

# Histori*Agenda*

NÚM. 43. CUARTA ÉPOCA  
ABRIL - SEPTIEMBRE 2021 ISSN 2448-8658

## HISTORIA DE LA CIENCIA EN MÉXICO



## HISTORIA DE LA CIENCIA EN MÉXICO

*HistoriAgenda*, año 30, núm. 43, Historia de la Ciencia en México, abril-septiembre de 2021, es una publicación gratuita y semestral, editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, México, Ciudad de México, a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur, Circuito Escolar S/N, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, México, Ciudad de México. Tel. 56 22 00 25. URL: <http://www.cch.unam.mx/comunicación/historiagenda>. Correo electrónico: [historia\\_agenda2013@outlook.com](mailto:historia_agenda2013@outlook.com).

Editor responsable: Héctor Baca Espinoza, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No. 04-2014-020710270500-102, ISSN: 2448-8658, Certificado de Licitud de Título y Contenido Núm. 16450, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor (INDAUTOR). La responsabilidad de los trabajos publicados en *HistoriAgenda* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la institución. 2019 © TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

### Cuarta época

#### Núm. 43

(abril - septiembre de 2021)

#### Director

Benjamín Barajas Sánchez

#### Director fundador

Miguel Ángel Gallo

#### Editor

Héctor Baca Espinoza

#### Coordinador de la edición

David Placencia

#### Consejo editorial

Carmen Calderón Nava  
Miguel Ángel Gallo Tirado  
Humberto Ruiz Ocampo  
Miguel Ángel Ramírez Zaragoza  
Jesús Antonio García Olivera  
Ricardo Martínez González  
Tania Ortiz Galicia  
Gloria Celia Carreño Alvarado  
Carlos Antonio Aguirre Rojas  
Verónica Hernández Márquez  
Víctor David Jiménez Méndez

#### Diseño

Ma. Mercedes Olvera Pacheco

#### Corrección

Evelyn Castro Trejo  
Alberto Otoniel Pavón Velásquez  
Mildred Meléndez Rodríguez

#### Corrección y traducción

Carmen Celeste Martínez Aguilar

#### Nuestro ilustrador

César Rangel Ramos



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Dr. Enrique Graue Wiechers

#### Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

#### Secretario General

Dr. Alfredo Sánchez Castañeda

#### Abogado General

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria

#### Secretario Administrativo

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

#### Secretario de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo

#### Secretario de Prevención, Atención

y Seguridad Universitaria

Mtro. Néstor Martínez Cristo

#### Director General de Comunicación Social



#### COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

#### Director General

Mtra. Silvia Velasco Ruiz

#### Secretaria General

Lic. María Elena Juárez Sánchez

#### Secretaria Académica

Lic. Rocío Carrillo Camargo

#### Secretaria Administrativa

Mtra. Martha Patricia López Abundio

#### Secretaria de Servicios de Apoyo

al Aprendizaje

Lic. Miguel Ortega del Valle

#### Secretario de Planeación

Lic. Mayra Monsalvo Carmona

#### Secretaria Estudiantil

Lic. Gema Góngora Jaramillo

#### Secretaria de Programas Institucionales

Lic. Héctor Baca Espinoza

#### Secretario de Comunicación Institucional

Ing. Armando Rodríguez Arguijo

#### Secretario de Informática

#### Directores de los planteles

Dr. Javier Consuelo Hernández

#### Azcapotzalco

Mtro. Keshava Quintanar Cano

#### Naucalpan

Lic. Maricela González Delgado

#### Vallejo

Mtra. Patricia García Pavón

#### Oriente

Mtro. Luis Aguilar Almazán

#### Sur

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *HistoriAgenda*, Dirección General del CCH, 1er. Piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP. 04510, tel. 56 22 00 25. [historia\\_agenda2013@outlook.com](mailto:historia_agenda2013@outlook.com).



Ave

## ÍNDICE



### 5 EDITORIAL

#### TEORÍA Y ANÁLISIS

- 6 Museos: su influencia pedagógica en el tiempo, el caso mexicano  
*Karen Bonilla Guerra, Gabriela María Luisa Riquelme Alcantar*

- 18 Hospital Colonia, modelo de atención médica en México (1850 -1981)  
*Claudia Isabel Guerrero Arenas*

#### ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- 26 Vida y obra científica del Dr. Raúl Hernández-Peón (1924 – 1968)  
*Alberto Báez Hernández*

- 36 Documentos para la historia de la neurología en España en el Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid  
*Carlos Flores Varela*

- 46 La actitud universitaria hacia el conocimiento histórico de las ciencias  
*Josefina Torres Galán, José Zaragoza Álvarez, Ricardo Paulino Gallardo Díaz*

- 55 De agrimensor a ingeniero topógrafo: la profesionalización de la Topografía en la Escuela Nacional de Ingenieros de la Ciudad de México (1750-1850)  
*Christian Ramírez Bernal*

### 64 NUESTRO ILUSTRADOR

*Albigrafías de César Rangel Ramos*

- 72 El alimento como ciencia  
*Julia Gabriela Hernández Carreño*

#### ENTREVISTAS

- 83 Entrevista al Dr. Sergio Miranda Pacheco  
*Lidia Mariana Reyes Vilchis*

- 92 Entrevista al Dr. Ariel Rodríguez Kuri  
*Santiago Aguilar Luna*

#### HECH@ EN EL CCH

- 99 Entrevista al Mtro. Miguel Ángel Gallo  
*David Sergio Placencia Bogarin*

#### RESEÑAS

- 128 La revelación de la política en el filme *Ya no Estoy Aquí*  
*Ernesto Ermar Coronel Pereyra*



## EDITORIAL

La investigación científica es entendida como la actividad humana que busca dar respuesta a preguntas relacionadas con el conocimiento, sobre todo con el funcionamiento del mundo que nos rodea. Este proceso es sistemático, organizado y objetivo. Por otro lado, la Historia se encarga de estudiar el pasado con la intención de entender el presente.

Su conjunto, la Historia de la Ciencia, es la temática a la que está dedicado el presente número de *HistoriAgenda*. El cual se conforma por artículos que se refieren a la producción científica que nos ha permitido vivir mejor desde diversas perspectivas (salud, alimentación, entre otras), y, aunque es un tema pendiente en el compendio, también nos ha traído grandes avances tecnológicos, los cuales han significado cambios en los ámbitos de nuestra vida.

Por ello, la Historia de la Ciencia es muy importante para entender los cambios que hemos sufrido como sociedades a lo largo del tiempo, desde la falta de adquisición de conocimiento por medio del método científico, como ocurrió durante el oscurantismo, hasta llegar a épocas en que la medicina fue utilizada por hombres hemostáticos dedicados a operar a los faraones. La ignorancia, en algún tiempo, llegó a casos extremos de considerar que no se podía proceder a la apertura del cuerpo humano por la creencia de que nuestros órganos eran iguales a los de los cerdos; pero, llegó el Renacimiento y --entonces-- la ciencia empezó a desarrollarse más rápidamente hasta llegar a un progreso vertiginoso.

Entre los artículos de esta edición, está el que aborda el tema del Hospital Colonia, considerado el primer servicio médico que se brindó a un grupo de trabajadores asalariados en el país. También el lector podrá encontrar un artículo que estudia el proceso de profesionalización de la topografía en la Escuela Nacional de Ingenieros de la Ciudad de México. Y es que lo largo del siglo XIX, varias disciplinas adquirieron el estatus de carreras profesionales, es decir, que se convirtieron en una práctica que requería el aprendizaje sistemático de un conjunto de saberes y la sustentación de un examen para la obtención del título emitido por alguna institución educativa. Para el caso de la topografía, dicho proceso queda representado por la transición entre la figura del agrimensor (herencia de la época colonial) a la de ingeniero topógrafo.

Para el Colegio de Ciencias y Humanidades es muy importante y un deber saber que las bases de los conocimientos que se enseñan tienen que ver, por un lado, en las Ciencias, representadas en materias como Física, Química, Biología, Ciencias de la Salud, etcétera, y, por otro, entre las Humanidades, con materias como Historia y Filosofía. Esto reafirma la vocación de enseñanza en nuestra institución, una educación integral en donde el conocimiento se adquiere por medio de la reflexión, el método científico y la creatividad: bases de nuestro Modelo Educativo.

Dr. Benjamín Barajas Sánchez  
Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

# MUSEUMS:

THEIR PEDAGOGICAL INFLUENCE OVER  
TIME, THE MEXICAN CASE

*Recibido: julio 28 de 2020*

*Aprobado: agosto 18 de 2020*

Nadador-ave 5

# MUSEOS:

SU INFLUENCIA PEDAGÓGICA EN EL TIEMPO,  
EL CASO MEXICANO\*

**KAREN BONILLA GUERRA  
GABRIELA MARÍA LUISA RIQUELME ALCÁNTAR**



\* Este artículo de investigación se realizó en el marco del proyecto de investigación SIP 20201625, auspiciado por la Secretaría de Investigación y Posgrado del Instituto Politécnico Nacional.

## RESUMEN

Este artículo analiza la transformación de los museos como espacios sociales de construcción cultural, desde la preservación de objetos —ya sea por intereses individuales o colectivos— hasta el desarrollo de actividades pedagógicas con fines educativos; se revisaron fuentes documentales y de archivo relacionadas con el tema. El análisis interpretativo se realizó con apoyo del programa Atlas. Ti. Entre los hallazgos destacan que, en México, los museos se guiaron por antecedentes europeos de sus homólogos y sirvieron como soporte para el desarrollo de una identidad nacional, pero también fueron espacios pedagógicos en un campo concreto del conocimiento para públicos e intereses diversos. Este es el caso del Museo Nacional de la Industria (1937), sitio que coadyuvó a la formación de la identidad cultural de familias trabajadoras por medio de una original idea pedagógica.

**Palabras clave:** historia de museos, museos, pedagogía del museo, actividades educativas de los museos, museos en México.

## ABSTRACT

This paper analyzes the transformation of museums as social spaces of cultural construction, from the preservation of objects, either for individual or collective interests, to the development of pedagogical activities for educational purposes. Documentary and archival sources related to the subject were reviewed. The interpretive analysis was carried out with the support of the Atlas program. Among the findings, it is worth mentioning that, in Mexico, the museums were guided by the European antecedents of their counterparts and served as support for the development of national identity. However, also, they were pedagogical spaces in a specific field of knowledge for diverse audiences and interests. As is the National Museum of Industry (1937) case, a space that contributed to forming the cultural identity of working families through an original pedagogical idea.

**Keywords:** Museums' History, museums, museums' pedagogy, educational activities of museums, museums in Mexico.

## KAREN BONILLA GUERRA

Es licenciada en humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); actualmente, es estudiante de la Maestría en Diseño, Información y Comunicación por la misma universidad. Ha participado como ponente y tallerista en encuentros y congresos sobre educación, divulgación científica y museos. Sus líneas de investigación son comunicación de la ciencia, tecnología en la educación e historia de la ciencia y museos.

## GABRIELA MARÍA LUISA RIQUELME ALCÁNTAR

Es doctora en ciencias con especialidad en Investigaciones educativas por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Profesora investigadora en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (CIECAS) del IPN. Es becaria de la Comisión de Operación y Fomento de Actividades Académicas (COFAA) y de los Estímulos al Desempeño de los Investigadores (EDI) del IPN. Sus líneas de investigación versan sobre historia de la ciencia y la educación en México durante los siglos XX y XXI. Cuenta con diversas publicaciones arbitradas y seis libros relacionados con temas educativos.



*Un museo es siempre la expresión y reflejo de la clase social que lo crea.*

Hugues de Varine Bohan

## INTRODUCCIÓN

El museo como institución moderna representa la cristalización del poder en el campo de la cultura de una nación; que en palabras de Kadyrova y Akhmetshina (2019) son fuentes de almacenamiento del patrimonio cultural e histórico de las naciones. Su desarrollo inicial entre los siglos xv a xx es plenamente europeo. Un recorrido somero por la historia de los museos muestra la importancia que ha tenido la conservación de objetos como sinónimo de la preservación de: “el conocimiento” del hombre, “la historia” de los pueblos, “las especies” naturales, etcétera. Conocimiento, historia y especies con un valor relativo a las relaciones ideológicas que han definido los medios para tener una identidad, ya sea en una comunidad privilegiada o en una nación. Es en este sentido que el papel otorgado al museo no puede desligarse de las corrientes ideológicas que determinan la manera como los hombres se apropian del conocimiento.

Así, el objetivo de este artículo es analizar en el tiempo la transformación de los museos como espacios sociales de construcción cultural; desde la preservación de objetos –ya sea por intereses individuales o colectivos– hasta el desarrollo de actividades pedagógicas con fines educativos. El periodo de estudio abarca hasta el año de 1937, precisamente durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas del Río, en el que se crea el Museo Nacional de la Industria. Este artículo es resultado de la revisión de fuentes primarias localizadas en el Archivo de la Secretaría de Relaciones Exteriores (en adelante, AHSRE), en el Ar-

chivo de la Secretaría de Educación Pública (en adelante, AHSEP) y en la Colección particular del doctor Humberto Monteón González; así como diversos textos relacionados con esta temática. El análisis interpretativo se centró en las categorías: historia de los museos, pedagogía del museo, museos educativos y museos educativos en México; la información resultante se sistematizó con el apoyo del programa Atlas. Ti. Entre los hallazgos destacan que, en México, los museos se guiaron por los antecedentes europeos de sus homólogos y sirvieron como soporte para el desarrollo de una identidad nacional, pero también fueron espacios pedagógicos en un campo concreto del conocimiento para públicos e intereses diversos; este es el caso del Museo Nacional de la Industria.

En el primer apartado de este artículo se reflexiona sobre el papel de los museos en el tiempo; se hace un somero recorrido para identificar cómo con el paso de los años se dejó de lado la colección de curiosidades y se dio paso a la exposición del trabajo científico. Enseguida se aborda el papel de los museos en México; por razones de espacio esta investigación concluye en el año de 1937, cuando se crea el Museo Nacional de la Industria, que a nuestro juicio fue una novedosa propuesta para su tiempo, que contribuyó a transformar la idea de que un museo era sólo un espacio de conservación de objetos, para convertirse en un lugar que coadyuvó a la formación de la identidad cultural de las familias trabajadoras por medio de una original idea pedagógica.

## EL PAPEL DE LOS MUSEOS EN EL TIEMPO

Desde el siglo xv al xvii, los museos eran “gabinetes de curiosidades” o “universos en miniatura” de algunos cuantos coleccionistas aficionados por la erudición

clásica, por la filosofía natural o por las curiosidades que llegaron a Europa del Nuevo Mundo, quienes se dedicaban a coleccionar monedas, medallas, conchas, armas, especies animales y vegetales, y diferentes productos obtenidos en los viajes a diferentes partes del planeta. Estos gabinetes se caracterizaban por no contar con un orden como el que ya se tenía en las bibliotecas; para ese momento la clasificación de las piezas fue el principal problema de los coleccionistas, pues se contaba con espacios para mantener las colecciones, pero no un método para organizarlas. Reforzando la idea de microcosmos, los coleccionistas organizaban los objetos de acuerdo con la materia prima de la que estaban hechos, por lo que no sólo exponían objetos, sino que se mostraba cómo se podían utilizar los diferentes materiales que se encontraban en la naturaleza (Burke, 2002). Otra característica que define a los museos, específicamente al finalizar el siglo XVII, es la exclusividad que se otorgó a la sociedad acomodada y a los investigadores de los nuevos grupos científicos para conocer o investigar las colecciones que se acomodaban en galerías, zoológicos o jardines botánicos (Reinoso, 2007, p. 14).

A mediados del siglo XVIII el museo adquirió su propia identidad de institución cultural socialmente reconocida. A la par de las otras instituciones sociales, se convirtió, al mismo tiempo, en el terreno de explícito cuestionamiento entre la aristocracia y la burguesía. Las continuas reivindicaciones de uso público planteadas por los intelectuales burgueses en Reino Unido y Francia –aunque es importante señalar que en los Estados Unidos los museos también nacieron burgueses–, en el

transcurso del siglo XVIII, son determinadas sobre todo por la necesidad de la burguesía de consolidarse como clase dirigente con la finalidad de construir su propia base social de consenso (Lanfranco y Pina, 1987, p. 37). Sin embargo, en 1835 se dio un cambio importante en los propósitos educativos de los museos. El Parlamento británico formó el Primer Comité Selecto de Artes y Manufacturas con el fin de investigar los mejores medios para difundir el conocimiento de las artes y los principios del diseño para que el pueblo trabajador, especialmente aquellos dedicados a la manufactura, pudiera apreciar las novedades en esta rama de la industria (Schmilchuck, 1987, p. 53). Es posible que esta haya sido la primera vez en que los museos conformaron una exposición dirigida a las clases trabajadoras, bajo la recomendación del Comité de abrir galerías públicas para que el pueblo recibiera todos los estímulos posibles<sup>1</sup>.

Bajo el racionalismo y las ideas de la Ilustración se dio importancia, por un lado, a la regularidad de la naturaleza encontrada por la labor científica: se dejó aparte la colección de curiosidades y se dio paso a la exposición del trabajo científico, que para el siglo XIX se concretaría con la exposición de la máquina de vapor, dispositivos para la fabricación de telas, cronómetros e instrumentos utilizados por destacados científicos; por otra parte, se expusieron al público estos traba-



Los museos son fuentes de almacenamiento del patrimonio cultural e histórico de las naciones”.

Bajo el racionalismo y las ideas de la Ilustración se dio importancia, por un lado, a la regularidad de la naturaleza encontrada por la labor científica: se dejó aparte la colección de curiosidades y se dio paso a la exposición del trabajo científico, que para el siglo XIX se concretaría con la exposición de la máquina de vapor, dispositivos para la fabricación de telas, cronómetros e instrumentos utilizados por destacados científicos; por otra parte, se expusieron al público estos traba-

<sup>1</sup> En 1851, la Gran Exposición realizada en Hyde Park subrayó la importancia de las artes industriales. En 1852 el gobierno británico estableció el Departamento de Artes Prácticas, dependiente del Consejo de Comercio. Su función era alentar a todas las clases sociales a conocer obras relacionadas con la manufactura. El Museo de Manufacturas abrió sus puertas en Marlborough House el 6 de septiembre de 1852 (Schmilchuk, 1987, p. 53).

jos con el fin de inspirar a artistas y artesanos en el perfeccionamiento de la industria nacional; para otros, sus exposiciones tenían fines didácticos<sup>2</sup>, ejemplo de ello fue la apertura del Louvre, del Muséum D'histoire Naturelle y del Conservatoire des Arts et Métiers en París (véanse: Castellanos, 1998; Reinoso, 2007; Rico, 2004). Este cambio indicaba que “el conocimiento” que debía conservarse, representado en los objetos con carácter científico, sería el organizado y respaldado por la labor del investigador dedicado a la ciencia, además de ser un conocimiento de dominio público. Como afirma Constantino (2008), la importancia de la apertura del museo fue la posición que éste adquiriría frente al patrimonio nacional de una nación; el pueblo fue considerado como propietario y beneficiario de éste, democratizándose así el conocimiento, enfoque que influyó en los nuevos museos europeos y americanos.

Para el siglo XIX no sólo había acceso público a las exposiciones de los museos, sino que se hacían demostraciones en vivo de los fenómenos físicos y eléctricos, se creó la posibilidad de la manipulación de los objetos que hacían parte de las colecciones, este es el caso del Science Museum en Londres y el Duetcsches Museum de Munich. En el Reino Unido, por su parte, se organizaron exposiciones de colecciones industriales con la intención de fomentar la producción de arte mobiliaria u objetos de arte manufac-

turados. Algunos museos de Europa y Estados Unidos apoyaban el intercambio de experiencias entre especialistas, particularmente con la intención de divulgar medidas sanitarias (Rico, 2004, p. 46). En este momento el positivismo era la postura que guiaba no sólo el trabajo científico sino la exposición de los avances científicos e industriales (Castellanos, 1998). Además de representar una muestra del poderío que

una nación podía tener gracias a sus avances científicos y tecnológicos, Castellanos (1998) sostiene que, asimismo, existe una relación poder-institución museística que se muestra en el tipo de exposiciones que se organizan, aparte de la influencia que tienen a nivel educativo. En este orden de ideas, Anderson (1993, p. 137) argumenta que el censo, el mapa y el museo son instituciones de poder que ponen de relieve la manera como:

las políticas de ‘construcción de nación’ [... en Asia de principios del siglo XX, se aprecian en] una inyección sistemática (...) de la ideología nacionalista a través de los medios de información de masas, el sistema educativo, las regularidades administrativas, etcétera.

#### LOS MUSEOS EN MÉXICO EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX

En el mismo tenor, en México la historia de los museos no estuvo distante al desarrollo de los museos europeos y estadounidenses. Las diferentes tendencias ideológicas preponderantes en aquella época marcaron tanto los objetivos como el tipo de impulso que se le daba al museo. Así, en la última década del siglo XVII, la Universidad Na-



Desde el siglo XV al XVII, los museos eran “gabinetes de curiosidades” o “universos en miniatura”.

<sup>2</sup> El pedagogo Juan Amós Comenio propuso que la observación de la naturaleza (objetos o imágenes) era el instrumento idóneo para la enseñanza. Por lo que en el siglo XVII se generalizó la utilización de objetos en el proceso de enseñanza. El éxito obtenido por esta forma de trabajo permitió que “las colecciones con fines docentes pasaran a convertirse, específicamente, en pequeños museos escolares”, al iniciarse el siglo XVIII. (Rico, 2004, p. 58).



Otra característica que define a los museos, específicamente al finalizar el siglo XVII, es la exclusividad que se otorgó a la sociedad acomodada y a los investigadores de los nuevos grupos científicos para conocer o investigar las colecciones que se acomodaban en galerías, zoológicos o jardines botánicos”.

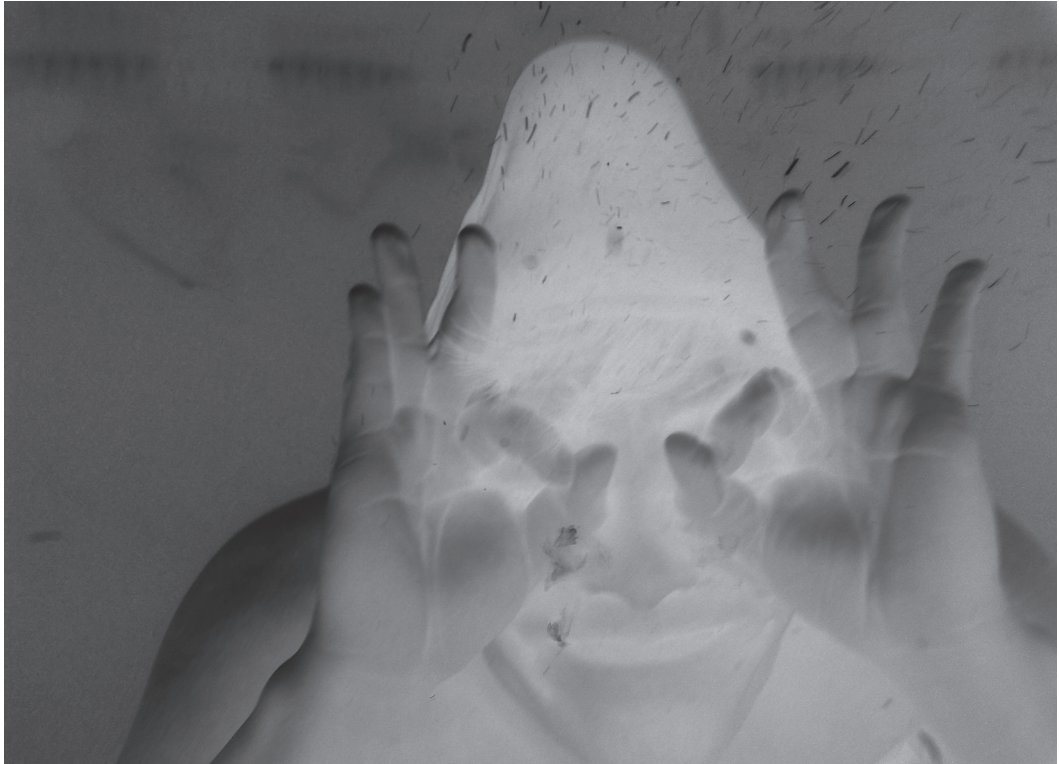
cional de México promovió la exposición de objetos y fenómenos de carácter científico y natural por medio del Gabinete de Mineralogía y el Gabinete de Física, y durante el siglo XVIII se creó el Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia (Rico, 2004, p. 16); dando muestra de los ideales de la Ilustración. Pero no sólo las ciencias fueron consideradas dentro de la apertura que tuvieron las colecciones y la labor científica, la historia de México tuvo un valor importante, por ser considerada como el medio para fomentar una identidad nacional, con ello también se impulsó la creación de Museo Nacional.

Para el siglo XIX, el museo y la escuela empezaron a tener un lugar preponderante en las decisiones de quienes llevaban las riendas de México. El museo se consideró como instrumento de instrucción y aparato oficial del poder económico, político y cultural dentro del contexto de México, que a pesar de la fluctuación ideológica entre la postura indigenista y la hispánica, la preservación de las colecciones y la revaloración de los vestigios antiguos estuvo por encima de las disputas, pues en éstos se encontraba un testimonio histórico insustituible. Motivo principal para que se preservara el Archivo del Virreinato, se estableciera el Museo Nacional y se creara el Museo de Artillería y el Instituto Mexicano de Ciencias, Literatura y Artes. El punto central de este proceso radicaba

en identificar a todos los mexicanos con un pasado común, la reconstrucción de la historia patria y su difusión (Rico, 2004, p. 185). Este propósito se reflejó claramente después de la guerra contra Estados Unidos en 1847, pues los museos fueron espacios importantes para hacer obras de carácter histórico en las que se analizó el conflicto y se apuntaron las causas de la derrota; además de trabajos que describían las costumbres de los mexicanos y su entorno.

Con el Porfiriato, a finales del siglo XIX, se hizo necesario descongestionar el Museo Nacional con la creación del Museo Nacional de Historia Natural, para la conservación de las colecciones científicas, y el Museo de Arqueología, Historia y Etnografía, para las colecciones históricas (Reinoso, 2007). A nuestro juicio, este aumento en las colecciones y su clasificación en los nuevos museos respondió a la influencia del positivismo al nacionalismo oficial del gobierno de Porfirio Díaz y al crecimiento de la industria. Respecto al primer aspecto, el museo y la escuela fueron involucrados en el proyecto de gobierno que pretendía formar estudiantes con espíritu científico, de tal forma que desde la educación se manejó el discurso positivista en el museo.

Durante la primera década del siglo XX “la ciudad estaba convertida en museo” con exposiciones temporales que



resaltaban la historia, la ciencia y el arte del país. Además del Museo Nacional, el de Artillería, el de Geología y el Tecnológico Industrial, hubo muestras en las escuelas de Bellas Artes, de Ingenieros, de Medicina, en la Nacional Preparatoria, la Normal de Profesoras, la Militar y el Consejo Superior de Salubridad, entre otros (Rico, 2004, pp. 188-190). Con esto, el gobierno en turno buscaba que los diferentes sucesos y actores de la historia de México se convirtieran en símbolos patrios y en ejemplos a seguir. Por otra parte, en la frontera norte del país, debido al *boom* ferrocarrilero e industrial en San Diego, en 1906 se inauguró el Museo Tecnológico en Tijuana, cuyo propósito era dar a conocer a los viajeros y turistas las riquezas y recursos naturales de la península con la finalidad de atraer inversionistas (AHSRE, 1904-1906); otorgándole de esta manera un valor adicional al mu-

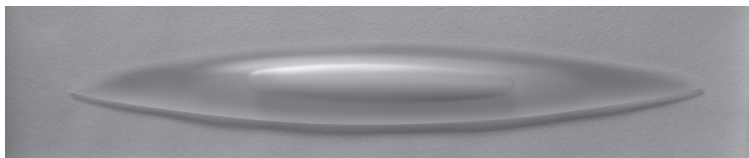
seo: promotor de inversiones en el campo turístico e industrial<sup>3</sup>.

#### EL MUSEO NACIONAL DE LA INDUSTRIA

No obstante los avances que existían en materia de museos en el país en los albores del siglo xx, es previsible que la agudización de la lucha armada de 1910 frenara el desarrollo del museo en México y paralizara la actividad cultural en las zonas

<sup>3</sup> El movimiento de los museos a inicios del siglo xx no estuvo al margen del interés que otras naciones tenían en sus museos, precisamente para el Museo Tecnológico de Tijuana se contó con las memorias de los 25 años del Museo Tecnológico Industrial de Viena. Además, se realizaron intercambios de piezas artísticas, especies animales y libros con museos franceses —el Museo Etnográfico del Trocadero, el Museo de Historia Natural de París y el Museo de Arqueología, Historia y Etnografía de Sevrés. Es importante mencionar que en 1926 la delegación mexicana en Francia permitió que se realizara propaganda a favor de México, por medio de la divulgación de sus tesoros artísticos (ahsre c, exp. III/613.8, ff. 44-72).

Gris



más azotadas por el conflicto revolucionario. A lo sumo, el aporte de los gobiernos posrevolucionarios habrá de consistir en la ampliación de los sectores sociales ante los cuales legitimarse (Reyes, 1987). Este es el caso de Lázaro Cárdenas del Río. Cuando gobernó al país, las iniciativas con respecto al museo se centraron en el aspecto pedagógico y sus relaciones con el mundo del trabajo. Como resultado de estas iniciativas surgió el Museo Nacional de la Industria, una propuesta cardenista eminentemente pedagógica basada en elementos de comunicación visual que explicaban, desde el ámbito gubernamental, la relación de una persona con su realidad. En palabras de Kadyrova y Akhmetshina (2019) “es una nueva visión del museo [donde se hace énfasis] en la preservación del patrimonio cultural, histórico y natural y su uso en la ciencia, esto es una finalidad educativa e ilustrativa”<sup>4</sup>.

Así, el primero de julio de 1937 se abrieron las puertas del Museo Nacional de la Industria en la casa marcada con el número 125 de la calle Ramón Guzmán en el corazón de la Ciudad de México; un año después el Museo ocuparía las instalaciones del exconvento de la Merced, al parecer, fue un proyecto que concluyó en 1941; sin embargo, no se han encontrado evidencias sobre su desaparición. Lo cierto es que la idea original, organización e instalación de este museo pedagógico, dirigido especialmente a las familias trabajadoras,

corrió a cargo del Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica (CNESIC), primera iniciativa del Estado posrevolucionario dirigida a formalizar la relación entre la educación y la ciencia en beneficio de la clase trabajadora del país (Riquelme, 2009). El consejero encargado de este proyecto fue el profesor Miguel Othón de Mendizábal (AHSEP, 1937).

La función primordial del Museo fue documentar la investigación científica de la época, esto bajo la consideración de que los museos existentes en México en aquellos años se encontraban en condiciones deplorables y ninguno mencionaba la investigación científica, la clasificación de los objetos era arbitraria y desordenada, con acumulación de ejemplares en forma anárquica y hasta casual, lo cual difícilmente aportaba algo a los visitantes (AHSEP, 1937a). Se le definió como un espacio cultural con una orientación nacionalista que el gobierno había dado a la educación pública nacional.

Al ser pensado como un museo educativo se incluyó como columna vertebral del Instituto Nacional de Educación Superior para los Trabajadores (INEST), creado también por el CNESIC, para preparar científicamente a la élite técnica desde el nivel secundario, mediante la incorporación masiva de los hijos de obreros y campesinos a la fuerza laboral (véase Riquelme, 2013).

A nuestro juicio, el Museo Nacional de la Industria fue un proyecto ambicioso y adelantado para su época que reflejó no sólo la posición del Estado frente al desarrollo histórico y técnico del país, sino

<sup>4</sup> Actualmente, la pedagogía de los museos se define como un campo interdisciplinario del conocimiento científico que se ocupa del estudio de metas y objetivos, principios, contenido, métodos, formas de actividades educativas de los museos orientado a transferir la experiencia cultural (Kadyrova y Akhmetshina, 2019).



que, al ser catalogado como un organismo cultural, se le otorgaban atribuciones que antes no se concebían a los museos en México. Dentro del reglamento consultivo relacionado con su creación, se determinaron los departamentos encargados de solventar la dinámica de trabajo cotidiano: investigación, transformación, realización plástica, exposición y difusión. En el Museo Nacional de la Industria se realizaban investigaciones de carácter histórico, económico y técnico cuyos resultados se transformaban para convertirse en exposiciones formadas por dibujos, maquetas, fotografías dispuestas de tal manera que no era requisito indispensable que los visitantes supieran leer o escribir (AHSEP, 1937b).

Las bases educativas del Museo Nacional de la Industria giraron sobre cinco sec-

ciones principales: (1) La sección “Historia de la evolución tecnológica”; en forma gráfica o plástica como dibujos, litografías, grabados, fotografías, fotograbados, maquetas y modelos, se exhibieron asuntos relacionados con el proceso tecnológico de las conquistas, materiales realizados por la humanidad desde la prehistoria, resaltando en forma gráfica las transformaciones operadas en el orden social y cultural por dichas conquistas. (2) La sección “Geografía económica” que incluía cartogramas y gráficas estadísticas relacionados con el uso de los recursos naturales, industrias, producción pecuaria y forestal, entre otras. (3) “Sección de materias primas” donde se exhibían diversas materias primas de origen vegetal, animal o mineral que se explotaban o producían en el país. (4) La sección de



El Parlamento británico formó el Primer Comité Selecto de Artes y Manufacturas con el fin de investigar los mejores medios para difundir el conocimiento de las artes y los principios del diseño”.

“Tecnología moderna” que exponía gráficamente las últimas conquistas de la técnica como maquinaria en general y a la industria de la transformación, expresando en gráficas los costos y el volumen de producción. (5) Finalmente, la sección “Comercial” que exponía los productos de la industria mexicana, agricultura, ganadería y pesca, expresando gráficamente las diferencias entre los precios de las industrias y los del comercio (AHSEP, 1938).

La idea original es que el Museo Nacional de la Industria se convirtiera en un museo itinerante que pudieran visitarlo los trabajadores de la República Mexicana; sin embargo, la falta de recursos económicos fue un factor decisivo para que sólo se pudiera apreciar en la metrópoli capitalina. En sus años de funcionamiento, este museo llevó a cabo dos magnas exposiciones exitosas: una de ellas relacionada con la expropiación petrolera y la otra dedicada a la Comarca Lagunera (Colección Monteón, 2008).

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

Este artículo aporta una visión panorámica acerca de la evolución histórica del museo, que en el siglo de las luces tomó los ideales de la Ilustración para transformarse desde espacios de preservación de objetos a ámbitos de construcción cultural, para llegar al desarrollo de museos diseñados como espacios con fines educativos, de-

nominados *museos pedagógicos*, destinados a las actividades didácticas que influyen en el desarrollo de un área de conocimiento. Desde nuestra perspectiva, estas transformaciones de los museos han permitido su revalorización, no solamente como lugares de preservación de objetos históricos, sino que se han convertido en espacios, resultado de procesos históricos en sí mismos, que incentivan en los visitantes la formación de identidades nacionales debido al reconocimiento que adquieren de la relación que tiene un objeto con la sociedad y sus modificaciones en el tiempo.

