina Militar de Estados Unidos, quien curiosamente llegó al rango de almirante solo en los últimos años de su vida y no en la marina que había fundado sino en la marina rusa, medio siglo antes de que las dos naciones se convirtieran en enemigas. Míster Gray-Jones, era un capitán comercial convertido en capitán militar al servicio de la naciente nación americana durante la Guerra de independencia, desafiando la marina británica, para después regresar al servicio comercial y a su estado de simple ciudadano al final del mismo conflicto.

Cooper fue personalmente un marinero mercantil por un año y perteneció a las fuerzas armadas marítimas por un año y medio, y es recordado también como autor del texto de crónica “Historia de la Marina de Estados Unidos” (Cooper, 1853): podemos entonces considerar sus experiencias personales y sus estudios como una clave en la comprensión de su ficción. En la novela, el tema guía es la constante acción y el desarrollo de

habilidades de mando y navegación, todo sólidamente en las manos del sabio capitán y de la preciosa ayuda de sus dos tenientes. Ningún simple marino está directamente involucrado en el desarrollo de la trama: la obra parece sugerir que a bordo todos son fundamentales, pero los rangos superiores son el verdadero centro de la atención y los protagonistas de los eventos cruciales. Otro importante elemento es el hecho que el océano Atlántico es la frontera sobre la cual la nación se construyó, enfrentada a la clásica frontera del lejano oeste: un contexto de leyes y disciplina opuesto a la caótica sociedad que se va moldeando alrededor de la frontera occidental.

Casi veinte años después, el mismo autor escribió de nuevo una historia sobre los orígenes de la armada estadounidense, una novela llamada “Los dos almirantes” (1990). Aquí faltan al centro de la trama personajes y un tono general tan historiográficos como el anterior, aunque se presentan varios elementos reales en forma de subtemas y contextos de la narración: encontramos explicaciones sobre el sistema de linaje y mérito que la marina británica utilizaba para determinar sus grados más altos, la transformación de una parte de la marina británica a estadounidense y ejemplos de cómo se determinaron los primeros oficiales de la recién nacida armada.

También entre las creaciones de escritores menos conocidos podemos encontrar ejemplos interesantes de novelas sobre marinos: en el género es fundamental “El Mar Cruel” de Nicholas Monsarrat (2011), originalmente de 1951. Basado en la experiencia en primera persona del autor en su servicio en corbetas en el Atlántico del Norte durante la Segunda Guerra Mundial, este libro presenta un retrato conmovedor y realista de la vida de una tripulación en las maniobras bélicas, en sus intentos para aprender a luchar y sobrevivir en violentas y extenuantes batallas contra los elementos naturales y un enemigo despiadado. Una vez más encontramos la idea de la guerra inevitablemente justa contra los nazis: ninguna guerra como el conflicto de 1939-1945 contrapone las ideologías, muestra un bando malvado contra una coalición de virtuosos y presenta la última oportunidad para evitar el fin del naciente mundo democrático, que estaba tomando forma a partir de las constituciones de Estados Unidos, Francia y Reino Unido.

En la novela destacan las historias de un comandante y dos subtenientes: el primero es llamado de vuelta a la Marina Real después de un período en la marina mercantil y toma el mando de una corbeta para escoltar convoyes de provisiones de un lado del Atlántico al otro. Los otros dos se encuentran sirviendo en el mismo barco, inicialmente sin experiencia. El cabeceo constante del barco entre olas enormes, el clima frío, la atención sobre el convoy en las noches oscuras y el temor de que en cualquier momento un torpedo de un submarino alemán –los terribles Uboat– podrían hacerlos desaparecer, mueven la trama del libro. La tradición de la Marina Real y el conocimiento de la importancia de su trabajo les permite sobrevivir y avanzar en el conflicto, aunque un torpedo los obliga a abandonar el barco y desafiar las aguas congeladas: parte de la tripulación sucumbe, pero los tres sobreviven y pueden seguir su servicio en una pequeña fragata con la que

ganan batallas importantes hasta el final del conflicto, donde se celebra su valiosa ayuda. La oposición entre valores correctos y excesos se ve subrayado por la presencia del abuso de poder y la disciplina negativa, personificados en un sádico e intimidante teniente, antagónico al sabio comandante, ejemplar de superioridad moral. Los dos jóvenes aprenden a imitar el recto ejemplo durante las misiones y alcanzan en fama y prestigio a su referente. Una vez más la clave ética está alrededor de la obediencia: la tenacidad del enemigo puede ser vencida sólo a través del mantenimiento de una saludable cadena de orden.

Finalmente, un interesante marco histórico en tramas de ficción, aunque en un período más antiguo –la edad Napoleónica, cuando los británicos luchaban contra los franceses, otro potencial invasor continental, y su aliada la nueva armada estadounidense– se puede ver en una serie de 21 novelas escritas por Patrick O’Brian entre 1969 y 2004 (O’Brian, 1990). Emblemática es la adaptación en una sola película que tomó material de varios de estos libros y se estrenó en 2003 con el nombre de la primera novela de la serie, “Master and Commander: the far side of the world” (Arnow, Curtiss, Goldwyn, Gottlieb y Henderson –productores– y Weir –director–, 2003). Al lado de la extrema calidad de la prosa en la narración de O’Brian, lo que nos puede interesar más es la imagen que podemos tener de los dos personajes Aubrey y Maturin, el capitán y el médico a bordo, que da nombre a la entera serie, conocida como las novelas de Aubrey-Maturin.

Las experiencias de navegación, de mando, de batallas del primero, y el papel de observador natural y sabio y prudente asesor del segundo, sus contrastes y su sólida amistad en 15 años de viajes, construyen una profunda metáfora de la vida y quizás incluso de dinámicas sociales. Dúos inspiradores detrás de este formado por Aubrey y Maturin remontan probablemente a Don Quijote y Sancho Panza o Sherlock Holmes y Watson, aunque un acercamiento más contemporáneo y posiblemente más coincidente puede ser el dúo Kirk-Spock de la serie original de “Star Trek” (Coon y Roddenberry, 1966).

Para concluir este recorrido temático sobre los valores militares en la narrativa de lengua inglesa, vale la pena subrayar que el presente ensayo no constituye una celebración de los valores patrióticos y de la fascinación de los valores que justifican la muerte por una bandera. Estos valores no forman parte de los ideales del autor del presente escrito, pero sobre todo, no lo son para la mayoría de los narradores analizados. El objetivo que se pretendió perseguir aquí fue realizar una muestra antológica de los temas militares en el género novelesco en lengua inglesa y de los temas éticos presentados, en el contexto de la función que las instituciones militares tienen en la sociedad civil de inspiración democrática: más allá de su fuerza de identidades narrativas capaces de evolución, los personajes presentados enfrentan un verdadero debate ético y seleccionan valores y conductas a un nivel superior a la construcción de su carácter específico individual. Sus elecciones constituyen un modelo que se presenta al lector como punto de inicio para un debate sobre la sociedad misma.

De manera similar, las dos principales fuentes de la literatura de lengua inglesa, los Estados Unidos y el Imperio Británico, a pesar de sus violencias y excesos colonialistas –criticados en obras como la novela de Conrad (1996) aquí citada– presentan en su contexto el crisol de valores como el Estado constitucional, el Estado de derecho y el sufragio universal, hoy patrimonio imprescindible del mundo contemporáneo. Y en particular en estos países, ejércitos nacionales y marinas militares, más allá de su tarea de proteger y servir la población civil, a menudo se han presentado a sí mismos y al exterior como modelos de organización y educación; tal vez no sea el único, no siempre es el mejor, pero sin duda es un modelo existente desde hace tiempo que sigue operando para mantenerse en vida en el futuro, como indica el discurso constituido por las obras consideradas. Junto con la persistencia de las instituciones militares, sobrevive un debate interno y un diálogo con la sociedad civil sobre el correcto nivel ético de estas instituciones, pero sobre todo un concepto de modelo educativo militar, con fuerza en el valor de la disciplina, de la resistencia y de la legitimidad del mando que la literatura ha observado y seguirá observando para abrir nuevos espacios de reflexión y comprensión.

Referencias

- Arnow, T., Curtiss A., Goldwyn S. Jr., Gottlieb M., Henderson D., Weir P. (productores) y Weir (director). (2003). *Master and Commander: The Far Side of the World*. Estados Unidos: 20th Century Fox, Universal Studios, Miramax.
- Aubry, K., Coppola, F. F. (productores) y Coppola, F. F. (director). (1979). *Apocalypse now*. Estados Unidos: Zoetrope Studios.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. (C. Emerson, trad.). Austin: University of Texas Press.
- Bevan, T., Fellner E., Webster, P. (productores) y Wright, J. (director) (2007). *Atonement*. Reino Unido: StudioCanal, Relativity Media, Working Title Films.
- Cohen, M. (2010). *The novel and the sea*. Princeton: Princeton University Press.
- Conrad, J. (1986). *Heart of Darkness*. Nueva York: Palgrave Macmillan .
- Conrad, J. (2013). *The Shadow-line: a Confession*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coon, G. L. (productor) y Roddenberry, G. (productor ejecutivo). (1966). *Star Trek: The original series*. Estados Unidos: Paramount Television.
- Cooper, J. F. (1853). *History of the Navy of the United States of America*. Nueva York: GP Putnam & Company.
- Cooper, J. F. (1986a). *The last of the Mohicans*. Nueva York: Penguin Books.
- Cooper, J. F. (1986b). *The Pilot: A Tale of the Sea*. Albany: SUNY Press.
- Cooper, J. F. (1990). *The Two Admirals: A Tale*. Albany: SUNY Press,.
- Crane, S. (2005). *The red badge of courage*. Londres: Penguin.
- Eco, U. (1979). *Lector in Fábula*. Milán: Bompiani.
- Heinlein, R. A. (1959). *Starship troopers*. Nueva York: Ace.
- Heinlein, R. A. (1961). *Stranger in a strange land*. Nueva York: G. P. Putnam's Sons.
- Heinlein, R. A. (1968). *Starship troopers*. Londres: New English Library.
- Kohlberg, L. y Power, C. (1981). Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage. *Zygon*. 16 (3), pp. 203-259.
- Kümmel, G. (2013). A soldier is a soldier is a soldier!?. En G. Caforio (ed.), *Handbook of the Sociology of the Military* (pp. 417-433). Boston: Springer.
- Lee, N., Carrick, D. y Robinson, P. (eds.) (2013). *Ethics education in the military*. Farnham: Ashgate Publishing, Ltd.
- McEwan, I. (2005). *Atonement*. Nueva York: Random House.
- Monsarrat, N. (2011). *The Cruel Sea*. Looe: House of Stratus.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- O'Brian, P. (1990). *Master and Commander*. Vol. 1. Nueva York: Norton & Company.
- Olsthoorn, P. (ed.) (2017). *Military Ethics and Leadership*. Leiden: BRILL.
- Pfaff, C. A. (2003). Officership: Character, Leadership, and Ethical Decisionmaking. *Military Review*. 83, 66-71.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Siglo XXI.

HERNÁN CORTÉS Y LA ENFERMEDAD DEL ORO

*Recibido: 6 septiembre 2018 * Aprobado: 25 marzo 2019*

DAVID SÁNCHEZ SÁNCHEZ

UPAEP

david.sanchez@upaep.mx

Resumen

El presente artículo es un análisis de la supuesta enfermedad del oro que sufrieron Hernán Cortés y las tropas castellanas en el proceso de Conquista de la Triple Alianza desde 1519 en el marco de los quinientos años de este suceso. Se analizan las menciones más destacadas de este hecho por parte de los cronistas y personajes destacados del periodo hasta llegar al imaginario de hoy. De este modo se descubre una argumentación que favorece la comprensión de un momento histórico que cambiaría para siempre los territorios americanos y europeos vinculados a la búsqueda de este metal.

Palabras clave: Nueva España, Conquista, Hernán Cortés, oro.

Abstract

The present article is an analysis of the alleged gold disease suffered by Hernán Cortés and the Castilian troops in the process of Conquest of the Triple Alliance since 1519 in the framework of the five hundred years of this event. The most outstanding mentions of this fact are analyzed by the chroniclers and prominent figures of the period until arriving at the imaginary of today. In this way we discover an argument that favors the understanding of a historical moment that would forever change the American and European territories linked to the search for this metal.

Keywords: New Spain, Conquest, Hernán Cortés, gold.

Una frase modificada con el tiempo

Partimos de una frase que suele ser citada en ocasiones puesta en boca de Hernán Cortés: Porque los españoles sufrimos una enfermedad que sólo cura el oro (Ferrer, 2015) en ocasiones modificada con el siguiente: nosotros los españoles sufrimos de una enfermedad que sólo el oro puede curar.

La frase no es totalmente correcta si atendemos a la cita de López de Gómara (1552) en su obra <<La Conquista de México>>. Capítulo XXVI, de la que podría tener su origen pues no hace mención por ejemplo al término españoles. Y es que aunque por entonces se emplearía el término castellanos no cita el gentilicio. Nos ha llegado pues una adecuación formal del contenido sin ser cita textual. He aquí lo que habló Cortés a Teudilli, criado de Moteczuma:

... Hecho que fue todo esto, Teudilli despachó a México a Moteczuma con lo que había visto y oído, y pidiéndole oro para dar al capitán de aquella gente, y era porque Cortés le preguntó si Moteczuma tenía oro. Y como respondió que sí, "envíeme, dice, de ello, que tenemos yo y mis compañeros mal de corazón, enfermedad que sana con ello". Estas mensajerías fueron en un día y una noche del real de Cortés a México, que hay setenta leguas y más de camino, y llevaron pintada la hechura de los caballos y del caballo y hombre encima, la manera de las armas, qué y cuántos eran los tiros de fuego, y qué número había de hombres barbudos. De los navíos ya avisó así como los vio, diciendo qué tanto, y qué tan grandes eran. Todo esto hizo Teudilli pintar al natural en algodón tejido para que Moteczuma lo viese. (p. 55).

¿Y qué nos dice Bernal Díaz del Castillo sobre este mismo momento?

... Parecer ser que Tendile traía consigo grandes pintores, que los hay tales en Méjico, y mandó pintar al natural la cara, rostro, cuerpo y facciones de Cortés y de todos los capitanes y soldados, navíos, velas y caballos, y a doña marina y Aguilar, y hasta dos lebreles, y tiros y pelotas, y todo el ejército que traíamos y lo llevó a su señor. Parecer ser que un soldado tenía un casco medio dorado, que aunque mohoso; y viole Tendile, que era más entremetido indio que el otro, y dijo que lo quería ver, que se parecía a uno que ellos tenían que les habían dejado sus antepasados de donde venían, el cual tenían puesto a sus dioses Huichilobos, que su señor Montezuma se holgaría de verlo. Luego se lo dieron, y les dijo Cortés que porque quería saber si el oro de esta tierra es como lo que sacan en la nuestra de los ríos, que

le envíen aquel casco lleno de granos de oro para enviarlo a nuestro gran emperador. Ya ido Tendile alcanzamos a saber, que, después de ser indio de grandes negocios, fue el más suelto peón que su amo Montezuma tenía. El cual fue en posta y dio relación de todo a su señor, y le mostró todo el dibujo que llevó pintado, y el presente que le envió Cortés y dizque el gran Montezuma, que desde que lo vio, quedó admirado y recibió por otra parte mucho contento, y cuando vio el casto y el que tenía su Huichilobos tuvo por cierto que éramos de los que le habían dicho sus antepasados que vendrían a señorear aquella tierra. (Díaz del Castillo 1568, p.75)

Díaz del Castillo (1568) no menciona ninguna alusión a esa enfermedad del oro incluso parece hacer hincapié en un intercambio de objetos sin olvidar la pregunta sobre/acerca de que si los ríos de la zona portan ese metal. Francisco López de Gómara nunca estuvo en América pero sí conoció a Hernán Cortés hacia 1540 y fue capellán en su casa. Este hecho podría haber permitido ciertas conversaciones sobre aquellos hechos del pasado de boca del propio Cortés que no relacionamos por tanto en primera persona con Bernal Díaz del Castillo como en las teorías de Christian Duverger (2012) ya superadas en la historiografía actual. A ello debemos sumar que autores como Gurría (1979) afirman que se sirvió Gómara de escritos de Andrés de Tapia para escribir su Historia de la Conquista.

Si analizamos por tanto la obra de Tapia (1540), <<Relación hecha por el señor Andrés de Tapia sobre la conquista de México>>, en el mismo acontecimiento y momento histórico en el que está inmersa la frase de Cortés que estamos analizando no encontramos referencia alguna al concepto de la enfermedad y el oro, no se cita. Nos narra el mismo encuentro donde pidió el marqués ciertos presentes de oro y plata, algunos con forma de rueda a cambio de ropas propias y otros objetos castellanos.

Bernal Díaz del Castillo (1568) en su capítulo <<Cómo tendile fue a hablar a su señor Montezuma y llevar el presente>> hace alusión de igual forma a esas ruedas de carreta de oro pero sin citar palabra alguna de la enfermedad, y lo primero que dio fue una rueda de hechura de sol, de oro muy fino, que sería tamaño como una rueda de carreta, con muchas maneras de pinturas, gran obra de mirar, que valía, a lo que después dijeron que la habían pesado, sobre diez mil pesos; y otra mayor rueda de plata, que valía mucho; y trajo el casco lleno de oro en granos chicos, como lo sacan de las minas, que valían tres mil pesos. Iglesia (1940) y Ramírez (1944) señalan en sus escritos que Francisco López de Gómara se sirvió por su parte de la obra de fray Toribio de Benavente, Motolinía, para redactar su <<Historia de la Conquista de México>> (Gurría, 1979, p.13). ¿De qué enfermedad nos pudo hablar Motolinía de la que pudo haber creado la expresión López de Gómara quizás en conversaciones privadas con Cortés en los últimos siete años de su vida? Motolinía nos narra que con el oro cobraron mil enfermedades, a lo que se suma la enfermedad de la avaricia, la codicia, ese afán desmedido de poseer y adquirir riquezas

para atesorarlas. "... Si alguno preguntase que ha sido la causa de tantos males, yo diría que la codicia" (Benavente, 1555, p. 69).

El oro como sanación o como enfermedad

No podemos argumentar sobre la expresión fiebre del oro pues se refiere al desarrollo rápido en una zona o región específica de un gran número de placeres de oro y propia del s.XIX (Morrel, 1968).