El Museo Nacional de la Industria —caso que nos ocupa— contribuyó a la idea de que un museo no sólo es un lugar de conservación de objetos y se convirtió, en el gobierno del presidente Cárdenas, en un espacio que contribuyó a la formación de identidades culturales a favor de los trabajadores y sus hijos, por medio de una idea pedagógica basada en exposiciones conformadas por dibujos, maquetas, fotografías, litografías, etc., dispuestas visualmente de tal manera que no era requisito indispensable que los visitantes supieran leer o escribir.

Si bien es cierto fue un proyecto ambicioso y adelantado para su época que reflejó la posición del Estado frente al desarrollo histórico y técnico del país, además de que contribuyó a promover los mecanismos de transferencia de la experiencia cultural e histórica a generaciones de trabajadores más jóvenes a través de una institución



educativa que, por regla general, implica el desarrollo de dos estratos culturales interconectados. Uno de ellos es la capa de la cultura actual (la síntesis de conocimientos y habilidades, necesaria para el desarrollo cultural de una persona en la vida moderna), el otro es la capa de la herencia cultural (experiencia cognitiva genética y transformación del mundo creativo); coincidiendo en que ambos mecanismos coadyuvan en la formación de identidades culturales.

## REFERENCIAS

- AHSEP. (1937). Fondo CNESIC. c 10, e, 10, f 2.
- AHSEP. (1937a). Fondo CNESIC. c 10, e, 10, f 8.
- AHSEP. (1937b). Fondo Subsecretaría. 13-1-(4,5).
- AHSEP. (1938). Fondo CNESIC. c 10, e 10, f 11.
- AHSRE. (1904-1906). Cartas entre la Secretaría de Relaciones Exteriores y el consulado en San Diego, caja 19, expediente 20, folio 92.
- AHSRE. (1906). III/613.8, f.f44-72.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: FCE.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. España: Paidós.
- Castellanos, N. (1998, julio). “Los museos como medios de comunicación: museos de ciencia y tecnología”. *Revista Latina de comunicación*, (7). Recuperado de: <http://www.utl.es/publicaciones/latina/a/71mus.html>
- Colección Monteón. (2008). Caja 20, sin expediente.
- Constantino, A. (2008). “Los museos de ciencia y tecnología del Distrito Federal en el siglo xx: análisis de sus historias, discursos y función educativa”. En *Propuesta de investigación para ingresar al doctorado en ciencias con especialidad en investigaciones educativas (DIE-Cinvestav)*. Ciudad de México.
- Kadyrova, L. y Akhmetshina, E. (2019, octubre). “El lugar y el papel de la pedagogía del museo en el sistema de educación artística-pedagógica superior”. *Revista Dilemas Contemporáneos: educación, política y valores*. Año VII, núm. Edición especial, artículo 38.
- Lanfranco, B. y Pina, G. (1987). “La revolución burguesa: el museo en Francia. Las colecciones reales”. En Schmilchuck, G. *Museos: Comunicación y Educación. Antología comentada*. Ciudad México: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas/INBA.
- Reinoso, H. E. (2007). “Museos de ciencia y sociedad”. *Museología de la ciencia: 15 años de experiencia*. pp. 13-36. Ciudad de México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia/UNAM.
- Reyes, F. (1987). “México en la encrucijada”. En Schmilchuck, G. *Museos: Comunicación y Educación. Antología comentada*. Ciudad de México: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas/INBA.
- Rico, M. L. (2004). *Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos de la Ciudad de México (1790-1910)*. Ciudad de México: Ediciones Pomares.
- Riquelme, A. (2009). “El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica: expresión de la política educativa cardenista”. *Perfiles educativos*, 124 (XXXI) ISSUE/UNAM.
- (2013). *Las escuelas secundarias del Instituto Nacional de Educación Superior para los Trabajadores: una utopía educativa*. Ciudad de México: IPN.
- Schmilchuck G. (1987). “El inicio de la educación en museos”. *Museos: Comunicación y Educación. Antología comentada*. Ciudad de México: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas/INBA.

# COLONIA HOSPITAL, A MODEL OF MEDICAL CARE IN MEXICO (1850-1981)

*Recibido: julio 22 de 2020.*

*Aprobado: agosto 13 de 2020*

# HOSPITAL COLONIA,

MODELO DE ATENCIÓN MÉDICA EN  
MÉXICO (1850-1981)

**CLAUDIA ISABEL GUERRERO ARENAS**

## RESUMEN

La estructura ferroviaria fue un signo de modernidad, su consolidación tuvo origen bajo el Porfiriato, empoderando sustantivamente al gremio de trabajadores ferrocarrileros. En 1915 se firmaron los primeros contratos colectivos de trabajo en el país, siendo uno de los mejores el de los trabajadores del riel; como consecuencia de dichos contratos, los trabajadores obtuvieron mejoras en prestaciones sociales y económicas y hubo la necesidad de ampliar y optimizar la atención médica que se otorgaba a los ferrocarrileros. De aquí la relevancia de investigar el surgimiento del Majestuoso Hospital Colonia, ya que es considerado el primer servicio médico que se brindó en el país a un grupo de trabajadores asalariados.

**Palabras clave:** ferrocarrileros, sindicalismo, atención hospitalaria, modelo de atención médica.

## ABSTRACT

The railway structure in Mexico was a sign of modernity. Its consolidation originated under the Porfiriato, substantively empowering the union of railroad workers. In 1915 the first collective work contracts were signed in the country, being one of the best, the rail workers one. As a consequence of these contracts, workers obtained improvements in social and economic benefits. There was a need to expand and optimize the medical attention that was granted to the Railroad. Hence the relevance of investigating the emergency of the Majestic Colonia Hospital, since it is considered the first medical service provided in the country to a group of salaried workers.

**Keywords:** railroads, unionism, hospital care, medical care model.

## CLAUDIA ISABEL GUERRERO ARENAS

Licenciada en Enfermería por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad Xochimilco. Cuenta con distintos diplomados: en Urgencias Médico-Quirúrgicas y Atención al Paciente Grave, por la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Colegio Mexicano de Urgencias; en Historia de la Medicina, por la Facultad de Medicina de la UNAM; en Historia de la Ciencia en México, por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Es miembro numerario de la Sociedad Mexicana de Historia y Filosofía de la Medicina. Se desempeña como enfermera de traslado de pacientes de urgencia en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Docente en los cursos de Auxiliar Técnico en enfermería IMSS-UNAM y el curso de Profesional Técnico Bachiller en el IMSS.

El tema central de este artículo es la creación, el devenir histórico, las vicisitudes que enfrentó para poder cristalizarse en una realidad el establecimiento del Hospital Colonia, dedicado a atender a los trabajadores de los Ferrocarriles Nacionales de México.

El Hospital Colonia fue el primer hospital vertical de la Ciudad de México, construido ex profeso para esa función; se inauguró en 1936, prestando sus servicios durante 46 años ininterrumpidos. Cerró sus puertas en el año de 1982, cuando el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) incorporó a su sistema todo el sistema médico, social y laboral de los ferrocarrileros.

El Hospital Colonia es un baluarte en la historia de los hospitales en México, marca fehacientemente la historia de la seguridad social mexicana al ser el primer servicio médico que se otorgó en el país a un grupo organizado de trabajadores asalariados. A través de la evolución de los servicios médicos para los trabajadores ferrocarrileros se destaca la importancia social, económica, laboral y sindical de la atención médica para los trabajadores del riel.

La era del transporte ferroviario hizo su aparición en nuestro país en el año de 1842 cuando se inició la construcción del Ferrocarril Mexicano que unió a la Ciudad de México con el puerto de Veracruz; fue en diciembre de 1872 que se completó e inauguró llevando al presidente Sebastián Lerdo de Tejada en el primer tren procedente de la Ciudad de México, el cual llegó al puerto de Veracruz el 1 de enero de 1873 (Brown, 2015).

Once años más tarde, el 18 de marzo de 1884, el Ferrocarril Central Mexicano unió la capital de la República con Ciudad Juárez, a esas dos grandes rutas les siguieron otras redes que comunicaron centros importantes en el país, especialmente centros

mineros, puertos y centros comerciales, como Pachuca, Tlalpujahua, Angangueo, Querétaro, Acámbaro, Uruapan, Maravatío, Zitácuaro, Colima, Manzanillo, Matamoros, entre otros lugares (Brown, 2015).

Siendo un importante recurso que impulsó el flujo de mercancías y pasajeros, hecho que no pasó desapercibido para los trabajadores del riel; quienes, en 1881, los de la ruta en construcción hacia Ciudad Juárez, se inconformaron contra la constructora a causa de que el director de las obras pretendió imponer una rebaja de 25% en los salarios. Como respuesta los trabajadores pararon las labores durante unos días, hasta que la empresa dio marcha atrás a la pretendida baja. Ese fue el principio de la organización, primero en sociedades mutualistas y círculos obreros; en 1890 se crearon la Orden Suprema de Empleados de Ferrocarriles Mexicanos, la Unión de Mecánicos Mexicanos, la Sociedad de Hermanos Caldereros Mexicanos y la Unión de Conductores, Maquinistas, Garroteros y Fogoneros. Estas primeras organizaciones laborales de rieleros mexicanos demandaron tres mejoras principales: 1. Mejores condiciones de trabajo, 2. Acceso a la educación técnica, y 3. Acceso a los puestos —mejores pagados— entonces reservados para extranjeros (Brown, 2015).

Otra conquista fue el compromiso de atención médica proporcionada por las propias empresas, hecho trascendente en la historia de la medicina y de la seguridad social mexicanas. En 1892 se inauguró el antiguo Hospital Colonia destinado a la atención de los ferrocarrileros. El 17 de julio de 1909, como consecuencia de la labor, perseverancia y liderazgo de don Felipe Pescador,<sup>1</sup> se logró la mexicanización

<sup>1</sup> Felipe Pescador trabajó desde niño en el Ferrocarril, y fue formándose en torno a las distintas labores de la administración ferroviaria, alcanzando puestos importantes.

del personal. Este hecho fue un factor decisivo para la lucha revolucionaria que se inició en 1910 y que no se concibe sin la participación ferrocarrilera.

Ya en 1908 a instancias del gobierno de Porfirio Díaz, se había creado la empresa Ferrocarriles Nacionales de México, S. A., que fusionó a varias compañías extranjeras: Ferrocarril Internacional, Interoceánico, Panamericano y el de Veracruz, el propósito de esta fusión fue que el Estado Mexicano tuviera acciones en ella. Accionistas y acreedores representados por un consorcio de bancos en Nueva York, Londres y Berlín acordaron con el gobierno mexicano el canje de acciones y bonos. Pasado el movimiento de la Revolución Mexicana, en el cual el ferrocarril fue un escenario, un recurso y un elemento decisivo para las tropas revolucionarias, en diciembre de 1914, Carranza decretó la incautación de los ferrocarriles y su gobierno se hizo cargo de la deuda, deuda que quedó sumada a la deuda externa de México (Carmona, 2020).

Respecto a la atención médica, desde los años de pacificación, y más ciertos en la tercera y cuarta décadas del siglo xx, los servicios médicos ferrocarrileros gozaban de un gran prestigio a nivel nacional. Asentados en los distintos contratos de trabajo de la Confederación de Sociedades Ferrocarrileras de la República Mexicana fundada el 17 de enero de 1921.

---

En 1906 estableció La Gran Liga Mexicana de Empleados del Ferrocarril, que tenía por objetivo ayudar para la defensa de los intereses de los empleados.

En 1907 fue designado vice-presidente de dicha organización y dio a conocer a sus compañeros el proyecto que parecía irrealizable. Hacer que los mexicanos ocuparan altos puestos de mando en la empresa y no nada más los de baja categoría, lo cual logró (Durango más, 2020).

La empresa ferrocarrilera fue pionera en asumir la responsabilidad de la salud de sus trabajadores, se le consideró como un derecho de todo mexicano, además de que su conservación era indispensable para la buena productividad. En ese entonces la atención médica era proporcionada por médicos calificados en numerosos servicios de especialidades que también atendían los exámenes médico laborales, indemnizaciones y pensiones.



El Hospital Colonia fue el primer hospital vertical de la Ciudad de México”.

### LA CONSTRUCCIÓN DEL HOSPITAL COLONIA

Anterior a la construcción del hospital, el servicio médico se daba en un hospital de madera de estilo sajón que se construyó en 1892, en los patios de la estación Colonia del Antiguo Ferrocarril Mexicano. El primero de febrero de 1933 se fundó el Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana. En su contrato colectivo de trabajo se incluyeron capítulos relativos a la atención Médica.

El Hospital Colonia es considerado como pionero por su construcción vertical, hasta entonces los grandes hospitales eran grandes pabellones transversales. Fue diseñado por el arquitecto austriaco Carlos Greenham Scaramelli, corresponsable de la construcción junto con el ingeniero Federico Ramos (Torner, 2015). Un nuevo y moderno hospital para la atención médica de trabajadores, sin duda representó un hecho histórico. Aunque inicialmente sólo estaba destinado a la atención médica de los trabajadores sin contemplar a sus familiares.

Curiosamente se les daba la facilidad de ingreso a pacientes privados para ser atendidos por los especialistas contratados por los ferrocarrileros. Era anhelo de

todas las clases sociales de la época poder atenderse en él.

Gran parte del esfuerzo de echarlo a andar y darle prestigio se debió al doctor Francisco J. Campos L., quien fue de los primeros jefes del servicio médico de los ferrocarriles (el aula magna del hospital llevó su nombre). Entre los médicos ferrocarrileros que ayudaron a esa labor al doctor Campos estaban los doctores Manuel Aveleyra de la Torre, Germán Troncones Aragón, Manuel F. Madrazo, Abelardo Monjes López, Alfonso Vázquez, Francisco Sierra García, Ernesto Ulrico, entre otros.

Ante la oposición de ejecutivos ferrocarrileros, hubo opiniones a favor que terminaron por favorecer la construcción del hospital, estas opiniones fueron de: el ingeniero Mariano Cabrera Palomo, presidente ejecutivo de la Empresa; el General Plutarco Elías Calles, expresidente de la República y consejero de la empresa, y el entonces presidente de la República, el General Abelardo Rodríguez.

La empresa asignó la cantidad de \$1,200,000.00 para su construcción, que se inició el 28 de octubre de 1933; debido a cambios en la administración pública quedó suspendida por varios meses y logró colocarse la primera piedra de la obra en 1934 (Fajardo, 2000, p. 108).

Las nuevas jerarquías gubernamentales consideraron que el hospital proyectado era demasiado grande para las necesidades de los ferrocarrileros por lo que se pensó vender la “obra negra” a la empresa turística Shirley Courts, situación en la que interviene el entonces poderoso Sindicato de los Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana (Fajardo, 2000, p.108).

Dos años después, en 1936, lo inauguró el presidente de la República, el gene-

ral Lázaro Cárdenas, junto con el presidente ejecutivo de los ferrocarriles y el “Cirujano en Jefe” (funcionario con más alta jerarquía administrativa y médica en el Hospital Colonia): el doctor Francisco Gutiérrez Mejía.

Con el paso de los años tuvo varias remodelaciones. En 1958 se le agregó un sexto piso, que reemplazó un bello solarío para el esparcimiento de los enfermos hospitalizados. Obra que se realizó cuando el doctor Adán Velarde Oaxaca era el jefe de los Servicios Médicos. Posteriormente, esos cuartos fueron ocupados como residencia para médicos internos y residentes.

En 1959 se construyó un edificio anexo al Hospital para ser ocupado por el servicio de Medicina Física y Rehabilitación (que también fue uno de las primeras del país), dirigido inicialmente por el doctor Teodoro Flores Covarrubias. Con la filosofía de no sólo salvarle la vida al enfermo, sino también reincorporarlo

íntegramente a su vida laboral y social mediante la rehabilitación integral. También en ese año se estableció el servicio de Cirugía Vasculat (que sólo había en ese hospital y en el IMSS) (Fenig, 2016, p. 63).

El doctor Flores Covarrubias además era ingeniero y diseñó un sistema de localización basado en pequeñas pantallas distribuidas por todo el hospital, donde aparecía el número asignado a cada médico cuando era solicitado por alguien, para que llamando a la operadora de teléfonos del Hospital el médico buscado por su número recibiera el mensaje completo. Sistema pionero y único en los hospitales de la época.

La vida hospitalaria transcurría y en 1960 se palpó la necesidad de crear la Asociación Médica de los Ferrocarriles Na-



La empresa ferrocarrilera fue pionera en asumir la responsabilidad de la salud de sus trabajadores”.

cionales de México, Asociación Civil. Entre otros logros del Hospital Colonia, en 1960 se fundó una escuela de Dietología, también pionera en México, a cargo del Dr. José Quintín Olascoaga.

El sistema de atención médica cambió radicalmente en 1962 al ampliarse el servicio a todos los familiares de los trabajadores. La cobertura médica se diseminó a toda la República Mexicana. Se llegó a contar con 114 unidades médicas clasificadas en 11 unidades médico hospitalarias operativas de zona, ocho unidades médicas hospitalarias periféricas, 71 unidades médicas comunitarias periféricas, 12 unidades médicas laborales y 12 unidades médicas móviles. Que dieron atención médica a 115,000 ferrocarrileros, que representaban a 400,000 derechohabientes (Fajardo, 2000, p.109).

#### ACTIVIDAD ACADÉMICA

La enseñanza médica se fortaleció en todas sus ramas con la creación en 1962 del Consejo de Enseñanza e Investigación Científica, que permitió regular y administrar la enseñanza médica en conjunto con las universidades e instituciones de estudios superiores de México, lo anterior coadyuvó para que el Hospital Colonia fuera escuela de múltiples generaciones de alumnos de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); desde 1971 se empezaron a impartir cursos de especialidad en Cirugía General, Medicina Interna, Anestesiología, Rehabilitación y Terapia Intensiva; además, con sólo reconocimiento institucional, también existieron cursos en Pediatría, Gineco-Obstetricia, Nefrología, Patología y Radiología (Fenig, 2012, p. 59).

La ampliación de los servicios hospitalarios continuó en el Hospital con la idea de formar a su propio cuerpo de enfermeras, así, se fundó en 1968 la escuela de En-

fermería (Fenig, 2012, p. 55). La actividad académica ferrocarrilera era intensa, año con año se realizaban jornadas médicas en las distintas unidades del país.

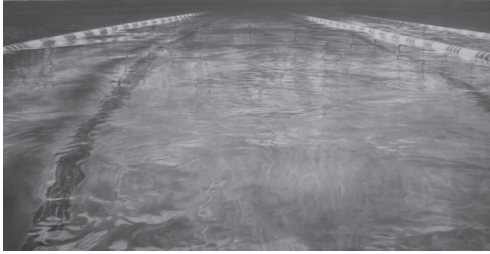
La Academia Mexicana de Cirugía fue considerada por el médico ferrocarrilero como la meta máxima de sus aspiraciones académicas. Se decía que reflejaban el gran interés por ingresar a ella, incluso cuatro médicos ferrocarrileros lograron llegar a la Presidencia de la Academia: el doctor Manuel Castillejos Corzo, cirujano general que lo fue durante los años 1935 y 1936; el doctor Pascual Hernández Padilla, también cirujano general, que anteriormente fue jefe del servicio Médico Ferrocarrilero, figuró durante los años 1972 y 1973; posteriormente con los mismos méritos el doctor Carlos Fernández del Castillo, gineco-obstetra, ocupó la Presidencia de la Academia en 1986 y 1987, y el doctor César Athié Gutiérrez también encabezó la Presidencia durante el año 2000 (Fenig, 2012, p. 57).

#### EL FIN DEL HOSPITAL COLONIA

Por muchos años antes de 1981, se tuvo la sospecha y se rumoraba con insistencia que el final de los Servicios Médicos del Ferrocarril se encontraba cerca, pero el momento preciso se desconocía. El gerente de los Ferrocarriles, el C. Luis Gómez Zepeda, al final de 1981 comunicó la noticia ya esperada.

La última actividad académica que se efectuó fue la Jornada Médica Anual de la Asociación Médica de los Ferrocarriles Nacionales de México en el Hospital los días 25, 26 y 27 de noviembre de 1981. Alrededor de esos años otros servicios médicos vinculados a las empresas estatales ya habían sido absorbidos por el Seguro Social, como el de los trabajadores de la Comisión Federal de Electricidad, el de los Cañeros, entre otros.





El sistema que se empleó, en acuerdo de ambas partes, fue el de liquidar al personal ferrocarrilero y recontratarlo por parte del Seguro Social, pero sin reconocerles la antigüedad laboral que ya tenían como trabajadores ferrocarrileros. La mayoría de los médicos lo aceptaron resignados. Sólo parte de los trabajadores paramédicos no estuvieron de acuerdo, sobre todo en el aspecto del no reconocimiento de su antigüedad laboral, por lo que organizaron pequeñas protestas, sin mayor éxito. Gran parte de los médicos los recontrató el Seguro Social en forma conveniente para ambas partes.

El edificio y los anexos que integraron el Hospital Colonia siguen en pie, ya no como Hospital, sino como oficinas burocráticas del Seguro Social, con excepción del anexo del Servicio de Rehabilitación que sigue funcionando como tal.

## CONCLUSIONES

La empresa Ferrocarrilera fue pionera en asumir la responsabilidad de la salud de sus trabajadores, al considerarla un derecho inalienable y su preservación era indispensable para la adecuada productividad de la empresa. Durante la tercera y cuarta década del siglo xx, los Servicios Médicos Ferrocarrileros gozaron de un gran prestigio a nivel nacional.

La creación del Hospital Colonia dejó una huella innegable en la Historia de la Medicina Social Mexicana, cumplió cabalmente su misión en la prestación de

servicios médicos y sin duda en la enseñanza de la medicina de nuestro país.

## REFERENCIAS

Brown, B. (2015, 2 de julio). “El ferrocarril en México”. Consultado el 20 de julio de 2020. Recuperado de: <http://www.inabchi-huahuahua.gob.mx/articulos.pl?id=68>

“Felipe Pescador”. (s/f). Durango más. Consultado el 14 de junio de 2020. Recuperado de: <http://www.durangomas.mx/2013/09/felipe-pescador/#:~:text=de%20Gertrudis%20Val-,Naci%C3%B3%20en%20Canatl%C3%A1n%20C%20Dgo.%20C%20el%20d%C3%ADa%205%20de%20febrero,pueblo%20de%20M%C3%A9xico%20su%20servicio.>

Carmona, D. (2020, julio). “Lázaro Cárdenas nacionaliza los Ferrocarriles Nacionales de México”. *Memoria Política de México*. Consultado el 20 de julio de 2020. Recuperado de: <http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/6/24061937.html>

Fajardo, G. (2000, mayo-junio) “Los espacios médico-hospitalarios para los ferroviarios (1850-1981)”. *Revista de la Facultad de Medicina*, 3 (43).

Fenig, J. (2012). “Historia de la Cirugía General en el Hospital Colonia de los Ferrocarriles Nacionales de México (FF CC N de M)”. En *Historia de la Cirugía General en la República Mexicana II*. México: Asociación Mexicana de Cirugía General, A.C.

——— (2016). *El Entorno del Cirujano General de principio a Fin*. Ciudad de México: Asociación Mexicana de Cirugía General.

Torner, T. (2015, 19 de septiembre). *El Hospital Colonia: una anécdota de solidaridad en la Cuauhtémoc (sismos de 1985)*. Recuperado de: <https://teresatorner.wordpress.com/2015/09/19/hospital-colonia-una-anecdota-de-solidaridad-en-la-cuauhtemoc-sismos-1985/>

ENSEÑANZA APRENDIZAJE

LIFE AND WORKS OF  
RAÚL HERNÁNDEZ-  
PEÓN, M.D.

(1924-1968)

*Recibido: junio 8 de 2020*

*Aprobado: junio 30 de 2020*

Nadador ave

VIDA Y OBRA CIENTÍFICA DEL  
**DR. RAÚL  
HERNÁNDEZ-  
PEÓN**

(1924-1968)

**ALBERTO BÁEZ HERNÁNDEZ**



## RESUMEN

El conocimiento acerca de la vida y el trabajo científico del Dr. Raúl Hernández-Peón, se justifica al adentrarse en la pasión de un personaje brillante dentro del campo de la medicina, en áreas específicas como la fisiología general del organismo, la neurofisiología y, en particular, de la neurofisiología del sueño, que fue una de sus pasiones.

Sus investigaciones relacionadas con la neurofisiología y la neurobioquímica cerebral de las fases iniciales del sueño, comprobadas experimentalmente en el gato, sentaron las bases importantes para la comprensión de este hecho a nivel nacional e internacional, colocándolo como uno de los neurocientíficos más renombrados de la época (décadas de los cincuenta y sesenta). Su muerte prematura a los 43 años de edad privó a México y al mundo científico en general de un gran estudioso de las neurociencias.

**Palabras clave:** neurofisiología, neurofisiología del sueño, neurobioquímica cerebral.

## ABSTRACT

Knowing about the life and scientific work of Raúl Hernández-Peón, M.D., means exploring the love he felt for Medicine and for subject areas such as General Physiology and Neurophysiology, specifically Sleep Neurophysiology that was one of his greatest passions.

The focus of his research work was on Neurophysiology and Neurobiochemistry of the brain in the early stages of sleep, in which experimental foundations are based on studies conducted in cats. His work and researches set these subject grounds to be known to a national and international level, positioning him as a renowned neuroscientist of his time (1950 – 1960). In general, Mexico and the scientific community lost an outstanding neuroscience researcher when Raúl Hernández died prematurely at the age of 43.

**Keywords:** Neurophysiology, Neurophysiology of sleep, Neurobiochemistry of the brain.

## ALBERTO BÁEZ HERNÁNDEZ

Es licenciado en Medicina por la Facultad de Medicina (FacMed) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tiene la Especialidad en Medicina Familiar UNAM-IMSS. Se desempeñó como médico familiar en Unidad Médica Familiar (UMF) del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), actualmente jubilado. Asimismo, trabajó como médico escolar en escuelas secundarias de la Secretaría de Educación Pública (SEP), también jubilado. Ha asistido a diversos Seminarios Permanentes: Antropología Médica, en la Dirección de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH); Antropología Molecular, de la Dirección de Antropología Física (DAF-INAH). Cuenta con distintos diplomados: Antropología y Sexología, por la Coordinación Nacional de Antropología del INAH; Antropología Médica, por el Departamento de Historia y Filosofía de la Medicina de la FacMed/UNAM; Historia de la Medicina, por el Departamento de Historia y Filosofía de la Medicina de la FacMed/UNAM; La Ciencia en la Historia de México, por el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM).

## INTRODUCCIÓN

¿Cuál es el motivo principal de haber elegido como tema para este artículo la vida y obra científica del doctor Raúl Hernández-Peón? El nombre de este destacado científico quedó grabado en mi memoria en la época preparatoria cuando leía noticias en el periódico relacionadas con sus investigaciones así como su gran reputación a niveles nacional y mundial.

Ahora, hago un recuento del quehacer científico de un mexicano destacado que prácticamente se encuentra olvidado, considerando que su aportación al estudio de la fisiología general y de la neurofisiología, en especial la neurofisiología del sueño, debe ser estudiado y difundido para el conocimiento de los estudiantes, académicos universitarios y el público en general interesado en el tema.

Al considerar a Hernández-Peón entre quienes han contribuido al desarrollo de las neurociencias (De la Fuente, 1976, p. 429), es conveniente mencionar algunos conceptos básicos que se deben conocer: Me apego a la definición de *neurociencia* como el estudio de cómo se desarrolla el sistema nervioso, su estructura y su función (Moliner, 2007, p. 2051). Los neurocientíficos se centran en el cerebro y su impacto en el comportamiento y las funciones cognitivas, pero también investigan qué sucede con el sistema nervioso cuando las personas tienen trastornos neurológicos, psiquiátricos o del neurodesarrollo.

La neurofisiología estudia las funciones que efectúa el sistema nervioso. Este estudio lo realiza, por un lado, siendo objeto de análisis el sistema nervioso central independientemente de otros sistemas y, por el otro, investigando aquellas funciones que modula, coordina o regula en otros sistemas (Quintanar, 2011).

El *sueño* se define como un estado de la



Dr. Raúl Hernández Peón. (20-mayo-1967)  
 Archivo Histórico de la Academia  
 Nacional de Medicina. Centro Nacional de  
 Información Documental en Salud.  
 (Cenaids). Centro Médico Nacional  
 Siglo XXI

conciencia fisiológico y reversible, de desconexiones parcial y temporal del entorno, con aumento del umbral de respuesta a los estímulos externos (Tratado de Medicina del Sueño, 2015, p. 17).

## RAÚL HERNÁNDEZ-PEÓN, DATOS BIOGRÁFICOS, SU DESARROLLO ACADÉMICO Y PROFESIONAL COMO INVESTIGADOR

El doctor Raúl Hernández-Peón nació en la ciudad de Mérida, Yucatán, el 16 de julio de 1924. Sus padres fueron el doctor Hernández y la señora Amira Peón. Sus estudios secundarios los realizó en la Escuela Secundaria Modelo de Mérida de 1936 a 1938. Sus estudios de preparatoria en la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad de Mérida entre 1939 a 1941, obteniendo el grado de Bachiller en Ciencias Biológicas y Físico-Químicas.

Los estudios profesionales de médico cirujano los hizo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 1942

a 1949, sustentó el examen profesional correspondiente los días 17 y 18 de octubre de 1949, siendo aprobado por unanimidad y con mención honorífica (Drucker y Rojas, 2005, pp. 145-156; Hernández, 2011, pp. 36-39; Colotla, 2016; AHUNAM: Sección Alumnos, Expediente 51512).

Su primer empleo fue como investigador médico en el Instituto de Estudios Médicos y Biológicos de la UNAM (1949-1952), simultáneamente fue investigador ayudante en el Laboratorio de Fisiología del Instituto de Salubridad y Enfermedades Tropicales (1950-1951) y en el Departamento de Fisiología e instructor de fisiología en Escuela Nacional de Medicina de la UNAM (1951-1952).

En 1952 le fue otorgada la beca Fellow Salud Pública USA por un año, el siguiente año fue admitido como investigador adjunto de la Escuela de Medicina de la Universidad de Oregón, en los Estados Unidos, y entre 1954 y 1955 obtuvo la Fellow Guggenheim para la Escuela de Medicina de la Universidad de California, en los Ángeles.

Por esos mismos años enseñó Fisiología Humana en la Escuela Nacional de Medicina de la UNAM y fue profesor de Neurofisiología en la Escuela de Post-Graduados de la UNAM.

Entre 1956-1958 ocupó el cargo de director del Instituto de Fisiología que abarcaba las facultades de Ciencias Médicas en la Universidad de Concepción, Chile, y fue profesor investigador y director del Centro de Psiquiatría Experimental de la Universidad de Chile, en Santiago de Chile. En 1959 regresó a México ocupando nuevamente su cátedra de Fisiología en la Escuela Nacional de Medicina de la UNAM.

A partir de 1960 ocupó el cargo de

director de la Unidad de Investigaciones Cerebrales del Centro Médico Nacional de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (Currículum Vitae. Archivo Histórico de la Academia Nacional de Medicina); fue en ese año, con el apoyo de las autoridades de la entonces Secretaría de Salubridad y Asistencia, que el doctor Hernández-Peón fundó y dirigió la Unidad de Investigaciones Cerebrales, ocupando el casco de una vieja hacienda en Tlalpan, que en la actuali-

dad es el Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía Manuel Velasco Suárez (INNNMVS). Esta Unidad obtuvo pronto reconocimiento por los proyectos de investigación realizados y por los resultados obtenidos y publicados; en primer lugar sobre el control sensorial y en segundo por el inicio del estudio del sueño, además por la continua presencia de estudiantes e investigadores visitantes que colaboraron con las investigaciones en curso.

A finales de 1963 (casi a tres años después de fundada), dicha Unidad fue cerrada “por la fuerza de maquinaciones de sus enemigos científicos y políticos”, según cita Drucker Colín (2005). En 1964 funda en su casa —en la calle de

Moras núm. 445, en la colonia del Valle— un centro privado de investigación al que denominó Instituto de Investigaciones Cerebrales, A. C., de tipo no lucrativo. Inicialmente, el financiamiento para iniciar sus trabajos de investigación los obtuvo al hipotecar su propia casa (Drucker y Hernández, 2005, p. 145-156; Vicencio, 2018, p. 215) y, con el apoyo de donativos, principalmente de los Institutos Nacionales de Salud de los Estados Unidos.

La neurobioquímica del sueño fue la investigación estrella, el tema que fue su pasión durante muchos años. En la Unidad



Los neurocientíficos se centran en el cerebro y su impacto en el comportamiento y las funciones cognitivas”.

de Investigaciones Cerebrales y posteriormente en el Instituto del mismo nombre, Hernández-Peón emprendió el estudio experimental del sueño.

A partir de varios hechos, propone la hipótesis de que en el sistema nervioso central existe un sistema de sueño de naturaleza bioquímica, colinérgica, es decir, mediado por la acetilcolina que es el principal neurotransmisor del sistema nervioso.

Con estos hechos se dedicó a la tarea de localizar en el cerebro un sistema hipnogénico con el empleo de la técnica de la estimulación química de áreas del sistema nervioso central. La técnica consistía en introducir microcristales de acetilcolina a través de cánulas implantadas estereotáxicamente en varias regiones del encéfalo y la médula espinal en el gato intacto.

A la aplicación de acetilcolina en zonas específicas del sistema nervioso, le seguía pocos minutos después un estado de sueño indistinguible desde los puntos de vista conductual y electroencefalográfico del estado de sueño espontáneo. Es decir, el animal adoptaba la postura característica para dormir y se sucedían las dos etapas del sueño, empezando siempre por el sueño sincronizado o de ondas lentas a las que sucedían períodos de sueño desincronizado o con movimientos oculares rápidos junto con un aumento del umbral del despertar.

Para poder comprobar esta hipótesis, aplicó la técnica de la perfusión localizada utilizando una cánula de entrada y salida, implantada en la formación reticular del mesencéfalo de un gato dormido. A través de la cánula de salida obtenía una perfusión, que a su vez introducía en el mismo sitio anatómico de un gato despierto. El

resultado previsto no se hizo esperar: el líquido de la perfusión de la formación reticular del gato dormido desencadenó la conducta de sueño y los signos electroencefalográficos correspondientes luego de ser perfundido en el gato despierto. Estos hallazgos experimentales preliminares, que fueron publicados después de su muerte por sus últimos alumnos y colaboradores, situaron al doctor Hernández-Peón como un precursor a nivel mundial de los estudios de los mecanismos neurobioquímicos inductores del sueño.

En su momento y debido a los descubrimientos de estos mecanismos aunados a su obra científica en general, situada en los planos experimental y teórico más avanzados, fueron motivo para otorgarle el Premio Nacional de Ciencias en 1961, a los 37 años de edad, el cual le fue entregado por el presidente Adolfo López Mateos (Drucker y Rojas, 2005, p. 145-156; Hernández-Peón, 1965, p. 107-121; Hernández-Peón, 1966, p. 971-990).

#### LIBROS PUBLICADOS

Además de artículos de investigación, de los cuales publicó 101, quedando al momento de su fallecimiento nueve en prensa y 21 más en preparación sobre psicopatología, aprendizaje, hipnosis, epilepsia, neuroquímica y farmacología cerebral (Currículum Vitae. Archivo Histórico de la Academia Nacional de Medicina; *Excelsior*, 1968), Hernández-Peón también publicó artículos sobre fisiología de los líquidos corporales en el *Texto de Fisiología Médica* de Fulton en 1953 y 1960, respectivamente (Medical Physiology and Biophysics).

La ponencia “The physiological basis



La neurobioquímica del sueño fue la investigación estrella, el tema que fue su pasión durante muchos años”.

of mental activity” publicada en *Amsterdam: Elsevier* (producto del simposio del mismo nombre organizado por el propio Hernández-Peón), que a decir de un investigador (Colotla, 2016, p. 8), lo hizo sobresalir en las neurociencias mexicanas.

Otro aspecto de su contribución al estudio de la neurociencia fue la traducción del libro de Magoun *El Cerebro Despierto*, traducción de la segunda edición en inglés por el doctor Raúl Hernández-Peón, reimpresión de 1980 y editado por La Prensa Médica Mexicana.

El doctor Raúl Hernández-Peón se encontraba en plena madurez como persona y como científico, con una febril actividad académica y científica, impartiendo conferencias tanto a nivel nacional como internacional, publicando artículos en revistas de todo el mundo producto de su trabajo incansable que, junto con sus alumnos, se producían en su laboratorio del Instituto de Investigaciones Cerebrales. Se tomó unos días de descanso y viajó a Acapulco, cuando venía de regreso a la Ciudad de México, sufrió un accidente carretero que lo mantuvo internado y atendido en el Hospital de Traumatología del Centro Médico Nacional del IMSS, donde falleció tres días después, el 16 de abril de 1968 a los 43 años de edad (*Excelsior*, 1968).

Su muerte dejó sumidos en el desconuelo a sus alumnos y la ciencia mexicana perdió a un hombre clave en el campo de la investigación de la neurofisiología, y, dentro de ésta, del área de su pasión: el estudio del sueño. Paradójicamente encontró el sueño eterno de una manera trágica.

Doce días antes de morir envió una carta al doctor Isaac Costero, presidente de la Academia Nacional de Medicina, de la cual era miembro numerario desde los 41 años de edad en la sección de Fisiología, en la que acepta la honrosa invitación para actuar como asesor del Programa Científi-

co del Segundo Congreso de la Academia, que tendría lugar del 6 al 11 de enero de 1969, sugiriendo tres temas con los que podría participar:

1. Una Teoría Neurofisiológica de los Ensueños.
2. Nuevos Aspectos Filogenéticos y Neurofisiológicos del Sueño.
3. Datos Experimentales Sobre una Teoría Neurofisiológica de las Alucinaciones.

Además, propuso que el comentarista más idóneo para cada uno de esos trabajos fuese el doctor Ramón de la Fuente Muñiz, quien era un distinguido psiquiatra y profesor universitario, el mismo que más adelante fundaría y sería el director del Instituto Nacional de Psiquiatría (que lleva su nombre), y es autor del clásico libro de psicología médica que muchos alumnos de la carrera de medicina de ese entonces (hablo en lo personal de 1970) lo utilizamos como libro de texto en el primer año de la licenciatura.

Por otro lado, en dicha carta, refiere que a excepción de las tres primeras semanas de mayo, la última de agosto y la primera quincena de septiembre próximos (1968), en las que estaría fuera de México para presentar varios trabajos en los EUA y en varios países europeos, aceptaría gustoso cualesquiera fuesen las fechas que los propios directivos de la Academia decidieran (Hernández, 04-04-1968; Documento que obra en su expediente personal. Archivo Histórico de la Academia Nacional de Medicina).

## CONCLUSIONES

Se podría resumir, desde mi punto de vista, en seis apartados la vida y la obra científica del doctor Hernández-Peón:

1. Su gran inquietud científica que le llevó



a prepararse tanto en México como en el extranjero por medio de becas y estancias de posgrado.

2. Su compromiso con México. El querer servir a su país a pesar de las invitaciones de trabajar en el extranjero, fundamentalmente en los Estados Unidos.
3. Su incesante “ir y venir” secundario a esa necesidad intelectual de mantenerse actualizado, lo cual lo incitaba a buscar nuevas experiencias de aprendizaje, enseñanza y laborales, lo llevaron a tener problemas con las autoridades académicas universitarias, como lo demuestra el hecho de prácticamente obligarlo a firmar documentos donde se comprometía a laborar por periodos no menores a cinco años en un solo departamento. Por supuesto, esto nunca lo acató (Drucker y Rojas, 2005, p. 148).
4. Su perseverancia para lograr lo que se proponía, como, por ejemplo, fundar el Instituto de Investigaciones Cerebrales en su propia casa, la cual hipotecó para obtener inicialmente los fondos necesarios.
5. El haber sido objeto de discriminación importante y haberse enfrentado a problemas de celos, envidias profesionales, sometimiento académico (Vicencio, 2018, p. 215), pero, sobre todo y fundamentalmente, de homofobia, que es de suponerse en esa época eran más acentuados, en virtud de su orientación sexual. De acuerdo con lo que refiere Salín: “que si este fuera un país justo, el Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía, debería de llamarse Raúl Hernández-Peón” (Salín, s/f; Salín, 2019).
6. Finalmente su enorme capacidad de trabajo que se tradujo en una gran pro-

ducción científica en revistas a niveles nacional e internacional, además de múltiples conferencias y cursos, tanto en el país como en el extranjero. Sin lugar a dudas México y el mundo perdió a un gran científico de las neurociencias.

#### COMENTARIO FINAL

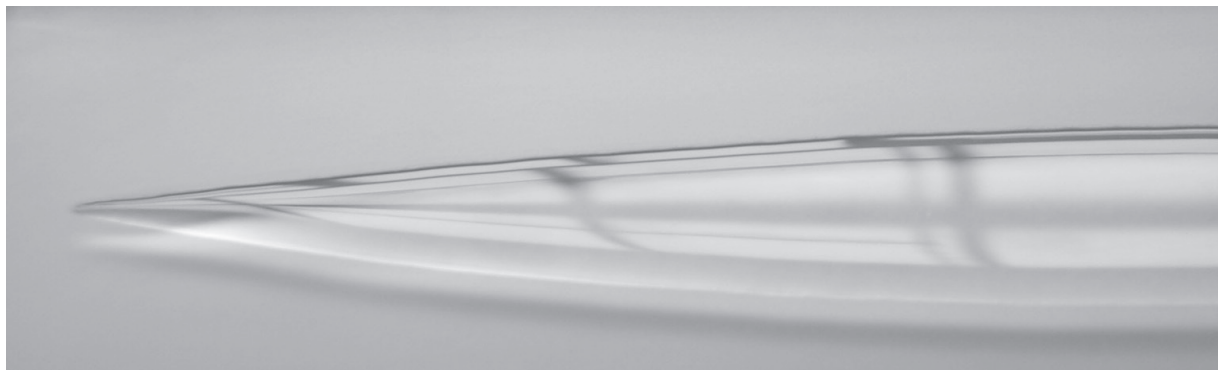
El haber sido el pionero a niveles nacional e internacional de los estudios experimentales de los mecanismos neurobioquímicos, a través de los cuales se inicia el desencadenamiento del sueño por medio de la acetilcolina —principal neurotransmisor del cerebro—, colocó al doctor Hernández-Peón en la cima de la investigación neurofisiológica. Por esos años México se convirtió en un centro pasarela por donde desfilaron múltiples investigadores de todo el mundo; entre los que se puede mencionar al doctor Michel Jouvet, neurofisiólogo del sueño y neurocirujano francés, quien fue el descubridor del sueño paradójico en los gatos y a la postre se convertiría en alumno de Hernández-Peón a raíz de su descubrimiento, el cual lo motivó a encontrar, me-

diantemente cortes histológicos muy finos, una zona anatómica en el puente (estructura anatómica cerebral) de los gatos en donde se iniciaba el sueño REM (por sus siglas en inglés, movimientos oculares rápidos); esto quiere decir que Hernández-Peón descubrió el sitio neurobioquímico, y su alumno, Michel Jouvet, el sitio anatómico.

El sueño REM es importante porque es la quinta fase de las etapas del sueño en donde ocurren los sueños y se consolida la memoria y por lo tanto el aprendizaje.



Su muerte dejó sumidos en el desconocimiento a sus alumnos y la ciencia mexicana perdió a un hombre clave”.



Una de las funciones principales de la acetilcolina, dentro de las muchas que tiene en el organismo, es la de mantenernos despiertos —la cual fue descubierta por Henry Dale y Otto Loewi en 1914—, pero al mismo tiempo y de acuerdo con los gradientes de concentración, es el de inducirnos sueño.

Las aplicaciones prácticas del trabajo de Hernández-Peón fue que los psicofármacos que son utilizados para el tratamiento de los desórdenes mentales son colinérgicos, es decir, favorecedores de la producción de acetilcolina. Otra aplicación es en la enfermedad de Alzheimer, ya que también se usan fármacos colinérgicos que ayudan al tratamiento integral del paciente con esta enfermedad neurodegenerativa.

Una aplicación actual se encuentra en los pacientes con Covid-19, quienes reciben muchos medicamentos para diferentes complicaciones, y los intensivistas necesitan tener tablas donde hacen la evaluación del efecto anticolinérgico (anti-acetilcolina) de todas las moléculas, para prevenir un cuadro clínico que se denomina delirio hipoactivo, el cual se caracteriza por somnolencia e inactividad que puede progresar a falta de atención y de conciencia hasta problemas de alteración en la cognición.

El doctor Hernández-Peón es uno de los neurofisiólogos más citados de México,

paradójicamente es uno de los científicos más olvidados y poco reconocidos. Su orientación sexual pesó más que su mente brillante. Sirva este trabajo de divulgación para que las nuevas generaciones de estudiantes lo conozcan y tengan presente.

#### REFERENCIAS

Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM), Sección Alumnos. Exp. 51512.

Curriculum Vitae. (s/f). Archivo Histórico de la Academia Nacional de Medicina. Centro Nacional de Información Documental en Salud (CENAIDS)/Centro Médico Nacional Siglo XXI/Instituto Mexicano del Seguro Social.

Colotla, V. (2016). “La Psicofisiología mexicana a través de tres investigadores: Raúl Hernández-Peón, Dionisio Nieto y Augusto Fernández Guardiola”. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, núm. 8. Consultado el 29 de abril de 2019. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3334493322006>

Corsi, M. (1983). *Psicofisiología del sueño*. Ciudad de México.

De la Fuente, R. y Campillo, C. (1976). “La Psiquiatría en México: una perspectiva histórica”. *Gaceta Médica de México* vol. III núm. 5.

Drucker, R. y Rojas, J. A. (2005). “Raúl Hernández-Peón”. En Viesca López, G. (ed.). *Ciencia y Tecnología en México en el siglo XXI. Biografías de personajes ilustres*. Vol. IV. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Academia Mexicana de Ciencias-Consejo Consultivo de Ciencias de la Presidencia de la República-Conacyt.

Entrevista con el doctor Rafael J. Salín Pascual, neurofisiólogo y psiquiatra de la UNAM. Por Alberto Báez Hernández.

Gaer, L. y Segal, J. (1970). *El Sueño*. (2a ed. especial). Ciudad de México: Siglo XXI-Squibb de México.

Hernández-Peón, R. (1968). Carta enviada al Dr. Isaac Costero, Presidente de la Academia Nacional de Medicina.

——— (1966). “Una vía neuronal colinérgica hipnogénica en el sistema nervioso central”. *Gaceta Médica de México*. Tomo xcvi núm. 9.

Hernández, F. (2011). “Personajes yucatecos de infancia. Dr. Raúl Hernández-Peón”. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, números 258-259, julio/diciembre.

Magoun, H. (1980). *El Cerebro Despierto*. Traducción de la segunda edición en inglés por el Dr. Raúl Hernández-Peón. (Reimpresión). Ciudad de México: La Prensa Médica Mexicana.

Moliner, M. (2007). *Diccionario*. Ciudad de México: Gredos-Colofón.

“Peció el Dr. R. Hernández-Peón”. (1968). *Excelsior*. Primera plana y pág. 15.

Quintanar, J. L. (2011). “Neurofisiología Básica”. Textos Universitarios. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: [www.uaa.mx/direcciones/difusion/editorial/index.htm](http://www.uaa.mx/direcciones/difusion/editorial/index.htm)

Salín, R. J. (2018). “Dr. Raúl Hernández-Peón. A 50 años de su fallecimiento (16 de abril 1968 – Más vale tarde que nunca, a ver si ahora sí se le hace justicia). Crónica de un personaje ilustre de las Neurociencias Mexicanas”. Ciudad de México: Departamento de Psiquiatría y Salud Mental/Facultad de Medicina/UNAM. Recuperado de: <http://plus.google.com>

Salín, R. J. (2019). “Entrevista personal”. Profesor titular de tiempo completo B. Ciudad de México: Departamento de Psiquiatría y Salud Mental/Facultad de Medicina/UNAM.

*Tratado de Medicina del Sueño*. (2015). España: Sociedad Española de Sueño-Editorial Médica Panamericana.

Vicencio, D. (2015). “Llevando la Ciencia al Cerebro. Desarrollo y Profesionalización de la Neurología en México, 1930-1964”. Tesis para optar por el grado de Doctor en Historia. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras-Instituto de Investigaciones Históricas/UNAM.

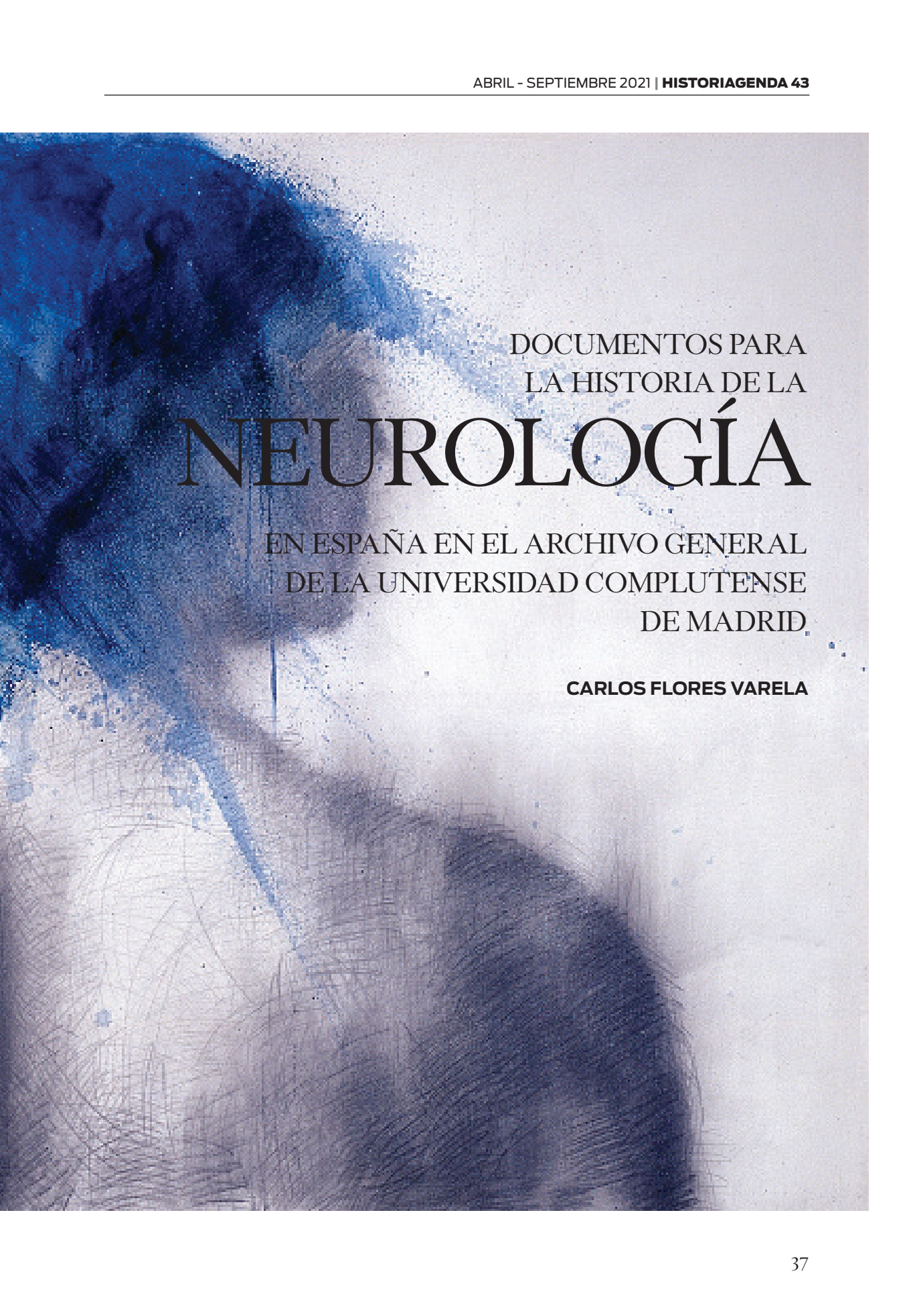
DOCUMENTS FOR THE HISTORY OF

# NEUROLOGY

IN SPAIN IN THE GENERAL ARCHIVE OF THE  
COMPLUTENSE UNIVERSITY OF MADRID

*Recibido: junio 24 de 2020*

*Aprobado: julio 21 de 2020*



DOCUMENTOS PARA  
LA HISTORIA DE LA  
**NEUROLOGÍA**

EN ESPAÑA EN EL ARCHIVO GENERAL  
DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
DE MADRID.

**CARLOS FLORES VARELA**

## RESUMEN

El objetivo del presente artículo es orientar a los investigadores interesados en la historia de la neurología hacia la documentación que pudiera encontrarse en el Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), relacionada con la docencia y la investigación neurológicas. Para ello, el trabajo se divide en dos partes. La primera describe a grandes rasgos la documentación relacionada con la medicina en general que custodia el AGUCM, para dar un amplio marco que sirva de guía para otras investigaciones o para investigaciones más profundas sobre el tema; también para entender por qué estos documentos están en este archivo y no en otra parte, y por qué los documentos que quizá se esperase encontrar no aparecen. La segunda parte describe ya directamente la documentación referida a la neurología que encontramos en el AGUCM.

**Palabras clave:** historia de la medicina, archivos, neurología.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to lead interested searchers on records existing in the General Archive of the Complutense University of Madrid (AGUCM) related to Neurology teaching and research. For this aim, the work is divided into two parts. The first broadly describes the documentation related to Medicine in general in the custody of the AGUCM. Not only to give a vast framework that can be used as a clue for other research or deeper inquiries into the subject but also to understand why these documents are in this archive and why the documents expected to find here do not appear. The second part describes the records related to Neurology that we can find in the AGUCM.

**Keywords:** History of Medicine, archives, neurology.

**CARLOS FLORES VARELA**

Fue director del Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM) entre 2001 y 2014.

## LA DOCUMENTACIÓN MÉDICA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE<sup>1</sup>

La Universidad Complutense de Madrid tiene su antecedente más lejano en los Estudios Generales erigidos por el rey Sancho IV de Castilla en Alcalá de Henares en el año 1293<sup>2</sup>. Existen muy pocos testimonios documentales de la actividad de estos Estudios Generales. En 1499, el cardenal Cisneros, allegado de la reina Isabel, obtiene una bula del papa Alejandro IV autorizando a elevar a estos estudios a la categoría de Universidad; es por ello que se considera esta fecha como la de la auténtica fundación de la Universidad de Alcalá.

Pese a que las clases se iniciaron de forma efectiva en 1508, la nueva Universidad contaba, desde el primer momento, con una Facultad de Medicina integrada por cuatro cátedras de medicina y dos de cirugía. A partir del siglo XVIII la enseñanza de la medicina en la Universidad, con un fuerte componente escolástico y teórico, empieza a ser desplazada por las enseñanzas más prácticas a cargo de diferentes órganos administrativos, en particular el Protomedicato, radicado en Madrid.

<sup>1</sup> El material sobre el que se basa este trabajo es, naturalmente, la propia documentación conservada en el Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (en adelante AGUCM). Hay que decir que toda la información disponible es accesible a través de la página web del AGUCM ([www.ucm.es/archivo](http://www.ucm.es/archivo)). En esta base de datos se incluye toda la información de la que se dispone al respecto, incluso la que aún no ha podido ser verificada o revisada. En aras de la transparencia, el AGUCM cree que es preferible compartir toda la información con cualquier usuario, aun a riesgo de ofrecer datos no contrastados, que ocultar a los investigadores un material que pudiera serles de suma utilidad.

<sup>2</sup> Se llamaba así a las universidades medievales fundadas por los monarcas para los estudiantes y profesores de su reino. Existe abundante bibliografía sobre la historia de la Universidad Complutense, pero un buen resumen puede encontrarse en la propia web de la institución: <https://www.ucm.es/resena-historica> (consultado el 5 de junio de 2020).

En 1780, se funda en esta ciudad el Real Colegio de Cirugía de San Carlos, con la atribución de otorgar autorizaciones para la práctica de la medicina. Con diversas denominaciones —la más conocida es la de Real Colegio de Medicina y Cirugía de San Carlos— este Colegio se mantuvo en funcionamiento hasta 1843 (Aparicio Simón, 1956).

Para 1836, la Universidad de Alcalá se traslada a Madrid con el nombre de Universidad Literaria de Madrid, que en 1850 sería sustituido por el de Universidad Central. Si bien el traslado efectivo de sus enseñanzas se realizó de forma gradual, en la Facultad de Medicina de Alcalá parece que ya desde 1800 no se impartían clases por falta de alumnos. En todo caso, en 1843 se fusiona con los colegios de Medicina y de Farmacia para hacer surgir la nueva Facultad de Ciencias Médicas; dos años más tarde, se desliga de nuevo la enseñanza de la farmacia y se transforma en Facultad de Medicina, que ha perdurado hasta hoy día (Gracia Guillén, 2001, pp. 53-55).

Durante toda esta larga época prácticamente la totalidad de los asuntos administrativos de la Universidad quedaron al cargo del Secretario General. Se sabe que bajo su autoridad, entre 1853 y 1917, existió un archivo que contaba con una sección dedicada a la administración de la Facultad de Medicina<sup>3</sup>. Es decir, que la mayor parte de la documentación referida a esa Facultad no era producida por ella misma, sino por la Secretaría General y transferida, posteriormente, al archivo. Lo que no sabemos es si la documentación de la antigua Facultad cisneriana y del Colegio de San Carlos

<sup>3</sup> Para evitar citas repetitivas, digamos que toda la información sobre la estructura administrativa de la Universidad Complutense de Madrid y sus antecedentes se ha obtenido de sus “Memorias” y “Anuarios”, que se conservan en la Biblioteca Histórica de la UCM. Pueden rastrearse en <https://biblioteca.ucm.es/> (consultado el 19 junio de 2020).

también se depositó en este archivo.

Desde 1896, la Universidad Central hizo el primer envío de sus documentos más antiguos al Archivo Histórico Nacional<sup>4</sup>. No podemos precisar su contenido, pero los que se efectuaron posteriormente en 1926 y 1981 sí incluyeron documentos de la Facultad de Medicina y del Colegio de San Carlos<sup>5</sup>. En conjunto, en lo referente a estas dos instituciones, se destinaron para el Archivo Histórico Nacional unas 6,000 cajas y legajos con documentos anteriores al año 1900, incluyendo todos los documentos de la Facultad y buena parte de los del Colegio<sup>6</sup>.

Por su parte, la Universidad de Madrid, que a partir de 1970 adopta el nombre definitivo de Universidad Complutense de Madrid (UCM), vuelve a disponer formalmente de un archivo para sus dependencias y facultades. Este se consolidará, primero, en el seno de la Biblioteca y después en la Secretaría General de la Universidad (Flores Varela, 2003).

Entre 1971 y 1991, la Facultad de Medicina transfiere las actas de calificaciones del siglo XIX y del siglo XX hasta las de 1989. En 1980 realizó una transferencia que, además de las actas de calificaciones, incluía documentación del siglo XIX y de principios del XX relativa a la gestión de alumnos: pagos de matrícula, exámenes, certificaciones académicas, registros de inscripción en asignaturas, entre otros. Pero es necesario señalar que la mayor parte de la documentación que conserva el AGUCM fue transferida sin que conozcamos ni su momento ni sus circunstancias, salvo que se realizó antes de 2001.

En la actualidad, el AGUCM conserva un

total de 1,394 cajas de documentación procedente de la Facultad de Medicina —sin contar la documentación procedente del Colegio de San Carlos—, cuyas fechas oscilan entre 1822 y 1989. El grueso de esta documentación se relaciona con la gestión de alumnos: actas de calificaciones, registros de matrícula y, sobre todo, expedientes académicos. El resto incluye documentación de ejecución presupuestaria (por ejemplo, registros de ingreso por prácticas de alumnos o adquisición de material de la Facultad), expedientes personales de profesores y el pequeño pero muy interesante conjunto que forman los documentos relacionados con el gobierno general de la Facultad, como la correspondencia de los decanos desde 1843 o las actas de la Junta de Facultad entre 1910 y 1926<sup>7</sup>.

La Facultad de Medicina conserva en sus propias instalaciones y con sus propios medios un importante volumen documental, en malas condiciones de conservación, bajo un acceso discrecional y sometido a un tratamiento archivístico desconocido. En total, en la Facultad aún permanecen unas 8,000 cajas de documentación, en su mayor parte expedientes de alumnos. Es necesario hacer notar que en este volumen de documentos sólo se incluyen los que son competencia de los servicios generales de la Facultad, fundamentalmente la Gerencia y el Decanato, pero no la documentación de los diferentes Departamentos. La UCM no cuenta con un departamento específicamente dedicado a la neurología, de modo que la búsqueda por estas unidades de docencia e investigación deberá dirigirse al departamento presumiblemente más relacionado con esta disciplina, es decir, el de Medicina Legal, Psiquiatría y Patología. Este Departamento se crea en

<sup>4</sup> *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*. (1897). 2<sup>a</sup> época, 1, 46.

<sup>5</sup> <http://pares.mcu.es/ParesBusquedas20/catalogo/description/178145> (consultado el 16 de junio del 2020).

<sup>6</sup> <http://pares.culturaydeporte.gob.es/inicio.html> (consultado el 16 de junio del 2020).

<sup>7</sup> Todos estos datos pueden rastrearse en la base de datos del AGUCM: [http://archivo.ucm.es/OPAC\\_Archivo/jsp/system/win\\_main.jsp](http://archivo.ucm.es/OPAC_Archivo/jsp/system/win_main.jsp) (consultado el 16 de junio del 2020).



2017 por la fusión de varios departamentos anteriores, entre ellos los de Anatomía Patológica y Psiquiatría<sup>8</sup>, establecidos en 1967 y 1968, respectivamente<sup>9</sup>. Sin embargo, la cátedra de Psiquiatría ya se había fundado en 1933, y la de Anatomía Patológica existía al menos desde 1870; ambas se integrarían en sus respectivos Departamentos<sup>10</sup>.

En el siglo xx, la organización administrativa de la Universidad fue evolucionando hacia una estructura funcional en la que las unidades orgánicas —es decir, las productoras de la documentación— atienden los diversos aspectos de la vida universitaria sin distinción de centro o de disciplina: gestión del personal docente o administrativo, gestión económica, gestión de alumnos, gestión de la investigación. Al frente de esta estructura permaneció el Secretario General, hasta que, en 1970, aparece la figura del Gerente, responsable en un primer momento de la gestión del personal y de la económica, pero cuyas competencias se han venido ampliando desde entonces sin cesar. Desde luego, no es este el lugar



La Universidad de Madrid, que a partir de 1970 adopta el nombre definitivo de Universidad Complutense de Madrid”.

de hacer una historia institucional de la administración de la Universidad, pero esta mención ayuda a entender que la información y la documentación no sólo se acumulan en la Facultad, sino también en los distintos órganos y servicios denominados “centrales”. Así, por ejemplo, la Facultad mantiene un grupo de expedientes personales de profesores, pero los expedientes personales de todos los profesores de la Universidad se generaron, y se generan aún en los servicios administrativos de

gestión del personal que, en su momento, transfieren la documentación al AGUCM. Lo mismo cabe decir de aspectos como la investigación, la gestión económica o el protocolo académico, pero debe tenerse en cuenta que estos documentos son fruto de actuaciones administrativas, de modo que las informaciones de carácter científico o académico no aparecerán en ellos más que de forma colateral.

#### DOCUMENTACIÓN SOBRE NEUROLOGÍA EN EL ARCHIVO GENERAL DE LA UCM

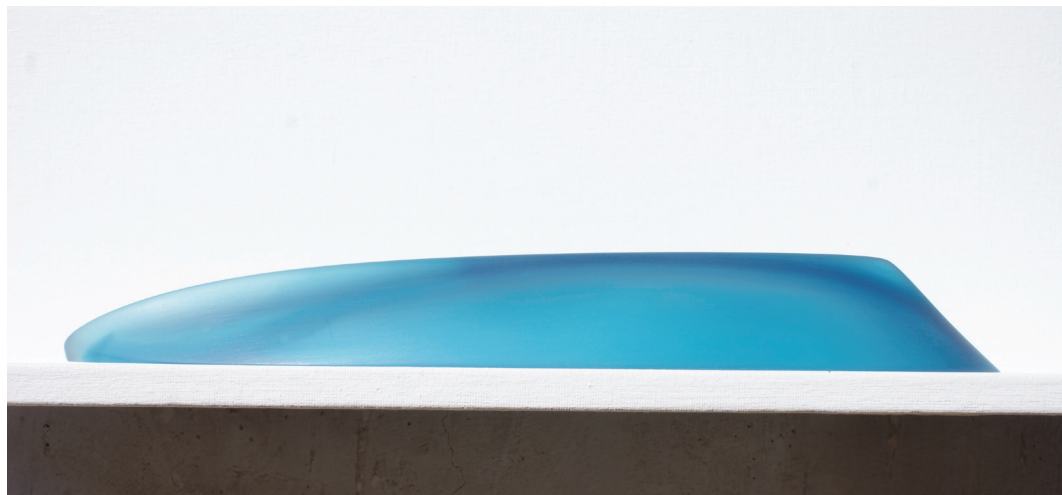
La neurología no aparece específicamente en los planes de estudio de Medicina sino hasta 1967<sup>11</sup>, de modo tal que no se encuentran muchas referencias a la disciplina antes de esa fecha. Un repaso a la base de datos del AGUCM lo confirma así. Entre los registros se halla la solicitud que la Fundación de Ciencias Neurológicas hizo a la Junta de la Ciudad Universitaria en 1961 para construir en ese recinto la sede de su Instituto (signatura AGUCM, 54/11-43), construcción que se

<sup>8</sup> Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UCM de 7 de noviembre de 2017, por el que se aprueba la supresión de departamentos y de una sección departamental, y la creación de nuevos departamentos (*Boletín Oficial de la UCM* de 7 de noviembre). Accesible en: <https://bouc.ucm.es/pdf/2767.pdf> (consultado el 19 de junio del 2020).

<sup>9</sup> El de “Patología”, que incluye las enseñanzas de Anatomía Patológica, por decreto 1243/1967, de 1 de junio (BOE 19). El de “Psiquiatría y Psicología Médica”, por decreto 1453/1968, de 6 de junio (BOE 2 de julio). Toda la legislación publicada en el BOE o en la *Gaceta de Madrid* puede consultarse a través de la web del BOE: [www.boe.es](http://www.boe.es) (consultado el 16 de junio del 2020).

<sup>10</sup> La de Anatomía Patológica se mandó proveer por anuncio publicado en la *Gaceta de Madrid* del 19 de junio de 1870, mientras que la de Psiquiatría se creó por orden de 7 de julio de 1933.

<sup>11</sup> Decreto 1822/1967, del 20 de julio, que establece el plan de estudios de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid (BOE, 24 de agosto).



terminó en 1965 en los límites de la Ciudad Universitaria<sup>12</sup>.

Igualmente encontramos recortes de prensa relativos a la obra titulada “Neurovegetativo”, de Estanislao Lluesma, publicada en 1948<sup>13</sup>. Más interesante, aunque aisladas cronológicamente, son las “Comunicaciones referentes a la enseñanza especial de las asignaturas de Dermatología y Neuropatía” (signatura AGUCM, SG-2431,1), fechadas en 1892 y 1893. Se trata, en realidad, del expediente relativo a la puesta en marcha de las asignaturas mencionadas con carácter complementario a las del plan de estudios. Las enseñanzas de “Neuropatía y enfermedades mentales” se iniciaron en el curso 1893-1894, a cargo del profesor Jaime Vera López, e incluiría dos lecciones teóricas semanales a impartir en la Facultad, y una lección práctica diaria en el Hospital Provincial. Desgraciadamente, no hemos localizado más informa-

ción sobre el destino subsiguiente de estas enseñanzas, pero el hecho de que las otras asignaturas complementarias —Dermatología y Oftalmología— sí hayan dejado huella documental continuada, en forma de pagos de material, recibos de matrículas de alumnos y expedientes del personal adscrito a las cátedras, nos lleva a pensar que la Neuropatía no consiguió afianzarse académicamente en este momento.

A partir de 1967, la neurología empieza su vida académica formal como disciplina en la Universidad de Madrid. Esto significa que podrán encontrarse los indicios de su actividad normal entre las actas de calificaciones de los alumnos y en los expedientes personales de los profesores encargados de su enseñanza. Más laboriosa resultará la indagación en los documentos relacionados con la planificación y la programación docente en la Facultad de Medicina.

El AGUCM conserva un total de 92 cajas relacionadas con esta función académica. Destacan dos series documentales que pueden ser de utilidad. Por un lado, los expedientes de aprobación de programas de doctorado, que incluye un total de 34 cajas relativas a la Facultad de Medicina entre

<sup>12</sup> ABC, edición de Madrid. 28 de enero de 1965. p. 5. Accesible en <https://www.abc.es/archivo/periodicos/abc-madrid-19650128-5.html> (consultado el 16 de junio del 2020).

<sup>13</sup> Parte de los documentos personales de este médico español, exiliado en Argentina, cuyo fondo fue donado por su familia a la UCM en 2009 (signatura AGUCM 157/09-1, 10).

1987 y 2012, entre ellos los del programa denominado “Neurociencia”, de carácter interdepartamental, entre 1998 y 2005. La segunda serie se refiere a la aprobación de títulos propios. En este caso, el AGUCM conserva 63 cajas con documentación relativa a la organización de este tipo de enseñanzas en neurología, fechadas entre 1989 y 2006<sup>14</sup>. Hay que tener en cuenta, en este caso, que estos títulos no siempre fueron responsabilidad de la Facultad de Medicina. Los cursos de Magíster en Neuropsicología Infantil y en Neuropsicología Cognitiva, o los de Experto en Técnicas Neuropsicológicas fueron impartidos por la Facultad de Psicología, y el título de Experto en Fisioterapia Neurológica fue responsabilidad de la Escuela de Enfermería, Fisioterapia y Podología. En la Facultad de Medicina se encuentra el título de Magíster en Neurología Pediátrica. Toda esta documentación puede complementarse con los expedientes de solicitudes de becas para cursar estos títulos —4 cajas, entre 2007 y 2008— y con los expedientes de expedición de los títulos, que ascienden a 56 cajas entre 1989 y 2012.