El oro como sanación es mencionado en cronologías antiguas en Egipto e India o incluso hacia el 2500 a.C en China, pues ante su estado de resistencia a la oxidación se vinculó a una larga vida. Algunas obras como el libro Bencao, compendio de medicina China que duró del s.II a.C hasta el año 1911, describen usos de oro como medicina que, por ejemplo, se esparcía en forma de polvo finamente molido sobre un forúnculo o una infección de la piel. (Rico, 2017). De igual forma en la obra T'san T'ung ch'i Unión de las correspondencias separadas, escrita por Wei Po-Yang en el año 142 menciona que cuando el alquimista incluye el oro en su dieta la duración de la vida se prolonga, se recupera el tono capilar, salen nuevos dientes y los ancianos recuperan su juventud (Eliade, 1992). Esta información correspondería a un oro alquímico en combinación con el cinabrio. Será Enrique Cornelio Agrippa quien cita en su Filosofía Oculta y Magia Natural: "... entre los gustos, los que son agudos o acres y de dulzor muy mezclado; entre los metales, el oro a causa de su color y resplandor tiene por el sol la virtud de ser reconfortante." (Cornelio, 1992. p. 41).

El protomédico Luis Mercado expresaba:

La peste sólo tiene tres remedios, sin los cuales ni la medicina ni sus auxilios tienen suficiencia ni buen efecto, y con ellos se suelen defender grandes repúblicas, que son: oro, fuego y castigo. Oro para no reparar en costa ninguna que se ofrezca. Fuego para quemar ropas y casas, que ningún rastro quede. Castigo público y grande para quien quebrase las leyes y orden que se les diere en la defesa y cura de estas enfermedades. (Puerto, 2013, p. 35).

El oro curaba, por tanto, en la medida en que podías huir teniéndolo como posesión del territorio con enfermedad en vez de usar métodos preventivos ineficaces en esos tiempos; alejarse por medio de riquezas antes que afrontar una posible muerte.

En los siglos XVI y XVII los llamados simples medicinales incluyen plantas, piedras y metales. Así Bernardino de Laredo en 1527 en su *Modus faciendi cum ordine medicandi*, establece que todas las cosas que entran en el medicamento son cordiales (favorecen al corazón) y confortativas del estómago. Entran en su composición diversas piedras preciosas: zafiro, jacintos, esmeraldas y perlas pequeñas, coral rubio y blanco;... panes de

oro. Zamudio de Alfaro contra la peste recomienda tomar el oro potable o agua de oro, suspensión de oro en agua, también lo hará Marsilio Ficino, protegido de Cosme de Médici, mientras Velasco de Taranta incorporó en sus recetas limadura de oro. (Puerto, 2013).

¿Y qué sería ese mal del corazón que afectaría a los hombres de Cortés? Del s.XVI al XVII se entendía por mal de corazón a una dolencia prolongada, algo indefinida por su origen desconocido pero centralizado en el músculo cardíaco supuestamente provocado por un gran esfuerzo o por el simple cansancio.(Sánchez, 2015). Tenemos por tanto el posible testimonio del propio Cortés sobre una enfermedad, un mal del corazón que sólo se curaría con oro.

Pero más que considerar al oro como elemento de sanación debemos en este caso considerarlo como que en su ausencia puede llegar una enfermedad. La interpretación de que esa ansia de oro llevaba a la enfermedad parece ser tan antigua como el hombre hasta llevarlo incluso a la muerte. No fue un engaño ante unas comunidades ignorantes, que por cierto no valoraban dicho metal del mismo modo que la concepción europea, sino un argumento entre la codicia y el intento de eliminar el mal del corazón de no cubrir las necesidades propias. Fray Toribio de Benavente (1541) nos cita que enriquecerse y usurpar en tierra ajena lo de otros, tratarles como esclavos, no es menos grave a que de mil hombres castellanos uno ha vuelto a España, cuyos bienes obtenidos no llegarán al tercero de sus herederos y donde la mayor pena o enfermedad de ese oro pesa tanto el cuerpo como en el alma:

... porque con el oro cobraron mil enfermedades, unos tullidos de bubas, otros con mal de ijada, bazo, y piedra, y rinones, y otras mil maneras y generos de enfermedades, que los que por esta Nueva España aportan en la color los conocen, y luego dicen: este perulero es"; y por uno que con todos estos males (sin el mayor mal que es el de su alma) aporta a España rico, se mueven otros mil locos a buscar la muerte del cuerpo y tiel anima; y pues no os contentasteis con lo que en España teniades, para pasar y vivir como vuestros pasados, en pena de vuestro yerro es razon que padezcais fatigas y trabajos sin cuento. (p. 215).

Si para los castellanos por tanto llegar a ese oro era un posible motivo de empeoramiento por poner todo su esfuerzo y ambición en ello, debemos tener en cuenta, que para los indios ciertos minerales como el oro y la plata eran considerados excrementos de los dioses o teocuilatl (López Austin, 2009) especialmente entre nahuas antiguos y tarascos que lo asociaban al Sol, oro, y a la Luna, plata. Pese a ello el oro, sin ser el elemento de más valor en el mundo prehispánico, participaba en ceremonias de la élite gobernante y el tlahtoani como símbolo de distinción (Baquedano, 2005). Solo grandes señores podían usar tal distinción junto a guerreros destacados (Durán, 1587). Por tanto podemos ir más allá en lo que podría afectar a los castellanos, lo que llama Motolinía <<el mal del

alma>> que llegaría a afectar incluso al propio Cortés quien dijo que Dios le visitó con grandes aflicciones, trabajos, enfermedades para purgar sus culpas y alimpiar su ánima. Y creo que es hijo de salvación y que tiene mayor corona que otros que lo menosprecian. (Benavente, 1555). Nuevamente encontramos en Fray Toribio de Benavente (1541) una alusión a los males que los castellanos podían encontrar hasta que llegasen a una posible riqueza.

... otros dilatando su partida, no queriendo ir hasta que esten ricos; y los mas de estos permite Dios que vienen a morir en un hospital! Habia de haber para estos un fiscal que los apremiase con penas; porque mas les valdria ser buenos por mal, que dejarlos perseverar en el pecado; no se si les cabra parte de la culpa a los prelados y confesores; porque si estos hiciesen lo que es en si y los castigasen y reprendiesen, ellos volvieren a sus casas y a remediar a sus hijos. (p. 215).

Los informantes indígenas de Sahagún señalaron que tras el paso por Cholula y antes de la llegada a los volcanes unos enviados mexicas entregan a la expedición de Cortés unos objetos de oro apreciando "se les puso risueña la cara, se alegraron mucho, estaban deleitándose. Como si fueran monos levantaban el oro, como que se sentaban en ademán de gusto, como se les renovaba y se les iluminaba el corazón" (León Portilla, 2004, p.60). Esta argumentación no es extraña pues Colón escribió "El oro es excelentísimo; del oro se hace tesoro, y con él quien lo tiene hace cuanto quiere en el mundo, y llega a que echa las ánimas al Paraíso" (Brading, 1991, p.26) Esta imagen donde el oro abre las puertas del mundo contrasta con la visión de Gómara sobre la Noche Triste donde quien más oro tenía más opciones de morir rico tuvo por el peso que suponía en plena huída "De los nuestros tanto más morían, cuanto más cargador iban de ropa y de oro y joyas; no se salvaron sino los que menos oro llevaban... por manera que los mató el oro y murieron ricos" (García, 1901, p. 223). Felipe Guamán Poma de Ayala décadas después (1615) hará una satírica pintura de Pedro de Candia tratando ávidamente de comer oro, lo que le llevará a realizar una obra tratando de defender sus derechos patrimoniales ante el rey Felipe III por lo que seguramente exageró ciertos aspectos entre ellos esta ingesta de oro.

Los conquistadores castellanos se movían en diferentes niveles de motivación en las dimensiones siguientes: ambición personal de riquezas, ambición de ampliar el reino, búsqueda de fama y honores con aventura y sed de ganar almas para Dios. Hernán Cortés tendría todas estas dimensiones en unos niveles similares en proporción y equilibrio "debemos tener presente que cada español, uno por uno, tuvo motivaciones materiales, psicológicas o religiosas en proporción diferente" (Louvier, 2018, p. 25). Quizás uno de los aspectos menos comentados debido al matiz de la propia frase analizada que tiende a superponer el afán por riqueza y oro a cualquier otra dimensión se aprecia en la propia opinión de Fray Toribio de Benavente sobre la dimensión espiritual de Cortés. Benavente destaca que aún siendo Hernán Cortés un pecador, con fe y obras de buen cristiano...

Dios le visitó con grandes aflicciones, trabajos, enfermedades para purgar sus culpas y limpiar su ánimo.

De la crónica al imaginario

Debemos recordar que López de Gómara nunca estuvo en América y posiblemente solo compartió conversaciones personales sobre la Conquista de México en los últimos siete años de vida de Hernán Cortés que falleció en 1547. En dichos momentos pudo leer obras de otros cronistas que comparó con esas conversaciones privadas y que pudieron dar origen a dicha expresión de un mal de corazón, enfermedad, que sanaba con el oro, puesta en boca de Cortés. Dicha expresión no ha sido reflejada por cronistas que estuvieron junto a Cortés en aquellos momentos y que pudieron ser testigos directos de un hecho tan relevante al ser un comentario que llama tanto la atención. Pese a ello en los últimos años de Cortés la redención por haberse dejado llevar en algún momento por la codicia, que resalta Motolinía, pudo generar un comentario que, fuera de contexto y época, reflejara ciertos sentimientos de por entonces. De la misma forma López de Gómara pudo crear la frase a partir de las argumentaciones oídas a Cortés y leídas en otros cronistas pero que nunca habría sido dicha de manera literal en ese momento y en contexto histórico. Al año siguiente de su publicación, la obra de López de Gómara fue intervenida por el Consejo de Indias por ciertas críticas a decisiones de Carlos V.

Desde la llegada a Cozumel hasta la toma de México-Tenochtitlan, Cortés no obtuvo más de 1500 kilos de oro (Calderón, 1998). La producción a futuro sería principalmente de plata pasando el oro a una actividad de interés secundario. Para algunos autores el conjunto de las riquezas obtenidas en América por Castilla, incluyendo el oro y la plata, no superará, a lo largo de tres siglos, las riquezas producidas sólo en la Península Ibérica simplemente por la exportación de la lana de las ovejas merinas del país (Carande, 1977) Ginés de Sepúlveda declaró en su *Democrates alter* que “sólo el hierro aportado por los castellanos ya compensaba todo el oro y plata enviado desde América, por no sumar cultivos como el trigo, animales como caballos y puercos... sumado a aportaciones culturales de leyes, lengua, religión...” (Dumont, 1999, p. 174).

Si la crisis de conciencia con el Sermón de Montesinos aludía a que se mataban indios por sacar y adquirir oro cada día (Dumont, 1999) y Francisco de Vitoria condenará la apropiación de las riquezas en general y del oro en particular de los indios; en la regulación de la encomienda que hace Cortés dentro de las Ordenanzas del 20 de marzo de 1524 establece obligaciones de los castellanos para los indios y de estos para los castellanos, de mismo modo ante la Corona. En dichas obligaciones de los encomenderos con los indios parece que la enfermedad del oro ha mermado pues dentro de la obligación de darles un buen trato establece que

mando y prohíbo que ninguna persona de cualquier ley, estado o condición que sea no apremie pidiendo oro a los indios que tuviese encomendamos bajo pena que cualquier persona que apremiase los dichos indios o les diese cien azotes, palo o de otra cosa por sí u otra persona, por el mismo caso los haya pedido. (Dougnac, 1994, p. 341).

Surgirían nuevas regulaciones respecto a la extracción del mineral que sin dejar de serpreciado sería necesario su articulación bajo la legalidad del quinto real. Aunque Cortés jamás pronunciara esa frase, la pronunciase de otro modo o la remitiera pasados los años a sus amigos de confianza, ese mal de corazón que pudo tener Cortés toda su vida auto inculpándose y que se extendió a otros conquistadores, ese mal que te enferma y que solo se podría saciar con el oro no es otra cosa que la avaricia humana. Dicho acto, ayer, hoy y mañana ante la riqueza no debe dejar de hacernos ver que este es un mal que puede enfermarnos, que puede extenderse afectando al cuerpo o incluso hasta dejar una herida en nuestra alma; Hernán Cortés solo fue un hombre de su propio tiempo con luces y sombras. En palabras del propio Motolinía:

Si alguno preguntase que ha sido la causa de tantos males, yo diría que la codicia, que por tener en el cofre algunas barras de oro... queda la desventurada, ánima pobre, fea y desnuda. ¡Oh, cuántos por esta negra codicia desordenada del oro de esta tierra están quemándose en el infierno. (Benavente, 1555, p. 69).

¿Y cómo llega la expresión analizada al imaginario de hoy? Nihil novum sub sole, quizás la genialidad de Gómara, basándose en patrones antiguos, es anticiparse a la creación de este atributo en un héroe con momentos de villano, articular un discurso que generase las pasiones de tener una empatía sobre dicho mal pero que pudiera ser mostrado como una carga o peso que incluso pudiera ser ridiculizado por el dominio de la avaricia sobre la razón; así ya la comedia La conquista de México de Fernando de Zárate (1668) expresa:

*...Cortés: Dile como yo le he sabido, que come hombre, que es cosa
de naturaleza odiosa, y que esta el Cielo ofendido,
de cuya parte también vengo á decir mil secretos
para diversos efectos, y todos para su bien
y dile si tiene oro para curar a mi gente
cierta enfermedad.*

Referencias

- Baquedano, E. (2005) "El oro azteca y sus conexiones con el poder, la fertilidad agrícola, la guerra y la muerte" *Estudios de Cultura Náhuatl*, 36. Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bernardino de Laredo, B. (1527) *Modus faciendi cum ordine medicandi*, Sevilla: Jacobo Cromberger, fol. 65.
- Brading, D. A. (1991) *Orbe indiano: De la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*/David A. Brading ; trad. de Juan José Utrilla—México : FCE.
- Calderón, F. R. (1988) *Historia económica de la Nueva España en tiempo de los Austrias*—México : FCE, 711 pp.; 24 x 17 cm—(Colec. ECONOMÍA).
- Carande, R. (1977) *Carlos V y sus banqueros*, Barcelona, p. 35.
- Cornelio, E. (1991) *La Filosofía Oculta, Tratado de magia y ocultismo*. Editorial Kier.
- De Zárate, F. (1668) *CONQUISTA DE MEXICO, LA. Comedia famosa*. Núm. 46.
- Díaz del Castillo, B. (1960) *Historia Verdadera de la conquista de Nueva España (Manuscrito Guatemala)*. México.
- Dougnac, A. (1994) *Manual de historia del derecho indiano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Dumont, J. (1999) *El amanecer de los derechos del hombre. La controversia de*. Valladolid, Encuentro-Fundación Elías de Tejada, Madrid.
- Durán, D. (1867) *Historia de las Indias Occidentales e Islas de Tierra Firme*, v.2, p. 212
- Duverger, C. (2012) *Crónica de la eternidad. ¿Quién escribió la Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España?* Editorial Taurus.
- Eliade, M. (1992) *Alquimia Asiática*. Ed. Paidós. Barcelona. p.113.
- Ferrer, O. (2015). *Carlos, Rey Emperador [Serie de televisión] Capítulo 4*. Minito 22:29, España, TVE.
- García, G. (1901) *Carácter de la conquista española en América*. Tipografía Müller hnos., Original from Harvard University. Digitized.
- García, J. (2010) *Relación hecha por el señor Andrés de Tapia sobre la conquista de México*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/156447.pdf> (Trabajo original publicado en 1859).
- Gurría, J. (1979) *Historia general de las Indias y Vida de Hernán Cortés: Historia de la conquista de México* Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Iglesia, R. (1940) *Edición crítica de la Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*, de Bernal Díaz del Castillo.
- Joaquín, R. y Díaz del Castillo, B. (1944). *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*. 2 v. Cuarta edición conforme a la de 1944, con la introducción y notas de Joaquín Ramírez Cabañas. México, Editorial Porrúa, 1955. 1-53-69.
- León Portilla, M. (2004) *La visión de los vencidos*. UNAM, México.
- López de Gómara, F. (1552) *Historia de las Indias y conquista de México: Zaragoza, 1552* / F. López de Gómara ; pról. de E. O'Gorman ; adver. de Juan Luis Mutiozábal.
- López, A. y Toledo, F. (2009) *Una vieja historia de la mierda*. Ciencias, núm. 96, octubre-diciembre, pp. 70-75. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Louvier, J. (2018) *Persona e Identidad Mexicana*. UPAEP.
- Morrel, W. (1968) *The Gold Rushes*. Londres. Adam & Charles Black.

- Puerto, S. (2013) Los remedios contra la Peste Negra, *Lecturas singulares* 11, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España.
- Rico, H. (2017) Sed de oro para la salud. *Cienciorama*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, M. (2015) Algunos apuntes sobre enfermedades y remedio de Teresa de Jesús. *Cuadernos de Historia Moderna*.
- Toribio de Benavente, F. (1555) Carta de fray Toribio de Motolinía al Emperador Carlos V : (1555) / Toribio de Motolinía; edición crítica de Joaquín García Icazbalceta. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000, Edición digital a partir de Colección de documentos para la historia de México.Vol. I, México, Librería de J.M. Andrade, 1858, pp. 251-277.
- Toribio de Benavente, F. (2014) *Historia de los indios de la Nueva España*, tratado I, capítulo III, p.69, edición, estudio y notas de Mercedes Serna Arnaiz y Bernat Castany Prado. Madrid: Real Academia Española –Centro para la Edición de los Clásicos Españoles.
- Yáñez, A. (1963) Relación de algunas cosas de las que acaecieron al muy ilustre señor don Hernando Cortés, marqués del Valle, desde que se determinó a ir a descubrir en la Tierra Firme del Mar Océano. *Crónicas de la Conquista*. Universidad Nacional Autónoma de México.

EDUCACIÓN CONTINUA EN MODALIDAD B-LEARNING. OPCIÓN INNOVADORA PARA LAS INSTITUCIONES DEL SUBSISTEMA DE UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

*Recibido: 6 febrero 2019 * Aprobado: 25 septiembre 2019*

ÉDGAR SÁNCHEZ LINARES/GUSTAVO HERNÁNDEZ AGUILAR-
CARLOS ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Compumunicate S.C.

edgar.sanchez@compumunicate.com

gustavo.hernandez@compumunicate.com

carlos.gonzalez@compumunicate.com

Resumen

Ante la problemática que presentan las Instituciones de Educación Superior para mantener la actualización académica de sus egresados, los Programas de Educación Continua se constituyen en la herramienta estratégica que responde a la necesidad de preservar la competitividad de la mayor cantidad posible de sus profesionistas.

En este trabajo se presenta un modelo de Educación Continua en la modalidad b-learning o semipresencial, desarrollado con base en el modelo ADDIE – Analisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación – e implementado en la plataforma Moodle, para que los alumnos egresados de la Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros – UTIM – en Puebla, puedan mantener actualizados su perfil profesional.

Para evaluar el modelo propuesto, se desarrolló un curso de prueba y se aplicó una metodología cuantitativa, con alcance descriptivo, para obtener datos e indicadores desde la perspectiva de los participantes del curso y de especialistas en materia de tecnología educativa. El nivel promedio de satisfacción de la propuesta fue del setenta y siete por ciento, lo que indica que, si bien hay áreas de oportunidad, la propuesta está en la dirección correcta acorde con los objetivos e intenciones trazados.

Palabras clave: b-learning, curso en línea, diseño instruccional, educación continua.

Abstract

Given the set of issues faced by Higher Education Institutions to maintain continuous professional development of their graduates, Continuing Education Programs have become the strategic tool which responds to the need to preserve the competitiveness of the greatest possible number of their professionals.

This paper presents a model of Continuing Education in the b-learning modality, developed based on the instructional design model ADDIE - Analysis, Design, Development, Implementation,

and Evaluation - and implemented in Moodle as an educational platform in order for graduates from the Technological University of Izúcar de Matamoros - UTIM - in Puebla to keep their professional profiles updated.

In order to evaluate the proposed model, a pilot course was developed. Additionally, quantitative methodology with descriptive scope was applied to obtain data and indicators from the perspective of course participants as well as of specialists in educational technology. The average level of students' satisfaction was seventy seven percent. This result indicates that, although we have opportunities areas, the proposal is in the right direction and in line with the objectives and intentions outlined.

Keywords: b-learning, continuing education, instructional design, online course.

Introducción

La capacitación de los egresados, es uno de los mayores compromisos sociales de las Instituciones de Educación Superior, IES, en virtud de que permite consolidarlos como profesionistas competentes, capaces de contribuir al desarrollo del país y de satisfacer las necesidades del sector productivo.

La estrategia académica que contribuye al fortalecimiento de los conocimientos, competencias, habilidades y mejora del desempeño laboral de los egresados de las IES, son los programas de Educación Continua, EC. En la sociedad del conocimiento la EC se constituye en un recurso estratégico, como una seria opción formativa, acorde con los intereses y posibilidades de personas con necesidades de éxito, tanto en la vida cotidiana como en el quehacer profesional.

En el caso de la Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros, UTIM, ubicada en el Estado de Puebla, históricamente se han ofrecido cursos relacionados con el quehacer profesional de los egresados. Impartidos en modalidad presencial y en días hábiles, se ha limitado la participación de los alumnos egresados y por consiguiente el cumplimiento del objetivo propio de la EC.

En este proyecto se propone un modelo para resolver la necesidad de fortalecimiento de las acciones de EC en la UTIM, que facilite y masifique la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades por parte de sus egresados. El núcleo de este proyecto es la instrumentación de cursos en modalidad b-learning en congruencia con las tendencias internacionales y con la integración curricular de las tecnologías de la información y comunicación (The New Media Consortium, 2017).

Contexto y problemática

En la UTIM, la EC ha sido concebida como un proceso orientado a fortalecer capacidades y habilidades, primordialmente de sus egresados y, en segundo término, del público en general, mediante la impartición de cursos de capacitación presenciales sobre temáticas específicas.

Sin embargo, en razón de que los egresados de la UTIM se han incorporado al ámbito laboral y que menos del 30% de los mismos son originarios de Izúcar de Matamoros, Puebla (UTIM, 2016), solo el 1.38% de los egresados ha tomado un curso de actualización presencial en las instalaciones de la universidad. Esto por la dificultad de horario y los gastos adicionales de hospedaje y alimentación. Así, es necesario detener la capacitación presencial e implementar cursos en modalidades alternas con mediación tecnológica que se enfoquen a los objetivos institucionales.

Marco teórico

La formulación de esta propuesta, implicó investigar sobre modelos teóricos respecto a: Educación Continua, b-learning, diseño instruccional, plataformas educativas y evaluación de la formación.

Educación continua

La EC es una estrategia educativa diseñada, organizada, sistematizada y programada que "...tiene como finalidad complementar la formación curricular, profundizar y ampliar conocimientos en todos los campos del saber; capacitar y actualizar profesionalmente para contribuir al bienestar y desarrollo individual y social, bajo los criterios de calidad y pertinencia ..." (Consejo Universitario UNAM, 2016, p. 1).

En las Universidades Tecnológicas de México, la EC está concebida como parte integrante del Programa de Seguimiento y Colocación de Egresados, para garantizar que estos actualicen sus conocimientos, competencias y valores éticos acordes al mundo laboral en constante cambio, a las nuevas exigencias sociales y a las necesidades de desarrollo (Secretaría de Educación Pública, 2005).

Modelo b-learning

Según García (2014), el b-learning es una modalidad educativa mixta que aprovecha las ventajas de los contextos presenciales y los virtuales. Este concepto, b-learning, es una denominación para un acto de Educación a Distancia que -según García- es la «conceptualización abarcadora» de todas las modalidades educativas que se relacionan con las tecnologías cuyas características fundamentales son: separación profesor-alumno, utilización de medios técnicos, organización de apoyo y tutoría, aprendizaje independiente

y flexible, comunicación bidireccional, enfoque tecnológico, comunicación masiva y procedimientos industriales.

En particular, en cuanto a la organización de apoyo y tutoría, la modalidad b-learning tiene la ventaja de recuperar el contexto de la formación presencial que, de acuerdo con Guerra y Carrasco (2017), impacta en la motivación de los participantes, facilita el establecimiento de vínculos personales y permite realizar actividades más complejas respecto a aquellas que se pueden ejecutar de manera puramente virtual, como prácticas de laboratorio, simulacros, etc. Por otro lado, la separación de alumnos y profesor, el enfoque tecnológico y uso de los medios técnicos, se refieren al contexto virtual de esta modalidad educativa proporcionando las siguientes ventajas: reducción de costos, eliminación de barreras espaciales y flexibilidad temporal y fomento del autoaprendizaje – independiente y flexible.

Diseño instruccional

La acción formativa necesita una disciplina que regule su diseño y desarrollo. Esta disciplina se conoce como Diseño Instruccional, DI.

El diseño instruccional se considera parte central de todo proceso de aprendizaje porque representa la planificación detallada de las actividades educativas sin importar la modalidad de enseñanza. [...] es un proceso sistemático, planificado y estructurado, que se apoya en una orientación psicopedagógica del aprendizaje para producir con calidad y pertinencia, una amplia variedad de materiales educativos [...] adecuados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Jiménez, 2014, p. 4).

En este proyecto se adoptó el modelo ADDIE, considerado como una guía estándar que es al mismo tiempo, el más utilizado en el desarrollo de modelos instruccionales con integración curricular de medios tecnológicos. Su nombre es el acrónimo de las cinco fases estructuradas y secuenciales que lo integran: Análisis; Diseño; Desarrollo; Implementación; y Evaluación.

De acuerdo con Brown y Green (2011), las cinco fases consisten en:

Fase de análisis. Antes de definir las acciones de intervención didáctica o instruccional, se debe analizar la situación para determinar el mejor camino. Los enfoques de análisis son: necesidades, tareas y estudiantes. El análisis es fundamental ya que ayuda a decidir las metas del acto de instrucción y a seleccionar y organizar las actividades de instrucción.

Fase de diseño. Según los resultados del análisis, se deben organizar las actividades para la intervención didáctica. Deben crearse las metas y los objetivos que determinarán las

actividades de los estudiantes durante el acto instruccional. Es fundamental determinar el enfoque y la secuencia de las actividades para motivar al estudiante.

Fase de desarrollo. Las actividades se elaboran en esta etapa. Es fundamental basarse en modelos de eficacia probada y en el diseño visual. Otro elemento fundamental es la administración del proyecto hasta su impartición y evaluación.

Fase de implementación. Se ejecuta el acto instruccional en el ambiente, con las actividades y materiales diseñados para alcanzar los objetivos y metas trazadas.

Fase de Evaluación. Se determina cómo se medirá el desarrollo y desempeño de los estudiantes y cómo se evaluará el éxito del diseño instruccional en todas sus etapas. El aspecto fundamental es la cuidadosa ejecución de las actividades de evaluación planeadas para retroalimentar la intervención instruccional y generar un ciclo de mejora continua.

Plataforma educativa

La impartición de EC en b-learning, implica el uso de una plataforma. En este proyecto se usó Moodle diseñado con enfoque constructivista social y aporta herramientas útiles, prácticas, flexibles para facilitar su operación para el docente y los estudiantes. Permite acceso e interacción con diversos contenidos, actividades y recursos: documentos, artículos, imágenes, bases de datos, carpetas, enlaces, cuestionarios, tareas, encuestas, etc. Moodle es una plataforma de código abierto y uso libre (Moodle, 2009).

En esta propuesta se usó Moodle Cloud (<https://moodlecloud.com/>) debido a los siguientes factores: a) disponibilidad y acceso a la plataforma en todo momento; b) no tener dependencia de un equipo servidor físico en sitio para tal efecto; c) no tener dependencia de un sistema operativo que funcione con la plataforma; d) flexibilidad en la configuración; y e) mantenimiento progresivo y respaldos en todo momento.



Figura 1. Plataforma educativa b-learning UTIM. (Elaboración propia).

Evaluación de la formación

Para medir el impacto de la EC en b-learning, se tomó el modelo de evaluación de Kirkpatrick (2007), quien plantea realizar la evaluación de la formación en cuatro niveles secuenciales. De acuerdo con Tello (2010), en los cuatro niveles se desarrollan las siguientes acciones: el primer nivel mide la reacción inmediata de los participantes ante la acción formativa recibida, que si bien pueden resultar positivas, ofrecen poca fiabilidad sobre la eficacia real de la acción formativa; el segundo nivel evalúa el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por los alumnos durante la acción formativa; el tercer nivel comprueba, después de algunos meses de la instrucción, si los conocimientos y habilidades impartidos provocaron un cambio de conducta de los participantes y el cuarto y último nivel de evaluación, mide los resultados finales entre los participantes, que pueden ser: aumento de la productividad, mejora de la calidad, reducción de costos, incremento de acciones positivas, etc.

Metodología y plan de intervención

Etapa 1. Para poner en práctica el modelo propuesto en la UTIM, se creó un curso piloto con nueve participantes egresados de la UTIM. El curso denominó «Preparados para laborar».

Etapa 2. La preparación del curso inició con una evaluación diagnóstica, para identificar la experiencia y percepción de la formación en línea. Los resultados indicaron que la mayoría había tenido experiencias positivas manifestando facilidad para el aprendizaje, ventajas para consulta de información y realización de actividades, ahorros en tiempo y dinero. Ninguno de los encuestados manifestó haber recibido capacitación sobre cómo tener mejores oportunidades para conseguir un empleo.

Etapa 3. El objetivo general de este curso se definió como: los participantes adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para mejorar sus oportunidades de encontrar un empleo mediante la revisión de materiales y realización de prácticas en modalidad b-learning.

Etapa 4. Enseguida se definió el contenido temático, los objetivos específicos asociados con los tópicos a abordar, el diseño y desarrollo de los materiales didácticos, la determinación de las modalidades educativas aplicables, calendario, actividades, entregables y criterios de evaluación, como se puede apreciar en las tablas siguientes:

TABLA 1
CONTENIDO TEMÁTICO Y MATERIALES DIDÁCTICOS

CONTENIDOS	MATERIAL DIDÁCTICO	ADAPTAR	CREAR	DISPONIBLE EN LA WEB	FORMATO
Tópico 1. Solicitud de empleo. Objetivo específico: los participantes aprenderán a elaborar una solicitud de empleo.	Documento «Solicitud de empleo».		X		PDF
	Formato de solicitud de empleo.			X	Word
Tópico 2. Carta de Presentación y Currículum Vitae. Objetivo específico: los participantes aprenderán a estructurar una carta de presentación y un Currículum Vitae.	Documento «Carta de presentación».		X		PDF
	Modelos de carta de presentación.			X	Word
	Documento «Currículum Vitae».		X		PDF
Tópico 3. Bolsa de trabajo de la UTIM. Objetivo específico: los participantes conocerán la operación de la bolsa de trabajo de la UTIM para formar parte de ella.	Modelos de Currículum Vitae.			X	Word
	Presentación «Bolsa de trabajo UTIM».		X		PDF
	Funcionamiento de la bolsa de trabajo de la UTIM.		X		Vídeo

<p>Tópico 4. Entrevista de trabajo.</p> <p>Objetivo específico: los participantes conocerán los elementos que deben cuidar para tener una entrevista laboral exitosa.</p>	Documento «Entrevista de Trabajo».	X	PDF
	Video «¿Qué hacer antes de una entrevista de trabajo?».		X URL
	Video «10 errores que debes evitar en una entrevista de trabajo».		X URL
	Video «¿Cómo tener una entrevista de trabajo exitosa?».		X URL
	Video «Aciertos y errores en tu entrevista de trabajo».		X URL
<p>Tópico 5. Uso profesional de recursos electrónicos y redes sociales.</p> <p>Objetivo específico: los participantes aprenderán a dar valor a su identidad digital en redes sociales.</p>	Documento «Uso profesional de recursos electrónicos y redes sociales».	X	PDF
	Video «Charla sobre mejoramiento de la identidad en redes sociales».	X	URL
	Video «Identidad digital»		X URL
	Plataforma de LinkedIn.		X URL

Nota: en la tabla se indican con X aquellos materiales didácticos que fue necesario crear o que se ubicaron como disponibles en la web. (Elaboración propia).

TABLA 2
PROGRAMA DE IMPLEMENTACIÓN DEL CURSO

CONTENIDOS	MODALIDAD	SITIO	FECHAS / HORARIO	ACTIVIDAD
Tópico 1. Solicitud de empleo.	En línea	Plataforma EC b-learning	11 al 13 de abril de 2018.	Entregable: Solicitud de empleo. Fecha límite 13 de abril de 2018.
Tópico 2. Carta de presentación y Curriculum Vitae.	En línea	Plataforma EC b-learning	12 al 15 de abril de 2018.	Entregables: carta de presentación y Curriculum Vitae. Fecha límite 15 de abril de 2018.
Tópico 3. Bolsa de trabajo de la UTIM.	En línea	Plataforma EC b-learning	15 al 17 de abril de 2018	Sin entregable en este tópico.
Tópico 4. Entrevista de trabajo.	En línea	Plataforma EC b-learning	17 al 20 de abril de 2018	Simulacro de entrevista de trabajo, en la sesión presencial.
	Presencial	Hemeroteca de la UTIM	21 de abril de 2018, de 10:00 a 12:00 horas	
Tópico 5. Uso profesional de recursos electrónicos y redes sociales.	En línea	Plataforma EC b-learning	18 al 20 de abril de 2018	Entregable: Perfil en LinkedIn. Fecha límite 20 de abril de 2018.
	Presencial	Hemeroteca de la UTIM	21 de abril de 2018, de 10:00 a 12:00 horas	Revisión de los perfiles en LinkedIn.

Nota: en la tabla se indican los actos que se realizan en línea o de manera presencial para cada uno de los tópicos, así como la programación de los mismos. (Elaboración propia).

TABLA 3
CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CONTENIDOS	ENTREGABLES	SIMULACRO DE ENTREVISTA DE TRABAJO	PARTICIPACIÓN EN FORO	TOTAL
Tópico 1. Solicitud de empleo.	10%		5%	15%
Tópico 2. Carta de presentación y Currículum Vitae.	20%		5%	25%
Tópico 3. Bolsa de trabajo de la UTIM.			5%	5%
Tópico 4. Entrevista de trabajo.		25%	5%	30%
Tópico 5. Uso profesional de recursos electrónicos y redes sociales.	20%		5%	25%
Total	50%	25%	25%	100%

Nota: en la tabla se indican los valores que tienen las diferentes actividades y entregables programadas en cada tópico para acreditar el curso. (Elaboración propia).

Etapa 5. Se usó Moodle versión 3.3 para el curso piloto. La URL de acceso es <https://adistanciautim.moodlecloud.com>. Cada participante contó con usuario y contraseña para ingresar, así como una guía y un tutorial del manejo básico de Moodle.

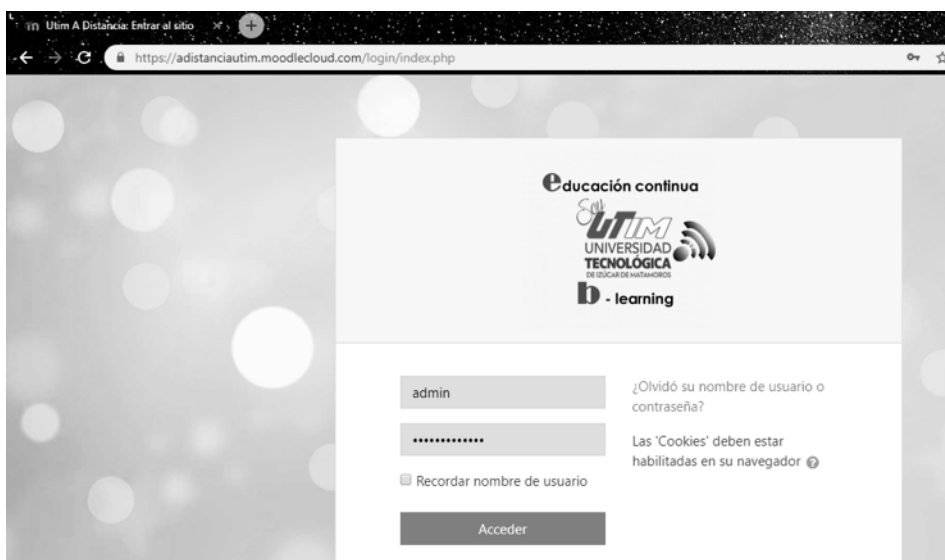


Figura 2. Vista en el navegador de la plataforma b-learning. (Tomada de <https://adistanciautim.moodlecloud.com>).

El diseño de la interfaz de usuario y la distribución de los elementos instruccionales quedaron de la siguiente manera:

En la página principal del sitio se observan los módulos de interés general y el curso en el que p

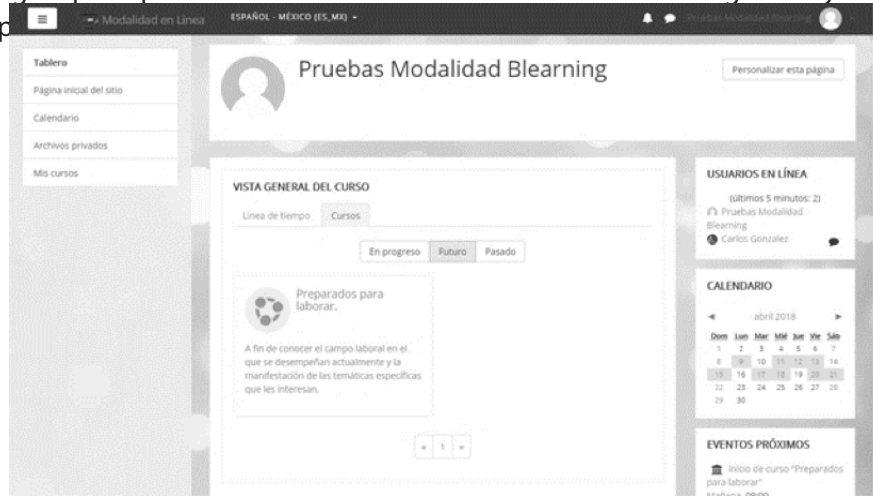


Figura 3. Elementos de plataforma b-learning. Tomada de <https://adistanciautim.moodlecloud.com>.