Para concluir con la documentación que podríamos considerar “habitual”, es decir, la derivada de los procedimientos que conforman la actividad cotidiana de los docentes e investigadores de la UCM, hay que hacer referencia a la investigación. Sin embargo, debe reconocerse que estos documentos aún no están suficientemente estudiados desde el punto de vista archi-

vístico. En general, las descripciones con las que contamos derivan de las necesidades de los órganos administrativos que generaron los documentos, fundamentalmente el Servicio de Investigación; para estos propósitos, los proyectos de investigación suelen identificarse por la facultad o centro a que se adscriben, por la convocatoria a que fueron presentados o por su destino administrativo —es decir, si se aprobó su financiación o no—. Por eso, únicamente encontramos una referencia

específica a nuestra materia, en concreto a un proyecto sobre neurología degenerativa presentado a la Fundación la Caixa en 2004 (signatura AGUCM 149/06-33). Sin embargo, aparecen hasta 175 referencias a proyectos de investigación de la Facultad de Medicina entre 1968 y 2010, a los que habría que añadir las casi 120 cajas de la Facultad de Psicología entre 1976 y 2010. Pero en todos estos casos, la localización de los proyectos que se relacionan con la neurología exigirá del investigador una labor de consulta directa a la documentación.

Los conjuntos a los que se ha aludido configuran la mayor parte del volumen documental referido a la neurología conservado en el AGUCM. Pero aún encontramos algunos documentos más aislados, pero no por ello menos interesantes, y quizá sea bueno; para terminar, hacer un repaso de los más destacados. Así, encontramos el discurso inaugural de la IV Jornada Neuroquirúrgica, celebrada en septiembre de 2000 (signatura AGUCM 12/04-09), el proyecto de una pequeña obra en el Laboratorio de Neurobiología en 1989 (signatura AGUCM 16/00-147), o el proyecto de instalación de un aparato de neuro-radiología en el Hospital Clí-



La neurología no aparece específicamente en los planes de estudio de Medicina sino hasta 1967”.

<sup>14</sup> Debe tenerse en cuenta que, por lo general, la documentación no tiene por qué referirse a estudios relacionados con la neurología, sino a todo tipo de estudios. Estas cifras indican el volumen de cajas en las que se encuentra información sobre títulos propios relacionados con la neurología, pero también existen en ellas expedientes relativos a otros títulos propios.

nico en noviembre de 1975 (16/00-183). Sin embargo, presentan mayor interés los expedientes derivados de la creación y del seguimiento administrativo de los diferentes institutos de investigación y docencia de la neurología vinculados a la UCM. Cronológicamente, el primero es la Escuela de Neurocirugía, que es también el único que llegó a funcionar de manera efectiva (Albert Lasierra e Izquierdo Rojo, 1993). Creada en 1964, se conservan hasta tres expedientes distintos que incluyen, además de su Estatuto y su Reglamento, los nombramientos de sus directores y de sus profesores, así como el programa de estudios inicial; los últimos documentos datan de 1980 (signaturas AGUCM, OM-2246; AGUCM, OM-1889; AGUCM, P-974,6).

Junto con este Instituto se intentó crear una Escuela Profesional de Neurología en 1971, pero el proyecto no llegó a aprobarse (signatura AGUCM, OM-1877,2). En este caso, la documentación muestra que el intento de creación partió simultáneamente de dos profesores quienes presentaron sendas propuestas que el Rectorado, en ese momento, invitó a unificar antes de presentar su solicitud al Ministerio de Educación; no puede descartarse que esta

circunstancia, reveladora sin duda de divergencias mayores, esté relacionada con la negativa final a la puesta en funcionamiento de este Instituto. Finalmente, en 1995 se presentó un proyecto para la creación de un Instituto de Neurociencias, que tampoco fue aprobado, aunque en este caso la información que conservamos es mucho menor (signatura AGUCM 11/03-14).

## CONCLUSIONES

La documentación relativa a la docencia y la investigación en neurología en la Universidad Complutense no se remonta, en general, más allá de la mitad de los años sesenta del siglo xx, coincidiendo con la introducción de la disciplina en los planes de estudio de la Facultad de Medicina. Antes de esa fecha, sólo es posible encontrar alguna referencia aislada y algunos indicios en disciplinas afines. A partir de que la Neurología se incorpora como materia de pleno derecho a la Universidad, se puede encontrar su rastro documental con

mayor facilidad.

Por un lado, en los documentos de la actividad cotidiana: actas de exámenes, matrícula de alumnos, becas, etc. Por



En 1995 se presentó un proyecto para la creación de un Instituto de Neurociencias”.

otro, en los diferentes intentos de institucionalización de la enseñanza e investigación neurológica, primero a través de diversos institutos que tuvieron mejor o peor fortuna, y, después de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, a través de los títulos propios y las especialidades oficiales.

La existencia de esta documentación sugiere varias posibles líneas de investigación. La más evidente tal vez sea el estudio de la progresiva individualización académica de la neurología dentro de la medicina y en conexión con otras áreas afines, como la psicología. Lo anterior se refleja en la instauración de unidades docentes de distinto tipo: cátedras, asignaturas, másteres, centros de investigación, etcétera.

Una segunda línea es el rastreo y la catalogación de los medios materiales dedicados a la investigación y la enseñanza de la neurología en nuestra Universidad, a través de los expedientes de obras y de adquisición de material, junto con los siempre áridos pero imprescindibles expedientes económicos. Como tercera posibilidad puede apuntarse, desde luego, el seguimiento de los neurólogos que han estudiado o enseñado en nuestras aulas, lo que, sin embargo, requiere un trabajo previo de identificación para poder utilizar los correspondientes expedientes académicos y personales.

La presencia de la neurología en los planes de estudio y sus vicisitudes puede estudiarse a través de los expedientes de planificación y de programación docente, pero implican una minuciosa atención para descubrir el rastro dejado por esta disciplina en los documentos del archivo.

#### REFERENCIAS

Albert P., Izquierdo, J. M. (1993). “Desarrollo y planificación de las unidades asistenciales y docentes en Neurocirugía”. *Neurocirugía*, 4:3; pp. 172-176. Recuperado de: <https://www.revistaneurocirugia.com/es-pdf-S113014739370843X>

Aparicio Simón, J. (1956). *Historia del Real Colegio de San Carlos de Madrid*. Madrid: Aguilar.

Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid.

Flores Varela, C. (2003). “El Archivo General de la Universidad Complutense: punto de inflexión”. En Cruz Mundet J. R. (ed.). *Archivos universitarios e historia de las Universidades*. (pp. 131-152). Madrid: Universidad Carlos III.

Gracia Guillén, D. (2001). “De textos y contextos”. En: *Tres siglos de saberes médicos en la Universidad Complutense de Madrid*. (pp. 17-62). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

THE HISTORICAL KNOWLEDGE OF  
**SCIENCE SINCE**  
THE UNIVERSITY STUDENTS POINT OF VIEW

*Recibido: julio 31 de 2020*

*Aprobado: agosto 20 de 2020*

LA ACTITUD UNIVERSITARIA HACIA EL  
**CONOCIMIENTO**  
HISTÓRICO DE LAS CIENCIAS

**JOSEFINA TORRES GALÁN  
JOSÉ ZARAGOZA ÁLVAREZ  
PAULINO GALLARDO DÍAZ**

## RESUMEN

Los estudiantes de educación superior, en áreas distintas a la Historia, consideran la enseñanza-aprendizaje e investigación históricas como algo intrascendente dentro de su formación profesional. En mi experiencia como docente en la licenciatura de Filosofía, donde los alumnos la consideran como un estudio sin importancia, a pesar de que su formación está dentro del área de las humanidades, con “Historia de la Ciencia” como unidad de aprendizaje obligatoria.

Presentamos una reflexión sobre el ámbito educativo desde la perspectiva de la actitud hacia el conocimiento histórico, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la aplicación de las herramientas metodológicas necesarias en las investigaciones sociales. Inicialmente abordaremos las competencias profesionales para enseguida presentar los nuevos retos que ofrece la enseñanza-aprendizaje de la historia de la ciencia, concluyendo con una reflexión sobre la oportunidad que esos desafíos presentan al historiador.

**Palabras clave:** historia de la ciencia, educación superior, proceso enseñanza-aprendizaje.

## ABSTRACT

Higher education students, in areas other than History, consider historical teaching-learning and research as something inconsequential within their professional training. In my experience as a teacher in the Philosophy degree, where students consider it as an unimportant study, even though their training is within the area of the humanities, with History of Science as a compulsory learning unit.

We present a reflection on the educational field from the perspective of the attitude towards historical knowledge, the teaching-learning process, and the application of the necessary methodological tools in social research. Initially, we will address professional competencies to immediately present the new challenges offered by the teaching-learning of the history of science, concluding with a reflection on the opportunity that these challenges present to the historian.

**Keywords:** History of Science, higher education, teaching learning process.

## JOSEFINA TORRES GALÁN

Licenciada y maestra en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), doctora en Ciencias por el Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud (PMDCMOS/UNAM). Está diplomada en Historia y Filosofía de la Medicina y en Antropología Médica por la Facultad de Medicina de la UNAM y en Bioética por la División de Educación continua de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Profesora durante 20 años del pregrado y el posgrado en la Facultad de Medicina de la UNAM.

## JOSÉ ZARAGOZA ÁLVAREZ

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Tiene diplomados en Antropología Médica por la Facultad de Medicina de la UNAM y en Derechos Indígenas en zonas urbanas por la UPN-UCM. Profesor en la Facultad de Medicina impartiendo la asignatura de Antropología Médica y en el Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA/UNAM).

## RICARDO PAULINO JOSÉ GALLARDO DÍAZ

Médico Cirujano con Especialidad Médica en Terapia Psicocorporal y Maestría en Antropología Médica. Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Jefe del Departamento de Farmacología, imparte las unidades de aprendizaje: Farmacología, Antropología Médica, Tanatología y Bioética.



## INTRODUCCIÓN

Existen varias maneras de entender la educación, desde la formal hasta la informal y la comunitaria; en esta ocasión nos referiremos a la primera, de la cual hemos sido partícipes durante nuestra práctica académica.

Presento el testimonio de mi experiencia docente en un área distinta a las humanidades médicas ejercida durante más de 20 años en facultades de medicina públicas y privadas. Mis coautores aportaron su experiencia pedagógica y antropológica en el proceso didáctico y de relaciones interpersonales con alumnos de un área distinta a la medicina, así como en el desarrollo de esta publicación.

Tuve la oportunidad de colaborar en la Licenciatura de Filosofía de una universidad pública estatal; el Proyecto curricular de la Licenciatura en Filosofía 2015 contempla en tercer y cuarto semestres, Historia de la Ciencia I y II, respectivamente, como unidades de aprendizaje obligatorias en el núcleo Básico del área de Lógica y Epistemología.

Los estudiantes de Filosofía deben poseer aptitudes propias de los librepensadores, capaces de observar diferentes posturas en el comportamiento humano, desde posturas religiosas, políticas, sociales o culturales, entre otras, que les permitan “aplicar el pensamiento crítico” (Nussbaum, 2010, p. 11). No es igual considerar el cuerpo humano desde el punto biologicista del saber médico con su conocimiento positivista que desde los hábitos y las costumbres, que no es lo mismo ser hombre o mujer, que influye la etnia (ser indígena o mestizo), el hábitat (nacer en el norte o en el sureste mexicano), la ideología política o religiosa que repercute en otras maneras de pensarse y sentirse; es decir, es una filosofía propia.

Es así como, para la filosofía, la ciencia entra en esta categoría; hay diferentes maneras de mirar la ciencia, de cuestionarla y aclarar qué es ciencia y qué no. El profesional de la Filosofía debe tener fundamentado el acervo histórico para contemplar la episteme de las ciencias, o sea, deberá poseer el conocimiento y desarrollar las competencias metodológicas y habilidades analíticas para proponer nuevas respuestas filosóficas que den razón a la problemática social actual.

La fortaleza de esta licenciatura está sustentada en la formación de profesionales competentes en su respectivo espacio con el conocimiento y las habilidades necesarias para transmitirlos a la población receptora de sus servicios; la organización del Plan de Estudios 2015 está enfocada a la formación de profesionales aptos para establecer relaciones interdisciplinarias e interpersonales, con secuencia en los aprendizajes y el desarrollo de las habilidades. La Facultad cuenta con buena infraestructura, me refiero a luz, ventilación, espacios adecuados, área de cómputo, herramientas de consulta básica en las bibliotecas; los alumnos tienen acceso a “programas y actividades para la divulgación y difusión de la cultura filosófica y humanística frente a públicos especializados y audiencias convencionales” (Proyecto, 2015). Además, se fomenta el profesionalismo, la ética, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, el manejo adecuado y veraz de la información como competencias esenciales que contribuyen a su desarrollo personal y como parte del perfil de egreso.

La Historia de la Ciencia impartida en la carrera de Filosofía pretende que el alumno analice y valore los aspectos históricos y lógicos, junto con los constructos filosóficos del desarrollo de la ciencia y sus objetos de estudio, para que consiga distinguir las diferentes posturas, expe-

riencias y teorías a través del devenir de la humanidad.

### LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

La característica esencial de los nuevos planes de estudio en México es el desarrollo de las competencias en cada una de las profesiones impartidas por las instituciones de educación superior, enfocados a fomentar el trabajo por proyectos y en equipos interdisciplinarios. Sin embargo, los jóvenes están matriculándose en las universidades careciendo de herramientas coadyuvantes en el proceso educativo; Filosofía necesita de estudiantes capaces de desarrollar “la rigurosidad en el pensamiento crítico” (Nussbaum, 2010, p. 21), aquellos a quienes las reglas les *sobran*, aquellos con el interés de conectarse “con el mundo de manera delicada, rica y compleja”, de acuerdo con Nussbaum (2010, p. 24).

Chong y Castañeda (2013, p. 1) señalan que los objetivos de la escuela están enfocados a fomentar la adquisición de valores y la obtención de los conocimientos y habilidades que les permitan ser profesionistas competitivos en el mercado laboral. Pero cabe preguntar, ¿qué pasa en el sistema educativo que permite su avance académico con tan poco sustento?

Trabajando con alumnos de Filosofía me percaté que les cuesta trabajo y deben esforzarse para demostrar conocimientos y habilidades básicos en aspectos como ortografía, redacción y comprensión lectora. Presentan desconocimiento de algunas herramientas metodológicas, pero con diferentes actitudes se acercan a su uso, por lo tanto, se muestran renuentes al considerar que es una imposición de la profesora;

además de que no comprenden aún que sus herramientas básicas son saber usar la bibliografía, la hemerografía, las redes en internet, etc., o sea, la búsqueda de información necesaria para su formación en proceso. Ante distintas conductas, fue necesario considerar los aspectos regionales y la “idiosincrasia, es decir su cultura a través de la cual actúa según sus significados, simbolismos, creencias, tradiciones, etc.” (Chong y Castañeda, 2013, p. 5), que permea en todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

La dificultad vivida se centró en vincular el desarrollo de las ciencias con su formación y futura aplicación en ciclos superiores y el mercado laboral; igualmente, que se consideren a sí mismos como sujetos históricos, planteando preguntas capaces de detonar los conocimientos previos sobre la unidad para, partiendo de ahí, exponer la situación general de la época y crear su compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de hacerlo más interesante para ellos. Sin embargo, lo ven con desagrado, sin interés; en

mi opinión esta actitud se debe al escaso desarrollo de las competencias educativas básicas mencionadas líneas arriba y el temor ante lo desconocido.

### SIGUIENDO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

De acuerdo con Chong y Castañeda (2013, p. 4) “es necesario tomar en cuenta la especificidad de cada lugar [...] para reducir las desigualdades [provocadas] por la transferencia de costumbres, ideas, ritos, lenguaje, etc.”, así que, ante la realidad presentada por los estudiantes de Filosofía de desconocimiento, por un lado, de su propio ser como ente histórico y, por otro,



Los estudiantes de Filosofía deben poseer aptitudes propias de librepensadores”.

de la ciencia como parte de la vida diaria me propuse varios retos como parte de mi función mediadora en el proceso enseñanza-aprendizaje: 1. vincular al alumno con su comunidad; 2. concientizarlo como sujeto histórico; 3. involucrarlo con el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje; 4. ofrecerle herramientas cognitivas facilitadoras de la adquisición del conocimiento, y 5. responsabilizarlo de la conservación en sus evidencias de avance académico.

Ante el desconocimiento que, de acuerdo con Nussbaum, la ciencia es “amiga de las humanidades [fomentando y formando] las capacidades del pensamiento crítico, el análisis lógico y la imaginación” (2010, p. 27). Recuerdo que en una de las primeras clases de Historia de la Ciencia I, uno de los alumnos externó que “los filósofos no tienen nada que ver con la gente, para eso están los historiadores o los sociólogos”, me parece increíble que al inicio de la carrera se sientan merecedores del título, “somos filósofos” dicen; pretendiendo ignorar el sustento que la historia otorga a la filosofía y sintiendo que están perdiendo el tiempo. Esta situación me hizo reflexionar acerca de la manera en que se les ofrece la Historia en los niveles medio básico y medio superior: memorizar datos y fechas sin vinculación con su entorno y realidad, mientras que consideran que la ciencia y la tecnología están muy lejos de su vida diaria.

Si como nos dice Calvo “pensar es un modo de ser y no es objetivo ni neutro, sino subjetivo” (2012, p. 10), entonces mi formación como historiadora, mi pensamiento humanista y mis competencias como mediadora pedagógica se vieron ante la oportunidad de aplicar todo eso en un nuevo e incierto contexto que me obligó a

“actuar en la urgencia [en la cual] el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad”, en palabras de Perrenoud (1999, p. 4). Dentro de las competencias necesarias para los actuales y futuros humanistas, son necesarias la responsabilidad y la disposición para realizar trabajos en equipo y por proyectos con sensibilidad hacia el conocimiento nuevo; la formalización en los proyectos y procesos de enseñanza-aprendizaje para establecer la reflexión sobre el quehacer de cada uno de los sujetos involucrados. De acuerdo con este autor, las competencias se definen “como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación” (Perrenoud, 1999, p. 8) no los recursos en sí, sino la aplicación de éstos en una circunstancia determinada a través de esquemas de pensamiento que reconozcan las acciones idóneas para resolver el problema específico. Igualmente, Perrenoud nos dice que la descripción del área de oportunidad está integrada por tres factores complementarios:

- A. El tipo de situación controlada.
- B. La capacidad del recurso ofrecido para detonar conocimientos previos, metodológicos y/o teóricos, competencias y habilidades concretas, esquemas de percepción o motoras y la destreza para anticipar y decidir actitudes.
- C. El más complejo, está centrado en la naturaleza del esquema del pensamiento que facilite el uso de los recursos pertinentes en situación compleja y en tiempo real.

Dentro de las competencias necesarias para los actuales y futuros humanistas son necesarias la responsabilidad y la dis-



La característica esencial de los nuevos planes de estudio en México es el desarrollo de las competencias”.

posición para realizar trabajos en equipo y por proyectos con sensibilidad hacia el conocimiento nuevo; la formalización en los proyectos y procesos de enseñanza-aprendizaje para establecer la reflexión sobre el quehacer de cada uno de los sujetos involucrados. Basándome en lo anterior y como ejemplos de la estrategia pedagógica, solicité a los alumnos de tercer semestre que realizaran en equipos una encuesta abierta —iniciando en la construcción del cuestionario, la aplicación y el análisis de los resultados— acerca del conocimiento popular sobre el uso de la ciencia y la tecnología de manera cotidiana. En el siguiente semestre debieron realizar una investigación sobre la aceptación/rechazo de las nuevas tecnologías en un contexto espacio-temporal determinado, elegido al azar mediante un sorteo. Ambos ejercicios dejaron una experiencia favorable al conformarse acordes a los valores de la comunidad y la sociedad que Tobón (2010, p. 2), sustentado en Thomas Kuhn, define como “un conjunto de creencias, valores y argumentos” vigentes durante un periodo histórico para resolver actividades y problemáticas generadas en cierta comunidad.

Al meditar sobre las condiciones existentes y la necesidad de ampliar las competencias sobre las herramientas didácticas de los alumnos, con la intención de zanjar las dificultades con las que llegan a los estudios superiores, presenté mi propuesta a la autoridad inmediata: la aplicación de un examen diagnóstico desde el ingreso a primer semestre sobre las herramientas que se pueden considerar básicas para determinar la pertinencia de cursos básicos, a los cuales puedan asistir los alumnos de la Facultad de Humanidades. Después,

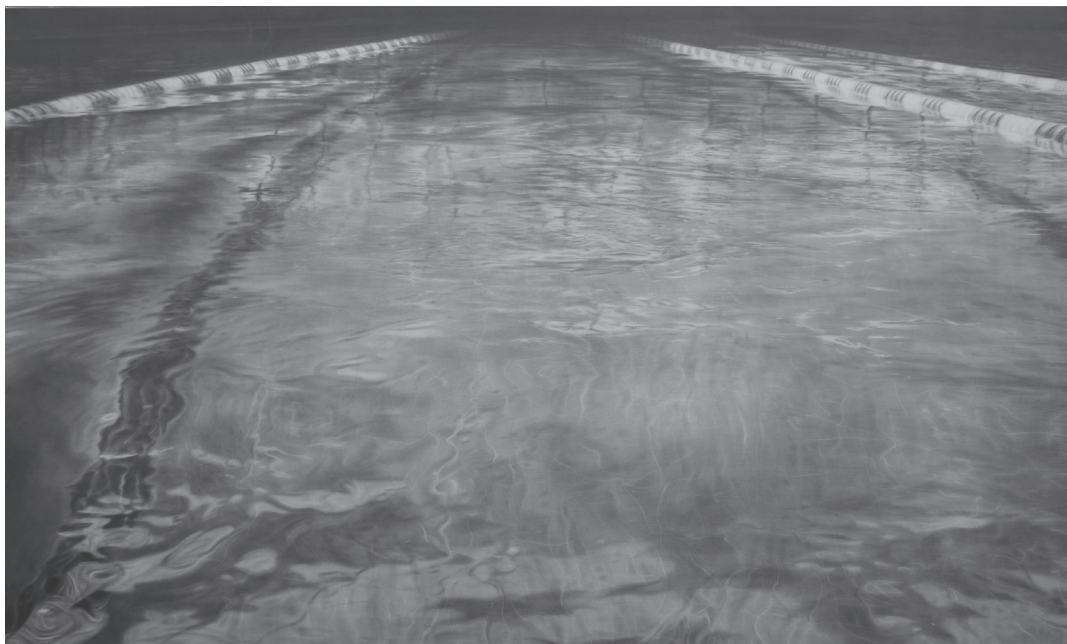
brindar un curso-taller que, de manera explícita, les dé a conocer herramientas metodológicas con las cuales pueden facilitarse la adquisición y la aplicación de sus recursos cognitivos —considerando entre éstos a los conocimientos previos, las técnicas, sus habilidades y aptitudes, así como las competencias adquiridas— en el proceso de elaboración de una investigación, lograr el análisis de textos, comparación de teorías y aplicación argumentativa en el desarrollo de su investigación y, de acuerdo con Andrade (2008, p. 53), la competencia educativa está dirigida a formar integralmente al ciudadano con herramientas en las áreas: cognoscitiva, psicomotora y afectiva que explicitan el saber, el saber hacer (aptitud) y el saber ser (actitud).

Consideramos que esta última debe ser proporcionada por los valores inculcados en la familia, por lo tanto, mi propuesta está dirigida a la creación de estrategias académico-administrativas de cursos curriculares o extracurriculares, que les provean de herramientas técnico-metodológicas, de análisis de contenido y del discurso para dotarlos de conocimientos y aptitudes humanísticas necesarias en todas las carreras integrantes del área de las humanidades.

Los cursos estarán conformados por temas como el desarrollo y aplicación de lenguaje y aspectos socioculturales, que les faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su ingreso o durante su permanencia en la Facultad; suministrar las competencias, habilidades y destrezas necesarias en el área que les permitan desarrollar la capacidad mnemotécnica para que pueda ejercer la evaluación de la utilidad, la viabilidad, la exactitud y la validez de la información recibida y pueda esta-



Pensar es un modo de ser y no es objetivo ni neutro, sino subjetivo”.



Alberca 5

blecer las ventajas/desventajas del aprendizaje y la aplicación de las herramientas en sus tareas y trabajos académicos.

Evaluando de manera progresiva y continua el proceso de la adquisición de la información y el empleo de las herramientas en los trabajos realizados durante el curso que demuestren el nivel de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el meta-aprendizaje.

#### **UNA REFLEXIÓN FINAL A MANERA DE CONCLUSIÓN**

En un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en una formación integral, los alumnos deben adquirir las competencias básicas que les permitan desarrollar las habilidades académicas indispensables para conseguir un desempeño profesional capaz de insertarlos en el mercado laboral de manera competitiva. Situación que me permitió ofrecer algunas de las herramientas indispensables en la correcta evolución de una investigación, en una evaluación con-

tinua. Es recomendable que los recursos cognitivos sean clasificados y movilizados hacia las competencias necesarias que, por un lado, gestionen el avance del aprendizaje y, por el otro, sean capaces de establecer los deberes y dilemas éticos del futuro profesionista; asegurando, de acuerdo con Tobón (2010, p. viii), la calidad educativa en el transcurso de su formación, así como la futura acreditación social con base en el compromiso adquirido, la ética profesional y la idoneidad que un egresado deberá demostrar en su inserción laboral.

El saber ser universitario ha quedado rezagado, el saber hacer académico se ve entorpecido por el desconocimiento previo presentado por los alumnos. Es necesario que los docentes hagamos un esfuerzo extra para orientar a nuestros estudiantes hacia la adquisición de competencias cognitivas y prácticas, que se les provea de las herramientas necesarias para un desempeño eficaz durante su formación universitaria, así como hacerlos conscientes de su proceder actitudinal universitario.

En el proceso enseñanza-aprendizaje deben comprometerse ambas partes, ya que es un asunto de dos: docente-alumno, ambos con la capacidad de desarrollar un ambiente de cooperación, además de considerar que se falta al compromiso contraído y a la ética respectiva cuando se incumple la función y el rol de cada uno. Si el docente se obliga a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de actividades estratégicas, vinculadas directamente con el objetivo de la materia o unidad de aprendizaje, el estudiante deberá mostrar el suficiente interés para obtener el conocimiento que le será útil en semestres ulteriores. En el caso de Historia de la Ciencia deberá aplicarlos en Filosofía de la Ciencia y en Epistemología de las Ciencias Naturales de manera obligatoria y en Filosofía de las ciencias de la vida de manera optativa; además de adquirir las habilidades cognoscitivas que le permitan establecer los vínculos teóricos con el ejercicio profesional, mediante el análisis de teorías y abordajes diversos del conocimiento mismo, estableciendo la diferencia de los aspectos lógicos, históricos y estructurales de métodos, procesos y teorías desde los cuales se abordan las ciencias. Por lo que podemos considerar que los recursos didácticos utilizados rindieron frutos hasta llegar a temas de titulación.

## REFERENCIAS

“Claves educativas: las competencias básicas”. (2008). Recuperado de: [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=enlaces.VisualizaEnlaceIU.visualiza&filtro\\_categorias=&enlace\\_id=1235](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=enlaces.VisualizaEnlaceIU.visualiza&filtro_categorias=&enlace_id=1235)

Chong, M. A. y Castañeda, R. (2013). “Sistema educativo en México: El modelo de competencias, de la industria a la edu-



cación”. En *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*. (XVII) 63.

Facultad de Humanidades UAEM. (2015). *Proyecto curricular Licenciatura en Filosofía*. Toluca: UAEM.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Porqué la democracia necesita de las humanidades*. M. V. Rodil (Trad.). Buenos Aires: Katz Editores.

Perrenoud, P. (1999). *10 diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de: <http://www.carmagsonora.gob.mx/pagina/modules/news/Secundaria%20Bibliografias/Diez%20Nuevas%20Competencias%20para%20Ensenar.pdf>

Robles, R. (2017). “Competencias clave en filosofía”. Recuperado de: [https://rafaelrobles.com/filo/index.php?title=Competencias\\_clave\\_en\\_filosof%C3%ADA](https://rafaelrobles.com/filo/index.php?title=Competencias_clave_en_filosof%C3%ADA).

Sarbach, A. (2010). “Competencias y Filosofía”. Recuperado de: <https://carbonilla.wordpress.com/2010/02/27/competencias-y-filosofia/>.

DE AGRIMENSOR A INGENIERO TOPÓGRAFO:  
LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA  
**TOPOGRAFÍA**

EN LA ESCUELA NACIONAL DE INGENIEROS  
DE LA CIUDAD DE MÉXICO (1750-1850)

**CHRISTIAN RAMÍREZ BERNAL**

*Recibido: agosto 4 de 2020*  
*Aprobado: agosto 25 de 2020*

FROM SURVEYOR TO ENGINEER:  
PROFESSIONALIZATION OF

**TOPOGRAPHY**

AT THE ESCUELA NACIONAL DE INGENIEROS  
(MÉXICO, 1750 - 1850)

## RESUMEN

El presente artículo estudia el proceso de profesionalización de la topografía en la Escuela Nacional de Ingenieros de la Ciudad de México. A lo largo del siglo XIX, varias disciplinas adquirieron el estatus de carreras profesionales, es decir, que se convirtieron en una práctica que requería el aprendizaje sistemático de un conjunto de saberes y sustentar un examen para la obtención de un título emitido por una institución educativa. Para el caso de la topografía, dicho proceso queda representado por la transición entre la figura del agrimensor (herencia de la época colonial) a la de ingeniero topógrafo. En las siguientes líneas expondremos la forma en la que ocurrió dicho proceso y demostraremos que este requirió cambios en las técnicas de medición y, de manera paralela, modificaciones en el régimen de propiedad en México.

**Palabras clave:** topografía, ingeniero, agrimensor, propiedad, educación.

## ABSTRACT

This article studies the process of professionalization of topography at the Escuela Nacional de Ingenieros in Mexico City. Throughout the 19th century, several disciplines acquired the status of professional careers, that is to say, they became a practice that required the systematic learning of a set knowledge in order to get a professional title. That process is represented by the transition from surveyor (inherited from the colonial period) to engineer. In following lines, we will explain how this process occurred and will demonstrate that it required changes in measurement techniques and in property regime in Mexico.

**Keywords:** topography, engineer, surveyor, property, education.

## CHRISTIAN RAMÍREZ BERNAL

Licenciado y maestro en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus intereses académicos se enfocan en los estudios sobre la historia de la educación, la formación de catastros y los derechos de propiedad durante el Porfiriato. Actualmente se encuentra laborando como profesor de bachillerato en Plantel Azteca de la Ciudad de México, imparte la materia de Historia de México.



La triangulación fue el primero de los procedimientos topográficos; consistía, de manera general, en un método preparativo para los trabajos de mensura de la tierra. De manera técnica, dicho proceso comenzaba con la traza de triángulos imaginarios en un terreno determinado, cuyos ángulos servían como referencias para los aparatos utilizados por los ingenieros topógrafos, para lo cual se colocaban señales en lugares de gran altitud y visibilidad (llamadas mojoneras). Esta red ficticia “dibujada” en el terreno por los ingenieros tenía la función de facilitar los trabajos de deslinde, de cálculo de las superficies y de levantamiento, aunque podía funcionar como un ejercicio de reconocimiento de la región. En este artículo intentaremos hacer un ejercicio similar: colocar las primeras señales que nos permitan reconocer el desarrollo de los conocimientos topográficos y de su enseñanza en el siglo XIX. Nuestra primera mojonera consistirá en describir a una figura que antecedió al ingeniero topógrafo, el agrimensor, quien, en la época colonial, se dedicaba a la mensura de la tierra, y, como segunda señal, estudiaremos la consolidación de la ciencia topográfica como una carrera en la Escuela Nacional de Ingenieros.

\*\*\*

A lo largo de la historia de la humanidad, ha existido una constante necesidad por mensurar las cosas que nos rodean, de describirlas y de clasificarlas, siempre a partir de modelos cognitivos, de códigos, de instrumentos de medición y de sistemas métricos diferentes, los cuales van cambiando de sociedad en sociedad y de época en época. En la Nueva España existió la figura del agrimensor, persona-

je cuya labor consistía en la medición y el deslinde de terrenos durante los litigios o los procesos de repartimiento de tierras. El agrimensor podía ejercer su oficio siempre y cuando tuviera el beneplácito de la Real Audiencia, la cual le otorgaba una licencia para realizar las mediciones agrarias necesarias. Para ello, el aspirante debía aprobar un examen sustentado ante dicha corporación, mediante el cual debía demostrar un buen manejo de las medidas locales —puesto que había muchas— y de los instrumentos de medición comunes para el trabajo: cuerdas, brújulas, cadenas y péndulos (Wobeser, 1993; Faus, 2002; Aguilar, s/f). En Río de la Plata, según Juan Ruiz Pro (2011, p. 14), las personas idóneas para ejercer dicho oficio eran los marineros, quienes sabían ubicarse en los extensos mares mediante la lectura de la brújula y la posición de los astros. Para estos individuos la experiencia era la fuente de sus conocimientos.

Para nosotros la labor del agrimensor y los conocimientos que estos poseían son dos elementos de gran importancia, más si consideramos que los procedimientos técnicos utilizados para la medición de la tierra estuvieron atravesados por los derechos de propiedad, las formas de organización del trabajo y por las diferentes escalas de mensura existentes en la época colonial (Vera, 2007, p. 70). Sobre este último punto, en la Nueva España no existió un sistema métrico decimal estandarizado y universal, sino varias “medidas agrarias”, cuya base fue la *vara*. Así, una caballería medía 1,104 varas de largo por 552 de ancho; una estancia de ganado mayor 5,000 por 5,000; un solar 50 por 50, y una fanega de sembradura de maíz 276 por 184. Pero, la *vara* no tenía una longitud estable y, por lo tanto, las extensiones de dichos terrenos podían cambiar dependiendo de la región en la que se encontrara el agrimensor. Por

ejemplo, en la Nueva España se utilizó comúnmente la *vara mexicana* (que traducido a nuestro sistema métrico medía 83.8 cm) y en Río de la Plata la *vara de Castilla o castellana*, que equivalía a 86.6 cm. También era común que los agrimensores utilizaran la *vara de Toledo*, que equivalía a 90.6 cm (para el caso mexicano consúltese Aguilar, s/f, p. 7; para el caso argentino a Garavaglia, 2011). Incluso, estas medidas podían cambiar en cada una de las provincias que componían el territorio novohispano.

Estas “imprecisiones” —así consideradas por nosotros hoy en día— no quitaban el sueño a los agrimensores ni a los poseedores de las tierras, puesto que otros elementos eran considerados más importantes que la exactitud de los linderos, tales como las características del terreno o el trabajo que había que invertir en él. Tanto la caballería, la estancias, la fanega y el fundo legal fueron extensiones de tierras cuyo elemento constitutivo no fue su extensión *en sí*, sino el trabajo humano necesario para que produjera determinado producto (la fanega, por ejemplo, equivale a lo que se puede sembrar en un día) o para el desarrollo de alguna actividad económica o social (por ejemplo, las caballerías que eran una porción de tierra usada exclusivamente para la producción agrícola, la estancia para la ganadería o el fundo legal para la habitación de los vecinos de un pueblo). Incluso, tampoco era necesario marcar de manera exacta los linderos, siempre y cuando existiera algún punto visible que las limitara como una gran roca, un árbol, un río o alguna otra característica del terreno. En 1896, al diputado Guillermo Prieto, durante las discusiones sobre la formación de un catastro en el Distrito Federal, remarcaba que:



La triangulación fue el primero de los procedimientos topográficos”.