Figura 4. Vista del curso en plataforma b-learning. (Tomada de <https://adistanciautim.moodlecloud.com>).

La información relevante está en el centro de la pantalla, mientras que a la izquierda y a la derecha se muestran bloques de Moodle con herramientas y funcionalidades adicionales. Para la estructura del curso, el esquema de los tópicos se organizó de una manera dinámica, así los alumnos podrán visualizarlos, comprenderlos e interactuar con el tutor y con sus compañeros, mediante intervenciones y retroalimentaciones en los foros y en los entregables.

La secuencia de cada uno de los cinco tópicos del curso, fue: 1) Resumen del tópico y descripción del tópico, 2) Recursos base y complementarios, 3) Foro del tópico, 4) Actividades y productos.

Cuando cubiertos los primeros tres elementos, los usuarios tienen acceso al envío de sus entregables.

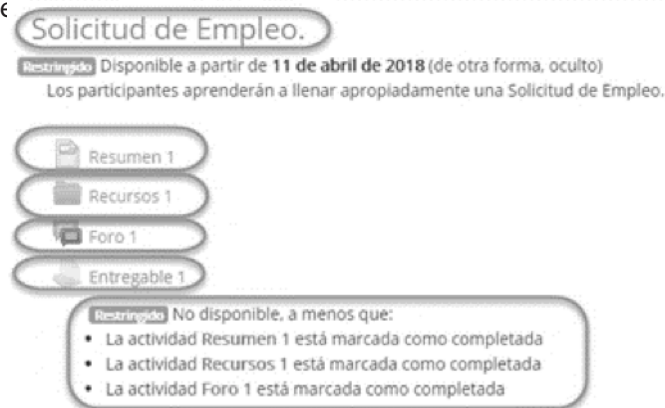


Figura 5. Esquema de un tópico en la plataforma b-learning. (Tomada de <https://adistanciauitm.moodlecloud.com>).

Impartición

Se impartió el curso del 11 al 21 de abril de 2018. La plataforma estuvo disponible 24/7. El horario de foros fue de 9:00 a 21:00 h para publicar preguntas, comentarios y sugerencias. Las respuestas por parte de los tutores se dieron en un tiempo máximo de 12 horas y se consideró a los foros como el espacio para generar aprendizaje colaborativo.

La formación en línea, se complementó con la sesión presencial en donde se recapitulaban los tópicos 1, 2 y 3, se efectuó individualmente el simulacro de la entrevista laboral, se aplicó una batería de preguntas usualmente utilizada en el reclutamiento de personal, se revisó el currículum vitae de cada participante en LinkedIn y se aplicó una encuesta para medir la percepción de los participantes.

Resultados

Para evaluar la efectividad de este ejercicio, se utilizaron tres instrumentos:

Instrumento 1: Percepción del participante. La evaluación de la satisfacción en los cursos de EC en la UTIM, se realiza con base en el cuestionario determinado por la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, en donde el nivel de satisfacción se capta con la siguiente escala de valores: Muy Bien=5; Bien=4; Regular=3; Mal=2 y Péximo=1. Los resultados obtenidos entre los participantes se muestran en la Tabla 4. En resumen, la satisfacción alcanzó 4.6 puntos de un total de 5 en escala de Likert. Setenta y siete por ciento – en promedio – de los participantes manifestó total satisfacción con la propuesta.

TABLA 4
EVALUACIÓN DE SATISFACCIÓN

PREGUNTA	5	4	3	2	1
1. ¿La actividad de EC le permitirá mantenerse actualizado en su vida profesional?	56%	44%			
2. ¿Los materiales y herramientas proporcionados serán útiles en su actividad profesional?	78%	22%			
3. ¿El nivel de preparación del instructor lo considera?	78%	22%			
4. ¿El contenido del curso le pareció?	78%	22%			
5. ¿La modalidad b-learning es apropiada para facilitar el aprendizaje?	78%	22%			
6. ¿Los materiales didácticos fueron claros y suficientes para comprender los contenidos?	78%	22%			
7. ¿Considera útil la existencia de un foro por tópico?	100%				
8. ¿Las intervenciones de tutores y alumnos en los foros, le ayudaron a comprender mejor los contenidos?	67%	33%			
9. ¿Las intervenciones de los tutores fueron oportunas?	78%	22%			

10. ¿Los entregables solicitados fueron apropiados para evaluar su aprendizaje?	67%	33%			
11. ¿La navegabilidad en la plataforma electrónica fue apropiada y fácil?	78%	22%			
12. ¿Los contenidos y prácticas en la sesión presencial complementaron satisfactoriamente los contenidos abordados en línea?	89%	11%			

Nota: en la tabla se presentan con valores porcentuales, el grado de satisfacción de los participantes respecto de la formación recibida, captada al término exacto del curso. (Elaboración propia).

Instrumento 2: Evaluación del impacto en participantes. Este instrumento se preparó para medir a mediano plazo, seis meses después de impartido el curso, el grado de utilidad de la formación recibida con la siguiente escala de valores: Excelente (E), Bueno (B), Regular (R) y Malo (M), así como respuestas afirmativas (SÍ) o negativas (NO). Los resultados obtenidos entre los participantes se muestran en la Tabla 5. El principal resultado es que la mayoría de los participantes manifestaron mejoría tanto en la integración de sus documentos para sus postulaciones como en las entrevistas laborales.

TABLA 5
EVALUACIÓN DEL IMPACTO

PREGUNTA	E	B	R	M
1. ¿Cuál es tu opinión sobre la utilidad de los tópicos?				
a) Solicitud de empleo	50%	50%		
b) Carta de presentación y Currículum Vitae	67%	33%		
c) Bolsa de trabajo	66%	17%	17%	
d) Entrevista de trabajo	50%	33%	17%	
e) Uso profesional de recursos electrónicos y redes sociales	50%	50%		
2. ¿Qué elementos de tu Solicitud de Empleo han mejorado?				
a) Datos personales	50%	50%		
b) Trayectoria académica	75%	25%		
c) Referencias personales y profesionales	50%	50%		
d) Información sobre puestos anteriores	25%	75%		
e) Habilidades y conocimientos	75%	25%		
f) Experiencia en el puesto a aplicar	25%	75%		
3. ¿Qué elementos de tu Carta de Presentación han mejorado?				
a) El conocimiento sobre la organización	83%	17%		

b) Los conocimientos, competencias y aptitudes que posees	50%	50%		
c) Los logros académicos y laborales que has obtenido	50%	50%		
d) El interés, disposición y razones que te motivan para postularte	50%	50%		
4. ¿Consideras que tu Carta de Presentación facilitó el proceso de postulación?	SI	67%	NO	33%
5. ¿Consideras que la estructura y contenido de tu Currículum Vitae es atractivo para los reclutadores?	SI	83%	NO	17%
6. ¿Cómo consideras el llenado de los elementos de tu Currículum Vitae?	E	B	R	M
a) Encabezado	50%	50%		
b) Objetivo profesional	83%	17%		
c) Experiencia laboral	50%	33%	17%	
d) Formación académica	50%	50%		
e) Competencias y habilidades	66%	17%	17%	
7. ¿Cómo consideras tu desempeño en las Entrevistas de Trabajo?	17%	50%	33%	
8. ¿Consideras que tu desempeño en las Entrevistas de Trabajo facilitó el proceso de postulación?	SI	50%	NO	50%
9. ¿Tus postulaciones están vinculadas con la Bolsa de Trabajo de la UTIM?	SI	50%	NO	50%
10. ¿Tu correo electrónico personal refleja formalidad?	SI	83%	NO	17%
11. ¿Consideras adecuado el contenido que compartes en tus redes sociales?	SI	67%	NO	33%
12. Posteriormente al curso ¿lograste que te contrataran para ocupar una vacante laboral al postularte?	SI	17%	NO	83%

Nota: en la tabla se presenta en términos porcentuales, la valoración que dan los participantes sobre la utilidad de los contenidos abordados en el curso, en sus postulaciones para obtener un empleo. (Elaboración propia).

Instrumento 3: Evaluación del diseño del curso. Elaborado con base en el modelo de evaluación de cursos en línea planteado por Flores, López y Rodríguez (2016), para medir los componentes en línea del curso, relativos a cinco dimensiones, de acuerdo a la siguiente escala de valores: Muy Bien=5; Bien=4; Regular=3; Mal=2 y Pésimo=1. Los principales resultados obtenidos entre un grupo de cuatro expertos de Compumunicate S.C., son los siguientes:

TABLA 6

EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL CURSO

PREGUNTA	5	4	3	2	1
Dimensión pedagógica					
1. ¿Los objetivos generales y específicos son claros y concisos?	100%				
2. ¿Existe congruencia entre los tópicos y actividades previstas respecto a los objetivos?	100%				
3. ¿Los materiales didácticos son claros y pertinentes?	25%		75%		
4. ¿Las actividades previstas son significativas para garantizar el aprendizaje?		50%	50%		
5. ¿Las actividades fomentan el autoaprendizaje?		100%			
6. ¿La organización y secuencia del curso es adecuada?	50%	25%	25%		
Dimensión tecnológica					
7. ¿La plataforma se adapta en contenido y diseño de acuerdo a sus dispositivos con los que accede a ella?	50%	25%	25%		
8. ¿La disponibilidad de la plataforma garantiza el debido proceso para completar el curso en tiempo y forma?	50%		50%		
Dimensión de diseño de la interfaz					
9. ¿La usabilidad de la plataforma permite que esta cuente con un diseño intuitivo?	25%	25%	50%		
10. ¿La organización de los elementos en la plataforma, permiten un uso claro y fácil?	25%		75%		
11. ¿Las respuestas a las solicitudes de navegación entre los contenidos son satisfactorias?	75%		25%		
Dimensión de orientación en línea					
12. ¿Considera oportuna la atención dada por los tutores?	50%	50%			
13. ¿Considera apropiada la actitud de los tutores en sus intervenciones?	50%	50%			
14. ¿Los tutores fomentan la motivación para aprender?	50%	50%			
Dimensión de evaluación de los aprendizajes					

15. ¿En la revisión de las actividades se emitieron retroalimentaciones oportunas?	100%
16. ¿Las retroalimentaciones orientan el proceso de aprendizaje?	100%
17. ¿Se cumplieron con los parámetros de evaluación establecidos?	100%

Nota: en la tabla se presenta en valores porcentuales, la frecuencia de la calificación otorgada por el grupo de expertos en tecnología educativa, en cada una de las cinco dimensiones consideradas en el diseño del curso. (Elaboración propia).

Conclusiones

En primera instancia concluimos que el modelo presentado de Educación Continua en modalidad b-learning, brinda posibilidades innovadoras, reales y concretas para mantener e incrementar el nivel de competitividad en sus profesionistas egresados mediante programas educativos pertinentes. El primer aval se obtiene la encuesta de satisfacción de los estudiantes que participaron en el curso piloto; el promedio general obtenido fue de 4.6 puntos de un total de 5 posibles. Analizando el detalle de los resultados de esta encuesta se observa que la modalidad b-learning en la UTIM para los actos de EC es viable y oportuna en razón de las calificaciones de 4.8 en la aceptación como medio facilitador del aprendizaje y de 4.9 por el complemento apropiado de los contenidos y prácticas realizadas en las sesiones en línea y presencial.

En segunda instancia, respecto a la instrumentación del diseño instruccional, la evaluación general es aceptable con áreas de oportunidad en la dimensión pedagógica: con una calificación de 3.8, la necesidad de cuidar la claridad y pertinencia de los materiales didácticos, así como las actividades a ejecutar por parte de los participantes para garantizar el aprendizaje y con 4.0 fue valorado el fomento del autoaprendizaje.

En tercera instancia, sobre la operación de Moodle como plataforma educativa resultó satisfactoria para los usuarios durante la implementación del curso, al calificarla con 4.8 por considerarla como apropiada y fácil para navegar; por otra parte, de acuerdo con la opinión de los expertos captada en la evaluación del diseño del curso, particularmente en la dimensión de diseño de la interfaz, es necesario instrumentar acciones de mejora, tanto en la organización de los elementos de la plataforma, como en su esquema intuitivo, rubros calificados con 3.5 y 3.8, respectivamente.

Por último, respecto a la evaluación de impacto, los participantes en el curso manifiestan mejoras en la integración de sus documentos para sus postulaciones y en las entrevistas laborales.

En adición al análisis cuantitativo, resultan motivadores algunos de los comentarios finales externados por los participantes en el curso piloto, como son los siguientes:

P1 «El curso estuvo muy bien diseñado, elaborado y con mucha información que me sigue sirviendo.»

P2 «Todos los tópicos fueron interesantes, obtuve mucha información y me facilitó el llenado de documento; es una buena experiencia porque sin conocer a los tutores te transmiten mucha confianza y conocimiento.»

P3 «Este curso fue de mucha ayuda para postular a una vacante de manera más profesional y elaborar bien nuestros documentos.»

P4 «La información está genial, recomiendo que sigan manejando el curso.»

Así, con este análisis, podemos afirmar que el modelo presentado debe ser parte de la fórmula de éxito para la oferta futura de EC de la UTIM. En adición a este modelo, se deberían considerar: a) sustento normativo, b) base operativa con un procedimiento administrativo que precise actividades y responsables, c) base tecnológica con infraestructura necesaria y soporte, d) base académica multidisciplinaria preparada para creación, impartición y evaluación de capacitación en modalidad b-learning, e) estrategias de trabajo colaborativas, y f) indicadores clave de seguimiento.

Referencias

- Brown, A., Green, T. (2011). *The essentials of instructional design. Connecting fundamental principles with process and practice*. USA: Pearson
- Consejo Universitario UNAM (2016). *Reglamento General de Educación Continua*. Recuperado de http://educacioncontinua.cuaed.unam.mx/docs/reglamento_general.pdf
- Flores, K., López, M.C. y Rodríguez, M.A. (2016), Evaluación de componentes de los cursos en línea desde la perspectiva del estudiante. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1).
- García, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. [Edición Kindle]. Recuperado de <https://www.amazon.com/>
- Guerra, L. y Carrasco, P. (2017). *Propuesta Metodológica para crear Cursos en modalidad b-learning*. Recuperado de <https://www.inf.utfsm.cl/~guerra/publicaciones/articulo%20LGG,%20PCM.doc>
- Jiménez, J. (2014), Modelo de diseño instruccional semipresencial basado en proyectos a partir de un LMS y PLEs - Integrando ambientes organizacionales y personales. *Revista de Educación a Distancia*, 42.
- Kirkpatrick, D. (2007) *The Four Levels of Evaluation: Measurement and Evaluation*. EUA: American Society for Training and Development
- Moodle (2009). *Acerca de Moodle*. Perth, Australia. Moodle Org. Recuperado de https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Lineamientos de Vinculación del Subsistema de Universidades Tecnológicas*. México, D.F., México, Coordinación de Universidad Tecnológicas.
- Tello, I. (2010), Modelo de evaluación de la calidad de cursos formativos impartidos a través de internet. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13 (1).
- The New Media Consortium (2017). *Horizon Report 2017 Higher Education Edition: Tendencias clave que aceleran la adopción de nuevas tecnologías en la educación superior*. Recuperado de <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition-spanish/tendencias-clave-que-aceleran-la-adopcion-de-nuevas-tecnologias-en-la-educacion-superior/>
- UTIM, (2016). *Sistema Automatizado Integral de información de las Universidades Tecnológicas: Alumnos*. Izúcar de Matamoros, Puebla, México, Universidad Tecnológica de Izúcar de Matamoros.

LEONARDO CASTELLANI. UNA POSTURA DE LA INTELLECTUALIDAD CATÓLICA ARGENTINA EN EL SIGLO XX

Recibido: 24 junio 2018 Aprobado: 4 de octubre 2019*

LUIS IGNACIO ARBESÚ VERDUZCO/MARÍA DE LAS MERCEDES ARBESÚ BARAHONA

UPAEP

luisignacio.arbesu@upaep.mx

mercedesarbesu@gmail.com

Resumen

La historia de la Argentina durante el siglo XX es un referente ineludible para entender la naturaleza política de la América Latina contemporánea. Las características propias de las diferentes situaciones vividas van, desde una diversidad de sistemas totalitarios y represivos, hasta los esfuerzos más icónicos de las luchas democráticas. En ese entorno, la vida de Leonardo Castellani cuenta con una doble característica: por un lado, representa una de las posturas más firmes y valientes de respeto a la integridad humana y, por otro lado, un ejemplo de congruencia crítica e innovación intelectual capaz de generar e impactar en las corrientes del pensamiento. Estos dos aspectos explican, entre muchas otras cosas, la multitud de sus detractores a pesar de su respeto a las decisiones de sus autoridades. El presente ensayo pretende contribuir al análisis y a la reflexión del comportamiento político que pretende dar respuesta al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo adoptar y conservar una postura política crítica frente a situaciones adversas?

Palabras clave: Creatividad, Crítica Verdadera, Cultura Popular.

Abstract

The history of Argentina during the twentieth century is an inescapable reference to understand the political nature of contemporary Latin America. The characteristics of the different lived situations range from a diversity of totalitarian and repressive systems to the most iconic efforts of democratic struggles. In this environment, the life of Leonardo Castellani has a double characteristic: on the one hand, it represents one of the firmest and bravest positions of respect for human integrity and, on the other hand, an example of critical congruence and intellectual innovation capable of generating and impacting the currents of thought. These two aspects explain, among many other things, the multitude of its detractors despite their respect for the decisions of their authorities. The present essay aims to contribute to the analysis and reflection of political behavior that seeks to answer the following question: How to adopt and maintain a critical political stance in the face of adverse situations?

Key Words: Creativity, True Criticism, Popular Culture.

Introducción

El 1 de julio de 1974 en una situación turbulenta y agravada por la muerte de Juan Domingo Perón, su esposa María Estela Martínez Cartas -Isabelita- asumió la presidencia del país. Su gobierno no logró contener la caótica situación política y social. En poco menos de dos años, por lo que corresponde solamente a su gabinete, desfilaron: seis ministros del interior; seis de economía; seis de la defensa; cinco de bienestar social y salud pública; cuatro de relaciones exteriores, cuatro de justicia, cuatro de trabajo y tres de cultura y educación. Esto ocasionó un clima de inseguridad caracterizado por asesinatos, secuestros, extorsiones y otros crímenes ubicados principalmente en la Provincia de Tucumán. Como respuesta la presidenta expidió el Decreto 261 del 5 de febrero de 1975 que ordenaba a las fuerzas armadas intervenir y aniquilar el accionar de los elementos subversivos.

La respuesta no se hizo esperar y el 5 de octubre la organización guerrillera -Montoneros- dirigió un fuerte ataque contra instalaciones del ejército y el aeropuerto de la Ciudad de Formosa a fin de evidenciar su capacidad militar. La reacción del gobierno se centró en la expedición de tres nuevos ordenamientos que, junto con el anterior, serán conocidos a partir de ese momento como los Decretos de Aniquilamiento de 1975. El número 2770 que creaba dos Consejos: el de Seguridad Interna, encabezado por el Presidente y el de Defensa, presidido por el ministro del ramo, que les permitían “conducir la lucha contra todos los aspectos y acciones de la subversión y planear y conducir el empleo de las fuerzas armadas, fuerzas de seguridad y fuerzas policiales”. El decreto número 2771, el cual, ponía bajo control del Consejo de Defensa a la policía y al servicio penitenciario de cada provincia, mediante una serie de convenios con los gobernadores generando una especie de mando único. Y, por último, el decreto 2772 donde se ordenaba la ejecución de las “operaciones militares y de seguridad que sean necesarias a efectos de aniquilar el accionar de los elementos subversivos en todo el territorio del país” a través del Consejo de Defensa. Estos documentos legalizaron la generación de un sin número de desaparecidos -a nivel nacional- al ser ratificados por el Congreso de la Nación el 29 de octubre de 1975 y abrieron operativamente la puerta, para la consumación del golpe de estado del 24 de marzo del año siguiente.

Un golpe de estado es una situación política que genera invariablemente, un ambiente de confusión en la sociedad. No fue la excepción en 1976. Aunque muchos argentinos, al inicio veían el posible fin de la desordenada administración de Isabelita, el gobierno del general Videla llevó a cabo una serie de acciones para legitimar y emplear las institucio-

¹Para una mejor comprensión de lo caótico de éste periodo histórico y de la situación de los militares en argentina en particular y, las complejidades de su actuación latinoamericana en general, se pueden consultar los capítulos número 7.- La edad del populismo clásico y, 9.- Los años sesenta y setenta (II) de la obra de Zanatta (2012)

nes públicas. Entre ellas, se organizaron reuniones conocidas como: encuentros sociales desarrolladas, a partir de mayo, con los representantes de las élites y los dirigentes nacionales. De esos encuentros destacaron dos: uno con científicos, donde Videla invitó a la Casa de Gobierno a René Favaloro, Luís Federico Leloir, Premio Nobel de Química en 1970, Alfredo Lanari, Julio H. Olivera y Roque Carranza y; otro, con cuatro destacados intelectuales, donde se invitaba a: Jorge Luis Borges, Ernesto Sábato, Horacio Ratti presidente de la Sociedad Argentina de Escritores y Leonardo Castellani. Ver Figura 1.

Cuando los integrantes de la revista de izquierda Crisis se enteraron de la reunión, vieron una oportunidad para interceder por los desaparecidos, en particular por su amigo Haroldo Conti y decidieron acercarse a los invitados. Esta situación fue comentada en particular, por uno de los integrantes del equipo editor de la revista, quien señaló:

Estábamos en la redacción de Crisis pensando con Galeano y el resto de los compañeros qué íbamos a hacer. Y en aquellos días se hace público que el presidente va a recibir... ¿el presidente?, el dictador de la época Videla, va a recibir a un grupo de intelectuales importantes: Borges, Sábato y el padre Castellani. Y bueno me ocupe personalmente de llamarlo a Borges, empezó como -yo no lo he contado ni escrito esto-, empezó como groseramente a equivocarse con el nombre de Conti, 'Corquí', 'Quirquí' decía y para terminar diciendo: '¿Cómo quiere que pida por alguien que ni siquiera sé pronunciar bien su nombre?' Después con Sábato fue también tristísimo, no quiso tomar el compromiso de querer hablar con Videla de la situación de Haroldo, también se negó. Y el padre Castellani, en el que casi nadie creía, -fui uno de los pocos que creyó-, le pedimos que fuera él entonces que aprovechando que se encontrara con Videla, pidiera por Haroldo. Y no me olvido lo que dijo Castellani, dice: 'por supuesto que yo no soy marxista, pero Haroldo lo conocí' dice, 'como docente y era un ser hermoso, quédense tranquilos que voy a hacer todo lo que pueda'. Y no solo hizo formalmente, sino que realmente hizo una defensa de los presos políticos, de los desaparecidos y de Haroldo en particular que ¡ahí lo tenemos!, al padre Castellani de que algunos desconfiaban por ser cura, frente a un liberal como Ernesto Sábato y a otro liberal como Borges que realmente se lavaron las manos a "lo Pilatos" y que, a mi criterio, vergonzosamente, omitieron el deber de todo intelectual que es comprometerse con la dignidad de la vida (Zito-Lema, 2014, Transcripción de vídeo).

2 Haroldo Conti, uno de sus compañeros, militante de las organizaciones de la izquierda argentina y colaborador de la revista en temas relacionados con la cultura y las artes.



Figura 1. Encuentros sociales.

Lo que sucedió en la reunión con el presidente ha sido presentado por diversos medios. En ellos quedó claro el poco interés de esos intelectuales por la situación de los desaparecidos. La mayoría coinciden en que Ernesto Sábato fue quien más participó en la reunión y declaró al salir:

El general Videla me dio una excelente impresión. Se trata de un hombre culto, modesto e inteligente. Me impresionó la amplitud de criterio y la cultura del Presidente. Hubo un altísimo grado de comprensión y de respeto mutuo. Se habló de la transformación de la Argentina, partiendo de una necesaria renovación de su cultura (Lanata, 2013, p. 1).

Borges, por su parte,

discurrió largo y tendido sobre sus cuatro meses recientemente pasados en Estados Unidos' Días antes, al regresar de su viaje, había recordado ante los periodistas 'la felicidad con que en California escuché de Caillet-Bois la noticia de que ahora estábamos gobernados por caballeros, como son los militares, y no por el hampa'. Felicidad desbordante, a juzgar por la efusión: 'Cuando Caillet-Bois me informó sobre el golpe, nos abrazamos y lloramos (Pierini, 2010, p. 1).

Sin embargo, no todo fue miel sobre hojuelas para el Presidente de la República. Si hubo alguien capaz de levantar la voz en defensa de los desaparecidos: Leonardo Castellani.

Hoy podemos confirmar la viril postura del sencillo clérigo, originario de la provincia de Santa Fe, con el contenido de un artículo de Gabriel García Márquez (1981) que señala:

El padre Castellani, entonces tenía casi ochenta años y había sido maestro de Haroldo Conti, pidió a Videla que le permitiera verlo en la cárcel. Aunque la noticia no se publicó nunca, se supo que, en efecto, el padre Castellani lo vio el 8 de julio de 1976 en la cárcel de 'Villa Devoto', y que lo encontró en tal estado de postración que no le fue posible conversar con él (p. 2).

¿Quién es este cura Castellani que es citado a tan importante reunión y que actúa de esta forma por uno de sus ex-alumnos? Uno de los intelectuales más controversiales de Argentina. Su actividad como profesor, escritor y jesuita puede descubrirse gracias a la forma en que influyó en la vida de su país a través de esos tres aspectos y gracias a sus discípulos, a su obra escrita (cerca de sesenta libros donde se muestra, cómo dio origen a la novela policiaca argentina, además de cientos de artículos, conferencias, notas periódicas, críticas literarias, entre otros) y a su postura religiosa. "Leonardo Castellani (1899-1981) es una de las grandes figuras del 'renacimiento' católico argentino de la primera mitad siglo XX ... fue periodista político y cultural, teólogo, poeta, crítico literario, autor de fábulas camperas y pionero del policial de enigma. Polémico y desconcertante, su relación con la Iglesia desarma cualquier intención taxonómica... y evidencia una serie de dificultades para situar a este autor en una zona estable - sea ésta ideológica, literaria o eclesiástica" nos señala Lila Caimari (2005, p. 1)

Descubriendo a un filósofo

Nuestro encuentro con este polémico intelectual se dio a partir de inquietudes profesionales. Para los interesados en estudios filosóficos y políticos, la necesidad por profundizar en la concepción y el conocimiento del espacio y del tiempo es ineludible. En ese sentido, una lectura obligada es el discurso -en términos clásicos- que San Agustín hace del tiempo en sus Confesiones. Este fue el punto que permitió el encuentro con Leonardo Castellani cuando, un entrañable amigo puso en nuestras manos el libro: San Agustín y Nosotros. Al conocer el texto, se evidenció lo más impactante de su pensamiento, relacionado con el apartado titulado: La Verdad. La razón de esta afirmación radica en que, con un estilo sencillo y profundo, el autor presentaba el contenido del concepto que influyó profundamente en su pensamiento y -conforme lo fuimos conociendo- en toda su obra:

La filosofía es dialéctica, siempre lo ha sido, es decir, argumentativa o discutidora. La filosofía es amor a la verdad, y el amor a la verdad es odio al error; y el error existe en el mundo en cantidades no despreciables. La filosofía por lo tanto siempre ha cantado en contrapunto. No es que el filósofo tenga gusto en atacar, como dice la gente, o

en destruir: no. Canta en contrapunto. Aristóteles comienza su *Metafísica* destruyendo a su maestro Platón -en apariencia-; por eso los platónicos, los de la primera Academia, lo tacharon de ingrato; y él respondió esa frase: "Amigo Platón, más amiga la Verdad" -que está en la *Ética*, libro 1, cap. 3-. Y, según Diógenes Laercio, una vez le preguntaron: "¿En qué se diferencian los sabios de los ignorantes?" "Como los vivos de los muertos -contestó- porque la Verdad es la Vida." (Castellani, 2000, p. 68).

En esta cita se evidencian las dos particularidades distintivas de Castellani: el compromiso irrenunciable por la verdad y su carácter contestatario o, como afirmaremos a partir de este momento, su canto a contrapunto.

Castellani escribía contra. Contra el liberalismo... Fue el proselitista más prolífico del nacionalismo, y su mayor crítico; el restaurador de la cultura católica, y su observador más escéptico; ... fue ... en fin, el joven prodigio del monte santafecino llegado a Buenos Aires para abreviar ansiosamente en los centros de debate de la cultura de su tiempo, y el testigo más severo de ese mundo urbano y sus personajes (Caimari, 2005, p.1).

En ese sentido, sorprende la naturalidad y sencillez para presentar el concepto mismo de verdad a partir de una conocida escena bíblica:

¿Qué es la Verdad? -dijo Pilatos... Jesucristo no contestó nada. Al que pregunta: ¿Qué es la verdad? sin muchas ganas de conocerla, la Verdad no le contesta nada. En suma, si Jesucristo hubiese sido criollo (y en parte lo fue) y Pilatos hubiese merecido que Cristo le contestara (que no lo merecía, por cobarde), a la pregunta: ¿Qué es la Verdad?, Jesucristo debía haber contestado: No te hagás el que no la ves... (Castellani, 2000, p. 73).

Aquí presenta una de sus primeras propuestas para especificar el contenido del concepto motor de su vida: "Esto es la verdad: una comunión con la realidad a través de una actividad del intelecto que no es fácil de estudiar, pero de la cual toda la humanidad tiene conciencia" (p. 74). Pero, ¿a qué conciencia se refiere? Los seres humanos toman una serie de decisiones que generan innumerables problemas porque en el fondo de todo esto yacen agazapados un montón de errores que se resumen en un gran error, acerca de sí mismos; "no se ven a sí mismos, no hay razón, no hay lucidez, no hay claridad intelectual, que es necesaria al hombre para dominar sus instintos" (Castellani, 2000, p. 75). Quizá por ello, se explica por qué Castellani siempre se preocupó por enseñar, describir y señalar los errores humanos con los que se encontraba, identificándolos como sus grandes enemigos. Pero quizá debió haber partido primero por identificar los que él cometía. Como cuando aceptó, por apoyar a sus amigos, que su nombre figurara en la lista de candida-

tos a diputados por un partido político sin el conocimiento de sus superiores. Ese hecho le valió, nada más, el ostracismo de la comunidad jesuita argentina.

Castellani es también el caso Castellani, el irascible jesuita expulsado de la Compañía en 1949 en circunstancias hasta recientemente muy secretas. Una suerte de mártir ilustre del autoritarismo eclesiástico cuya saga de enfrentamientos con sus superiores le ganó simpatizantes incluso en los medios más opuestos a su universo espiritual (Caimari, 2005, p. 2).

Por ello algunos de sus discípulos y amigos, como Leónidas Barletta (1953) o, Hernán Benítez (1945), le aconsejaban, sin éxito, abandonar la Iglesia. Será el mismo Castellani quien nos muestre las dificultades, para la toma de decisiones a partir de sus juicios, si se pretende ser fiel a la verdad:

se me había ocurrido hacerme jesuita y no sabía cuál era la verdad: si lo que decían los jesuitas de sí mismos, o lo que decía mi padre de los jesuitas ... Siempre la Verdad ha sido difícil, su patria no parece ser la tierra ... Sin embargo ... La obstrucción a la difusión de la Verdad es uno de los crímenes más grandes que se pueden cometer ... y continúa diciendo en la mitad del siglo XX ... este crimen está tan vigente hoy día que la existencia de medios maravillosos de propagar la palabra humana, de que nos ha dotado la técnica moderna, no se sabe ya si es un bien o es un mal; ... Dice Harnack que a los seis meses de escribir San Agustín las Confesiones había tres mil copias de ellas en el Imperio Romano ... Hoy día la difusión de un libro está en razón inversa de su aproximación a la verdad, salvo algunas excepciones. El Mundo desea ser engañado... La Verdad no puede imponerse a sí misma por fuerza. Si no la aceptan, se retira. ¡Temed a la Verdad que se retira!" ... (Castellani, 2000, pp. 80 y ss.)

Y esto lo va a enfrentar con una cantidad de adversidades y problemas que hacen, hoy en día, que cuente con un número importante de detractores o con personas que lo presenten como un rebelde que se enfrentó con las estructuras de todas las organizaciones o instituciones a las que perteneció. Quizá por eso afirmaba en contraposición con la verdad: "El error es el peor mal del hombre... todo delito depende de algún modo y últimamente de un error... la gente ordinariamente no lo ve: ve el mal del pecado; no ve el mal del error". (Castellani, 2000, p. 84) Aunque, como señaló Caimari, hubo circunstancias secretas, él era consciente de lo que sus actos implicaban. Quizá por ello reafirmaba al error como el peor mal. Las Constituciones de la Compañía de Jesús dejan claro, desde

3 Capítulo 3º. De las cosas en que deben ocuparse y en lo que no los de la Compañía. Punto 6:591 ... Para que la Compañía más enteramente pueda atender a las cosas espirituales de su profesión, deje, cuanto fuere posible, todos los negocios seculares (como de ser testamentarios o ejecutores o procuradores de cosas civiles o, de cualquier manera), no admitiendo tales cargos ni ocupándose en ellos por ruegos algunos (Loyola, 1539 P. 60)

Capítulo 2º De las causas por que se han de despedir. Punto 2:215 Ser escandaloso para con los otros ... o intentando algo contra los Superiores o el bien común de la Compañía; (P. 24)

su aprobación eclesiástica, cuales son los campos de actuación de sus integrantes y en cuales se deberán de abstener en participar.

Autor de Fabulas y Pionero de La Novela Policiaca

Uno de los aspectos más significativos de Leonardo Castellani es su celo por actuar en concordancia con lo que enseñaba y escribía. La búsqueda de la verdad como correspondencia con la realidad y el tratar de no cometer errores, pero señalarlos, lo llevó a involucrarse en problemas humanos de su época donde, el caso de Haroldo Conti no fue el único.

Leonardo Castellani realizó sus primeros estudios en letras, filosofía y teología en Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires. Es en esa época en que se da a la tarea de escribir sus Camperas con el pseudónimo de Jerónimo del Rey. Estas obras fueron

integradas para su primera publicación en 1931 y evocaban con nostalgia los lugares de la infancia en el Chaco santafesino, memorias contrapuestas, en su celebración de los prodigios de la naturaleza, a la ciudad sucia y ruidosa en la que eran escritas (Caimari, 2005, p. 17).

Las Camperas tendrán un doble efecto en su vida: por un lado, darán inicio a un cúmulo de detractores como resultado de evidenciar verdades no siempre agradables y, por otro lado, serán uno de los motivos de su primer viaje a Europa donde continuará sus estudios de filosofía y teología en la Universidad Gregoriana de Roma, de psicología en la Sorbona de París y será ordenado sacerdote en 1931 para regresar a la Argentina en 1935.

El 19 de noviembre de 1938, la niña Marta Stutz fue a comprar una revista al puesto de periódicos y nunca regresó. Lo que al parecer hizo único este caso se podrá explicar en el hecho de que fue el primero que inquietó a la tranquila provincia de Córdoba. Además de que siendo de familia modesta, nunca se pidió rescate. Finalmente, y a pesar de no contar con mayores pruebas, se juzgó y condenó a un ser humano, Antonio Suárez Zavala que, después de haberlo convertido en monstruo por los medios, casi fue linchado. Castellani con orígenes y vocación de periodista, -su padre era reportero y fue asesinado cuando apenas era un niño-, no podía quedar al margen. Se dedicó a seguir el caso, escribir al respecto y demandar constantemente el esclarecimiento de los hechos. "Desde muy distintas perspectivas, la desaparición de Marta Ofelia fue considerada un símbolo de la decadencia política argentina: 'Odiosa politiquería, infinitamente corrupta', apostrofó el escritor jesuita y heterodoxo Leonardo Castellani". Señaló Álvaro Abós en un artículo para La Nación el 12 de febrero de 2006, casi setenta años después de los hechos.

4 Existe un gran número de trabajos que hacen referencia a Castellani en relación con este género. Puede consultarse: Lafforgue y Rivera (1996). Asesinos de papel. Ensayos sobre narrativa policial. Colihue, Buenos Aires; Capdevila, Amalia "Detectives argentinos: del Padre Metri al Comisario Laurenzi. Un recorrido por el cuento policial de enigma (1940-1960)", citado por Caimari (2005); Castellino, Marta Elena "La narrativa policial de Leonardo Castellani: teoría del fantasma", <http://www.alegrate.com.ar/castellani/index.html>.

Por esta y otras muchas razones, Castellani incursiona como pionero en la novela policíaca que le consolidará su merecida fama como escritor. Al respecto nos comenta Lila Caimari: *Las Muertes del Padre Metri*, ... es la obra de Castellani más analizada en el ámbito de la crítica literaria, pues constituye un hito del nacimiento de una ficción policial protagonizada por detectives –criollos- que en los años cuarenta marcaron la consolidación del género policial argentino. El caso de la niña Marta Stutz no fue lo único que influyó en Castellani para su incursión en este género. Su interés debió haber sido el resultado de un elemento mucho más profundo, nos continúa diciendo Caimari (2005):

La saga del padre Metri continúa... el desafío chestertoniano a la definición tradicional de lo que constituía un género apologético permitido, insertando las verdades divinas en el más racionalista de los géneros disponibles, e irrumpiendo así en el policial argentino ... la intención de sacudir la imaginación católica local hace del Padre Metri un personaje eminentemente castellaniano. En primer lugar, porque se trata de un fraile vagamente inspirado en un legendario misionero del Chaco Santafesino, y parece salido directamente de las Camperas: ... Presa de un verdadero odio teológico por la injusticia metafísica y el desorden esencial, Metri es un héroe muy imperfecto, que vive en una frontera primitiva. Ni su inesperado talento deductivo ni sus hábitos religiosos lo alejan de los saberes y gustos populares: 'Estará bebido, ¿dime?' pregunta alguien. 'No: Todos son así, chucu. Sólo que éste es más desembozado que los otros. ¿Qué te piensas tú que no son de carne y hueso como nosotros?'" (Castellani, 1952, p. 2).