[...] los aventureros de la conquista que señalaban como límite desde donde alcanzaba la vista y por eso hay tanta confusión en nuestra propiedad, la piedra amarilla, el árbol, el arroyo, una infinidad de límites que han desaparecido, que han sucumbido a la invasión sucesiva y que han dejado por supuesto, aterrado y convertido en polvo aquellos límites de los romanos que cuidaban la propiedad con su imagen de piedra. (Cámara de Diputados, 1896-1898, v. 1, p. 311).

Como vemos, aquellas formas de marcar los límites preocupó profundamente a Prieto, quien defendía que las propiedades agrarias debían tener linderos claros y bien definidos. La forma de pensar de Prieto está atravesada por la idea de la propiedad privada y tal vez, con este dato, podremos comprender su preocupación. ¿Cómo poseer algo de lo que no sabemos cuánto mide? Inquietudes como la de Prieto alentaron la formación de registros de las propiedades agrarias y de un sistema métrico estandarizado y universal.

\*\*\*

La tesis de este trabajo es que los cambios en los derechos de propiedad conllevaron a transformaciones en los sistemas de medición novohispanos y en la formación de los agrimensores. Un argumento a favor sería que durante la segunda mitad del siglo XVIII, existió una fuerte tendencia a la homogeneización de las medidas y de las prácticas de la agrimensura, paralelamente a los cambios en el régimen de propiedad. Desde principios de este siglo proliferaron tratados de agrimensura que intentaron estandarizar los procesos de medición de la tierra, como la obra escrita por José Sáenz



En la Nueva España existió la figura del agrimensor, personaje cuya labor consistía en la medición y el deslinde de terrenos durante los litigios o los procesos de repartimiento de tierras”.

de Escobar fechado, aproximadamente, en 1706 (Aguilar, s/f, p. 6; Rojas y Maldonado, 2001). En adelante, el agro y las formas de medirlo fueron sometidos al escrutinio de la razón y, en consecuencia, todo sistema métrico anterior empezó a ser tachado de irracional o inexacto. Esta tendencia a la homogeneización tendría su máxima expresión en la llegada del sistema métrico decimal, el cual intentó implementarse en nuestro país a lo largo de todo el siglo XIX (Vera, 2007, pp. 79-166 y 2011, pp. 181-199). La idea de la existencia de un caos métrico durante la etapa colonial siguió con mucha fuerza en el México decimonónico. El ingeniero Francisco Díaz Covarrubias mencionó que “el antiguo sistema de medidas derivado del español tiene el inconveniente de que sus diversas unidades no guardan entre sí una relación constante, y aun en algunos casos sus relaciones no pueden expresarse en número enteros” (Díaz, 1868, t. 1, p. 309). Desde finales del siglo XVIII, la persecución de la exactitud fue una constante.

No sólo los letrados mostraron un interés por la uniformidad y la exactitud de las medidas, sino también la Corona española, quien influenciada por las nuevas ideas políticas y económicas imperantes —las cuales tuvieron como fundamento los principios capitalistas sobre la tierra y la propiedad—, empezó a buscar nuevas formas de medir y de registrar las propiedades agrarias. En esa época, los fisiócratas

franceses divulgaron el principio de que la tierra era la principal fuente de riqueza de un país y, por tal motivo, a partir de este paradigma existió una preocupación por desarrollar las prácticas que estuvieran relacionadas con la tierra, desde la búsqueda de conocimientos que permitieran su mejor explotación hasta los saberes que permitieran un mejor conocimiento de sus características. En resumen, se buscaba la “liberación” de la tierra de toda “atadura” que impidiera su circulación como mercancía. Una de aquellas herramientas, implementada a finales del siglo XVIII por la monarquía española, fue la formación de censos o catastros (Camarero, 2002, pp. 61-88). La intención era conocer las cualidades de todas las propiedades que hubiera en los reinos y en las colonias, lo cual resultó ser una tarea titánica. Varios mecanismos políticos se pusieron en marcha para lograr ese objetivo, incluidos aquellos que estaban relacionados con la formación de los personajes que tendrían la labor de medir los terrenos.

A finales del siglo XVIII, también emergió una tendencia de considerar al elemento educativo como un factor relevante para la transformación social, y, por ello, nuevos colegios fueron creados con el fin de enseñar y difundir aquellos saberes necesarios para impulsar el “progreso”. Por ejemplo, en 1792 fue fundado el Real Seminario de Minería en la Ciudad de México, corporación que tuvo el objetivo de desarrollar



Durante la segunda mitad del siglo XVIII, existió una fuerte tendencia a la homogeneización de las medidas y de las prácticas de la agrimensura”.

los conocimientos necesarios para una eficaz explotación de las minas en la Nueva España. En ese contexto, la práctica de la agrimensura tomó un giro importante cuando la Real Academia de San Carlos, fundada en 1783, recibió la atribución de examinar a las personas que quisieran ejercer el oficio de perito agrimensor (Fernández, 1968). El cambio más significativo fue que los interesados en dicha práctica podían escuchar las cátedras de matemáticas que empezaron a impartirse en las aulas de la academia. A estas alturas, podemos observar que los cambios en los derechos de propiedad fueron de la mano con la profesionalización de la agrimensura y la transformación de los conocimientos referentes a la mensura de la tierra.

Con la independencia política de México, nuevos cambios en el aspecto educativo tuvieron cabida y nuevas modificaciones fueron realizadas en el mundo de la agrimensura. En 1833, durante la vicepresidencia de Valentín Gómez Farías, se expidió una reforma educativa, la cual tuvo como objetivo la reorganización de las corporaciones educativas que se encontraban en la Ciudad de México. Fue en este contexto cuando en enero de 1834 se decretó que los exámenes de agrimensores se tendrían que verificar en el Establecimiento de Ciencias Físicas y Matemáticas, el tercero de los seis creados por esa reforma, cuya sede era el Palacio de Minería (Ramírez, 1890, p. 294; Rosas, 2015).

Para ese entonces la agrimensura no era considerada todavía como una carrera

profesional, pues sólo se habla de la verificación de exámenes y no de un plan de estudios. Fue diez años después, en 1843, cuando la agrimensura aparece como una carrera, junto con la de ensayador, apartador de oro y plata, beneficiador de metales, ingeniero de minas, geógrafo y naturalista (Ramírez, 1890, p. 314). A partir de este momento, el aspirante a agrimensor debía cursar y aprobar un conjunto de cátedras para obtener su título profesional. En 1856, antes de presentar el examen profesional de agrimensor, los aspirantes debían certificar los siguientes saberes: aritmética, álgebra, trigonometría plana, análisis geométrico, geometría descriptiva, principios de cálculo diferencial e integral y mecánica racional. Y, durante el examen, debían demostrar el dominio de levantamiento de planos, nivelación, polimetría, agrimensura legal y medidas corrientes y distribución de agua.

Las palabras dicen mucho de una época determinada, incluso nos proporcionan algunos indicios de cómo fueron dándose las transformaciones históricas. El término *ingeniero* se acuñó durante el siglo XIX, nombrándose así a la persona que poseía los conocimientos —o el ingenio— para ejecutar en la práctica los principios de la ciencia. La transición de agrimensor a ingeniero topógrafo se dio aproximadamente en 1858, cuando en el Colegio de Minería se establecieron los estudios para la carrera de ingeniero topógrafo. Este cambio de nombre representa una nueva orientación en el quehacer de la mensura de la tierra,



puesto que se desarrollaron nuevas herramientas teóricas y prácticas para lograr mayor precisión y rigor en las mediciones. Sin embargo, estas transformaciones surgieron en un contexto determinado. Un año antes, en 1857, el gobierno mexicano adoptó, por primera vez, el sistema métrico decimal francés con la intención de homogeneizar el padrón de medidas: de las varas transitamos, paulatinamente, al uso del metro. Dos años atrás, en 1856, fue promulgada la ley de desamortización de las corporaciones civiles y eclesiásticas, que puso las bases legales para un cambio en los derechos de propiedad. En este con-

texto, las modificaciones en la esfera educativa, específicamente en el ámbito de la topografía, muestran que el desarrollo de los medios para la descripción exacta de las “propiedades agrarias” tuvo una conexión con el proceso de desamortización y adjudicación en propiedad privada y propiedad individual de la tierra.

En este largo recorrido histórico sobre la profesionalización de la topografía toma relevancia el periodo de finales del siglo XIX, debido al énfasis que se le dio al desarrollo de la ciencia como el medio para lograr el progreso material e insertar a México a la altura de los países civiliza-

dos. En el ámbito educativo, este contexto proporcionó nuevas pautas para la transformación de los procesos de enseñanza y la consolidación de las instituciones educativas, situación que influyó en el desarrollo en la enseñanza de la topografía. La Ley Orgánica de Instrucción Pública decretada el 2 de diciembre de 1867 reflejó ese discurso “cientificista” o positivista con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y con la reorganización del Colegio de Minería, el cual pasó a llamarse Escuela Nacional de Ingenieros. Una nueva ordenación en el ámbito educativo fue impuesta, al igual que una nueva estructura y jerarquía de los saberes de la ingeniería. El 15 de mayo de 1869, con la reforma a la mencionada ley, quedaron consolidadas las carreras que prevalecieron durante todo el Porfiriato: ingeniero de minas y metalurgista, ingeniero industrial, ingeniero topógrafo e hidromensurador, ingeniero civil, ingeniero geógrafo e ingeniero ensayador y apartador de metales; a las cuales se sumó posteriormente, en 1889, la carrera de ingeniero telegrafista o electricista. Durante todo el Porfiriato, la Escuela de Ingenieros ofreció a sus alumnos un total de siete profesiones, cada una con una duración y planes de estudio distintos (Secretaría de Instrucción Pública, 1896, pp. 8-20).

En ese contexto, la topografía tuvo un papel relevante. En primer lugar, la presencia de dicha disciplina se dejó sentir en las aulas del Palacio de Minería, pues los estudiantes de las carreras de ingeniería civil, de minas y geógrafo, debían cursar un “tronco común”, en donde se encontraban las clases de topografía y de dibujo topográfico; es decir, que la mayoría de los egresados de la Escuela de Ingenieros

tuvieron una noción de los conocimientos topográficos (SEP, 1869, pp. 44-53). En ese sentido, no sólo el ingeniero topógrafo egresaba con los conocimientos necesarios en la materia, sino también sus otros colegas. Mateos Plowes, profesor de la clase de topografía e hidromensura en la Escuela Nacional de Ingenieros de 1883 a 1899, tenía razón al describir a la topografía como una “ciencia de tanta aplicación y base principal de todo ingeniero” (AHUNAM, ENI, caja 7, exp. 10, f. 337). En segundo lugar, la Escuela de Ingenieros egresó a un total de 135 profesionales, con lo cual se convirtió en la segunda carrera más demandada (Bazant, 1984, p. 286). En 1899, el gobierno federal impulsó una nueva ley del catastro para la construcción de un censo de las propiedades inmuebles en todo el Distrito Federal, en la cual, seguramente, participaron muchos de los ingenieros topógrafos egresados de aquella institución.

Las mojoneras han sido colocadas. Sabemos que la topografía logró convertirse en una carrera profesional en el siglo XIX y que estuvo estrechamente relacionada con el proceso de transformación del régimen de propiedad, lo cual conllevó a la homogeneización y el desarrollo de las prácticas que alentaban la medición exacta de las propiedades agrarias. La Constitución de 1857 establecía las bases jurídicas del régimen de propiedad liberal y la Ley de desamortización o Ley Lerdo de 1856, los procedimientos para consolidar la propiedad privada sobre la comunal. Sin embargo, muy lejos se estaba de imponer los derechos de propiedad liberal en toda la población. Sabemos por experiencia que promulgar leyes no conlleva necesariamente a la solución de un problema. La norma es una cosa, pero su puesta en marcha es otra muy



En 1792 fue fundado el Real Seminario de Minería en la Ciudad de México”.

distinta. En ese sentido, los conocimientos topográficos pudieron ser una herramienta efectiva para poner en práctica los preceptos liberales sobre la tierra mediante su descripción, clasificación y registro.

**REFERENCIAS**

Aguilar, M. (s. f). “Agrimensura española y novohispana: semejanzas y diferencias”. Consultado el 26 de septiembre de 2020. Recuperado de: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Geografiasocioeconomica/Geografiabistorica/04.pdf>.

Bazant, M. (1984). “La enseñanza y la práctica de la ingeniería durante el Porfiriato”. *Historia Mexicana*, xxxii(3), pp. 254-297.

Cámara de Diputados. (1896-1898). *Diario de los debates de la Cámara de Diputados, Decimoctava legislatura*. Vol. 4. México: Imprenta de “El Partido Liberal”.

Camarero, C. (2002). “El Catastro de Ensenada, 1749-1759: diez años de intenso trabajo y 80.000 volúmenes manuscritos”. *Revista Catastro*, 46, pp. 61-88.

Díaz, F. (1868). *Tratado de topografía y geodesia con los primeros elementos de Astronomía práctica*. Vol. 2. México: Imprenta del Gobierno.

Faus, A. (2011). “La Real Academia de Bellas Artes de San Carlos y el ejercicio de la agrimensura en la Valencia del siglo XVIII”. *Asclepio*, liii(2), pp. 117-142.

Fernández, J. (1968). *Guía del Archivo de la Antigua Academia de San Carlos, 1781-1800*. Ciudad de México: UNAM.

Garavaglia, J. C. (2011). “¿Cómo se mide la tierra? Las mensuras en el Río de la Plata, siglos XVIII-XIX”. En J. C. Garavaglia y P. Gautreau (eds.), *Mesurar la tierra, contro-*

*lar el territorio. América Latina, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires: Ediciones Prohistoria.

Ramírez, S. (1890). *Datos para la historia del Colegio de Minería, recogidos y recopilados bajo la forma de efemérides por su antiguo alumno el Ingeniero de Minas Santiago Ramírez*. México: Imprenta del Gobierno Federal.

Rojas, R. y Ledesma, I. (2001). “La Geometría práctica y mecánica en Joseph Sáenz de Escobar (c. 1706). El capítulo xvii”. *Boletín del Archivo General Agrario*, 13, pp. 37-48.

Rosas, C. M. (2015). *La educación de médicos e ingenieros en la reforma educativa de la Ciudad de México, 1833-1834*. Tesis de Maestría. Ciudad de México: FFYL/UNAM.

Ruiz, J. (2001). “Introducción. Mensuras, catastros y construcción estatal”. En J. C. Garavaglia y P. Gautreau (eds.), *Mesurar la tierra, controlar el territorio. América Latina, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires: Ediciones Prohistoria.

Secretaría de Instrucción Pública. (1896). “Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal del 15 de mayo de 1899”. *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1, pp. 8-20.

Vera, H. (2007). *A peso el kilo. Historia del sistema métrico decimal en México*. Ciudad de México: Libros del escarabajo.

——— (2011). “Medidas de resistencia: grupos y movimientos sociales en contra del sistema métrico”. En H. Vera y V. García (eds.), *Metros, leguas y mecatres. Historia de los sistemas de medición en México*. Ciudad de México: CIESAS/CIDESI.

Wobeser, G. (1993). “El agua como factor de conflicto en el agro novohispano, 1650-1821”. *Estudios de Historia Novohispana*, 13(13), pp. 135-146.



Fue diez años después, en 1843, cuando la agrimensura aparece como una carrera”.

NUESTRO ILUSTRADOR

Tiburón

# Albigrafías

de César Rangel Ramos

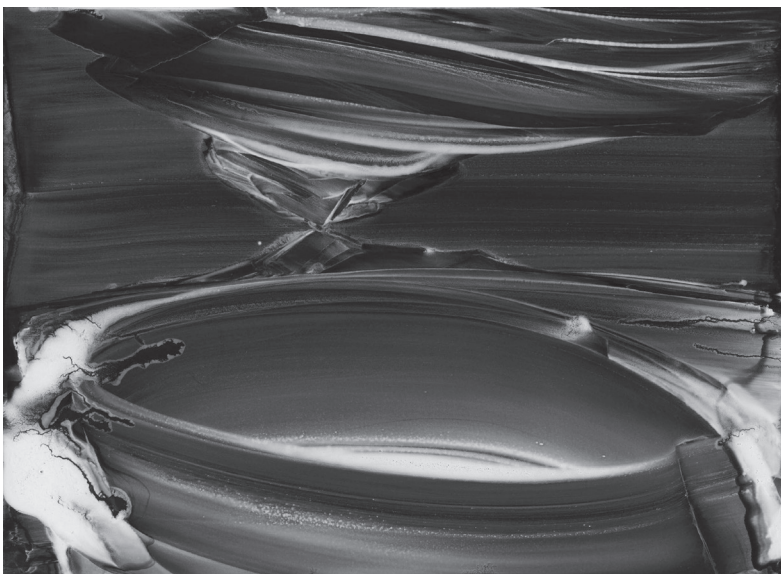




## NUESTRO ILUSTRADOR



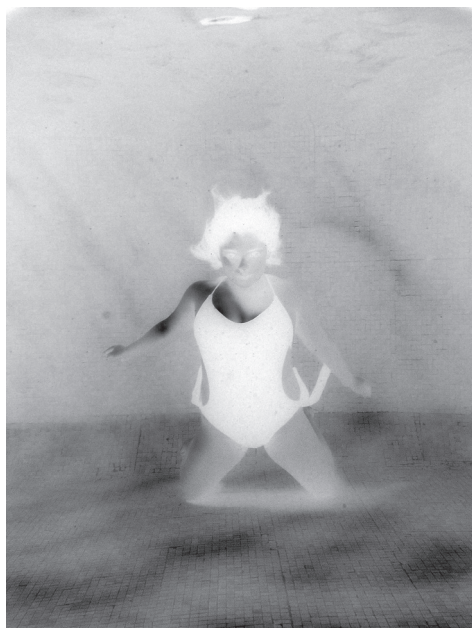
**N**ace en la Ciudad de México en 1977. A partir de los dieciséis años incursionó con regularidad en los campos del dibujo, la pintura, la escultura y la fotografía. Entre 1995 y 1997 cursó tres semestres de Letras Clásicas y un semestre de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).



NUESTRO ILUSTRADOR

César  
Rangel Ramos

Nadador ave 2



NUESTRO ILUSTRADOR

**César**  
Rangel Ramos



Su trabajo insiste en la posibilidad del arte como un saber inmerso y configurador de mundo asumido como contingencia y enigma. Su imaginario es un tejido en donde convergen fuentes literarias mito-arcaicas, las inopinadas cualidades, las sugerencias y las revelaciones de diversos materiales en su estricto sentido físico, entre los que destacan, por su recurrencia, el agua, los pigmentos, el grafito, las ceras, los polímeros, la tela y el papel y, por último, aquello que no es posible fijar con certidumbre: lo no consciente.

NUESTRO ILUSTRADOR

**César**  
Rangel Ramos

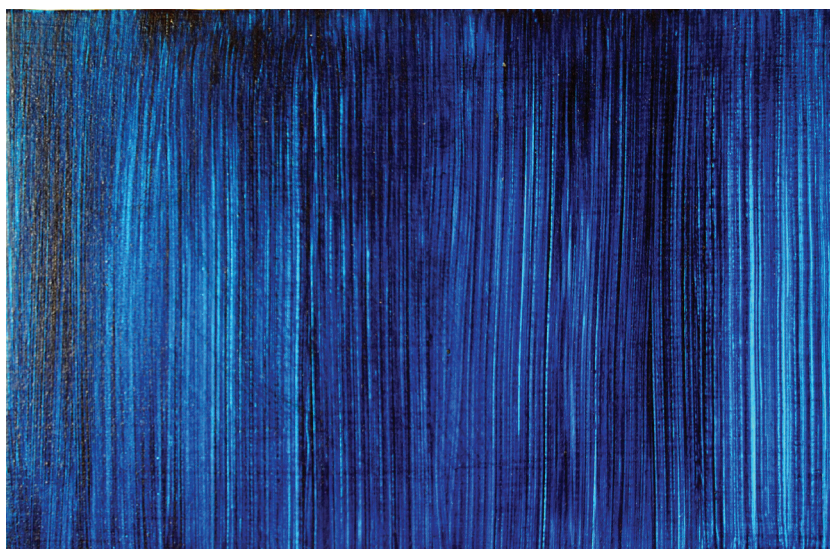
Piedra 2



Nave 2



Lluvia



NUESTRO ILUSTRADOR

**César**  
Rangel Ramos

Todo lo anterior entendido como una urdimbre o un saber cuya facultad se expresa en la simultánea interpretación-invencción intempestiva del presente. La imagen supone en su discurso una posibilidad paradójica en tanto autónoma e incardinada al texto oral, escrito y musical.

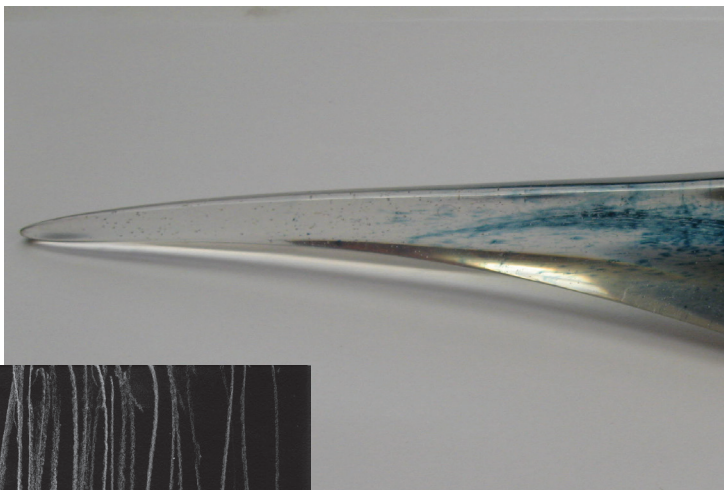
Ha expuesto individualmente en México, Corea del Sur y Ecuador. Colectivamente en México, Colombia, Italia y España. Su obra forma parte de la Colección del Museo de Arte Contemporáneo Alfredo Zalce y de colecciones privadas en México, Guatemala, Italia, Francia, EE. UU. e Israel.



NUESTRO ILUSTRADOR

César  
Rangel Ramos

Ave



Lluvia comestible

NUESTRO ILUSTRADOR

**César**  
Rangel Ramos



Su trabajo ha sido incluido en varias publicaciones, algunas de ellas son: Revista Código, Folios MUAC, Proceso y Tierra Adentro.

Entre sus exposiciones individuales destacan Marcas de agua, Fundación Sebastián A.C. Ciudad de México, 2003); Seres vivos, Raemian Gallery (Seúl, Corea del Sur, 2008); ni César, ni

rangel, Galería de la Secretaría de Economía (Ciudad de México, 2013); Música antigua, Salón des Aztecas (Ciudad de México, 2016).

En cuanto a exposiciones colectivas se encuentran América Hoy, Asociación de Artistas Plásticos de Barcelona (España, 2001); Tranzfigurazione Americana, Studio Lorenzo Guzzo (Palermo, Italia, 2001); no copyright, Universidad de Cali (Cali, Colombia, 2014); Alegna, Sara Palacios Galería (Quito, Ecuador).



# FOOD AS SCIENCE

*Recibido: agosto 19 de 2020*  
*Aprobado: septiembre 8 de 2020*



Interperie II



# EL ALIMENTO

COMO CIENCIA

JULIA GABRIELA HERNÁNDEZ CARREÑO



## RESUMEN

La alimentación como acompañante del crecimiento social de la humanidad siempre ha existido, ha sido una forma de identidad, de pertenencia a la tribu e incluso ha estado permeada de tintes espirituales y religiosos. Por otro lado, el desarrollo de la alimentación como arte culinario ha sido evidente en los hitos históricos, sin embargo, no sucedió lo mismo con la comprensión, desde la óptica de la ciencia, del alimento como proceso vital dentro del desarrollo de salud-enfermedad.

En este artículo se hace un recorrido del desarrollo de la alimentación como un factor para la buena salud, hasta constituirse como la ciencia de la nutrición, que convirtió el binomio alimentación-salud en piedra angular de las políticas públicas en salud; así como las y los nutriólogos como portadores del estandarte de la responsabilidad del tratamiento preventivo a los pacientes, desde la perspectiva de la empatía y la comprensión de los contextos culturales, religiosos e individuales de cada persona.

**Palabras clave:** historia de la alimentación, nutrición, alimentación-enfermedad.

## ABSTRACT

Food as a companion to the social growth of humanity has always existed, it has been a form of identity, of belonging to the tribe and even permeated with spiritual and religious overtones. On the other hand, the development of food as a culinary art has been evident in historical milestones, however, the same did not happen with the understanding of food as a vital process within the development of health-disease from the perspective of science.

This article takes a journey through the development of food as a factor for good health, until it became the science of nutrition, which made the food-health binomial a cornerstone of public health policies, as well as the and nutritionists as bearers of the banner of responsibility for preventive treatment of patients, from the perspective of empathy and understanding of the cultural, religious and individual contexts of each individual.

**Keywords:** history of food, nutrition, food-disease.

## JULIA GABRIELA HERNÁNDEZ CARREÑO

Licenciada en Nutrición por la Escuela Nacional de Dietética en Nutrición, actualmente cursa la Maestría en Epidemiología en la Facultad de Medicina de la UNAM, ha cursado un diplomado en Nutrición Aplicada al Deporte y la indicación de ejercicio en enfermedades cardiometabólicas en la Universidad LaSalle de México.

El alimento y la cultura que rodea a la alimentación han existido lo mismo que la humanidad. La alimentación ha sido una forma de identidad, de pertenencia a la tribu e incluso ha estado permeada de tintes espirituales y religiosos.

El desarrollo de la alimentación como arte culinario ha sido evidente en los hitos históricos, sin embargo, no sucedió lo mismo con la comprensión del alimento como proceso vital dentro del desarrollo de salud-enfermedad desde la óptica de la ciencia. No se le dio la relevancia al estudio del alimento dentro de los contextos históricos y sociales durante mucho tiempo a pesar de que la alimentación, como acompañante del crecimiento social, siempre ha existido.

Gracias al descubrimiento y el uso del fuego como herramienta se dio un parateguas de las prácticas alimentarias. El humano estaba predeterminado para la caza y la recolección, al mostrarse la posibilidad del fuego como una herramienta de uso cotidiano se pudo establecer los cimientos para cambiar las estructuras de nómadas a sedentarias. Esto cambió el panorama alimentario desde dos fuertes puntos de vista; el primero fue la oportunidad de ejercer la agricultura como una práctica de inversión para el consumo de alimento de forma atemporal, y el segundo fue un importante cambio evolutivo dentro del metabolismo humano (Icaza y Béhar, 1981, p. 1).

El metabolismo como sistema integral puede entenderse de maneras adaptativas dependientes de los sustratos consumidos predominantemente. Las culturas pueden adaptar su sistema metabólico dependiendo del alimento al que tengan acceso, por lo cual, la humanidad logró sobrevivir a base de recolección de frutos y caza de animales. Al establecerse en un solo lugar y apropiarse del terreno y el cultivo

de éste, así como de la domesticación de animales de granja, se logró un salto en la adaptación metabólica, donde el sistema ya no necesitó responder ante las adversidades primitivas de escasas, fríos e incomodidades; los sistemas fisiológicos ya no necesitaron activarse desde los sistemas de reserva, sino que se pudo contar con un acceso continuo al alimento, permitiendo que el enfoque de la civilización fuera otro y no el de la supervivencia.

Aunque este fue un cambio evolutivo en el contexto humano, sigue siendo importante mencionar que, para cada civilización, y sobre todo aquellas en condiciones extremas o donde el acceso al alimento es deficiente, se cuenta con diferentes adaptaciones metabólicas o intolerancias. Los inuit, como comunidad que se mantuvo aislada en el Polo Norte, continuaron con prácticas alimentarias distintas al resto de las civilizaciones, con dietas ricas en foca y ballena, en climas de extremo frío; sus adaptaciones como comunidad les permitió vivir a base de dietas altas en grasas y proteína y mantener indicadores de salud saludables; estas adaptaciones han sido el resultado de respuestas genéticas al ambiente durante milenios (Cooper, 1966, p.4).

Con el nacimiento de la filosofía en la época griega se empezó a contemplar el avance del conocimiento y la comprensión de los sistemas del cuerpo humano. Junto con la búsqueda del alimento y de los mejores sistemas alimenticios, comenzaron los primeros indicios de la nutrición.

El interés por comprender los componentes del alimento y sus efectos nace primero de las intoxicaciones; siendo el alimento y el veneno conceptos completamente opuestos, que pueden existir en los mismos alimentos o productos dependiendo del uso y de la preparación que se le dé, existen, por ejemplo, alimentos que al pasar por un proceso de cocción o la-

vado pierden sus características tóxicas. Estas nociones empezaron a llamar la atención hacia los efectos que podrían tener los alimentos al ser consumidos, y no sólo eso, contemplar cuáles características son las que hacen a un producto poseer funciones nutritivas.

Conocer los valores nutritivos de ciertos alimentos generó la especialización y el desarrollo del entendimiento de la nutrición como ciencia; los primeros médicos griegos comenzaron a realizar asociaciones entre la salud y la enfermedad con las características dietarias de la población. Mediante dichas observaciones experimentales y empíricas de estos primeros médicos, se aprendió la exploración de los efectos de una buena alimentación y las consecuencias contrarias de una deficiente (Lowenberg, Wilson *et al.*, 1970, p. 16).

Hipócrates, padre de la medicina, que vivió y ejerció su profesión durante los años 460 a.C., encontró los principios de la relación entre la alimentación con los estados homeostáticos de salud, con su célebre frase “que la comida sea tu alimento, y el alimento su medicina”. Fue el primero en reconocer los estados preventivos de un buen estado nutricional para prevenir la enfermedad y tener una vida dotada de salud.

Conforme aumentaron los conocimientos del cuerpo humano, los conocimientos de la medicina y los procesos de enfermedad, se desarrollaron las teorías de los miasmas, las cuales establecieron que existían cuatro elementos —fuego, aire, agua y tierra— dentro del cuerpo, y que de alguna forma la interacción de estos con las características de algunos alimentos (en cuanto

a su temperatura y su humedad) era lo que generaba los mecanismos por los cuales las personas podían perder los estados de equilibrio de salud. Por otro lado, los griegos fueron los primeros en usar la prescripción de una dieta como el tratamiento eficiente contra la enfermedad, incluso sin saber los mecanismos precisos por los cuales estos resultaban benéficos para el enfermo.

En el siglo II d. C., Galeno revolucionó la forma de entender al cuerpo y a la medicina, logró practicar disecciones en animales y gracias a ello desarrolló escritos sobre la anatomía del hombre. El vislumbrar los posibles órganos y sistemas abrió su comprensión hacia los mecanismos funcionales del sistema digestivo. Sin embargo, el entender la fisionomía animal no explora completamente las formas en las que el cuerpo humano funciona; en este sentido, y para esa época, resultaba delicada la exploración del cuerpo humano debido a los estigmas sobre su profanación.

Más tarde, en Alejandría, Galeno pudo finalmente hacer la disección de cuerpos de criminales condenados ya muertos; ahí mismo, se le permitió experimentar con cerdos vivos, de estas exploraciones, pudo deducir que el estómago es el lugar en el que los alimentos se fragmentan en pequeñas partículas para poder absorberse. Con este conocimiento se establecen los principios del metabolismo y el uso del alimento como combustible. Una de las aportaciones de Galeno fue el impulso del método científico como estrategia de exploración médica, sin embargo, después de su muerte, no hubo grandes avances dentro de las publicaciones en temas de medicina y nutrición.



La alimentación ha sido una forma de identidad, de pertenencia a la tribu e incluso ha estado permeada de tintes espirituales y religiosos”.

Durante el renacimiento italiano en los siglos xv y xvi, Paracelso, Leonardo da Vinci y Sanctorius comenzaron a observar el cuerpo humano desde otras ópticas, por un lado, desde las formas del arte y la creatividad, con la premisa del cuerpo como obra de creación divina; por otro lado, desde la curiosidad y la exploración científica que se había mantenido oculta pero latente durante todo el medioevo. Sus obras sirvieron como parteaguas para el entendimiento del hombre como una máquina dentro de sus funciones físicas, con una tendencia hacia el orden interno u homeostasis, y se expuso la existencia de un balance entre la ingesta y la eliminación de los alimentos por el organismo.

Sanctorius, médico italiano que vivió de 1561 a 1636, fue el primero en estudiar realmente la nutrición en los seres humanos de una manera empírica con los registros de su propio peso, de acuerdo con los alimentos que ingería y sus excreciones. Gracias a estas mediciones, se pudo abordar por primera vez el concepto del metabolismo basal, como la necesidad básica de alimento para cada persona cuando se encuentra en reposo y sin ninguna alteración. Mientras que los estudios de William Harvey, médico que se enfocó en la comprensión del sistema circulatorio, pudieron dar la pauta para entender la manera en la que se lleva a cabo el proceso de transporte celular del alimento.

La comprensión y los avances médicos fueron preparando la antesala para la formación del aprendizaje de la alimentación como la ciencia que estudia los efectos del alimento a nivel fisiológico y celular, sin embargo, no podría haber existido la atención a dicho conocimiento sin la presencia de alguna enfermedad en la población. Los

procesos de la historia natural de la enfermedad dieron pie al entendimiento del alimento como posible razón de enfermedad al encontrarse con alguna deficiencia o exceso, además de posible tratamiento.

La enfermedad por deficiencia de alimento, más específicamente por deficiencia vitamínica, fue uno de los hitos del descubrimiento tanto de la ciencia de la

nutrición como de la observación científica experimental. La observación empírica fue lo que llevó al descubrimiento del escorbuto y la comprensión de su fisiopatología como deficiencia de la vitamina C. Aunque para el año 1500 se tenía completo desconocimiento de los compuestos vitamínicos de los alimentos como sustancias vitales no energéticas, las navegaciones y la apertura al nuevo mundo junto con el desarrollo económico de la exportación, evidenció que los marineros que pasaban un considerable tiempo en alta mar sin tocar tierra desarrollaban una

condición de desangrado de los dientes, desencadenando en la muerte, a la cual describieron como “el azote de los marineros”. Jacques Cartier, un explorador francés, fue el primero en realizar observaciones durante su expedición de 1535 y 1536 a Canadá sobre las maneras de evitar la aparición del escorbuto, pues se conocía que los viajeros nórdicos y vikingos no sufrían esta afección en sus viajes largos; así, Cartier consiguió ramas de árbol con las que le preparó una bebida a sus marineros con excelentes resultados en la prevención de la enfermedad; no se supo el mecanismo de acción por el cual este brebaje funcionaba como tratamiento preventivo, pero comprendió que el consumo de algunos tallos y hojas, que ahora sabemos son



El interés por comprender los componentes del alimento y sus efectos nace primero de las intoxicaciones.”



fuentes abundantes de vitamina C, generaba un estado de salud a la tripulación.