Chesterton y Castellani

De todos los intelectuales con los que Castellani pudo establecer una relación, pocos o quizá ninguno influyó en su trabajo como Gilbert Keith Chesterton. Castellani tuvo la oportunidad de leerlo, escucharlo en sus intervenciones en la radio y conocerlo en sus viajes a Europa. Y encontró con este personaje tal identidad que hoy en día hay quien identifica a Castellani como el –Chesterton- de habla hispana. Así como Chesterton cultivaba todo tipo de género desde el ensayo, pasando por la novela, la crítica de arte, la poesía o el teatro hasta el dibujo cómico, ilustrando las novelas de colegas Castellani hacía gala de una generosa diversidad intelectual.

Uno de los aspectos más admirados era la risa de Chesterton y particularmente la asociación entre risa y fe. En esa aproximación irreverente y jocunda a la religión, Castellani veía el testimonio más certero de la celebración inteligente del descubrimiento de la fe y el desprecio por las mojigaterías de los católicos que asimilaban fe y represión moral.

5 Chesterton ilustró *The Green Overcoat*, de Hilaire Belloc, publicado en 1912

“Santo es aquel que disfruta de las cosas buenas y las rechaza, decía Chesterton en su ensayo sobre la risa, mojigato, aquel que desprecia las cosas buenas disfrutando de ellas” (Castellani, 1996, p. 134).

La influencia de Chesterton en su vida va a fortalecer su respeto por reconocer siempre la verdad y seguramente se complementará con su conocimiento de San Agustín:

una nación donde se ha perdido la reverencia a la Verdad, donde la Verdad se ha sustituido por la cultura y la cultura por la música, se parece a este caso. ¿Y qué diremos si se comienza a perseguir la Verdad o a odiar la inteligencia? Ésos son ya fenómenos de depravación (Castellani, 2000, p. 63).

y lo llevará a plantear una propuesta para sortear las dificultades en dicho reconocimiento:

hay tres verdades o, mejor dicho, tres planos de verdad: la verdad de nuestras palabras cuando decimos lo que pensamos, verdad moral; la verdad de nuestra mente cuando pensamos bien y nuestra mente se somete a las cosas, verdad lógica; la verdad de las cosas mismas, la realidad inteligible, verdad transcendental... ‘nuestros sentidos no nos engañan acerca de su propio objeto’... El sentido interno, que Agustín llama memoria, pero que en realidad comprende la memoria, la imaginación, el sensorio común y la estimativa o ‘instinto’, juzgan de los sentidos externos, recogen su material, lo acopian, lo clasifican, lo combinan y -como dicen hoy lo ‘estructuran’. Por ellos conocemos cosas importantísimas, el espacio, el tiempo, el propio cuerpo -y por ende el propio yo; en ellos, en su dominio, mora y trabaja el intelecto del artista, porque ellos son como el puente entre la razón y el sentido animal, y ellos son el centro de la Psicología... No hay crítica, no hay discernimiento, no hay una seria formación intelectual; en suma, hablando breve, no hay filosofía y, por ende, no hay razón... La razón depende de la verdad, es decir, de la realidad: busca la realidad, a ella se amolda, se modela, se somete: la verdad ‘la juzga’, como dice San Agustín. Pero la razón no se somete a la verdad como a algo extraño, algo que se le añadiera o injertara de afuera: ella hace la verdad: la verdad lógica existe en el juicio, y el juicio lo hace mi razón... Hay que despegarse de lo sensible para llegar a la Verdad... Yo confieso que habiendo en mi juventud creído que poseía la verdad y en grandes cantidades, caí después en una gran oscuridad en la cual todo lo que antes veía tan claro se me nubló y ocultó; y ahora me parece que muy lentamente y no sin angustia voy saliendo de la nube, con los ojos del alma más claros y purgados y viendo lo mismo que antes pero no como antes... la felicidad está en investigar la Verdad (Castellani, 2000, p.82).

¡La felicidad está en investigar la Verdad! A veces parece que los investigadores nos empeñamos en demostrar cosas que no son reales. La realidad que vivió su país en la primera mitad del siglo XX pondrá a prueba la congruencia de actuar acorde con sus ideas y le cobrarán caro su postura.

Crónica de sus Enfrentamientos con la Autoridad

Yrigoyen Fue el primer presidente argentino elegido por sufragio universal secreto. Gobernó a lo largo de dos mandatos: el primero de 1916 a 1922 y el segundo de 1928 a 1930. Este hecho marcó el ingreso de la clase media en la vida política del país. Sus gobiernos altamente reformadores por su naturaleza nacionalista, social y gremial, se caracterizaron por la toma de decisiones a favor del desarrollo económico y social. Desafortunadamente al inicio de su segundo mandato se generó la crisis del capitalismo internacional del 29 y su gobierno fue destituido el 6 de septiembre de 1930 con un golpe de estado.

Aquí inicia en la historia de la Argentina, la -Década Infame-. Un periodo político caracterizado por cuatro gobiernos autoritarios que culminará con otro golpe de estado el 4 de junio de 1943. El golpe fue bien visto por la mayoría de los argentinos cansados de los excesos de la Década Infame a excepción del partido comunista. Generó un movimiento nacional que produjo una gran cantidad de ajustes políticos y sociales entre los diferentes grupos, terminando con la llegada al gobierno el 4 de junio de 1946 del Coronel Juan Domingo Perón.

Durante los años previos al peronismo el Ministerio del interior contó con un mismo titular: el general Luís César Perlinger quien declaró:

El sentido de la revolución debe llegar cuanto antes a todos los órdenes sociales, políticos y económicos... Por la educación y acción enérgica debe quebrarse el régimen. La masa ciudadana debe ser disciplinada. Las mentalidades deben ser transformadas de manera tal que, en el futuro sepan discernir y encontrar el camino de la verdad y no sean engañados por las palabras de los demagogos... No interesan, por ahora, los partidos políticos. Todos los habitantes deben ser orientados y conducidos de la misma forma, con la sola excepción de aquellos que intenten perturbar la acción del gobierno. A esos se los tratará como enemigos de la patria. El comunista y los comunizantes son enemigos de la patria (Potash, 1981, p 323).

En ese momento, además, Gustavo Adolfo Martínez Zuviría, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, tomó dos decisiones controversiales: la instauración la enseñanza de la religión católica en todas las escuelas del país, aunque no era obligatoria para "aquellos educandos cuyos padres manifiesten expresa oposición por pertenecer a otra religión, respetándose así la libertad de conciencia" (art. 1º, Decreto 18.411/43). Y la intervención

de las universidades del país con lo que se entregaba la gestión de la política educativa al nacionalismo católico.

Castellani no ocultaba a nadie su opinión:

la Iglesia católica no estaba a la altura del compromiso histórico de 1943. La restauración católica de la que tanto se hablaba debía ser puesta a salvo de los defectos del catolicismo... Para restaurar la verdad del catolicismo al centro de la cultura nacional había que cambiar de raíz la imagen de la cultura católica, empezando por la noción de que para ser católico había que poner 'cara de católico', y la idea de que la fe era un estado equivalente a la somnolencia intelectual. De esta imagen, -decía Castellani-, no sólo era culpable el liberalismo, (Caimari, 2005, p. 6).

Es aquí donde se separaba una vez más de sus compañeros de ruta ideológicos. Se separaba precisamente donde surgía el rasgo más permanente de su producción, que nunca era tan incisiva como cuando escrutaba lo que conocía más íntimamente, ese espíritu de contradicción cuyas víctimas estaban también en sus círculos más próximos.

Y nada conocía Castellani más íntimamente que el mundo de la Compañía de Jesús, al que estaba ligado desde los trece años. Sus objeciones habían nacido en los tiempos de seminarista en Villa Devoto, donde los jesuitas controlaban la formación de los candidatos de la orden y de todo el clero secular. Adquirió densidad intelectual durante sus estudios en Europa, y cobró virulencia y máxima visibilidad pública a su vuelta, en 1935, cuando comenzó a dictar clases en numerosas instituciones religiosas, incluido el prestigioso colegio jesuita El Salvador... Los decibeles de estos comentarios sobre el estado intelectual del catolicismo argentino no habían cesado de aumentar... cuando la colaboración periodística en revistas ajenas a la Iglesia se multiplicó. (Caimari, 2005, p. 7)

Pronto Castellani ganó reputación de imprudente. El cardenal Copello, a quien tampoco apreciaba, le prohibió dar clases en el Seminario de Villa Devoto. Por su condición de sacerdote jesuita, Castellani estaba obligado a someter sus escritos concebidos para publicación a los censores de la Compañía, esta fue otra fuente interminable de conflictos.

Las reyertas generadas por esta obligación comenzaron cuando era seminarista, en 1923, y fueron crescendo hasta su expulsión, en 1947. Ignoraba las vehementes recomendaciones de sus censores, 'puenteaba' a las autoridades provinciales que lo sancionaban ape-

6 La forma como la iglesia en particular y el catolicismo se repositionan en la primera mitad del siglo XX se han evidenciado en trabajos como el de Ghio (2007) quien expone su crecimiento institucional desde los años 30's. De igual forma, el capítulo 8.- Los años sesenta y setenta (I) de la obra de Zanatta (2012)

lando unilateralmente a Roma, e incluso publicaba los textos censurados exponiendo las notas del censor para someterlo al bochorno público. De 1941 data su ensayo 'La inteligencia y el gobierno' donde, apoyándose en Santo Tomás, discurría sobre los límites y los dilemas del voto de obediencia ante el poder de los tontos y corruptos (Caimari, 2005, p. 8)

Si bien no faltará quien opine que su pertenencia y fidelidad fueron dudosas, el conocimiento de su vida parece señalar que si bien fueron puestas a prueba nunca estuvieron comprometidas. Su fidelidad a la iglesia fue, en él, un sello constante. La turbulencia y el dinamismo de su vida no son, a nuestro juicio, resultado de la más mínima falta de identidad, ni eclesial ni con la compañía de Jesús, más bien parecen ser la consecuencia de las circunstancias propias de la época que le tocó vivir. Sin embargo, jamás abandonó su postura crítica: la evidencia de este hecho quedó de manifiesto en lo abundante y variado de su producción literaria donde resalta, según Caimari (2005, p. 10), "el problema del fariseísmo... que se transformó en una amplia metáfora que abarcaba todo lo negativo, dentro y fuera de la Iglesia: lo frívolo, lo hipócrita, lo burgués, y también las farsas bien-pensantes bajo las que se escondían los abusos de ricos a pobres". Y como señalábamos al principio, este canto a contrapunto no es fruto de egoísmos o intereses, más bien es el resultado de una profunda determinación por mejorar lo que descubría, como lo manifestó en una de sus últimas entrevistas al intentar explicar la razón de su firme y determinante postura frente a los problemas que enfrentó: "el grado de violencia que un hombre tiene derecho de infligir a otros hombres corresponde, por lo menos, al grado de amor que les tiene. La violencia infligida por el odio es siempre contagiosa y volvedora: rebota sobre el violento". (Braceli, 1980b, p. 2)

En 1946 Castellani acepta ser inscrito en la lista de candidatos a diputados por el partido nacionalista sin comentarlo a sus superiores. Este error y su constante actitud crítica incitará a sus superiores a proponerle dejar la orden, situación inaceptable para Castellani. Busca defenderse, va a Europa para explicarse con las autoridades de la compañía y es recluido en el monasterio catalán de Manresa. Ahí donde San Ignacio práctico y escribió sus -Ejercicios Espirituales-. La sanción lo debilita física, emocional, y espiritualmente. En 1949 regresa a Buenos Aires, es expulsado de la orden y son suspendidas sus actividades como sacerdote. Es en esta etapa de su vida donde su trabajo como escritor adquiere una gran madurez, sin abandonar para nada, su postura crítica.

7 El Colegio del Salvador fue fundado en el año 1868 por la Compañía de Jesús. Es un colegio de una enorme infraestructura posiblemente, el mayor de Argentina.

El Profeta

El biógrafo más importante de Leonardo Castellani a nuestro juicio es: Sebastián Randle. En una conferencia dictada el 21 de abril del 2006 y titulada: Si, Castellani era un profeta, sostiene que la postura profética de Castellani, si bien fue el resultado de una necesidad social y comunitaria, no siempre es entendida o aceptada:

“no cualquiera posee una voz profética. Resulta caro. Frecuentemente se los arroja a una cisterna o se los juzga por traición. O se les corta la cabeza. O se los crucifica. O se los mata. Simplemente no es un negocio que cuente con popularidad ... Los profetas no se confunden con el común ... No vacilan en retar a los reyes, increpar a los sacerdotes o disgustar a la plebe”. (Castellani, 1999, p. 45).

La figura del profeta no es aceptada porque molesta, sobretudo en su tierra, y es el caso de Castellani quién, además, jamás limitó sus comentarios relacionados con el actuar de los responsables de la conducción de los grupos sociales en Argentina. En ese sentido, destacan los comentarios emitidos en torno a la actuación y la responsabilidad de la misma Iglesia a pesar de lo cual, aunque critica su actuación, jamás se reveló ante su autoridad:

¿Qué ha de hacer un cristiano en una iglesia decaída, digamos, corrompida: un hombre de verdad a quien le toca el signo de vivir en mala época? ¿Qué es lo que le exige y le permite la fe? ¿Puede callar? ¿Está obligado a hablar? El problema se complica terriblemente con otras preguntas. ¿Qué misión pública tiene? ¿Hasta dónde está corrompida la Iglesia? ¿Qué efecto positivo se puede esperar si chilla? ¿Cómo ha de chillar? La obligación expresa de ‘dar testimonio de la Verdad’, que fue la misión específica de Cristo, se vuelve espinosa en Sócrates, angustiosa en un pastor como Kierkegaard, perpleja hasta lo indecible en un simple fiel (Castellani, 1999, p. 45).

La postura evidenciada en estos comentarios, concentrados en: Cristo y los fariseos, se encuentran vinculados al momento histórico, el cual, coincide con los contenidos de las novelas policíacas publicadas en la misma época:

¿Podría haber apostasía en el mundo, sino hubiese porquería en la Iglesia? Si la Iglesia fuera hermosa, atraería necesariamente y no repelería. Y sería hermosa si estuviese limpia. Esto no tiene vuelta de hoja [...] si la Iglesia no atrae, no es atractiva, y si repele, es repelente. Antes no lo fue, ahora lo es. Esto es todo [...] Para detener la apostasía habría que curarle el aliento y para eso purificarle la sangre: es decir, suprimir la fealdad de su faz, y para eso contrarrestar la iniquidad de sus entrañas: porque mientras mane iniquidad, olerá mal y mientras huele mal rechazará a los hombres. (Castellani, 1952a, p. 120).

Y es precisamente aquí, en la claridad de su crítico canto a contrapunto, donde uno de los grandes temas tratados por Castellani adquiere una dimensión sobresaliente que lo convierte, a nuestro juicio y sin duda, en uno de los grandes pensadores del siglo XX por la forma como vivió la congruencia intelectual. No se comportó como un detractor sistemático de todo lo existente y mucho menos como un contestatario enfermizo. También la obediencia y el respeto a la autoridad, al obrar en conciencia, fueron constantes en su vida. Por ello afirmaba:

la voluntad de Dios, no es de derogar el orden natural sino de coronarlo y sobre-elevarlo... No se inventó la obediencia para substituir en el gobierno de los hombres la inteligencia por el antojo de los ambiciosos o agitados; ni para pretender que el que no sabe un oficio se entrometa a corregir al que lo sabe; ni para destruir en los hombres la conciencia profesional ni la honradez intelectual; ni para permitir que ocupen los comandos los mediocres engreídos, esos 'superiores briosos y sin letras' sino para ordenar y coronar su obra. (Castellani, 1995, p. 198).

Además, ubica de manera precisa lo que a su juicio serían los finos límites donde se desenvuelve esa obediencia:

Como toda virtud marcha en medio de dos vicios, ... la insumisión por un lado y por otro la sujeción servil, el espíritu de esclavo, la obsecuencia muerta, la dependencia al hombre como hombre, la ignavia, la pereza de pensar y la cobardía de ser persona... La verdadera obediencia... ata al Superior lo mismo que al súbdito de tal modo que a causa de ella un mandón indiscreto, un inepto para dirigir, un superior sin luz puede cometer como una especie de profanación o sacrilegio. (Castellani, 1995, p. 198).

Castellani nunca se limitó a hablar y a actuar como profeta, llegó a hacer profecías. La más interesante en la actualidad se da en una novela publicada en 1964 donde presenta, aunque parezca increíble, al primer Papa argentino y culmina su cuestionamiento del comportamiento institucional. Cuando en 1963 murió Ángel Roncalli, aquel amado Juan XXIII, el Cónclave eligió a un Papa argentino, un jesuita que ejercía su ministerio en el porteñísimo barrio de San Telmo, un teólogo excepcional, cuyo nombre era Ducadelia. Pío Ducadelia, al ser elegido papa, tomó el nombre de Juan XXIV.

El cura Pío Ducadelia, personaje de Castellani que aparece en otros libros del autor, es un sacerdote que ha tenido problemas con la jerarquía de la Compañía de Jesús por opiniones y actitudes juzgadas irreverentes... ¿Cómo llega Ducadelia al papado sin siquiera ser cardenal? En su fantasía anticipatoria, Castellani imagina una situación

8 Recordemos lo señalado anteriormente del contenido de los capítulos 2° y 3° de las Constituciones de la Compañía de Jesús.

mundial caótica. Francia ha ganado una guerra contra la Unión Soviética, que desaparece, y los Estados Unidos han invadido América del Sur. Ducadelia se encuentra en Montevideo, pero el arzobispo de Buenos Aires lo va a buscar y le pide que lo acompañe a Roma, como asesor en el Concilio que ha de elegir al sucesor de Roncalli. Ducadelia es un gran teólogo. Y el Cónclave, debido a la situación excepcional del mundo y de la Iglesia, lo elige Papa... explica a lo largo de sus 342 páginas cómo la burocracia vaticana (Castellani dixit) le hace la vida imposible al Papa y sabotea sus reformas. El libro narra las vicisitudes de ese papa para sobrevivir en Roma -conseguir mate, hacer comprensibles sus argentinismos, adaptar la picardía y algunos tics porteños que los romanos no entienden-. Al margen de estas tribulaciones cotidianas, el gran tema del libro de Leonardo Castellani es la modernización y humanización de la Iglesia. Porque Ducadelia quiere reformar la institución partiendo de la acepción original de la palabra Iglesia, que significa asamblea, es decir, reunión de los fieles. Quiere vender los tesoros del Vaticano, quiere que los pastores sean austeros, quiere eliminar la pompa, los privilegios, las rigideces dogmáticas, quiere revalorizar la tarea de los laicos, clama contra el pecado eclesial ('es una vergüenza que el cristianismo sea usado para legitimar malos gobiernos'), sale de noche a caminar por Roma y a compartir la vida de los pobres. Por todo ello le ponen palos en la rueda. (Abós, 2013, p.31).