El capitán James Lind fue el primero en experimentar decididamente con los tratamientos para el escorbuto, con lo que dio nacimiento tanto a su libro *Tratado de Escorbuto* en 1753, como al método experimental controlado como se conoce hasta la fecha, en lo que fue el primer experimento clínico realizado en una población; le dio diferentes tipos de dietas a diferentes marineros, algunas dietas basadas en consumo de nuez, otras en consumo de arroz, y la última rica en consumo de limón y naranja. La población que consumió una dieta alta en cítricos no contrajo escorbuto, a comparación de los otros dos grupos, probando que el tratamiento preventivo para el escorbuto era sólo tener un consumo apropiado de alimentos cítricos. Hasta la fecha, se considera un experimento sobre nutrición científicamente planeado y completo con registros controlados.

De la misma manera que se vislumbró la existencia de la vitamina C como la sus-

tancia que, al no consumirse, desencadena la enfermedad inminente, el resto del conocimiento e investigación sobre las vitaminas en el alimento fueron emanando al encontrarse con la presencia de las deficiencias en la práctica clínica; sin embargo, la investigación concreta sobre las vitaminas tomó cientos de años antes de poder tener resultados certeros sobre todas ellas (Kemény, 1970, p.22-23).

Bajo las nuevas directrices de investigación y observación científica en el mundo occidental, se abrió el abanico de la comprensión de la nutrición como los procesos químicos de funcionamiento físico. René Réamur, químico francés que vivió entre 1683 y 1757 (Krause y Hunschter, 1975, p.5), descubrió gracias a sus experimentos con aves, que la digestión sucedía en el estómago mediante procesos químicos en los que se disolvían los alimentos gracias al ácido que permea todo el estómago; bajo este descubrimiento, el italiano Lázaro Spallanzani confirmó y publicó los procesos químicos de la digestión (Guiseppe, 1954, p. 19).

Otros de los experimentos esenciales para la nutrición como ciencia fueron los realizados por Pedro Iván Pávlov, quien abrió una nueva era del conocimiento no sólo dentro de la ciencia de la alimentación, sino también en el conocimiento del comportamiento condicionado. Sus experimentos con perros registrando la función de las glándulas salivales al ser expuestos a estímulos del alimento, pudo conjuntar la identificación del jugo gástrico y las enzimas como los motores mecánicos por los cuales se inicia la digestión. (Cooper, 1966, p.5).

Para el siglo XVIII fue Antoine Lavoisier, científico francés, quien enunció todo lo que acontece con el alimento después de la digestión, una vez que ha sido absorbido y circula por el torrente sanguíneo. Lavoisier logró publicar los procesos químicos dentro de las células por los cuales el alimento se convierte en el combustible del ser humano, a esto se le conoció como las rutas metabólicas. Después de Lavoisier, quien murió como víctima de la guillotina durante la Revolución francesa, existieron varios científicos en Europa que desarrollaron conocimiento sobre el calor corporal como la medición de oxidación de los componentes alimentarios; por otro lado, gracias a las labores de Florence Nightingale, se le dio seguimiento a los tratamientos clínicos con alimento a los pacientes enfermos, así como a la observación epidemiológica de la enfermedad, ya que fue ella la pionera en analizar los registros de sus anotaciones sobre los pacientes a los que visitaba, considerándola uno de los pilares en el estudio de la bioestadística (Kemény, 1959, p. 23).

Para el siglo XIX los avances científicos

abrieron el panorama a los componentes de los alimentos, se logró determinar los nutrientes y caracterizarlos en grupo según sus características nutritivas y su función metabólica; así, se estudió la diferencia entre las proteínas, las azúcares y las grasas y como estas tres representan las moléculas vitales del alimento para la obtención de energía y construcción molecular del organismo. Este

siglo se caracterizó por ser el periodo de descubrimiento acelerado a través del análisis químico y los experimentos metodológicos (Guiseppe, 1954, p. 21).

Hasta este momento, y gracias al desarrollo tanto tecnológico como del método científico, se le dio la importancia al alimento como parte del proceso de salud-enfermedad en el hombre, se pudo entender como el alimento debe ser parte del tratamiento durante la enfermedad. Y como ciertos tipos de alimentación y deficiencia pueden formar parte de la etiología de la pérdida de la salud, el enfoque había sido sobre el efecto fisiológico que tiene el alimento en el cuerpo. Sin embargo, la nutrición cobró su

importancia mundial a consecuencia de las grandes guerras en el mundo. Fue durante la Primera Guerra Mundial y la posguerra cuando el hambre y la desnutrición cobraron mayor relevancia, atrayendo la atención de los organismos internacionales hacia los problemas alimentarios subsecuentes en las poblaciones derivadas de las contiendas bélicas; a esto se le sumó la crisis económica.

A causa de lo anterior, el 10 de enero de 1920 se firmó el pacto para la creación de la Sociedad de las Naciones, que postuló la necesidad de esfuerzos de orden internacional para prevenir enfermedades



La investigación concreta sobre las vitaminas tomó cientos de años antes de poder tener resultados certeros sobre todas ellas”.



La nutrición como disciplina comenzó a impartirse entonces en los institutos de nutrición, formando profesionales dietistas y nutricionistas”.

infecciosas, se comprendió que el mayor problema en las comunidades era el mal saneamiento que, aunado a una deficiencia calórico-proteica en la población, ponía a todos en riesgo debido a la baja inmunidad con la que ésta se caracteriza. Para prevenir el desencadenamiento de enfermedades infecciosas fue preciso procurar un estado nutricional adecuado en la población. Entre 1920 y 1930 se fue configurando en los contextos internacionales la nueva cultura de la nutrición como ciencia políticamente necesaria para mantener la salud y la estabilidad internacional (Barona-Bernabeu-Mestre, 2008, p. 57).

A partir de este momento, el binomio alimentación-salud se convirtió en una piedra angular en las políticas públicas de salud. A lo largo de los años treinta y cuarenta se permitió la reunión de múltiples organismos y conferencias que tuvieron como tema central la promoción relacionada a la alimentación y la nutrición. Uno de los organismos pioneros en abordar la importancia y promover las indicaciones para la salud nutricional, fue la Organización Panamericana de la Salud (OPS); así, en mayo de 1929 se aprobó el plan de acción que incluyó las actividades relacionadas con la alimentación para la mejora general de las enfermedades carenciales y la malnutrición, sobre todo, en las áreas rurales y vulnerables.

Fue durante el periodo entre guerras que se pusieron en marcha los planes de salud en la mayoría de los países, crean-

do centros de higiene y alimentación, y los institutos nacionales de nutrición. Sin embargo, para 1939, estalló la Segunda Guerra Mundial, periodo en el cual la desnutrición y la subalimentación impactó a la mayoría de los sectores de la población involucrada, desatando un sinnúmero de consecuencias epidémicas. Dentro de este periodo catártico se dio el desarrollo de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO, por sus siglas en inglés), con el objetivo de elevar el nivel nutricional y la calidad de vida dentro de las condiciones de desastre internacional e impactar la crisis económica y de hambruna de la humanidad a nivel mundial (OMS, 1958, pp. 309-323).

La FAO llevaba tres años de labores cuando entró en funcionamiento, un 7 de abril de 1948, la Organización Mundial de la Salud (OMS), un organismo apéndice de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con área de enfoque especializado en salud. Su objetivo fue y sigue siendo lograr que todos los pueblos del mundo alcancen el estado máximo de salud (Bernabeu-Mestre, 2010, pp. 217-232).

Dado que en la mayoría de los países resultaban evidentes las consecuencias de una deficiente nutrición —sobre todo infantil, evidenciado por los altos índices de mortalidad infantil—, se reconoció la importancia no sólo de abogar por la cantidad de las raciones alimentarias en las familias sino de la calidad dietaria y los hábitos higiénicos. Gracias a estas grandes



crisis y al surgimiento de los organismos internacionales se pudo incubar la nutrición como una práctica profesional, la cual requiere de aptitudes y conocimientos específicos del funcionamiento fisiológico del cuerpo, así como la interacción con el alimento dentro de los contextos socio-culturales. La nutrición como disciplina comenzó a impartirse entonces en los institutos de nutrición, formando profesionales dietistas y nutricionistas a través de las escuelas de dietética y nutrición. Lo que en una primera instancia se contempló como una rama de la medicina, encontró su propio camino como área dentro de los componentes terapéuticos en el tratamiento y prevención de la enfermedad. La ocupación adquiere su funcionalidad desde el abordaje cultural y colectivo con la atención en el paciente clínico y hospitalizado (Ley 44/2003, de 21 de noviembre del 2003).

Así, el interés histórico por la alimentación se puede ver reflejado en la literatura a lo largo de todos los antecesores y la evidencia de la humanidad; lo que inició como una avidez de conocimiento sobre el efecto de algo tan típico como el alimento en la fisiología, cobró importancia al exponerse a la crisis y la ferviente necesidad de políticas públicas. En la actualidad, los nutriólogos llevamos el estandarte de la responsabilidad del tratamiento preventivo a los pacientes desde la óptica empática y la comprensión de los contextos culturales, religiosos e individuales de cada individuo; atendiendo la creciente epidemia del mundo moderno, consecuencia de una cultura globalizada con tendencia a los excesos que desencadenan la transición epidemiológica hacia enfermedades no de carencia, sino a aquellas de naturaleza crónica y no transmisible. Siempre desde el

entendimiento de contemplar a las personas como seres biopsicosociales y que el alimento es y debe ser el pilar del estado de salud poblacional.

## REFERENCIAS

Barona, J. L. y Bernabeu-Mestre, J. (2008). *La salud y el Estado. El movimiento sanitario internacional y la administración española (1951-1945)*. Valencia: Universidad de Valencia.

Bernabeu-Mestre, J. (2010). "El exilio científico republicano español y los inicios de la Organización Mundial de la Salud (1946-1956)". En J. L. Barona (ed.), *El exilio científico republicano*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Cooper, B. (1966). *Nutrición y Dieta*. Ciudad de México: Editorial Interamericana.

Guiseppe, A. (1954). *Alimentación Humana. Historia de la Alimentación*. Ciudad de México: UTEHA.

Icaza, S. y Béhar, M. (1981). *Nutrición*. Ciudad de México: Nueva Editorial Interamericana.

Kemény, H. E. (1959). *La alimentación de los enfermos*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Krause, M. y Hunscher, M. (1975). *Nutrición y Dietética en Clínica*. Ciudad de México: Nueva Editorial Interamericana.

Ley 44/2003 de Ordenación de las Profesiones Sanitarias. (2003). *Boletín Oficial del Estado* núm. 28. Ciudad de México: Noticias Jurídicas.

Lowenberg, M. y Wilson, E. *et al.* (1970). *Los alimentos y el Hombre*. Ciudad de México: Editorial Limusa.

Organización Mundial de la Salud. (1958). "Nutrición". En: *Los diez primeros años de la Organización Mundial de la Salud*. Ginebra.

ENTREVISTAS



ENTREVISTA AL DR.

# SERGIO MIRANDA PACHECO

LIDIA MARIANA REYES VILCHIS\*

\* Guion y entrevista realizados por Lidia Mariana Reyes Vilchis, alumna del cch plantel Vallejo, como parte de un proyecto del curso de Teoría de la Historia, a cargo de la profesora Tania Ortiz Galicia, sobre el libro *Tacubaya. De suburbio veraniego a ciudad* (Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas, 2014 [Historia Moderna y Contemporánea 47]).

**M**ariana Reyes Vilchis: Muchas gracias por permitirme llevar a cabo esta entrevista, inquietud que surge tras la lectura de su libro *Tacubaya. De suburbio veraniego a ciudad*. En primera instancia me gustaría preguntarle por qué decidió dedicarse a la investigación histórica.

**Dr. Sergio Miranda Pacheco:** Antes que investigador, yo me planteé ser historiador, lo de investigador vino después sin que fuera precisamente un propósito. El deseo de ser historiador se generó por la vida que yo había tenido, pues mis padres eran campesinos emigrados a la ciudad, y el ir y venir me generó desde la infancia una profunda inquietud con respecto al contraste entre la vida urbana y la del campo. Cuando era pequeño solía ver en la televisión un programa que se llamaba *Introducción a la Universidad* y tenía una sección dedicada a la historia. En este programa había cápsulas de historia del mundo y de México de todas las épocas, eso a mí me despertaba la imaginación y yo empezaba a establecer relaciones entre las cosas; a partir de eso se me generó un interés mayor por la historia. Con estas inquietudes, cuando tenía alrededor de 12 o

13 años, me enteré que se podía estudiar para ser historiador, y entonces me propuse ser historiador. A pesar de que la gente me decía que me iba a morir de hambre como historiador, yo persistí en la idea, y cuando entré al CCH Vallejo mi vocación se reafirmó, porque mis profesoras de historia eran muy jóvenes, muy entusiastas y tenían mucha esperanza en la vida y en lo que hacían, y eso nos lo transmitieron a sus estudiantes.

**MRV:** ¿Cree usted que las materias que llevó el último año en el Colegio le ayudaron para seguir reafirmando su vocación de historiador?

**SMP:** Las asignaturas de Psicología, Filosofía y la de Ciencias de la Comunicación reafirmaron mi interés por lo humano y por lo social, me entusiasmaron tanto que fui buenísimo en las tres. En el tercer año reprobé física y tuve que esperar un año para entrar a la Universidad, y ese año lo aproveché para indagar más sobre la carrera y sobre mis propios intereses. Entre las cosas que hice fue asistir a orientación vocacional de la UNAM, ahí me hicieron pruebas psicométricas y psicológicas y finalmente me enviaron a ayuda especializada, pues decían que no tenía muy clara

## SERGIO MIRANDA PACHECO

Exalumno del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Vallejo. Es doctor en Historia por El Colegio de México e investigador del Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha publicado diversos trabajos que giran en torno a su área de especialidad, la historia urbana y ambiental de la Ciudad de México en los siglos XIX y XX, entre los que destacan *Ciudad de México 1917-2017. Crónica política de una conquista democrática* (Ciudad de México, Asamblea Legislativa del DF-El Universal, 2017); *La creación del Departamento del Distrito Federal. Urbanización, política y cambio institucional, 1929-1934* (Ciudad de México, UNAM/IIH, 2008) y *Tacubaya. De suburbio veraniego a ciudad* (Ciudad de México, UNAM/IIH, 2014), este último motivo de la presente entrevista.

## MARIANA REYES VILCHIS

Actualmente cursa el segundo semestre de la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Perteneció a la generación 2015-2018 de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH); en el ciclo escolar 2018-2, durante su sexto semestre en el Colegio, llevó a cabo la presente entrevista al doctor Sergio Miranda Pacheco.

mi vocación. Paralelamente a eso, yo estaba acudiendo a clases en la Facultad de Filosofía y Letras y entrevistaba alumnos y profesores de la licenciatura en Historia para saber si era una carrera difícil, cuáles eran las habilidades requeridas y cuál el campo de trabajo. En ese entonces trabajaba los fines de semana, de manera que tenía libre el resto de la semana para asistir a cursos en la Facultad y eso no sólo me daba una idea de cómo era el estudiar historia, sino que realmente lo disfrutaba.

Creo que en orientación vocacional y en la ayuda especializada exageraron un poco las cosas. Yo de cualquier manera regresé a mi casa profundamente preocupado por todo lo que me habían dicho, pero afortunadamente mi hermano, que era tres años mayor que yo, me dijo que los mandara al carajo, que tenía 18 años y que a mi edad era normal esa incertidumbre y que hiciera lo que yo creía que era mejor. Así que le hice caso a mi hermano y heme aquí.

**MRV:** Como que exageraron mucho la situación, creo que todos pasamos por esa circunstancia, en esta edad no tenemos muy claro hacia dónde ir y tanta presión a veces nos hace elegir una carrera que no es exactamente lo que queríamos estudiar. Hay chavos que deciden estudiar algo porque sus papás insisten en que lo hagan, y creo que no van a ser buenos profesionistas porque no están estudiando lo que quieren con toda el alma.

**SMP:** En efecto. Pero creo también que esto es algo que se puede hablar, que puede establecer una comunicación con los padres. A mí me sirvió ponerme en el lugar de mis papás, el pensar en ellos, en cómo había sido su vida, cómo era en ese momento y a partir de ahí entender las exigencias que ellos tenían hacia mí. Cuando les hice entender que yo los comprendía, ellos se relajaron, porque entonces se die-



ron cuenta de que yo estaba en la misma sintonía que ellos, y me pudieron escuchar. De hecho, me dijeron que si eso era lo que quería, estaba bien, que esa era mi decisión y mi responsabilidad. Y no fue una decisión fácil, pues yo tenía que trabajar e hice la carrera trabajando; por ello me tardé varios años en titularme, pero al final el hecho de que yo hacía lo que me gustaba hizo que mis estudios fueran pasos firmes.

Fui un buen estudiante, hice una tesis de licenciatura que fue premiada nacionalmente con el Premio Francisco Javier Clavijero, a partir de ahí mi vida adquirió un camino y una fuerza que me sigue empujando, porque al final estudié lo que yo quería y trabajé para ello. Esa entrega y ese esfuerzo se lo debo a mis padres, se lo debo a mis maestros, a mis amigos con los que me juntaba para estudiar, a aquellos otros que me escuchaban y me daban sus opiniones. Cuando estaba a la mitad de la carrera apoyando en un proyecto de servicio social para el archivo histórico de la UNAM, tuve la oportunidad de entrar a trabajar en esta institución como técnico académico, y a mis 22 años ya era un académico de la UNAM. Después de eso concursé para una plaza de investigador y gané el concurso gracias a todo el trabajo que traía detrás.

**MRV:** En el curso de Teoría de la Histo-



La historia urbana plantea que hay un vínculo importante, ya sea de causa-efecto o una condición de relación entre los seres humanos y el espacio que habitamos”.

ria del CCH tuve la oportunidad de leer su libro sobre Tacubaya y me surgió la interrogante de por qué eligió hacer su libro específicamente sobre este barrio.

**SMP:** Primero porque por mi trayectoria de vida en esta ciudad —pues mi familia se mudaba de casa constantemente—, la vine a conocer desde muy pequeño en todos sus confines, en sus cuatro puntos cardinales y en sus variadas condiciones socioeconómicas. Así, cuando me planteé el tema de investigación, contaba tanto con mi experiencia con la ciudad como con mi primer libro, que fue mi tesis de licenciatura, que es sobre cómo y por qué se eliminó el gobierno electo y municipal de la Ciudad de México y del Distrito Federal.

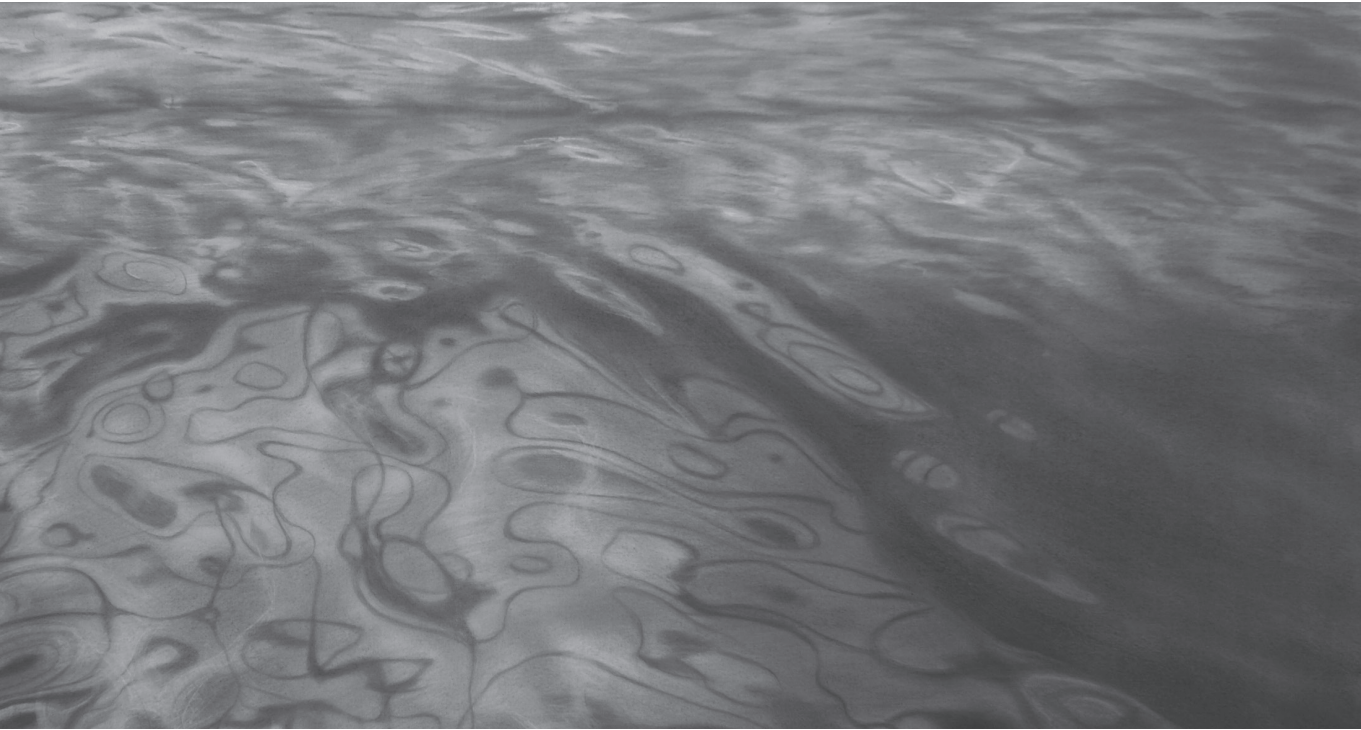
Ese libro me puso en contacto con los archivos de la ciudad, en ellos descubrí que la Ciudad de México no era una sino múltiples ciudades; las otras localidades que forman parte de ella no tenían su historia, como es el caso de San Ángel, Tacubaya, Azcapotzalco, etcétera. Existían de ellas crónicas, pero lo que yo quería hacer



Alberca 3

era explicar cómo esas localidades se convirtieron en parte de la ciudad y por qué. Cuando trabajé en mi tesis de licenciatura, Tacubaya aparecía recurrentemente en los archivos, y entonces decidí ir a visitarla, recorrí sus calles, empecé a buscar información sobre ella, y poco a poco fue apareciendo ante mí la duda de por qué Tacubaya —que era una localidad que tenía su propia vida— decidió en algún momento unir su destino con la Ciudad de México. Así nació la investigación que desarrollé para mi tesis doctoral en El Colegio de México.

Por la naturaleza de mis trabajos anteriores, ya estaba ampliamente familiarizado con los archivos de la ciudad, el de la nación y conocía algunos otros archivos que me podían ayudar; por lo tanto, mi urgencia primera era encontrar algún libro en México que me pudiera dar un referente de cómo hacer esta investigación,



pero no encontré nada. Solamente encontré trabajos aislados que abordaban algún aspecto de Tacubaya, pero no me explicaban como yo quería hacerlo, el proceso histórico que abarcaba todo: su población, su territorio, sus pobladores, sus actividades, sus actividades económica, comercial, agrícola, su medio geográfico y natural, su relación política con la ciudad y su gobierno local; en fin, todos esos temas que aparecen en mi libro.

Dado que no encontré referente alguno en la historiografía mexicana, me puse entonces a revisar la extranjera y encontré varios ejemplos, pero hubo uno que atrajo mi interés particularmente, *Belleville au XIXe siècle: Du faubourg à la ville*, del historiador francés Gérard Jacquemet. En este libro, el autor hace la historia de cómo un suburbio de París que se llamaba Belleville fue absorbido por el crecimiento urbano y lo que eso significó, la alteración de su territorio, de su población, de su actividad

económica, de sus vías de comunicación, el impacto cultural que eso tuvo. Leí el trabajo de Jacquemet y me di cuenta que algo similar era lo que yo quería hacer con Tacubaya.

**MRV:** ¿Qué propuestas metodológicas le fueron más afines a la hora de investigar y escribir su obra?

**SMP:** El libro de Tacubaya y muchos otros trabajos que hago y que he publicado, se inscriben en algo que se puede llamar historia urbana. La historia urbana, para decirlo en términos sencillos, se hace preguntas sobre los procesos de cambio tanto del hombre en el espacio como del espacio en el hombre; es decir, que la historia urbana plantea que hay un vínculo importante, ya sea de causa-efecto o una condición de relación entre los seres humanos y el espacio que habitamos, sea éste nuestra casa, nuestra calle, nuestro barrio, nuestra ciudad, nuestra nación o nuestro planeta. Los historiadores, que se supone

que estudian al hombre en el tiempo y en el espacio, han olvidado estudiar el espacio y sólo estudian al hombre en el tiempo, de manera que el espacio deviene un accesorio en sus explicaciones.

Por lo anterior, se requiere de un método que logre mantener en su análisis la relación que el hombre tiene con su espacio, con su entorno, con su hábitat, sea este urbano o no. Entonces, la historia urbana busca explicar cuáles son las relaciones que tenemos los seres humanos con nuestro medio espacial y social, y cómo esa relación puede explicar nuestras propias prácticas e ideas, pero también cómo podemos explicar la forma y dinámica de nuestras ciudades. Para lograr una perspectiva tan compleja como esta, los métodos que uno debe emplear son varios: tienes que recurrir a la demografía histórica, a la economía, a la sociología, a la política o a la ciencia política; incluso a la ecología, entender la relación del hombre con el medio natural, y tienes que recurrir, obviamente, a la propia historia. Este trabajo del que hablamos lo terminé hace como dieciséis años, pero en la actualidad la historia urbana se ha vuelto cada vez más sofisticada e incluye otros aspectos y métodos, como los de la psicología, por ejemplo, las emociones, el cine, la fotografía, los mapas, entre otros.

**MRV:** ¿Estas nuevas aproximaciones lo llevarían a considerar volver a escribir el libro de Tacubaya ya tomando en cuenta los nuevos métodos que se tienen ahora?

**SMP:** Podría ser teniendo como base lo que ya hice y ampliar algunas cosas y agregarle nuevas; es algo que he pensado porque yo quería hacer muchas más cosas que las que están en el libro, pero la necesidad de titularme pronto me obligó a cerrar los temas que tenía ya avanzados y dejar de lado muchas otras cosas que me hubiera gustado agregar. Sin embargo, en mis posteriores investigaciones he veni-

do ensayando esos nuevos métodos. En el Posgrado de Historia de la UNAM, por ejemplo, yo tengo un seminario que se llama Poder, espacio y medio ambiente: estudios de historia urbana, historia ambiental, e historia cultural de las ciudades en los siglos XIX y XX, ahí discuto con mis alumnos textos que nos llevan a esos temas y a esas perspectivas. Ahora mismo estoy escribiendo un libro sobre una historia urbano-ambiental de la Ciudad de México en los siglos XIX y XX. El próximo julio me voy a ir a los Estados Unidos un año para hacer una estancia de intercambio con un historiador norteamericano, que fue uno de los fundadores de la historia urbano-ambiental de los Estados Unidos.

**MRV:** ¿Durante su investigación qué tipo de fuentes utilizó y qué tan complicada fue su búsqueda?

**SMP:** Mira, una investigación está determinada por las preguntas que te haces; las preguntas que te haces están determinadas por cómo piensas; el cómo piensas está determinado tanto por tu experiencia de vida como por los conocimientos que tienes. A partir de eso, una investigación puede ser sencilla si son simples y sencillas las preguntas que te haces y los modos de pensar y de vivir que tienes. Ahora, no es que yo sea una persona complicada, pero en cierta medida yo intento explicar una realidad compleja, como lo son las ciudades y su historia; entonces son muchos ámbitos de análisis que tengo que desarrollar y, por tanto, me exigen fuentes de muy diversa naturaleza. En la investigación que estoy haciendo actualmente, por ejemplo, recurro a fuentes de ingeniería, de geografía, de medicina, del Gobierno federal, la administración del Gobierno Municipal y del Gobierno Federal, e incluso a fuentes de carácter técnico, como la construcción de diques y de obras hidráulicas. Este último tipo de fuentes es particularmente





Una investigación está determinada por las preguntas que te haces; las preguntas que te haces están determinadas por cómo piensas; el cómo piensas está determinado tanto por tu experiencia de vida como por los conocimientos que tienes”.

complejo pues hay que meterse a entender el lenguaje de los ingenieros si es que uno busca comprender por qué ellos construyen diques, por qué canales, cómo deben ser estos y cómo ellos integran o no en su diseño y construcción un conocimiento de la población donde van a incorporar esas obras.

Sin embargo, ya me acostumbré a pensar en esa complejidad; yo no puedo hacer cosas que ofrezcan explicaciones monocausales que atribuyan la realidad a una sola cosa. Creo que la realidad como se nos manifiesta es muy compleja en sí misma, pero por facilidad tendemos a catalogarla y a establecer significados prácticos de la misma. Esta forma de proceder y de entender el mundo es lo que nos genera problemas, porque, por ejemplo, cuando una persona sin ningún cuidado arroja al drenaje de su casa el aceite que le sacó a su coche, ella piensa que basta con arrojarlo y ya, pero no reflexiona en el impacto que esto tiene en el ambiente entre otras cosas.

Pienso que los historiadores deberíamos dejar de ver el mundo del modo simplón con que a veces lo vemos y ofrecerle a la gente una perspectiva crítica y más amplia de la realidad; sobre todo transmitir de un modo accesible el conocimiento que tenemos para que la gente aprenda y se interese. Pero los historiadores suelen —y digo suelen porque yo no me incluyo en ese grupo— ser demasiado sofisticados en sus explicaciones y poco profundos en su interpretación. Ese es un problema que

yo tengo con los historiadores, aunque yo soy historiador. Entonces la complejidad va de la mano con cómo ves las cosas, qué te quieres proponer.

**MRV:** ¿Qué objetivo tenía cuando realizó su libro sobre Tacubaya?

**SMP:** Yo quería explicarle a la comunidad de esa localidad cuál había sido la historia que llevó a que sus antiguos barrios perdieran lo que para ellos era ese “carácter exclusivo” que tenían, y cómo se convirtieron en parte de una ciudad con demasiados problemas. Yo entrevisté a muchos viejitos que se reunían en una sociedad que se llamaba Estudios de Tacubaya, ellos tenían mucha nostalgia de su pasado, de lo que habían vivido, de las calles en donde habían crecido, por eso se animaban a contarme muchas cosas. Pero, por otro lado, quería también enseñarle a los historiadores que se podía hacer la historia de otras comunidades que no fueran la Ciudad de México, que eso era muy necesario porque no estábamos atendiendo la historia de estas localidades. Y también quería titularme de doctor; dado que debía elaborar una tesis con un tema que fuera original, que fuera un aporte, pues este trabajo cubrió esas necesidades.

**MRV:** Los apoyos gráficos que acompañan su trabajo, como mapas y tablas, son muy útiles para seguir el relato. A mí en lo personal me ayudaron mucho a entender cuando leí su libro, porque la verdad yo no sabía mucho como tal de Tacubaya. ¿Qué tan complicado fue realizar estos materiales?



Como historiador y como investigador tienes que sujetar tu escritura a ciertas reglas y cánones que hagan que tu trabajo tenga un valor científico”.

**SMP:** Probablemente sin los mapas los lectores podrían hacerse una idea del asunto, pero la comprensión que tendrían de lo que se dice ahí quedaría limitada a lo que pudieran imaginar. Lo que los mapas buscan es justamente ayudarles a que imaginen, pero apoyados también en representaciones gráficas. Uno de esos mapas lo hice junto con un estudiante de geografía, que me ayudó a graficar las etapas de crecimiento de esta localidad. Del resto, la mayoría son reproducciones de mapas históricos que están en la Mapoteca Orozco y Berra de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. La mapoteca es un recinto en donde se guardan los mapas más antiguos que tiene el país de todas las localidades y territorios del país y del mundo.

**MRV:** Usted ha señalado la importancia de que los historiadores busquen llegar a públicos menos especializados, ¿esta es la idea que usted tenía cuando elaboró su obra sobre Tacubaya, llegar al público en general?

**SMP:** Yo quiero imaginarme que lo que yo escribo le llega en primer lugar, y sobre todo, a la gente que está deseosa de conocer y que se ha preguntado cosas sobre lo que yo escribo. Quienes más me interesan son aquellos que tienen interés en conocer su pasado, en este caso el pasado de su ciudad, el pasado de su país, y que pueden encontrar un medio para satisfacer esa curiosidad en lo que yo escribo. En segundo lugar, y como historiador profesional es algo que no puedes obviar, también a la academia, aunque es la que menos me importa.

Por supuesto, como historiador y como investigador tienes que sujetar tu escritura a ciertas reglas y cánones que hagan que tu trabajo tenga un valor científico, porque si no estaría contando cosas que no se pueden demostrar o sostener y eso es ideología o propaganda. Eso es lo que uno como historiador tiene que cuidar, que estás apoyando tu investigación con documentos comprobables, con registros que la gente puede cotejar y que, a partir de eso, pueda observar que las interpretaciones que tú haces se ajustan a esa fuente.

Afortunadamente, parece que el libro sí ha llegado al público que me dirijo, pues el libro de Tacubaya lleva ya dos reimpressiones y ya se agotaron las existencias. Pero he subido a la red el libro, para contribuir a que la gente lo siga leyendo.

**MRV:** En el curso de Teoría de la Historia hemos estado trabajando con las corrientes historiográficas del siglo xx y la forma en que, a veces de manera un tanto ecléctica, han sido asimiladas por diversos historiadores del mundo. En su caso ¿usted se consideraría afín a alguna corriente historiográfica en particular?

**SMP:** Tanto como afiliarme a una corriente historiográfica, no. Sin lugar a dudas soy un historiador urbano, pero yo hago historia urbana inspirado en una forma de pensamiento y de análisis que desarrolló Carlos Marx. Soy, pues, un historiador urbano marxista, si quieres decirlo así, en el sentido de que sostengo que es muy útil la perspectiva que él tuvo sobre las relaciones

dialécticas a partir de las cuales se construye la dinámica de las sociedades, algo así como que a cada fuerza le corresponde una reacción en igual medida de fuerza y cantidad. Las sociedades, como los individuos, están inmersas en un mundo de relaciones, y esas relaciones han sido construidas históricamente, es decir, que no surgieron de la nada. En tanto que han sido y son construidas históricamente, hay que tratar de identificar cuáles son las bases de esa continuidad y de esa forma en que las sociedades se han venido organizando, y eso está en la forma en que los individuos se plantean sus necesidades, en la forma en que buscan satisfacerlas y en los efectos que eso tiene para sí mismos y para con los demás. Eso ha constituido formas de organización social que han tenido determinadas características y que se han venido modificando a través del tiempo y han venido adquiriendo complejidad. Como un historiador urbano que acepta esa idea que Marx formuló, intento explicar la historia de las ciudades teniendo en cuenta la gama de relaciones y de fenómenos que inciden en la forma de las ciudades, en el gobierno de las mismas, en los problemas que éstas tienen, en las formas de vida, prácticas imaginarios e ideas de sus habitantes. Y al hacerlo así no pretendo privilegiar un solo aspecto, sino mostrar ese mosaico y tratar de ofrecer un eje explicativo de toda esa diversidad.

**MRV:** Por último, tengo muchos compañeros que van para la carrera de Historia, pero tienen dudas por la creencia de que los historiadores no tienen buenas posibilidades laborales o salariales. ¿Qué les diría usted a ellos?