El paralelo encontrado entre el imaginado Ducadelia y la historia del inicio del papado de Francisco, además de sorprendente, permite imaginar y descubrir un significado número de aspectos vinculantes. No sabemos si Castellani y el papa Francisco tuvieron una relación académica directa, pero el vínculo cultural resulta innegable.

A Manera de Conclusión

¿Cómo culminar la presentación de un educador como Leonardo Castellani? El reconocido intelectual argentino Horacio Vázquez-Rial, al comentar la reunión con el presidente Videla, señalada al inicio de este trabajo, hace algunos comentarios de nuestro personaje que nos ayudarán a integrar este último apartado.

En primer lugar, Castellani fue una persona sencilla, "la antítesis de Sábato, de quien Chesterton se hubiese reído mucho" (Vázquez-Rial, 2011, p.1).

En segundo término, fue un agudo observador de la realidad en su tiempo lo cual orientó y en algunos casos, incluso condicionó su actuación.

⁹ Es con base en todo ello que se evidencia el impacto de la vida y obra de Castellani, en la formación y en la redirección, de corrientes del pensamiento argentino.

Todo en sus palabras habla de su preocupación auténtica ... y su sabia visión de la dictadura: era el único -en la reunión con el presidente- que la veía con claridad como tal, que no se dejaba engañar, que condicionaba a demostraciones posteriores de buena voluntad de Videla, como la aparición de desaparecidos, su confianza en el gobierno (Vázquez-Rial, 2011, p.1).

En tercer lugar y como resultado del punto anterior, Castellani fue un personaje molesto para cualquier forma de autoridad.

Era un jesuita incómodo hasta para su propia orden, buen lector y gran escritor, conocedor de la historia y de la filosofía. No me sorprende que la tarea de exhumar su obra se haya emprendido en España, donde Juan Manuel de Prada se ha constituido en sabio valedor, y no en la Argentina kirchnerista (Vázquez-Rial, 2011, p.1).

Por último, pudo resolver el dilema de asumir una actitud quijotesca, en una institución comunitaria, observando siempre y a pesar de todo, una gran fidelidad.

El celo de reivindicación polémica que siempre generó la figura de Castellani tiene algo de su apostolado solitario. Lo sobrevive hoy en una red de discípulos que reeditan su obra, organizan jornadas en su homenaje, sostienen una fundación dedicada a velar por su legado intelectual, y alimentan páginas de Internet que celebran su genio y mantienen vivo su mito (Caimari, 2005, p. 2).

Además de éstas cuatro características: sencillez, agudo observador, personalidad molesta y apostolado solitario, identificamos algunas más. Siguiendo a sus analistas, estudiosos y seguidores, a nuestro juicio, las cualidades icónicas de Leonardo Castellani tanto en su obra como en su vida fueron: su profundo amor a la Verdad; un gran valor para encarar las circunstancias; una gran creatividad y; una profunda y rara mezcla de obediencia y congruencia a pesar de las dificultades. Todos estos aspectos, se engrandecen y se embellecen en, un estilo de encarar la vida evidenciado como: su canto a contrapunto, el cual, constituye un ejemplo vívido, de la forma de adoptar una postura política crítica frente a situaciones adversas.

Referencias

- Abós, Á. (2006). La desaparición de Marta Stutz. Buenos Aires. La Nación, 12 de febrero
- Abós, Á. (2013). Ya hubo antes un papa argentino. Buenos Aires. La Nación, sábado 7 de diciembre.
- Barletta, L. (1953). Carta de Leónidas Barletta a Castellani. 21 de abril de 1953. Publicada en: http://webs.sinectis.com.ar/hgonzal/lc/lc_barl0.html. Acceso 3 de junio de 2017
- Braceli, R. (1980-a) La vida de Leonardo Castellani. Se peleó con todos menos con Dios. Primera parte de la entrevista. <http://www.statveritas.com.ar/AutoresCristianos/Castellani/Castellani09.htm> Acceso 29 de agosto 2016
- Braceli, R. (1980-b) La vida de Leonardo Castellani. Dios no es un cantor de tangos. Segunda parte de la entrevista. <http://www.statveritas.com.ar/AutoresCristianos/Castellani/Castellani09.htm> Acceso 2 de septiembre 2018.
- Caimari, L. (2005). Sobre el criollismo católico: Notas para leer a Leonardo Castellani. Buenos Aires. Prismas. Revista de historia intelectual, N° 9 pp. 165-185.
- Capdevila, A. "Detectives argentinos: del Padre Metri al Comisario Laurenzi. Un recorrido por el cuento policial de enigma (1940-1960)", citado por Caimari (2005, p.18).
- Castellani, L. (1938) Apuntes de Psicología, Cuaderno 2, Teleología de la Afectividad. (En Castellani, 1995)
- Castellani, L. (1941). La inteligencia y el gobierno en Seis Ensayos y Tres Cartas. Buenos Aires. Editorial Dictio. Reeditado en 1973
- Castellani, L. (1944). El Nuevo Gobierno de Sancho. Buenos Aires. Ediciones Sed.
- Castellani, L. (1952a). El Ruiseñor Fusilado y El Místico. Buenos Aires. Ediciones Penca, (Impreso en 1975).
- Castellani, L. (1952b). Las muertes del Padre Metri. Buenos Aires. Ediciones Sed.
- Castellani, L. (1964). Juan XXIII, Juan XXIV. Una fantasía. Buenos Aires. Ediciones Theoría.
- Castellani, L. (1974).Gilberto K. Chesterton. Sherlock Holmes en Roma, Ecclesiastésen: Crítica Literaria. Notas a caballo de un país en crisis. Buenos Aires. Editorial Dictio, (publicado originalmente en 1945).
- Castellani, L. (1977). Las Canciones de Militis. Buenos Aires. Dictio.
- Castellani, L. (1995). Psicología Humana. Conferencias de 1953. Buenos Aires. Ediciones Jauja.
- Castellani, L. (1996). G. K. Chesterton, El hombre común y otros ensayos sobre la modernidad. Buenos Aires. Editorial Lohlé-Lumen.
- Castellani, L. (1999). Cristo y los fariseos. Varios ensayos y cartas entre 1940 y 1950. Mendoza. Ediciones Jauja.
- Castellani, L. (2000). San Agustín y Nosotros. Mendoza. Ediciones Jauja.
- Castellino, M. (2014) "La narrativa policial de Leonardo Castellani: teoría del fantasma", <http://www.alegrate.com.ar/castellani/index.html>. Acceso 25 de octubre del 2014.

- Decreto 18.411/43 (31 de diciembre de 1943) Rubricado por el Presidente Pedro Pablo Ramírez y de los ministros: Gustavo Adolfo Martínez Zuviría; Alberto Gilbert; Luis César Perlinger; Benito S. Sueyro; Edelmiro Farrell; Cesar Ameghino; Diego Isidro Mason y; Juan Pistarini.
- García-Márquez, G. (1981). Este es mi lugar de combate, y de aquí no me voy. Las Vegas Bajas del Guadiana. Reeditado por La Ventana. <http://laventana.casa.cult.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=3130> . Acceso el 10 de octubre del 2014.
- Ghio, J. M. (2007). La Iglesia Católica en la política argentina. Buenos Aires. Prometeo Libros
- Lafforgue y Rivera (1996). Asesinos de papel. Ensayos sobre narrativa policial. Buenos Aires. Colihue.
- Lanata, J. (2013). Argentinos, Quinientos Años Entre el Cielo y el Infierno, Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Loyola, I. (1539). Constituciones de la Compañía de Jesús. http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1491-1556,_Ignatius_Loyola,_Constituciones_de_la_Compania_de_Jesus,_ES.pdf Acceso, 8 de octubre 2019.
- Pierini, M. (2010). <https://es-la.facebook.com/.../crónica-de-un-almuerzo...margarita-pierini/1396231727> Acceso 10 de octubre del 2014.
- Potash, R. (1981). El ejército y la política en la Argentina; 1928-1945. Buenos Aires. Editorial Sudamericana,
- Randle, S. (2003). Castellani, 1899-1949. Buenos Aires. Ediciones Vórtice.
- Randle, S. (2006). Si, Castellani era un profeta. Conferencia. Bella Vista, 20 de abril de 2006.
- Vázquez-Rial, H. (2011). Misterios y maledicencias en torno al padre Castellani. Las Guerras de toda la Vida 2011-09-28 Libertad Digital. <http://www.libertaddigital.com/opinion/historia/misterios-y-maledicencias-en-torno-al-padre-castellani-1276239405.html> Acceso 19 de noviembre 2014
- Zanatta, L. (2012). Historia de América Latina: De la Colonia al siglo XXI. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Zito-Lema, V. (2014). Videla con Borges, Sábato y Castellani. By Andrés Linares. <https://www.youtube.com/watch?v=NU7DV3bGrOI>. Acceso el 3 de octubre del 2014.

EL TRATADO DE LIBRE COMERCIO DE AMÉRICA DEL NORTE 2.0

María Cristina Rosas (coordinadora).

DERZU DANIEL RAMÍREZ ORTIZ

UPAEP

derzudaniel.ramirez@upaep.mx

Al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) que entró en vigor en 1994 y que ha sido el principal detonador de la integración económica en Norteamérica, se le han adjudicado diversas etiquetas. Cada una de ellas se le ha atribuido en función de la perspectiva teórica desde la cual se le analiza.

Desde la teoría mercantilista, el TLCAN es una especie de arma política del Estado poderoso (EEUU) para institucionalizar su dominación política y económica sobre los estados débiles (Canadá y México). De tal circunstancia, prevalece una región asimétrica con dinámicas de juego de suma-cero en las que lo que un país gana en términos económicos, los otros necesariamente lo pierden.

Desde el liberalismo, el TLCAN es un régimen internacional que optimiza la integración económica haciendo del contexto regional un entorno previsible y certero para las inversiones y en el cual los diversos actores económicos obtienen ganancias mutuas. Para esta perspectiva, es racional que los estados parte del tratado respeten e inclusive desarrollen una normatividad regional cada vez más compleja, que brinde a los actores económicos un andamiaje regional que privilegie la libre circulación de mercancías y capitales, que potencie y facilite sus actividades productivas transnacionales.

Desde una perspectiva marxista, el TLCAN es parte de una superestructura que reproduce la dominación económica entre países de centro y periferia y que reproduce un entorno regional en donde prevalecen los intereses de las élites transnacionales y las relaciones de dependencia económica. En este sentido, las disciplinas comerciales del TLCAN que a simple vista pueden parecer neutrales y apolíticas, tales como los principios del Trato Nacional o la Desgravación Arancelaria, son en realidad parte de un andamiaje de reglas a modo para articular y reproducir las relaciones de dependencia prevalecientes al imponer un trato igualitario entre economías profundamente desiguales.

En este sentido, la naturaleza e identidad del TLCAN está en continuo debate. Hoy por ejemplo, desde la perspectiva del gobierno estadounidense, el TLCAN es el peor tratado de la historia puesto que ha perjudicado de sobremanera a la clase trabajadora de aquel país y en contraste ha favorecido desproporcionalmente a México y a sus trabajadores. Por otro lado, en la narrativa de los gobiernos de Canadá y México, el TLCAN ha beneficiado a los tres países por igual y ha incrementado la competitividad de América del Norte haciéndola una de las regiones más productivas del planeta.

Lo anterior genera tres importantes cuestionamientos. ¿Cuál etiqueta es la correcta para definir al TLCAN? ¿Cuál de las narrativas se ajusta más a la realidad? ¿Es posible que todas ellas sean correctas en el sentido de que identifiquen correctamente porciones de la realidad, aunque al mismo tiempo, todas ellas fallen en comprender el todo de la integración en América del Norte?

La mejor forma de dar respuesta a las preguntas anteriores es recurrir al riguroso análisis de hechos y datos para tratar de vislumbrar los efectos del TLCAN. Precisamente en esto radica el primer valor agregado del libro, ya que analiza sin apasionamientos ideológicos y con datos verificables, la compleja realidad de la integración económica producida por el tratado, y da luz sobre los asuntos contenciosos en los debates de la renegociación del esquema comercial que comenzó en agosto de 2017, fruto de la coerción del gobierno estadounidense, y que culminó con la firma del nuevo acuerdo (al que la autora llama TLCAN 2.0, pero que oficialmente se le conoce como Tratado México, Estados Unidos, Canadá T-MEC o UMSCA por sus siglas en inglés) en noviembre del año 2018.

Para ello el libro comienza con un marco histórico y analítico que explica por un lado, porqué el TLCAN es producto de la parálisis en las negociaciones de la Ronda de Uruguay del GATT durante la década de 1980; y por el otro, que la reciente renegociación del tratado es una manifestación más de una tendencia global de revisionismo contra el libre comercio y el orden liberal internacional.

Enseguida el libro aborda, a través de las plumas de diversos especialistas, los resultados y retos de las diversas dimensiones de la integración económica que a continuación se enuncian:

- La evolución de la Inversión extranjera directa para México.
- Los efectos de la integración en el sector agropecuario y su tratamiento en las renegociaciones del T-MEC.
- La evolución y características de la integración energética,
- El sector de las telecomunicaciones,
- La discusión sobre las normas de propiedad intelectual y sus implicaciones para el desarrollo económico,

- Las reglas de origen en el sector automotriz y en otros sectores, así como su situación en el proceso de renegociación del tratado,
- La cooperación laboral en el TLCAN y su tratamiento en el proceso de renegociación,
- La cooperación en materia medioambiental,
- La cultura, su relación con el comercio y las implicaciones de su normatividad en el TLCAN.

Después de revisar el contenido del texto, percibo que la editora y los autores no se posicionan per se en ninguna de las perspectivas teóricas antes mencionadas, más bien se avocan a analizar información empírica para de ahí obtener conclusiones. Esto permite dilucidar las diversas aristas de la complejidad de la integración. Por ejemplo, todos ellos resaltan los beneficios de la integración económica al mismo tiempo de que indican que el TLCAN no es una panacea que por sí misma genere automáticamente beneficios compartidos y prosperidad para las tres economías involucradas y sus sectores, como las narrativas más optimistas lo han manifestado.

Los autores, desde su área de especialidad y la coordinadora en el capítulo final, de una u otra forma comparten la conclusión de que es necesario que los estados y en especial el mexicano, intervengan en la economía con el fin de potenciar los beneficios de la integración económica. En otras palabras, desde diversos razonamientos, abogan explícita o implícitamente por la noción de liberalismo acotado, en el sentido de que el estado debe de moldear los procesos económicos con el fin de que la libre circulación de capitales, mercancías y servicios produzcan desarrollo económico y social en especial para la economía más débil, México.

En este sentido, el segundo valor agregado que ofrece del libro, es la explicación de un conjunto de propuestas estratégicas sobre políticas públicas que podrían implementarse de forma sectorial, para maximizar el número de ganadores de la integración económica y minimizar el número de perdedores y agraviados que sin duda ha producido el TLCAN.

Por último, el tercer valor agregado del libro TLCAN 2.0, es que funge como un texto que ayuda a los analistas y estudiosos de la integración en América del Norte, a poner en contexto y entender un escenario regional complejo, en el que hoy prevalecen dos grandes tendencias:

La primera de ellas, es la instrumentación de la visión mercantilista en los EEUU que se ve reflejada en la utilización de la integración económica como una herramienta de coacción contra México, para presionarlo a implementar políticas en otras áreas distintas a la económica con el fin de que el gobierno estadounidense en turno logre ciertos objetivos de política interna. Tal es el caso del incremento en la detención y deportación de migrantes centroamericanos por parte de México como forma de apaciguar al presidente

Donald Trump quien en junio de 2019, lanzó una amenaza para la imposición de aranceles de un 25 por ciento contra productos mexicanos como represalia por no controlar los flujos de migración indocumentada.

La segunda de ellas, es la utilización del TLCAN 2.0 como rehén de la competencia electoral entre Republicanos y Demócratas. Al momento de escribir este texto, la ratificación por parte del congreso estadounidense del T-MEC (o TLCAN 2.0) aún está en el aire. No queda claro si los demócratas, en la cámara baja, ratificarán un nuevo acuerdo comercial que con seguridad sería utilizado por Donald Trump como una bandera política para su competencia electoral de noviembre de 2020. Tampoco queda claro si el presidente estadounidense seguirá sin denunciar el TLCAN (hoy en vigencia) como una medida de presión para sus contrincantes en el congreso.

En este aspecto, lo que el libro de María Cristina Rosas si transmite al lector son las razones de porqué para México, la prolongación de las dos tendencias antes explicadas tendrá costos potencialmente altos para su gobierno y sociedad.

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. REFLEXIONES, SIGNIFICACIONES, PRÁCTICAS Y PERSPECTIVAS

Rodolfo Cruz Vadillo y Gabriela Croda Borges (Coord., 2019)

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA

UPN Puebla

ofeliapiedad@hotmail.com

El texto que se nos ofrece a la lectura inicia con una pregunta sugerente: ¿Cómo se forma a los profesionales de la educación? Es una interrogante, sin duda, difícil de responder con una sola respuesta, por el contrario permite considerar diversas posibles soluciones e incluso pensar que no existe una sola resolución. Las instituciones, los profesores y los estudiantes ofrecerán sus propios testimonios y, seguramente, convencerán a sus diferentes auditorios. Sin embargo, la pregunta continua siendo válida ¿Cómo se forma? plantear esta cuestión emerge cuando nos imbricamos en asuntos en los que se denota una práctica/una acción, la cual no es lineal, no prevista e inesperada, incluso desconocemos cómo se desarrollará en un horizonte personal y profesional en el futuro.

En los procesos de formación no hay posibilidad de control, o de un a priori en los resultados, sencillamente porque está implicado un sujeto con una trayectoria histórica y social. Las instituciones y los profesores no pueden predecir la formación de un sujeto, esta es solo posible cuando los sujetos se comprometen con su propia formación, expresada en las acciones y/o prácticas sociales. Hoy en día se exige una relación entre nuestro quehacer académico, nuestra acción intelectual y nuestra participación política, para construir este vínculo implica reflexionar la cuestión de la formación y la posibilidad de ser otro.