La mapoteca es un recinto en donde se guardan los mapas más antiguos que tiene el país de todas las localidades y territorios del país y del mundo”.

**SMP:** Las posibilidades laborales de los historiadores son amplias; de hambre no se van a morir. Si terminan la carrera podrán dar clases, trabajar en alguna editorial, trabajar de guías de turistas, etc. Pero quizá lo más importante sea que se pregunten para qué quieren estudiar Historia, cómo quieren ver su vida más adelante, cómo se quieren ver ellos mismos.

Cuando tenía alumnos de primer ingreso en la Facultad de Filosofía los felicitaba en la primera clase por el valor de elegir una carrera como Historia, pues es un acto casi heroico tomar la decisión y luego llegar a la carrera misma. Y ahí apenas empiezan las complicaciones, pues mantenerse en ella es particularmente difícil. Yo lo hacía para hacerlos reflexionar sobre si la historia era realmente su vocación. Me voy a ver muy romántico, pero lo que uno quiere, sea lo que sea, tienes que buscarlo y por encima de lo que te pase y de lo que ocurra, si de verdad quieres eso, tienes que mantener la ruta de tu embarcación, de modo que se requiera mucha voluntad y muchas ganas.

Yo soy feliz porque hago lo que me gusta y hacer lo que me gusta me da libertad. Me da libertad de pensar, me da libertad de trabajar, me da libertad de crear y eso me hace feliz. Quizá no soy una persona que pueda ser ejemplo de otras cosas en la vida, pero soy una persona voluntariosa, que superó las adversidades propias y las ajenas, que a partir de eso me construí un lugar en el mundo que me pone en contacto con otros, y eso me hace feliz. Entonces, depende de qué idea de la felicidad tenga uno.

ENTREVISTA AL DR.

# ARIEL

RODRÍGUEZ KURI

SANTIAGO AGUILAR LUNA\*



\* Guion y entrevista realizados por Santiago Aguilar Luna, alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Vallejo, como parte de un proyecto del curso de Teoría de la Historia, a cargo de la profesora Tania Ortiz Galicia, sobre el libro *Historia del desasosiego: la revolución en la ciudad de México, 1911-1922*, (México, El Colegio de México, 2010).

**Santiago Aguilar (SA):** Gracias por concederme esta entrevista con relación a su libro *Historia del desasosiego. La revolución en la ciudad de México, 1911-1922*, que tuve la oportunidad de leer recientemente. Antes de entrar en materia, me gustaría saber cuáles fueron las motivaciones que lo llevaron a realizar una investigación histórica, ya que tengo entendido que inicialmente usted no estudió Historia.

**Ariel Rodríguez Kuri (ARK):** En efecto, estudié Sociología en la UNAM, pero mi tesis tuvo que ver con un tema propiamente histórico, la política en el porfiriato. De uno de los capítulos de este trabajo es que surge un primer borrador de uno de los capítulos del libro. Después de terminar la licenciatura entré al doctorado en el Colegio de México con la intención de estudiar la Revolución Mexicana, especialmente, la revolución en la Ciudad de México. Algunas razones me llevaron a ello, y quizá una de las más importantes es que a unos días de haber ingresado al doctorado aconteció el terremoto del 19 de septiembre de 1985, eso impactó fuertemente mis intereses, en particular la necesidad de conocer la historia de la Ciudad de México.

En mi tesis doctoral que publiqué como libro bajo el nombre de *La experiencia olvidada*, analizo sobre todo el autogobierno de la Ciudad de México durante el porfiriato, de manera que, aunque un par de capítulos sí abordan el maderismo, el tema realmente ya no fue la Revolución Mexicana.

Posteriormente, entré a trabajar a la UAM-Azcapotzalco en un área que no era de historia, en estudios urbanos, y trabajé ahí 15 años y tuve que aprender muchas cosas de los urbanistas, de los diseñadores, las cuales me dejaron también una marca importante en mi manera de entender la historia de la Ciudad de México.

Cuando vine a trabajar al Colegio de México en 2003, resurgió la inquietud de hacer un libro sobre la Revolución en la Ciudad de México. Había publicado algunos artículos en revistas y libros, pero el Centenario de 2010 me dio la cobertura o el pretexto para hacerlo, de manera que retomé los trabajos que ya había publicado; me puse a investigar más sobre cosas que aún no entendía y fui armando este libro, la *Historia del desasosiego*.

En el libro me interesaba mucho subrayar tres cosas. Por un lado, la intensidad de la contrarrevolución antimaderista. De hecho, el primer capítulo se llama “Contrarrevolución” y habla de cómo el maderismo fue recibido por las élites con una furia y una mala fe notables; lo que trato de argumentar es que es esa contrarrevolución la que va a alimentar luego la revolución constitucionalista, es decir, la que va a llevar al golpe de febrero de 1913, a los asesinatos de Madero y Pino Suárez y al levantamiento en el norte del país contra Victoriano Huerta y su gobierno.

En segundo lugar, quería mostrar que la Ciudad de México experimentó de manera muy intensa la Revolución. Usualmente las

## ARIEL RODRÍGUEZ KURI

Es académico e investigador adscrito al Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México (Colmex). Doctor en Historia por esa misma institución, sus investigaciones se han centrado principalmente en la historia política contemporánea e historia de la Ciudad de México. Ha impartido cursos en diversas universidades tanto nacionales como internacionales. Tiene diversas publicaciones, entre las que destacan *La experiencia olvidada. El ayuntamiento de México: política y gobierno, 1876-1912* (El Colegio de México, 1996 y 2011); *Museo del universo. Los Juegos olímpicos y el movimiento estudiantil de 1968* (El Colegio de México, 2019), e *Historia del desasosiego. La revolución en la ciudad de México, 1911-1922* (El Colegio de México, 2010).

historias de la Revolución habían pasado por alto la Ciudad de México, porque se asumía que ahí no pasaba nada importante, dado que las grandes batallas fueron en el Norte o en el Sur o en el Golfo de México. Lo que yo traté de demostrar es que la Ciudad de México tiene una gran importancia para los revolucionarios, pero es una importancia en cierta forma paradójica: quieren ocupar la Ciudad de México porque es un símbolo muy importante del control del Estado mexicano, pero al mismo tiempo les estorba para hacer la guerra.

En el periodo que va del verano de 1914 al verano de 1915, la Ciudad de México queda supeditada a la lógica de la guerra y por eso sufre tanto. Hay siete ocupaciones; es muy difícil abastecerla de alimentos, se desatan epidemias, hay hambre y tiene que mostrar sus propias capacidades de autogobierno. Entonces yo subrayo que es muy importante la experiencia del Ayuntamiento, porque es la única autoridad que queda con capacidades de administrar la crisis de abasto, de precios, de epidemias. Básicamente ese es el sentido del libro.

En tercer lugar, espero haber mostrado que hay en la Ciudad de México campañas militares más o menos formales, sobre todo por parte de los zapatistas, que todavía contra el gobierno de Huerta se plantean desde 1913 una serie de asedios contra la Ciudad de México que van desarrollándose a lo largo de 1914, y una vez que se ha dado la ruptura entre los revolucionarios contra los propios gobiernos constitucionales.

Yo creo que en este libro nuestro cosas que a lo mejor ya se sabían, pero que no dejan de ser importantes. Por ejemplo, cuando en enero de 1915 Obregón ocupa la Ciudad de México de manera muy breve, rápidamente se abastece de lo que necesita, incluso de hombres para pelear,

está cuarenta días y deja la ciudad. Es muy interesante la trayectoria de Obregón, porque deja muy claro que su retaguardia no es la Ciudad de México, sino el puerto de Veracruz, ya que tiene una serie de ventajas muy importantes—como la aduana, por donde entran las armas y los alimentos—. Para Villa, por ejemplo, la retaguardia es Ciudad Juárez. Un problema que tienen los zapatistas es que no tienen una retaguardia y por eso son los que más tiempo ocupan la Ciudad de México. Los zapatistas, al contrario de Carranza o de Villa, tienen más dificultades para abastecerse de armas y para tener rentas regulares, como Villa con la explotación de ganado. Y la Ciudad de México se va moviendo en ese escenario, eso es lo que la hace importante.

Lo que quiero decir es que es al mismo tiempo muy importante, pero al mismo tiempo no importa. Simbólicamente es muy importante, militarmente es un estorbo. Lo que tienen que ganar es la guerra y andar administrando una ciudad tan grande es un problema. De manera que la ocupan, sacan lo que necesitan y se van, y en parte la crisis de la ciudad viene de ahí.

**SA:** Una de las dudas que me surgió de la lectura de su libro es la temporalidad que usted establece para su investigación, que no es la tradicional para la Revolución Mexicana. ¿Por qué esa temporalidad 1911-1922?

**ARK:** Esa es una pregunta muy importante. Elegí esa temporalidad porque atiende a los ritmos de la propia Ciudad de México; porque es la temporalidad de la ciudad en la Revolución, no la de la Revolución por sí misma. El año de 1911 porque es la elección de Madero como presidente constitucional y es el momento en el que empieza la contrarrevolución; casi desde que llega Madero *El Imparcial* empieza a atacarlo con todo y por todo, incluso con el hecho de que no sabía bailar; me recuerda mucho lo que estamos viviendo hoy.

El año de 1922 es el cierre, porque el motín de ese año por el derecho al agua hace evidentes los aprendizajes que tuvo la ciudad de la experiencia revolucionaria. En el último capítulo del libro sostengo que los habitantes de la ciudad aprendieron cosas nuevas durante la Revolución Mexicana: aprendieron que hay una serie de derechos que a lo mejor antes no tenían tan conscientes y que la revolución los puso sobre la mesa, por ejemplo, el derecho a los alimentos, y en 1922 el derecho al agua. En ese año hay un motín y queman el Palacio por el “derecho al grifo”, que era un sistema que se había introducido en la ciudad apenas en la primera década del siglo, pero inmediatamente se convierte en un derecho. Entonces el periodo que abarca el libro es un periodo que tiene que ver con la historia de la ciudad durante la Revolución, no una periodización de la Revolución en general.

**SA:** La palabra desasosiego engloba una serie de sentimientos o emociones, algo más personal, pero me llama la atención que usted lo aplica a la experiencia de toda una ciudad.

**ARK:** Cuando le puse el título al libro yo estaba leyendo a un poeta portugués muy importante que se llama Fernando Pessoa, que tiene un libro hermosísimo que es un diario personal y se llama *Diario del desasosiego*. En ese texto Pessoa habla de su vida cotidiana, medita sobre lo que él hace; es un poeta pero trabaja en una empresa de importación y exportación, primero en Sudáfrica, luego en Portugal y se dedica a hacer oficios sobre la salida de barcos con mercancía, lo que podríamos pensar es lo más ajeno para un poeta tan importante como Pessoa.



El año de 1911 es la elección de Madero como presidente constitucional y es el momento en el que empieza la contrarrevolución”.

“Desasosiego” es no sentirse a gusto, siempre estar esperando que pase algo, estar nervioso, estar temiendo algo, desear algo y que no se cumpla, etcétera. La *Historia del desasosiego* es eso; la experiencia de zozobra que se vive en ese periodo. La ciudad tiene siete ocupaciones en un año. ¿Te puedes imaginar lo que eso significa, lo que es ver entrar siete veces a un Ejército? Es impensable lo que implica quedarse sin

alimentos, ir a las estaciones de ferrocarril a ver si llega el cargamento con granos de Orizaba y de Puebla, quedarse sin azúcar; tener que irse a formar a los expendios que puso el Ayuntamiento, durante horas y horas; lo que implicaba la expectativa de la violencia, a ver si no se emborrachaban y peleaban los soldados y empezaban a “echar bala”, así como también el acoso sobre la mujer; cuando llegan los Ejércitos vienen muchas cosas asociadas a la ocupación, y uno de los principales es el problema de abasto. Yo hago un cálculo de los soldados que llegaban, eran decenas de miles. Por supuesto que el abasto se desquicia, la ciudad no está acostumbrada a eso; traen enfermedades, principalmente el tífus, —enfermedad típica de los movimientos militares que se transmite por un piojo que se genera en las trincheras—, vienen también enfermedades de transmisión sexual que les contagian a las muchachas de la ciudad.

Es decir, llegan una serie de cuestiones extraordinarias que una ciudad en su vida cotidiana no está acostumbrada; todo eso conforma el desasosiego. La ciudad se vuelve un campo de batalla. No sé si te sonaron familiares las zonas de las batallas que pongo en los mapas, pero son como

estaciones del metro: Canal del Norte, Mixcoac, Tacubaya, así, por donde pasas todos los días, fue un campo de guerra. Y la incertidumbre frente al desabasto, el no saber si va a haber tortilla, nixtamal, trigo, frijol, garbanzo. En el libro digo que hay un requisamiento de los ferrocarriles que es la vía principal de abastecimiento de la ciudad. En 1914 el más importante de los métodos de transporte y abastecimiento es el ferrocarril, todos los ejércitos decomisan los ferrocarriles, pero principalmente lo hacen para usos militares.

**SA:** Uno de los comentarios de compañeros del curso que también leyeron el libro fue que esperaban un enfoque que se concentrara más en una “historia desde abajo”, más que una aproximación política.

**ARK:** En efecto mi intención no fue hacer una “historia desde abajo”, pues además para ello hubiera tenido que recurrir a otras fuentes. Sin embargo, muchas de las fuentes que utilizo tienen esa mirada “desde abajo”. Por ejemplo, las cartas enviadas a la Comisión que organiza el abasto son de gente común y corriente, que dicen que no tienen alimentos y muchos hijos que mantener; otras personas que mandan una carta diciendo que no tienen ropa para ir a trabajar. Eso es recuperar la visión “desde abajo”. “Desde abajo” no quiere decir que sean los más pobres; quiere decir que es gente que no tiene los medios para escribir y pedir algo.

**SA:** Usted retoma el término de Luis González de los *revolucionados*, en el sentido de gente que no era precisamente pobre, sino que no participó en la Revolución.

Si usted se hubiera propuesto recuperar la visión desde abajo, ¿qué fuentes alternas podrían haberse usado?

**ARK:** Eso de los *revolucionados* lo dice Luis González y González y yo critico esa afirmación, pues yo digo que la gente participa más activamente en la Revolución que lo que Luis González y González pensaba. Participa no necesariamente tomando el fusil, sino cuando dice yo tengo derecho a ser alimentado, esa es una ruptura en el imaginario muy importante. En el último capítulo del libro se muestra cómo adquiere un vocabulario y una conciencia de sus derechos que veinte años antes no hubiera tenido; por ejemplo, cuando en 1922 la gente reclama el derecho al agua, de repente la gente dice “el agua es mi derecho”. Ahorita podemos decir “yo tengo derecho a tener internet”, pero hace 20 años ni siquiera lo hubiéramos imaginado. En ese sentido, y hasta donde me dieron las capacidades, el libro también incorpora una historia “desde abajo”.

Ahora bien, cuando se habla de “historia desde abajo” hay que tener mucho cuidado, porque puede ser un poco demagógica también. Desgraciadamente muchos de los registros que nos quedan son de gente que sabe leer y escribir. En esta ciudad alrededor del 60% de las personas no saben leer ni escribir. ¿Cómo queda un registro de la gente “desde abajo”? Solamente por intermedio de otros, por ejemplo, se juntan los vecinos y piden se envíe una carta al Ayuntamiento porque no hay comida, entonces quien va a realizar la carta es quien sabe escribir, y a través de ese texto está hablando en



En 1914 el más importante de los métodos de transporte y abastecimiento es el ferrocarril, todos los ejércitos decomisan los ferrocarriles, pero principalmente lo hacen para usos militares.”





nombre de 50 personas del barrio, de las cuales quizá 40 no saben escribir. No basta pues con querer hacer una historia “desde abajo” para poderla hacer, se requieren las fuentes para ello. Desafortunadamente la cultura oral sólo se registra cuando tienes la capacidad de grabarla, que es lo que van a hacer los antropólogos una buena parte del siglo xx, grabar registros de grupos que no tienen cultura escrita pero tienen cultura oral. Eso en 1914 no existe.

Tu crítica me parece muy pertinente, pero hay que tener en cuenta que no siempre se puede hacer historia “desde abajo” porque no siempre hay registros que lo permitan. Desafortunadamente desde antes del Imperio romano lo que tenemos son fuentes escritas o pictográficas, ambas las hacen gente que está capacitada para ello, gente entrenada para escribir o dibujar, en

un contexto en el que la inmensa mayoría de las personas no tienen ese entrenamiento. Por eso hacer historia “desde abajo” siempre es muy necesario pero también muy complejo. Cuando tú consideras a esos 50 vecinos que mandaron una carta al Ayuntamiento diciendo que no tenían maíz, tienes que pensar que hay una mediación, y esa mediación es del que sabe leer y escribir, y no necesariamente es representativo de las personas que no saben leer y escribir, pero es lo que tienes.

**SA:** Este libro lo escribió en 2010. Ya han pasado más de nueve años, y el conocimiento y las ideas cambian ¿Cuál es hoy su opinión de *Historia del desasosiego*?

**ARK:** Esa es una pregunta interesante. En los últimos años

han aparecido dos o tres libros nuevos y creo que se habría podido establecer un diálogo interesante con ellos. En lo que se refiere a las fuentes, y teniendo la experiencia de 2010, quizás consultaría más las fuentes consulares, porque en ellas hay cosas importantes que no pude explotar a profundidad. Además, si hubiese visto a fondo el archivo de Carranza o los archivos de Zapata podría haber documentado mejor el punto de vista de los jefes revolucionarios respecto a la Ciudad de México. La consulta de fuentes sí lo hubiera podido resolver en 2010, pero llega un momento en toda investigación en que tienes que poner un alto a la consulta de fuentes o nunca escribirías el libro, ya que las fuentes nunca se agotan.

Ahorita voy a publicar un libro sobre el 68 que está en prensa y cuando voy a la

biblioteca a veces me encuentro cosas nuevas y siempre pienso que eso no lo incluí en el libro. Hay, pues, que poner un alto; eso es algo que el historiador tiene que hacer, después de haber investigado muy duro y muy exhaustivamente, tienes que decir hasta aquí, porque novedades siempre va a haber. Además, yo quería que el libro se publicara en 2010 por el Centenario, pues sabía que se iba a hablar poco de la Ciudad de México y de hecho en el centenario de 2010 se habló mucho más de la Independencia que de la Revolución.

Y una cosa que me interesó mucho era el demostrar algo que los historiadores hemos desafiado mucho y que es muy importante para muchos periodos de la historia de México, que es la historia militar. Mi libro no se entendería si no ubicas los lugares donde se libraron las batallas, porque eso es lo que te explica el desabasto y te explica el desasosiego. La ciudad está en guerra, primero con el cuartelazo, que fue una cosa excepcional, después todo el año de 1914 y 1915 está sitiada y ocupada. Afortunadamente es una experiencia que no hemos vuelto a tener en la Ciudad de México. La violencia es una cosa que cambia a las personas.

**SA:** Finalmente me gustaría saber si tras haber concluido el libro no siente que hubo algún asunto que le hubiera gustado abordar.

**ARK:** Creo que sí, dos cosas principalmente. Una es la vivencia que tuvieron algunos intelectuales, en particular la famosa generación de 1915. Yo creo que una de las cosas que distingue a esa generación es la experiencia de los que se quedan en la ciudad en esta etapa violenta. Por ejemplo,

Lombardo Toledano, que luego va a ser un marxista, y Gómez Morín, que va a fundar el PAN. Ambos se quedan en la ciudad, y para ambos, a pesar de sus profundas diferencias, el Estado va a ser un elemento fundamental. Al respecto habría que considerar sus experiencias en la ciudad, pues se quedaron en un año donde no había Estado y vieron lo que es una sociedad sin Estado. Me hubiera gustado ahondar más al respecto. Yo creo que ahí sí había material y pude haber dicho otras cosas.

Un segundo aspecto que quizá obvié fueron las epidemias de tifus y de influenza de 1916-1917, porque sí marcaron mucho a la ciudad. Se trata en ambos casos de epidemias que usualmente atacan a hombres y mujeres desnutridos, por lo que están muy asociadas con la guerra. Y sí creo que antes de 1922, ese es el hecho más relevante para entender la política en la Ciudad de México. Las epidemias de tifus y luego la de influenza, que llega a través de Estados Unidos por la guerra europea, que provocó una mortandad tremenda en Europa. Le llamaron la influenza española porque creían que se había originado en España, pero ahora ya se sabe que no fue así. En el caso europeo, la influenza española toca también sociedades que habían pasado por hambre debido a la guerra, especialmente, las del centro de Europa, como

Alemania y Francia. Es una mortandad de millones y es tan virulenta como la guerra misma. Cuando llega a México, y dado que nosotros habíamos estado en guerra, nos va a afectar significativamente. Creo que este tema podría haber sido un capítulo más de la historia del desasosiego de la Ciudad de México.



La cultura oral sólo se registra cuando tienes la capacidad de grabarla, que es lo que van a hacer los antropólogos una buena parte del siglo xx”.

HECH@ EN EL CCH

ENTREVISTA AL MAESTRO  
**MIGUEL**  
ÁNGEL GALLO

**DAVID SERGIO PLACENCIA BOGARIN**

*2 de enero de 2021*



**D**avid Placencia (**DP**): Tu nombre completo.

Miguel Ángel (**MA**): Miguel Ángel Gallo Tirado.

**DP**: ¿Cuál es el nombre de tus padres?

**MA**: Mi papá Pedro Gallo Soltero y mi mamá Rosario Tirado Castelo.

**DP**: ¿En qué fecha naciste?

**MA**: 16 de diciembre de 1945.

**DP**: ¿Dónde estudiaste tu primaria?

**MA**: Me voy un poco atrás. Mi papá trabajó en la época de oro del cine mexicano, él fue escenógrafo. Mis padres vivían en Mazatlán, fue gracias a la intervención de “Ferrusquilla” —conocido de mi papá y debido a sus contactos— que obtuvo ese trabajo, él le dijo que por qué no se venía a México a trabajar en el cine; así fue. Llegó a lo que ahora es Televisa San Ángel, que en aquel entonces (los años cuarenta) eran los estudios San Ángel Inn de la empresa Filmex. Él trabajó para el productor Gregorio Wallerstein, participando en muchas películas con las actrices y actores María Félix, Dolores Del Río, Marga López, las hermanas Elsa y Alma Rosa Aguirre, Libertad Lamarque, Sara García, Joaquín Pardavé, Jorge Negrete, Pedro Armendáriz, Pedro Infante, Arturo de Córdoba, los hermanos Soler. Y de directores como Roberto Gavaldón, Julio Bracho, Ismael Rodríguez, El “Indio” Fernández, “Chano” Urueta y Luis Buñuel, por mencionar algunos.

Nací al poco tiempo de que mi familia se vino a la capital, así que mis dos hermanas mayores son sinaloenses y yo chilango, mi mamá era de Sinaloa y mi papá de Jalisco. Llegamos a la colonia Guadalupe Insurgentes y, posteriormente, mis papás compraron una casa en la colonia Lindavista, donde casi no había nada, casi puras ladrilleras; aún no construían la Unidad Zacatenco del Politécnico. Atrás de donde vivíamos estaba la primaria Manuel Borja Soriano, ahí estudié los seis años, luego me fui a la secundaria 4 en San Cosme, pegada a Mascarones, donde también estudié la prepa. Después estudié en Ciencias Políticas, de 1963 a 1967.

**DP**: ¿A qué se dedicó tu papá una vez que llegaron a la Ciudad de México?

**MA**: Llegando a México entró a trabajar a Filmex, cuando había chamba lo llamaban, y cuando no había, pues no; hasta que fue a hablar con el señor Wallerstein y le dijo: “quiero tener un salario fijo; entonces, si está de acuerdo, me paga un sueldo semanal y cuando no haya trabajo le pinto cuadros, que pueden usar en las películas”. El señor Wallerstein aceptó y hoy podemos ver varios cuadros suyos en las películas de *Filmex*, además de las escenografías en las que participó. Sin embargo, a él no le daban crédito como escenógrafo, pues el oficial era su jefe, Jorge Fernández. Posteriormente empezaron a dárselo.

## MIGUEL ÁNGEL GALLO

Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor fundador del plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. Ha sido propuesto en dos ocasiones para el Premio Universidad Nacional. Es formador de profesores y ha impartido cursos y conferencias en las universidades de Yucatán, Guerrero, Michoacán, Durango, Estado de México y en la de la Ciudad de México, así como en los bachilleratos del Instituto Politécnico Nacional (IPN), del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), Colegio de Bachilleres, Escuela Nacional Preparatoria, CCH y preparatorias oficiales del Estado de México. Profesor fundador del Bachillerato a Distancia de la UNAM, B@UNAM. Desarrollador de las asignaturas de historia del mismo bachillerato. Es autor de más de 100 libros de texto de nivel medio superior en el país. Director fundador de la revista *HistoriAgenda* (fundada en 1991).

Me encantaba su trabajo y el ambiente. Cobraba los viernes, y como vivíamos en Lindavista y no teníamos coche, mi mamá y yo nos íbamos en camión a recogerlo; era todo un paseo, porque comíamos en los estudios San Ángel y luego íbamos a la panadería Calvini o Calvin que estaba en lo que era el Barrio Chino, donde se desarrolla *El complot mongol*, la novela de Rafael Bernal. Comprábamos también café en Villarías.

En ocasiones me tocó estar en alguna filmación, era aburridísimo porque te tenías que estar calladito, me tocó ver filmar a “Clavillazo” y a “Resortes”.

**DP:** ¿Cómo adquieres el gusto por el arte pictórico, el dibujo, fue solamente viendo a tu papá?

**MA:** Desde niño me gustaba pintar monos, pero fui aprendiendo un poco viendo a mi jefe, que me daba indicaciones sobre la marcha, así me fue enseñando la técnica del óleo y algunas mañanitas para pintar paisajes y “marinas”; en dibujo, proporciones, movimientos de las figuras y otras cosillas; pero desconozco técnicas como la litografía y el grabado. Empecé a trabajar tinta china muchos años después, por el lado de los monos, ya que me gustaba mucho hacer historietas y las primeras víctimas de mis cómics fueron mis compañeros de la secundaria. Estudiaba en la secundaria y le decía a mi papá que quería estudiar pintura (incluso él me había puesto Miguel Ángel porque el genio italiano era su pintor favorito, pero me queda grandísimo el

nombre). Sin embargo, mi jefe me decía, “no hijo, es que está bien difícil aquí, es un ambiente muy feo, te puedes morir de hambre, ¿por qué no estudias la prepa?”; así que terminé la prepa y le dije: “ahora sí jefe, ya terminé la prepa”, y él me replicó, amable, pero firme: “estudia primero una carrera y luego ya veremos”, entonces se me ocurrió estudiar Ciencias Políticas.

En el tiempo que estudié la Prepa y la carrera Ciencias Políticas ya iniciaba la obra de “Rius”, a mí me gustaba mucho su ingenio y su posición crítica, aunque, al estudiar con más profundidad en la carrera, me di cuenta de que dentro de toda la genialidad y la importancia de humor (y lo que quieras), “Rius” tenía considerables errores de conocimiento. Pero ¡atención!, no quiero que se tome como una crítica destructiva, pues fue el maestro de muchos de nosotros, pero como era autodidacta y tenía sus buenas lagunas, hacía algunas afirmaciones equivocadas.

Mi editor fue el ingeniero Salvador González Marín, quien fundó la editorial Quinto Sol; él antes había trabajado en la URSS, como traductor del ruso al español y como corrector de estilo; se le ocurrió fundar una editorial. Así, cuando empecé a tener contacto con Salvador, con un grupo de profes, se me ocurrió empezar a dibujar historieta y gracias a que le gustaron los primeros dibujos que hice en esa línea, me aceptó, pero atrás ya tenía un trabajo, había escrito un libro sobre cómics (*Los cómics*,

## DAVID PLACENCIA BOGARIN

Licenciado en Historia y maestro en Economía Financiera. Coordinador Técnico del Centro de Documentación e Investigación Judío de México. Obtuvo la medalla “Alfonso Caso” en 1999. Tiene diversas publicaciones sobre la cultura judía en México, archivos históricos y sobre la crisis del modelo neoliberal. Es profesor del plantel Azcapotzalco del CCH y de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM.



un enfoque sociológico) y me había metido en serio al estudio de la historieta, o sea que ya conocía teóricamente este asunto. Con mis amigos hablábamos del cómic francés *Astérix*, que llegó a México en los setenta, era muy padre porque decíamos: “hay que hacer algo así, pero en vez de galos que sean aztecas y de otros pueblos indígenas”. Ya teníamos más o menos trabajado el asunto, pero siempre se quedó volando. Entonces pensé “voy a hacer algo que sirva para mis clases, que haga que los alumnos no se aburran, que se acerquen a la lectura, que, pese a que sea en cómics, los temas estén lo suficientemente investigados para que el material tenga cierta seriedad”, y fue cuando empecé a releer las cosas de Rius en otro sentido, pero también crítico, por supuesto.

El primer trabajo que hice se llamó *Las dos Revoluciones*, tomé como referencia *La Revolucioncita Mexicana* de Rius, libro en el que llama despectivamente a este movimiento “revolucioncita” porque no fue socialista. Y nosotros los profes, que

lo habíamos discutido, decíamos que estaba equivocado, tú no puedes juzgar de esa manera a un movimiento armado tan importante donde murieron millones de personas, en el que fueron asesinados los líderes populares, etc.; ahí se me ocurrió hacer mi propia versión, titulada *Las dos Revoluciones*. La idea no es muy original, porque está tomado del texto *La Revolución Interrumpida*, de Adolfo Gilly, donde afirmaba que hubo una Revolución Popular y una Revolución Burguesa; si tú quieres está simplificado, pero esa Revolución Popular estaba representada por líderes como Flores Magón, Zapata, Villa, del otro lado están Madero, Carranza, Obregón, entre otros.

Este material lo publicó Quinto Sol, no recuerdo el año, pero era en formato carta; ya después, cuando me pidieron que hiciera una *Historia de México en historietas*, lo hice en cuadernitos con un promedio de 70 u 80 páginas y ahí metí *Las Dos Revoluciones*, pero ya como parte de la serie.

**DP:** ¿A qué se dedicaba tu mamá?, ¿tuvo algún tipo de estudio o tenía algún conocimiento sobre algún arte plástico?

**MA:** Mi mamá fue maestra de primaria en Mazatlán. Y cómo es la vida, hace muchos años en el plantel Oriente, había una maestra de talleres, se llama Esther Oda. Ella me dijo “¿tú no eres hijo de la maestra Chayito?”, le digo, “sí, cómo no”, y afirmó: “pues ella me dio clases en Mazatlán”. Mi mamá fue maestra de primaria, así que esto de la enseñanza lo traigo en las venas. Cuando llegamos a la Ciudad de México y se inauguró en Lindavista la Escuela Manuel Borja Soriano, en las ocasiones que faltaban maestros, mi jefa entraba de voluntaria a dar clase; desde luego fue muy importante el papel de mi madre para mi educación formal y el de mi padre para mi pasión artística.

**DP:** ¿Practicaste algún deporte?

**MA:** Sí, fútbol. En la secundaria no era en



Voy a hacer algo que sirva para mis clases, que haga que los alumnos no se aburran, que se acerquen a la lectura, que, pese a que sea en cómics, los temas estén lo suficientemente investigados para que el material tenga cierta seriedad”.

equipo, solamente a tirar patadas unos con otros; en la colonia jugábamos cascaritas y después en fútbol llanero formamos un equipo que se llamó Natal porque yo vivía en esa calle, es una ciudad de Brasil, ya que en Lindavista las calles tienen nombres de ciudades principalmente sudamericanas. Teníamos un uniforme como el del Botafogo de Brasil: calzoncillo negro y una playera de rayas verticales blancas y negras, muy bonito. Nos metimos a una liga llanera, pero para ese entonces me faltaba poco para casarme, así que me casé y al poco tiempo me di de baja del equipo por obvias razones.

En la Prepa era casi obligatorio estar en algún equipo de fútbol. Con el que jugaba nos enfrentamos una vez a otro equipo de la misma prepa y nos pusieron una goliza, ellos traían a un par de cuates, uno de ellos era el “Gansito” Aarón Padilla, que estaba en la Prepa 5, y el otro se llamaba Enrique Borja, que estudiaba con nosotros en la Prepa 6, creo que nos metieron como cinco goles; ahí terminé mi carrera como futbolista en la Prepa, pero el fútbol me gusta mucho. A veces mi esposa todavía me dice “¡todo un intelectual viendo el fútbol!” le digo, mira, Eduardo Galeano sabía de fútbol. Como mi padre era de Jalisco y yo tenía unos vecinos de ese estado obviamente le iba a las Chivas, me empezó a interesar en los años del campeónísimo, incluso llegué a ver jugar a Sabás Ponce y a Chava Reyes el “Melón” en el Estadio Olímpico de CU en un clásico con el América.

**DP:** Platícanos qué te interesó de Ciencias Políticas, qué profesores te llamaron la atención, qué materias.

**MA:** Me regreso un poco a la Prepa, donde tuve un maestro aburridísimo de Historia de México, no sé por dónde me entró la Historia, pero no fue por él; yo odiaba la materia, él era un tipo que te dormía y tuve también a una maestra de Historia Universal que era una judía furiosa, toda la vida furiosa, entonces no había mucha tela de donde cortar. De la Prepa no me interesó casi nada, yo no recuerdo nada que me haya apasionado, incluso te voy a decir una cosa, cuando hicimos la fila enorme para aspirar a entrar al CCH, en ella estaba el aburridísimo maestro de Historia de México y obviamente lo tronaron en el concurso de selección y qué bueno. En realidad, quien más influyó en mí para las Ciencias Sociales fue mi tío Roberto Tirado, hermano de mi mamá, que vivía a un lado de nosotros, tenía un librero enorme con un montón de libros muy interesantes, él era autodidacta y fue periodista; me recomendaba libros, yo leía mucho lo que él me sugería y me prestaba, y cuando entré a Ciencias Políticas continué leyendo mucho.

Ya en la facultad, tuve la fortuna de que me diera clases Pablo González Casanova, quien casi acababa de llegar con un grupo de intelectuales de tomar cursos o posgrados en París; dicho grupo lo conformaban, entre otros, Víctor Flores Olea, que también me dio clase; Enrique González Pedrero, Francisco López Cámara y otros.

El antropólogo Ricardo Pozas Arciniega, autor de *Juan Pérez Jolote*, también me dio clase. Había un maestro extraordinario, un chino que nos daba economía; también Enrique Semo, pero no me dio Historia, sino Teoría Económica. Imagínate nada más, tener a esos *maestrazos*.

Me acuerdo de que Pablo González Casanova nos daba clase con una carpeta de apuntes de lo que iba a ser más adelante *La democracia en México*, que fue uno de sus libros clásicos. Varios de ellos eran grandes maestros, daban clases padrísimas, todos los que te mencioné eran muy buenos; aunque otros eran un poco menos conocidos, sí predominaban los buenos. Enrique Velasco Ibarra nos dio Derecho Constitucional, era una enciclopedia, chaparrito, güero, parecía un leoncito de caricatura, el “Willy” Gómez, pero era muy bueno. En fin, algunos de ellos dejaron huella muy fuerte, sobre todo el manejo del humor y de la ironía del maestro chino eran maravillosos. En fin, de la Facultad obtuve también buenos amigos, buenos compañeros.