La pregunta ¿Cómo se forma a los profesionales de la educación? es un punto nodal para los investigadores–autores de Formación de profesionales de la educación superior. Reflexiones, significaciones, prácticas y perspectivas, quienes desde diferentes perspectivas, posiciones y enfoques convocan a la lectura del texto.

En sus 204 páginas, esta obra se divide en seis capítulos dispuestos de tal manera que el lector, probablemente estudiantes de licenciatura y posgrado, así como de académicos,

1Académica de tiempo completo la Universidad Pedagógica Nacional Puebla y Profesora de asignatura de nivel de posgrado en el Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

todos ellos relacionados con el campo educativo, puede optar por seguir la propuesta editorial del libro o bien, elegir algún apartado a partir de sus propias preocupaciones.

Sin embargo, la secuencia de los capítulos permite ir problematizando la cuestión de la formación de profesionales de la educación superior en dos entidades federativas de México: Puebla y Veracruz, sobre todo, del primero. El libro presenta un prólogo de Carlos Arturo Gaitán Riveros, quien apunta que la temática del libro se inscribe en una importante discusión sobre el sentido de la docencia en la educación superior y la urgencia de promover la formación ética. La introducción cumple su cometido, ofrecer a los futuros lectores las coordenadas principales del texto.

El capítulo primero de Juan Martín López Calva, Victoria Cardoso Sánchez y Bruno Sánchez Flores, ofrece una profunda reflexión del tema de la enseñanza de la ética en el nivel de maestría, producto de una investigación que se distingue por su rigurosidad teórica al recuperar la ética de principios (Hortal) y la ética planetaria (Morin), asimismo, contribuye al desarrollo del conocimiento a través de la aportación del diseño de un instrumento para indagar la percepción de los estudiantes de maestría sobre su formación en ética. Los autores señalan que:

“la formación ética del docente resulta fundamental dado que la misión básica de los maestros es enseñar a vivir [...] a las nuevas generaciones de seres humanos [...] los profesores deberían tener una formación ética [...] y los programas de licenciatura y posgrado orientados a la profesionalización de los docentes tendrían que observar como uno de sus ejes [...] el de la ética de la profesión docente. [Los autores sostienen] que la ética coadyuva a la reflexión, a la sensibilización, a la atención de los actos, al interés por el otro” (p. 22, 27).

El capítulo segundo de Genaro Aguirre Aguilar, expone los cambios que ha experimentado el posgrado como respuesta a la Sociedad del Conocimiento y la Información desde la experiencia del autor como docente. El autor menciona que: “los profesores han entendido la importancia de actualizarse, formarse, especializarse, y para ello han invertido en su formación estudiando una maestría; reconociendo que, si bien la institución [...] se obliga para proveer de infraestructura y tecnología [...] corresponde a ellos dimensionar el rol que su nuevo protagonismo les exige [...]” (p. 76).

El capítulo tercero de Rodolfo Cruz Vadillo y Gabriela Croda Borges, analiza la categoría de innovación con una fuerte inclinación al sentido técnico, instrumental y utilitarista, y la pretensión de hegemonizar el campo educativo. Los autores argumentan que los términos como innovación y calidad educativa deben de estar siempre bajo sospecha. Cruzm y Croda, asumen una estrategia analítica de intensidad teórica que obliga proble-

matizar la discursividad construida por los cambios en la educación superior, y colocan el significativo innovación educativa en el centro de su estudio, advierten que no existe un sentido a priori del término, sino que su significado depende del juego de las significaciones que se construye en un contexto histórico y social. Los autores señalan que la innovación está íntimamente relacionada con lo tecnológico más que con los elementos culturales, y arguyen que “es parte de un nuevo discurso [...] que no permite una postura rápida [por el contrario] se abre el campo a resignificaciones, relecturas y fijaciones que están lejos de una sutura o consenso” (p. 89). Sin embargo, los resultados de su investigación apuntan que la relación innovación y procesos creativos están fuertemente aplicados a cuestiones tecnológicas. Cruz y Croda consiguen atrapar al lector en la búsqueda del sentido del término innovación educativa en la actualidad, y su análisis señala que el significativo momentáneo hegemónico es la tecnología, en otras palabras, un particular que busca universalizar un determinado campo simbólico. Los primeros tres capítulos aciertan en tomar en cuenta la dimensión ética para pensar la formación, desde considerarla un elemento básico en la formación de los profesionales hasta asumirlo como un componente para pensar el ser y su constitución discursiva y social.

El capítulo cuarto de Martha Leticia Gaeta González y María Celia Quintana Terés, coloca en la discusión, el tema de la autorregulación como un elemento clave para el desarrollo de competencias y habilidades siempre deseables en el posgrado. Las autoras argumentan “la necesidad de que los profesionales de la educación posean un buen desarrollo intelectual, moral, afectivo que les permita [...] llevar a cabo su labor de una mejor manera” (p. 107). Una interesante e importante sugerencia de Gaeta y Quintana es partir de la autorregulación de los aprendizajes, reconociendo que “más que un habilidad mental o de desempeño académico, la autorregulación del aprendizaje se refiere al proceso autodirigido, a través del cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas relacionadas con la tarea de aprendizaje que realizan en un contexto determinado” (p. 111), sobre todo, consideran que “el aprendizaje autorregulado es relevante para promover la responsabilidad sobre el propio aprendizaje” (p. 123).

El capítulo quinto de Laura Bárcenas Pozos y Eneida Nora Guajardo Santos, da cuenta de un estudio de la formación ética como eje transversal en el diseño curricular del nivel de licenciatura, las autoras dan cuenta del proceso de implementación en tres fases: 1) cómo se elaboraron los documentos y cómo se formó a los profesores; 2) cómo los profesores lo pusieron en marcha y 3) cuál es la perspectiva de los alumnos. Cabe destacar que las autoras antes de mostrar los resultados, exponen dos rubros sistemáticos y consistentes que indican la discusión teórica y la explicación metodológica que encuadró la investigación. El estudio destaca la participación de los académicos para elaborar guías de estudio y realizar talleres, no obstante, como refiere Bárcenas y Guajardo “se observó una desvinculación de la gestión con la puesta en marcha de las preguntas éticas en la institución, [señalan] que es necesario que la institución tome una postura seria con respecto a la formación ética profesional como eje transversal [pero advierten que el propio

discurso fundacional de la institución] atiende [desde su misión general] la formación ética en la comunidad universitaria que permea en las aulas” (p. 151, 160).

El libro cierra con un capítulo de José Ángel López Herrerías, quien examina teóricamente la labor del profesor, cuestionando la dimensión técnica y priorizando la dimensión humana, es decir, el cuidado del alma que es mucho más importante que el tema de la eficiencia. Este último capítulo del libro expone una interesante reflexión a partir de la experiencia profesional del autor como profesor. Plantea como punto de partida la reconfiguración de la profesión de profesor en la actualidad, donde afortunadamente la expresión “¡vivan los procesos, abajo los contenidos! es una exageración institucional inoperante” (p. 167) y subraya la necesidad de valorar a la persona, a la educación y al aprendizaje. En uno de los apartados de los 13 que incluyen este capítulo, el autor señala que “[ante] la superficialidad, sin amor, sin saber quiénes somos y de qué podemos ser capaces [debemos aprender a] querernos, y hacer lo mejor de nosotros mismos, [a partir de construir seres éticos. (p. 192).

Los autores de los capítulos cuatro, cinco y seis, logran compartir sus hallazgos, resultados de investigaciones o bien de recuperar significativas experiencias docentes, sobre el tema de la formación de profesionales de la educación, y añaden al campo de la investigación educativa diferentes formas, maneras y modalidades a través de las cuales se procura una formación profesional en las instituciones. Formación de profesionales de la educación superior. Reflexiones, significaciones, prácticas y perspectivas, por un lado, nos remite a pensar la noción de formación, y por otro, nos obliga a discutir en la academia el componente ético. Extraordinario atributo que circula y transita desde diferentes perspectivas en los seis capítulos que integran este texto. El elemento ético es un asunto que cobra un mayor interés en el mundo convulso que no ha tocado vivir.

La formación, como una cuestión que compromete el consigo mismo, articulada con la ética, como dimensión constitutiva del ser, resulta un logro productivo del libro. En la introducción del libro se cita lo siguiente: “Repensar las prácticas [...] y los discursos [permite] la constitución de nuevos lazos sociales, [así] pensar las acciones en clave ética [puede constituir] nuevas subjetividades” (p. 16). Sin duda, estudiar la formación, el sujeto y las subjetividades profundiza en un terreno altamente estratégico para el contexto de la educación en general y en particular de la educación superior. Añadiré otra particularidad recomendable del libro: la forma en que los autores y autoras de los capítulos organizaron cada uno de sus respectivos capítulos, para presentar los avances y/o resultados de investigación, el texto es muy amable para el lector, los estilos de los autores son diversos pero tienen un común que se distingue en la discusión epistemológica, teórica-metodológica y la explicación y clarificación de los referentes empíricos. Finalmente, Formación de profesionales de la educación superior. Reflexiones, significaciones, prácticas y perspectivas invita a la reflexión ética y política que implica la pregunta ¿Cómo se forma el sujeto?

ENTREVISTA A: THOMAS FISCHER

JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO /
MA. FERNANDA BRETON VEGA
UPAEP

josafatraul.morales@upaep.mx
mariafernanda.breton@upaep.mx

Con el objetivo de impulsar y proyectar trabajos interdisciplinarios que abonen a la visión U-50 de nuestra Institución, los Decanatos de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades y Ciencias Biológicas; extendieron la invitación al Dr. Thomas Fischer a participar en el Programa de Profesores Humanistas de la UPAEP.

El Dr. Thomas Fischer es actualmente Profesor Investigador de la Universidad Católica de Eichstätt, en donde se desempeñó como Director del Centro para Estudios Latinoamericanos; sus líneas de investigación giran en torno a la historia de la globalización en América Latina, así como el impacto de la Primera Guerra Mundial en la región, además de la circulación de saberes a principios del siglo XIX.

Dentro de las actividades que realizó en UPAEP, destaca su participación con la conferencia magistral «Alexander Von Humboldt y la bonanza de viajes científicos en la primera mitad del siglo XIX.» en el Simposio que se realizó para conmemorar los 250 años del natalicio del científico alemán.

En exclusiva para A&H, revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, Thomas Fischer habló sobre su visita a la UPAEP, el paralelismo de la circulación de saberes en el siglo XIX y la actualidad, así como el papel que tiene América Latina en el contexto actual.

JRMR: ¿Cómo surge la invitación para venir a la UPAEP?

TF: La invitación me fue hecha por el Dr. Herminio Sánchez de la Barquera, Decano de Ciencias Sociales, con quien tengo una amistad de alrededor de 15 años. Hace tres años fui invitado por él a participar en un congreso sobre transformaciones culturales aquí en la UPAEP, con lo que se intensificaron los contactos entre nuestras universidades. Incluso, contamos con un convenio de intercambio estudiantil, de docentes, así como de colaboración en proyectos de investigación.

Sabemos que estamos en un mundo en globalización y es imprescindible este tipo de intercambios, en los diferentes niveles que he mencionado. Debe ser así, sabemos que a través de contactos personales se impulsan los trabajos de investigación. Además, nuestras universidades tienen perfiles bastantes parecidos, ambas tienen campus lindos, por lo que creo que hay buenas oportunidades para trabajar juntos.

Finalmente, cuando surgió la idea de la conmemoración por los doscientos cincuenta años del nacimiento de Humboldt, el Dr. Herminio me invitó para asistir al simposio y con mucho gusto la acepté porque uno de mis nuevos proyectos de investigación tiene que ver con la circulación de saberes del siglo XIX entre Europa y América Latina. Alexander de Humboldt es el ejemplo típico de esta nueva forma de investigar y conocer.

MFBV: Aprovechando esto que ha comentado, al ser uno de sus temas de estudio la circulación de saberes en el siglo XIX y observar su interés en el intercambio actual entre estudiantes y profesores, sobre todo por el tema de globalización, ¿qué paralelismos encuentra entre las circulaciones de saberes del siglo XIX y la actualidad? ¿Cómo surge la invitación para venir a la UPAEP?

TF: Yo, como historiador, veo el proceso de globalización como un fenómeno que no empezó hace veinticinco años sino, en el caso del contacto entre Europa y América, a partir del descubrimiento y la conquista por parte del Imperio Español y, para el caso de Brasil, del Reino de Portugal. Uno de sus componentes más interesantes es el contacto con culturas que tiene diferentes saberes. La base para construir una cultura son las técnicas, pero también la producción de saber que se traslada de una generación a otra. A través de este contacto se produjo un gran despegue de nuevos saberes empezando con el conocimiento de parte de Europa de nuevas frutas que no se conocían.

El tomate, la cebolla y la papa antes no se conocían en el viejo continente, pero en muy poco tiempo en todo Europa hubo una difusión importante de su uso. El azúcar tampoco se conocía, eso se debe a que la caña es principalmente del caribe y el noreste de Brasil. Desde ahí hubo intercambio, entrelazamiento de saberes a través de esos contactos. También se produjeron nuevos conocimientos, esto es el comienzo de un largo proceso. En América no se conocía la vaca, tampoco los caballos, estos llegaron desde Europa, y hoy en día no podemos pensar en América sin ellos. La cultura mexicana, como podemos ver en las películas del Cine de Oro mexicano, no se entienden sin el caballo.

Pero también hubo científicos que empezaron a cruzar el océano, principalmente desde España, que vinieron aquí a estudiar la fauna, la biología y las plantas en el norte de Sudamérica. Incluso, científicos que no eran españoles, como Alexander Von Humboldt, vinieron a estas tierras, aunque siempre el imperio buscó controlar la producción y el cruce de saberes. Hablamos en este sentido también de ciencia imperial, porque el imperio quería controlar esto y no dejar salir los conocimientos.

En la minería, por ejemplo, los españoles trajeron extranjeros, entre estos muchos del este de Alemania, expertos en aleación, una innovación importante para sacar oro y plata. Así siguieron en el siglo XIX expediciones enteras que ya no necesariamente eran enviados, o al menos necesitaban el permiso de las gobernaciones del imperio mismo para llevar a cabo estudios en la región. Estos científicos se interesaron en el nuevo mundo porque lo consideraban como un paraíso para sus investigaciones por su amplia biodiversidad.

Yo estoy haciendo un estudio sobre dos bábaros quienes estuvieron en Brasil entre 1817 y 1820, es decir durante el Imperio Brasileño, y ellos regresaron con 500 animales, en su mayoría ya no vivos, hasta 8000 plantas, algunas de las cuales hasta hoy en día no se han vuelto a encontrar. También coleccionaban objetos indígenas, tenían cerca de 500 objetos que hoy en día se pueden observar y se conservan en el museo Fünf Kontinente, en Munich. Incluso, aunque nos parezca triste en la actualidad, llevaron a varios indígenas como objeto de estudio, algunos de los cuales murieron durante la travesía, sobreviviendo únicamente dos, quienes murieron muy rápido. Ahí mi interés como científico en humanidades, no me interesa tanto el progreso del saber sino más bien cómo se produce el saber, cómo se produce el conocimiento moderno con qué métodos trabajamos. Ellos eran gente de la primera mitad del siglo XIX, aún no podían pensar el desarrollo del saber y el desarrollo de la humanidad como evolución, eso se produjo con esta revolución de Darwin, quien por cierto también estuvo en América.

JRMR: Además de la ciencia, ¿Qué interés tenía Alemania en el reino de la Nueva España y después en el México independiente?

TF: Siempre depende de qué época estamos hablando. Si estamos hablando del fin de la Colonia más o menos o en el caso mexicano. El imperio alemán se formó en el año 1870-71, antes Alemania era un espacio de diferentes formas de gobierno, territorios muy pequeños dominados por reyes o condes. Otros espacios, como Prusia, ya consolidados con bastante extensión o el contrapeso en el sur, y finalmente tenemos ciudades que no tienen mucho territorio, pero tenían su propia forma de gobierno, por lo tanto, no podría hablar de Alemania en su totalidad, era muy particular en la época, pero por parte de los grandes territorios si hubo interés en América por varias razones. Nos encontramos en una fase de consolidación estatal, hasta el momento no he hablado de esto, pero Prusia se estaba industrializando, y la industrialización en el continente, así como en Inglaterra, se llevó a cabo a base de la industria textil. Así, Europa estaba conectado con el Nuevo Mundo a través de la importación del algodón y con él se producían mercancías textiles que se exportaban de nuevo a América. Entonces, Prusia y otros espacios como Sajonia, por ejemplo, buscaron mercados y América era considerado como el mercado del futuro; de ahí el interés por la independencia, viendo a los nacientes países como lugares con los que se podrían hacer buenos negocios y otros tipos de intercambio a través de contratos de paz y de intercambio de mercancía basados en reciprocidad. Recordemos que el comercio con otros países europeos no era tan fácil porque eran competidores, entonces querían exportar fuera del continente, esa era la idea.

MFBV: Por último, usted ha estudiado el tema de las relaciones internacionales y específicamente el papel de América Latina, a su parecer, ¿cómo ha evolucionado el papel de América Latina en el contexto geopolítico internacional?

TF: Los primeros años después de las independencias es la época de la construcción de las naciones en América Latina, centrada principalmente en la consolidación al interior por parte de las élites locales, es una época de muchas reformas y trastornos en estos países, especialmente en el ámbito constitucional. Posteriormente, a lo largo del siglo XIX se van a consolidar estos espacios hacia afuera. Cualquier país necesita ser independiente de otro, y esto también implica que se necesita respeto a la soberanía nacional desde afuera, así funciona el sistema internacional. Entonces, observamos que en estos años las políticas internacionales estuvieron encaminadas a establecer contactos con otros países. Con España eso no era tan fácil, lógicamente, pero trataron de conseguir amistades en Inglaterra; Francia tampoco sería muy fácil porque los franceses tenían la restauración de la monarquía, por lo que eran críticos a las repúblicas, pero finalmente cedieron a la lógica del tiempo, que era el libre comercio. Estados Unidos por supuesto, y en el caso de México se puede demostrar a través de los convenios bilaterales, aunque en la práctica tal vez era un poco diferente. A lo largo del siglo XIX cada vez hubo más intervenciones por parte de Estados Unidos en el espacio caribe-

ño y en el espacio mexicano, existió una cierta molestia por parte de las elites de América Latina. Los países de la región trataron de aprovechar nuevos espacios, como el panamericanismo y después la Liga de las Naciones, para conseguir una organización de las relaciones internacionales basada en el derecho internacional, que debería funcionar a través de la colaboración y no a través de la lógica del más poderoso. Eso siempre era la idea de los países del subcontinente, y lo trataron de conseguir en estos espacios, aunque a veces funcionaba más o menos bien a raíz de conflictos fronterizos e intereses diferentes que se podían observar en el mismo espacio latinoamericano. No hablamos de una entidad homogénea, eso sería demasiado romanticismo, ellos tenían sus conflictos.