**DP:** ¿Tú crees que Pablo González Casanova ideó el Colegio de Ciencias y Humanidades?

**MA:** Muy probablemente el proyecto fue el resultado del grupo de intelectuales al que él pertenecía. Yo salí de la carrera en 1967, unos añitos después González Casanova fue nombrado rector, en los setenta trabajó con este equipo que te mencioné. Yo pienso que fue una idea de todo un grupo, ya siendo él Rector, seguramente tenían un proyecto que ya habían empezado a echar a andar y que era de izquierda. Esto es importante porque yo me formé en esa corriente, la Facultad era de esta tendencia, y cuando entramos a concursar para el CCH, los que más o menos manejábamos el materialismo histórico les llevábamos ventaja a los historiadores que habían salido del Colegio de Historia y eran historicistas o positivistas, creo que sin saberlo. Recuer-

do que había unas broncotas porque no les enseñaban marxismo y les daban muy poca Teoría de la Historia, entonces, muchos de los compañeros de Economía y de Sociología les dábamos unas revolcadas; eso influyó para que se fueran a protestar a su facultad de origen y empezaran a medio cambiar las cosas, pero con las vacas sagradas que estaban ahí para impedirlo no sé qué sucedería.

**DP:** La pregunta venía por lo siguiente, él entra en 1970 a la Rectoría, prácticamente al mes de que ingresa forma el Consejo de la Nueva Universidad, y se empieza a crear el Proyecto de la Nueva Universidad con gente como su hermano, como Roger Díaz de Cossío, etc. Empezaron a crear un plan en el que participaron gente como Federico Arana, incluso llegó a estar Margo Glantz, algunos estaban como auditores, otros trabajando, hasta tenemos las nóminas que les llegaron a pagar —dos meses—. No es más lo que dura y hacen algunos esbozos de programas, el proyecto implicaba reformar toda la Universidad, por eso se llamaba La Nueva Universidad.

**MA:** Sí claro, las ENEP son eso ¿no?, precisamente, y el CCH, obviamente.

**DP:** En octubre los cortan y todas las ideas plasmadas por este grupo se quedan en el aire y crean el Consejo de Nuevos Métodos, de ahí salen los temarios de estudio para empezar con el Colegio; por eso venía mi pregunta, la idea por supuesto que sí, mencionaste la otra parte de que vienen con todas estas ideas de Europa. Desde mi perspectiva siempre se ha dicho que él lo formó, pero creo que, aunque da la pauta para la entrada, lo formaron todos ustedes, más el Consejo de la Nueva Universidad, más otras gentes, no sé tú ¿qué opinas?

**MA:** Mira, es muy complejo esto de nuestras aportaciones como docentes. Por ejemplo, en Historia, la materia se llamaba Historia Universal Moderna y Con-





temporánea y empezaba con la transición del Feudalismo al Capitalismo, pero nosotros dijimos: “no, cómo puedes hablar de Renacimiento sin hablar de la Antigüedad clásica, y cómo puedes hablar de ésta sin hablar...” y va para atrás, y así sucesivamente. Desde ahí que empezamos a hacer las antologías porque la Universidad había publicado varias dizque para el CCH, la de Historia Universal estaba hecha por Gastón García Cantú y tenía buenas lecturas, pero no eran suficientes; estaba también la de Álvaro Matute, *México en el siglo XIX*; había una de León Portilla sobre el México prehispánico, era buenísima, y la de Sánchez Vázquez sobre Estética, pero, en realidad, varias se las habían sacado de la manga, pues no tenían nada que ver con los programas. Nosotros empezamos a usarlas y pronto dijimos “mejor hay que hacer la nuestra”. Pero la nuestra no va a tratar del Renacimiento en adelante, sino desde qué es la Historia y las características que tiene el quehacer histórico, la evolución del hombre, los modos precapitalistas, fue así como nació la antología *De Espartaco al Che y de Nerón a Nixon*; yo me

imagino que en otras materias hubo algo similar, sabía que había inquietudes en ese sentido.

Entonces en eso y en la forma de dar las clases por supuesto que fuimos las primeras generaciones las que sentamos las bases, pero, que no hubieran sido posibles sin los cimientos anteriores, había esto de los dos lenguajes. En fin, todas estas cuestiones, que venían, si tú quieres de la Unesco — eso es lo de menos, porque eran vanguardia—. Nosotros no hicimos eso, todo se lo debemos a los creadores, a las autoridades que diseñaron e hicieron el CCH.

Al principio, tal vez no hubiéramos podido avanzar, o lo hubiéramos hecho de manera muy anárquica, casi todos nosotros veníamos del 68, de alguna manera había maestros que todavía no se recibían o que entraron como pasantes, otros ya nos habíamos recibido, pero varios hacía poco tiempo; eso sí, todos traíamos la inquietud del 68, ya a estas alturas no habíamos podido cambiar al país, tal vez con participación política, algunos hasta de guerrilleros o con organizaciones de izquierda. Pues a lo mejor apostándole a la educación

podríamos hacer algo, y creo que le atinamos, porque modestamente creo que del CCH han salido gentes muy valiosas, que si me pongo a enumerarlas voy a ser injusto, porque voy a ignorar u omitir a muchos que lo son, cada quien en lo suyo; estas gentes que han estado influyendo en el periodismo, en la nueva canción, en el teatro, el cine y la literatura, en la política, las ciencias y en muchas actividades trascendentes para el país, de alguna manera fueron formadas por nosotros, incluso muchos de ellos todavía están dando clases en el CCH.

**DP:** ¿Cuándo te casaste y cómo se llama tu esposa?

**MA:** Me casé hace 50 años, mi esposa se llama Irma López de Lara, ella estudió Artes Plásticas en la Academia de San Carlos, también le tocó el 68, yo todavía no la conocía. También estudió en la Escuela de Teatro del INBA, ubicada en la zona del Auditorio Nacional, donde tuvo maestros extraordinarios como Héctor Mendoza, Héctor Ortega y Sergio Jiménez, y a través del tiempo estuvo estudiando a otros grandes como Julio Castillo, Ludwik Margules, Sergio Bustamante. Es una mujer muy talentosa, sin la cual mi vida habría tomado otros derroteros, tal vez de otro tipo, pero mucho menos ricos y creativos.

Tuvimos dos hijas y mi esposa se vio obligada a dedicarse al cuidado de las enanas. Yo me casé antes de entrar al CCH, así que cuando entré a esta institución ya tenía una hija y estaba por nacer la segunda. Mi hija mayor es Irma Gallo López de Lara, ella es periodista, trabajó en el Canal 22 una buena cantidad de años, ha escrito varios libros (de los cuales lleva cuatro conmigo) y muchos artículos; mi otra hija se llama Valeria Gallo López de Lara y es ilustradora, ella estudió en el INBA. Irma estudió en la UAM-Xochimilco. Valeria ha

publicado en varios lugares, tiene libros publicados en Brasil, en España y le publicaron hace poco la portada de un libro en China; hizo el diseño de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, no recuerdo el año. Bueno, las dos son muy brillantes, afortunadamente les gustó la escuela, la lectura y, naturalmente, la cultura. Las dos de alguna manera se inclinaron por lo artístico o por la creación, yo creo que nos veían hacerle al cuento en la casa y también las llevábamos a museos, exposiciones, íbamos nosotros y ahí iban las enanas, a una exposición de Remedios Varo, por ejemplo. También las llevábamos al teatro. Por supuesto que mi esposa una vez las llevó a ver el “Chanfle”, pues eran niñas, después de todo.

**DP:** ¿Cómo fue tu participación en el 68?

**MA:** Nada más de infantería, yo ya había terminado mi carrera un año antes, fui a varias manifestaciones, por ejemplo, aquella donde apareció al día siguiente la bandera rojinegra; al desagravio del día siguiente no fui, me quedé la noche anterior un rato, decían los líderes, posiblemente Sócrates, “vamos a quedarnos toda la noche”, pero yo estaba muy cansado y no me quedé, de la que me salvé. En cuanto al 2 de octubre estábamos trabajando en la UNAM, creo que era San Idelfonso o en uno de estos edificios centenarios del antiguo barrio universitario. Un amigo quedó de pasar por nosotros para ir a Tlatelolco y nada que llegaba; ya estaba oscureciendo y el conserje, que era muy buena onda, nos dijo: “¿saben qué?, voy a cerrar, mejor sálganse, porque si no al rato viene el Ejército, no sé qué está pasando, pero está muy dura la cosa según me dijeron, y quiero cerrar y apagar todo”. Nos salimos mi amigo y yo, planteándonos qué pasaría con el Nava que nos dejó colgados. Orlando Bello, el compañero con quien estaba, tenía un Datsun, “pues vamos nosotros en el co-

che”, pues órale; pero afortunadamente ya no pudimos entrar, para entonces estaba la matanza a todo lo que daba, se oían patrullas, ambulancias, sirenas, estaba apagada una parte del Centro Histórico y de buena suerte no llegamos. Esa fue básicamente mi participación en aquel terrible 2 de octubre diazordacista, que no se olvida.

¡Claro, todo el rollo ideológico y crítico, todo el rollo de los valores, de alguna manera ya los traíamos algunos desde antes!, porque, como te dije, estudiamos en una facultad de izquierda, es decir, entendíamos el movimiento, cómo estaba la cosa, y teníamos esa cuestión muy propia de la juventud, que estás con toda la gente ahí y en pleno Zócalo y los chavos pintarrajean Palacio Nacional y crees que ya tienes el poder, pero ¡qué lejos estábamos de eso! Independientemente de lo que pudiste haber aprendido en teoría, en la práctica a veces te vas con la finta de la emoción y luego la terrible decepción, eso que sucedió y la frustración, y todo eso me tocó.

**DP:** Por favor, ahonda en el tema de la frustración, ¿cuál es tu sentir después del 2 de octubre, la prensa, lo que estás leyendo, por qué esta frustración?

**MA:** Desde luego que cuando eres un actor —y al decir actor me refiero no solamente a los líderes, sino a la masa— y estás en un movimiento de este tipo, del que no fui ni siquiera una hormiguita, pues con mi participación o sin ella, no hubieran cambiado las cosas, pero fue una ola que implicaba que muchos de tus valores o de tus creencias no es que estuvieran en crisis, yo las tenía muy marcadas, pero la confrontación con amigos, con vecinos, con familiares era muy fuerte, llega un momento en que dices “¿para que estoy discutiendo idioteces con gente que no sabe lo que es realmente, que estaba viendo la televisión y veía al —Loco Valdés—, a Alejandro Suárez y Héctor Lechuga burlarse del

Rector?”. A mí me tocó verlo en televisión, no me lo cuenta nadie, me acuerdo de que cantaban “de colores, de colores está Barros Sierra por los diputados”, pitorreándose de él, hablando del texto de la renuncia de Barros Sierra que dice: “aunque las críticas vienen de personas menores [un poco diciendo que el trancazo venía desde arriba] entonces yo renuncio”. Ya sabes que la Junta de Gobierno de la UNAM no se lo permitió; siguió, pero era frustrante. Algunos nos convertimos en polemistas de café, seguíamos leyendo a Herbert Marcuse, al “Ché”, al viejo Marx.

También estaba la cuestión de buscar una chambita, pero una en la que pudieras, no sé si cambiar al país, pero que por lo menos fuera digna de acuerdo con lo que habías vivido, que no estuvieras del lado de los represores; yo trabajaba en la oficina de Estadística de la Secretaría de Salubridad y Asistencia y ahí conocí a mi esposa. Mi jefe era un médico (Eleuterio González Carbajal) que fue mi compañero en Ciencias Políticas y un día me ofreció chamba, me dijo: “yo trabajo en Salubridad, en la Secretaría de Salubridad del DF, ¿quieres irte conmigo?”, le dije órale. Yo para entonces tenía muchas broncas en mi chamba anterior, estaba muy a disgusto y me fui con él, pero resulta que la mayor parte de mis compañeros eran jóvenes, éramos chavos casi todos, el mayor de todos (Américo García Castañeda) me llevaba tres años, varios estaban en la Vocacional, otros en la UNAM, entonces como que teníamos nuestro mini 68 entre cuates.

Yo era muy inquieto entonces, de alguna manera la burocracia es terrible, pero gracias al apoyo de mi jefe se me ocurrió que diéramos pláticas en los diferentes Centros de Salud del Distrito Federal. Cada Centro de Salud tenía un estadígrafo, que llevaba las estadísticas de defunciones y de un montón de cosas que tienen que

ver con las políticas sanitarias del entonces DF. Así que se me ocurrió crear una organización de estadígrafos para que diéramos pláticas sobre diferentes temas; yo veía pasar a mi futura esposa que estaba guapísima, la veía porque trabajaba dos locales adelante, en la oficina de Educación Higiénica. Supe que había estudiado o estaba estudiando en San Carlos, y me dije, “ándale”, entonces un día de plano me lanzo, yo era muy tímido, no sé ni cómo le hice, pero le dije “te invito a dar una plática sobre la historia de la pintura mexicana”, me dijo que sí y entonces empezamos a prepararla; tan bien preparada estuvo que al mes nos casamos. Esas pláticas eran padres, yo jalaba a mis cuates; por ejemplo, había un muchacho al que le encantaba la música clásica, tenía una colección impresionante, él dio una plática buenísima sobre música clásica. Así, dimos de varios temas como caricatura política, sexología, llegó un sexólogo a hablar a un Centro de Salud.

Fue muy interesante y así empezamos a tratarnos, intentaba sacar la frustración haciendo este tipo de actividades, pero, desde luego, no estaba satisfecho; hasta que un día en un camión me encontré a un condiscípulo de la Facultad, ya convertido en maestro de historia del plantel Naucalpan, que se llama Jorge (¿o José?) León Gutiérrez, íbamos platicando y me dice “¿por qué no le entras al CCH?” (los primeros fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, después Oriente y Sur); me dijo que en Vallejo se iba a realizar un concurso de admisión y me llamó mucho la atención y le entré. Me dio mucho gusto, ¿recuerdas que te hablé de Francisco González?, fíjate que en el grupo que estuvimos para la selección él quedó en primer lugar; en tercer lugar, el profesor David Mascareño del plantel Sur y, en segundo lugar, yo; en el otro grupo había quedado Arturo Delgado González, que llegaría a ser director del plantel Oriente. Al escoger mis grupos

me encontré a Arturo, a Pancho, a Antonio Martínez, a Raúl Cuellar Salinas y José Guzmán Rodríguez y ahí empezamos la chorchá, escogimos grupos y pronto empezamos a trabajar juntos, nos hicimos muy amigos.

**DP:** ¿Todavía te tocaron los cursos? ¿Cómo era la selección?

**MA:** Fue una selección compleja, la coordinaban los propios maestros de Historia y a mí me tocó en Vallejo, ahí había una maestra que se llamaba Alicia y otro al que le decían el Ronco. Los maestros organizaban todo, era un curso en el que una cantidad de profesores —porque se hicieron varios grupos— platicábamos y discutíamos sobre diferentes temas, después teníamos que exponer un tema a los compañeros. Además, tenías que pararte frente a un grupo y dar una clase y para rematar, aventarte una entrevista con los meros maestros gallones. A mí me tocó con Juan Brom y no me acuerdo con quién más, había que entregar un trabajo por escrito y comentarlo con ellos, estaba medio canijo. Se me ocurrió hacer un trabajo sobre la cultura en la Revolución Industrial, les decía que curiosamente en Inglaterra no se había dado una pintura importante en el siglo XVIII, que los pintores básicamente eran paisajistas; me parece que fue Brom quien me dijo: “¿pero usted cree que eso les va a interesar a los alumnos?”, le comenté (palabras más, palabras menos): “a ustedes les está interesando, creo que ya es ganancia”, porque yo afirmaba que había percibido que cuando una sociedad está en crisis, el arte tiende a desarrollarse, y eso me llamaba la atención de la Revolución Industrial. Puse ejemplos como la novela rusa de finales del siglo XIX y la edad de oro de la España barroca del siglo XVII —ya estaba en decadencia total el imperio, pero aún dio a un Diego Velázquez, la novela de la picaresca, Cervantes y los grandes

autores de teatro; entonces es una contradicción muy interesante—. Cuestiones para las que no tenía, ni tengo respuesta, pero que a ellos les llamó la atención, tal vez eso ayudó para que yo pudiera entrar al CCH.

**DP:** Cuando ingresaste ¿te dieron un programa de estudio, un temario, qué te dieron para iniciar tus cursos?

**MA:** Lo que era la Biblia, es decir, la *Gaceta Amarilla*, yo no me acuerdo de que nos hubieran dado cursos o cosas así, te daban los programas y ahí te hacías bolas, lo que empezamos a hacer fue que, a iniciativa de algunos maestros, se formaron las academias donde nos reuníamos, discutíamos cuestiones políticas, administrativas y, desde luego, asuntos académicos; ahí fue donde empezamos a intuir y desarrollar diferentes maneras de abordar la historia. Toma en cuenta que nosotros en esa época no sabíamos qué eran *los annales* y sin embargo había sociólogos; había un maestro de derecho que daba clases de Historia; un arquitecto que también impartía Historia (Pancho González); Arturo Delgado, que estudió la carrera de Historia; estaba yo como politólogo. El resultado fue una interdisciplina que ya la hubieran querido los fundadores de la revista de *los annales*, pues enriquecía en muchos sentidos los enfoques que les dábamos a las cosas.

La vida académico-política se dio en esas academias fundadas por los propios maestros. Recuerdo que las autoridades nos nombraron a dos coordinadores de las academias, una de ellas fue Gloria Villagas, la historiadora que años después fue directora de la Facultad de Filosofía y Letras. Posteriormente, la academia nombró a maestros del Colegio, los primeros fuimos Arturo Delgado y yo, digamos que fuimos los primeros coordinadores electos democráticamente en el plantel Oriente.

**DP:** ¿Cuáles eran sus funciones como coordinadores?

**MA:** Organizar los horarios de los profesores y coordinar los cursos de selección. Cuando empezamos todavía no se impartían las materias de segundo semestre, nos tocó a Arturo y a mí coordinarlas, desde luego todo mundo le entraba a la chamba, en esa segunda generación de maestros entraron Ismael Colmenares (“Maylo”), Armando Blanco Patiño, el famoso “Cauhtémoc” (José Alfredo Hernández Pacheco), Pedro Echeverría y otros; hacíamos muchos materiales didácticos: antologías en mimeógrafo, sacábamos cursos, organizábamos unos cursos que se daban los sábados, en los que participaban grupos de teatro y grupos musicales, ahí es cuando empezamos a conocer a Maylo que ya estaba con Los Nakos y estaba el grupo Mascarones; bueno, eran varios. Se daban cursos de Historia Universal actuados, no sé si se hizo en otros planteles, pero en Oriente sí y hasta iban padres de familia.

**DP:** ¿Cuál es tu visión el primer día que llegas y ves a tus alumnos, qué piensas de ellos?

**MA:** Yo tenía una ventaja sobre varios de mis compañeros, pues era la primera vez que muchos se paraban frente a un grupo, yo no. Yo desde la carrera era muy tímido, no me atrevía a hablar en público y en Salubridad una vez nos acarrearón al auditorio del edificio en la calle de Oaxaca, nos acarrearón porque iban a dar una plática organizada por el sindicato. El ponente era un priista que empezó a decir una de idioteces y entonces no sé de dónde me salió valor y levanté la mano y me lo puse como campeón, fue horrible para él porque de verdad lo puse en vergüenza. Me dijo: “usted no estuvo en unas pláticas de política que dimos antes”, le dije: “mira, yo estudié Ciencias Políticas, así que olvídame de esas pláticas”. Después me dijo: “yo estuve en 68”, y yo le repliqué: “pero no dices en qué lado estabas”. Total, que tal vez no me corrieron porque mi jefe intercedió, no lo sé,

pero eso me dio mucho valor y me dije: “sí pude hablar enfrentándome a ese tipo”.

Después tuve chance de dar clases en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM a nivel licenciatura, donde las alumnas eran puras trabajadoras sociales, mujeres mayores que yo o de mi edad, varias de ellas con experiencia de trabajo, algunas hasta funcionarias del ISSSTE del IMSS; tú sabes lo que es enfrentarte a un grupo de ese tamaño, entras y son casi puras mujeres. Pero me puse abusado, iba a presentar la materia Instituciones Asistenciales de Rehabilitación Social, así que en casita preparé unas transparencias de arte; la ventaja es que yo podía hablar a obscuras sin que me estuvieran observando las chavas, entonces así empecé, y cuando prendí la luz ya me sentía más seguro. Así que cuando me paré frente a un grupo del CCH no me impuso tanto, tenía como 25 años, todavía me veía muy chavo, estaba muy flaquito, pero no me sentía incómodo. Empecé con un grupo de la tarde. Escogí las tardes, eran chavos inquietos, con los que podías hacer clic, lo malo es que eran muchísimos, algunos que no habían podido entrar te llegaban y decían “¿oiga maestro podemos estar de oyentes?”, y les decía “pues órale”, y acababa con grupos muy grandes, a veces tomaban clase por fuera del salón, asomados por las ventanas, era muy padre.

**DP:** Efectivamente cuando inicia el Colegio era un modelo nuevo; ¿cómo viviste tú esta experiencia de clases, qué métodos utilizabas?, ¿qué tanto leían, qué tanto usaban la biblioteca, etc.? Platícanos un poquito de todos esos elementos.

**MA:** Mira, como te digo, muchos de los recursos los intercambiábamos en las academias: experiencia, ideas, materiales, y había otras que te iba dictando tu propia personalidad; te puedo decir que hay maestros que tienen vocación y hay maes-

tros que no la tienen, hubo algunos que se metieron al CCH mientras conseguían otro tipo de chamba, algunos lograron salir de ahí y otros se quedaron frustrados tomando como enemigos a los alumnos, hablando mal de ellos, despreciándolos, presumiendo quién reprobaba más alumnos. Pero habíamos otros —perdón la falta de modestia— que sentíamos la vocación y le echábamos muchísimas ganas para hacer a los alumnos partícipes de nuestra materia, nos apasionábamos, eso automáticamente lo transmites; yo fui al principio un maestro verbalista, rollero, pero también me apoyaba en la imagen, de ahí las historietas que fui creando, trataba de inquietarlos por la cultura hasta donde fuera posible, que aprendieran algo más que el dato memorizado o del texto serio y toda lo que conlleva. Por ejemplo, en una ocasión llené el pizarrón con 100 novelas y libros que les recomendaba que leyeran, no los 100, claro, se trataba de que escogieran el que quisieran, en esa época fui tan inocente que les hacía exámenes orales y una parte tenía que ver con el libro que habían leído.

Yo trataba de enseñarles más allá del dato histórico. Como complemento estaban esos experimentos de las obras de teatro con el grupo de Maylo llamado Informe; a veces nos juntábamos dos maestros con dos grupos. También organizábamos muchas pláticas en el CCH Oriente, por primera vez se organizaban exposiciones de pintura, las organicé con amigos como el maestro Víctor Uthoff de Taller de Expresión Gráfica; con mi esposa y otros compañeros hicimos algunas exposiciones, eso era interesante para los chavos, era otra forma de aprender. Con Maylo estuvimos trabajando con un coro de chavas, que interpretaban canciones de protesta.

Claro que había de todo, por ejemplo, un maestro que hacía unas cosas bien lo-



cas, recuerdo que se le ocurrió que todos los chavos donaran cómics a la biblioteca y era un relajo porque no se sabía ni para qué eran, me acuerdo de que Pancho González decía “esa cuentoteca no sirve para nada”; era un basurero el que había en la academia, que de por sí era un cubículo chiquito. Ese mismo maestro dividía a los alumnos por signos del zodiaco. Hay una anécdota de otro joven maestro que llegaba con su grabadora, se sentaba, la prendía y reproducía su clase grabada. Entonces los alumnos se daban una aburridas, hasta que un día le dieron una lección, llegó con su grabadora y había puras grabadoras en vez de chavos y entonces seguramente pensó: “en la torre, creo que algo anda mal”.

Pero se experimentaba mucho, creo haber señalado que lo que a mí me angustiaba más era el aburrimiento de los chavos, así que practicábamos varios ejercicios con

ellos. En la antología del *Espartaco al Che* había un texto de Aristóteles acerca de la esclavitud, en el que afirmaba que alguien había nacido para mandar y otro para obedecer. Pero en el libro había otro sobre la rebelión de Espartaco y entonces dividíamos al grupo: “ustedes van a ser los esclavos y ustedes los amos”, total que se daban unos agarrones, pero, tomando en cuenta las lecturas, tenían que argumentar de acuerdo con lo que habían leído. Se hacían cosas interesantes, pero básicamente de esa experimentación salieron las antologías que se volvieron muy importantes en esos primeros años. Salieron 25 ediciones de *Espartaco al Che*, lo que quiere decir que se usó al menos durante 25 años. Al principio se imprimían dos mil, pero luego cinco mil ejemplares. Después hicimos las *Del Árbol de la Noche Triste al Cerro de las Campanas* 1 y 2, también se vendían mucho, esas eran

de Historia de México. Todo salía de esas tentativas, el afán era que los alumnos no se nos aburrieran y, en mi caso, al menos, aprendieran más allá del dato histórico.

**DP:** Ahora plátiquenos de cómo conforman el grupo que se encarga de hacer las antologías, nos platicaste un poco de cómo les fueron abriendo camino y cómo es que se fueron conformando, aquí tengo otra duda, ¿la antología *De la Prehistoria a la Historia* sería la continuación *De Espartaco al Che* y *de Nerón a Nixon*?

**MA:** Nos conformamos por la amistad y por la identificación ideológica y política, éramos un grupo integrado por Francisco González (arquitecto), valdría la pena aclarar que Pancho González es de los profesionistas que se equivocaron de carrera; mi editor Salvador González Marín era un hombre con una cultura impresionante, sabía un montón de cosas y era ingeniero químico, otro que se equivocó de carrera. Estaban también Antonio Martínez Torres, egresado de Economía de la UNAM, quien había sido líder del 68 y era de nuestros cuates; Sergio Cuellar, que había estudiado en la superior de Economía del Poli; Arturo Delgado, que estudió Historia en la Facultad de Filosofía y Letras, ya tenía toda una mentalidad de izquierda.

Nos empezamos a identificar y hacíamos materiales entre todos, este grupito de seis o siete personas; hasta que una vez Pancho nos dijo: “oigan, yo conozco a un editor, si quieren vamos con él”, fijate era una imprenta que estaba en la calle de Emiliano Zapata, cuyo dueño era Marcué Pardiñas, el editor de *Política* —aquella famosa revista de izquierda donde participaba Ermilo Arbreu Gómez, junto a un montón de intelectuales de mucho prestigio—; en esa imprenta nosotros conocimos a Filemón Guarneros, el editor de Pueblo Nuevo. Le dijimos, “te garantizamos que se va a vender el libro simplemente porque

somos tantos y nosotros se lo vamos a pedir a nuestros alumnos”. No teníamos lana, teníamos que ver a quien sableábamos y José Bazán nos ayudó, nos prestó una lana que le pagamos muy pronto, cuando empezaron a venderse los libros. *De Espartaco al Che* fue el primero.

Recuerdo que una vez Gloria Villegas me dijo: “ustedes les ponen a sus libros títulos de telenovelas”. Posteriormente, Pancho González nos dijo: “mi cuñado tiene una editorial, vamos a hablar con él”, y, obviamente, pronto se interesó, porque veía el potencial del mercado, pues cada uno de nosotros tenía cuatro o cinco grupos, hacía cuentas y salía una edición; hicimos *De la Prehistoria a la Historia* en vez de *Espartaco*, iba a ser parecida, y, al mismo tiempo, diferente, “que no es lo mismo, pero es igual” como decía Silvio Rodríguez. De esta forma, se conservaron pocos textos que habían salido en *De Espartaco al Che* y se agregaron muchos nuevos: el editor anterior estaba muy enojado, porque decía que “nos habíamos fusilado *su* libro” y no sé cuántas cosas más.

A ese primer equipo se agregaron Maylo y Luis Gutiérrez Romero, tuvimos la suerte de contar más adelante con el periodista Luis Hernández Navarro, quien nos ayudó en el tomo 2 de *Cien años de lucha de clases en México*, otra destacada antología. En lugar de *Del árbol de la noche triste al cerro de las campanas*, sacamos con Quinto Sol *De Cuauhtémoc a Juárez y de Cortés a Maximiliano*.

Conforme pasaron los años integramos a varios exalumnos, ya con sus carreras terminadas: Humberto y Alejandro Ruiz Ocampo y Federico Valtierra.

**DP:** Pláticanos de algunos textos que produces después de éstos.

**MA:** Casi desde que empezamos a publicar las antologías tenía la inquietud de hacer cosas mías, me interesó mucho la sátira política y me llevé dos o tres años estu-



diándola, hasta que saqué el libro *La Sátira Política Mexicana*, me lo publicó Pueblo Nuevo y, posteriormente, Quinto Sol. El libro no pegó mucho.

Si vez *De Espartaco al Chete* vas a dar cuenta que al principio de cada capítulo hacíamos un resumen general de la etapa histórica a tratar, pero eran muy cortitos, porque “la voz cantante” la tenían los textos que seleccionábamos, mas poco a poco las presentaciones se iban haciendo más grandes; el siguiente paso era hacer nosotros los libros. Primero empezamos con esa idea y nos reuníamos, pero íbamos a paso de tortuga, la verdad eran reuniones estériles que a veces eran más de cotorreo; recuerdo que mi editor me dijo: “¿cómo van las reuniones y los libros?”, le contesté que muy lento; entonces dijo: “¿y por qué no los haces tú?, tú los puedes hacer, conoces los programas y no escribes mal”. Le dije órale, entonces tuve que hablar con los cuates, algunos lo aceptaron otros no, uno de ellos de plano se molestó, pero mala suerte. Comencé a escribirlos yo solo y afortunadamente tuve suerte y, sobre todo, la confianza que me daba este hombre que llegó hacer mi gran amigo. De ahí nos fuimos diversificando, llegó a la editorial un maestro, Roberto Salgueiro del plantel Naucalpan, que daba clases en el Colegio de Bachilleres, me propuso que hiciéramos de Introducción a las Ciencias Sociales, por suerte el libro se vendió muy bien; luego yo hice el tomo 2 porque él falleció, así empezamos a entrar también al Colegio de Bachilleres.

Los vendedores nos conseguían programas de las vocacionales del Poli, yo era el “autor oficial”, el que hacía todos, aunque claro, algunos los trabajé con otros compañeros. Humberto Ruíz Ocampo —que había sido mi alumno— trabajó conmigo en varios libros, lo metimos en uno que todavía hicimos con el equipo original de las antologías,

en este caso se tituló “*Teoría de la historia. De los Mitos a la Ciencia*”, un libro muy bonito. Trabajé también dos libros con el hoy desaparecido profesor Víctor Sandoval, pero la mayor parte yo los hacía solo.

Como dije, los vendedores me conseguían los programas, yo hacía los libros y luego ellos los promovían; yo daba pláticas a los profesores, pero nunca sobre nuestros libros, sino sobre temas de Historia, sobre Metodología de la Enseñanza, cosas así, y luego me dio nuevamente por hacer historieta. Ya había hecho *Las Dos Revoluciones* y el maestro José Guzmán me dijo: “¿por qué no te avientas una Historia Universal en historietas?”, sacamos los tres tomos, que tienen años de publicados (desde 1984, aproximadamente). Acabo de terminar una nueva versión del primer tomo, 250 páginas de Historia Universal I, según los programas actuales del CCH y voy a más de la mitad del segundo; la pandemia me ayudó, pero a veces voy lento.

**DP:** Pláticanos de los conflictos que vivió el Plantel Oriente al principio.

**MA:** Fue un fenómeno muy especial, yo creo que se juntaron una serie de maestros que traían muchas inquietudes y que militaban o habían militado en grupos de izquierda; ahí predominaba la izquierda, incluso los profesores de otras áreas, ahí estuvo Javier Centeno y otras gentes de talleres; de Matemáticas, como Ricardo Bravo o Jaime Aboytes. Yo creo que por ello se conjuntó un grupo amplio de gente de izquierda, esto se enriqueció cuando empezaron las materias de quinto y sexto semestres, llegaron gentes del Partido Comunista como Marcos Gutiérrez, David Bañuelos y Alma Rosa Albarrán; también había trotskistas y maoístas, pero a la hora de encabezar alguna lucha política se olvidaban un poco esas diferencias.

**DP:** Ahorita hablaste de Ricardo Bravo, que fue director, ¿me podrías platicar co-

sas buenas y malas de los directores del plantel Oriente?

**MA:** Yo recuerdo con cierto gusto al maestro Ramón Díaz De León, todavía me lo encontraba por ahí; alguna vez hicimos una exposición y hasta me compró un dibujo, hice una parodia de la creación de Miguel Ángel, en lugar de Dios estaba el tío Sam y en vez de Adán estaban Superman y Batman y no sé qué más, un dibujo más o menos pequeño en tinta china y acuarela, le gustó mucho y me lo compró, tenía otros que le había regalado.

Ricardo Bravo nos apoyó mucho en las exposiciones que hicimos, aunque hubo una disputa muy fea, muy amarga para llegar a la Dirección, uno de los contrincantes era mi amigo Arturo Delgado, hubo una traición de una persona que fingía estar con Arturo y en realidad era espía de Ricardo Bravo. Hubo otros directores de quienes prefiero no hablar, porque los conocí como compañeros y ya en la Dirección no hicieron gran cosa. Pero al que sí definiendo a capa y espada es a Arturo Delgado, que para mí ha sido el mejor director que ha tenido el plantel Oriente y, por mucho, el más honrado, el más recto y se entregaba como loquito; los que lo conocemos sabemos que cuando Arturo se mete a algo lo hace como no tienes idea: a las 7 de la mañana estaba en la puerta saludando de mano a los alumnos que iban entrando y era casi el último que salía 10, 11, 11:30, 12 de la noche, me lo decían sus colaboradores, pues yo en esa época estaba trabajando en el Bachillerato a Distancia y es digno de recordar como el mejor director que ha habido del plantel Oriente, y yo diría que de varios planteles. Era la tercera vez que se lanzaba por la Dirección, la primera fue muy escabrosa, muy dura, muy difícil, finalmente, la tercera fue la vencida.

**DP:** ¿Cómo se fueron conformando los programas de estudio?

**MA:** Bueno, había programas, pero más bien eran unos esquemitas, eran unos temarios pequeños y a todos les metimos mano, de tal manera que tiempo después se fue formando una especie de consenso en todos los planteles de qué es lo que deberíamos de enseñar, precisamente por eso se vendía *De Espartaco al Che y de Nerón a Nixon*. Con el paso del tiempo las autoridades se fueron dando cuenta de que había que elaborar nuevos programas, los cuales se pudieron hacer gracias al apoyo de los profesores; por ejemplo, en la revisión de 1995 me tocó coordinar el equipo integrado por gente de varios planteles, primero nada más de Historia, pero después también se formó un equipo interdisciplinario donde participaban profesores de otras asignaturas, fue un proceso largo, interesante, de discusión teórica y, gracias a ello, los programas fueron más completos, más consensuados.

**DP:** Háblanos un poco más del programa del 95-96, porque fue un proceso que si no me equivoco arranca en el 91, ¿cómo fueron las discusiones, sobre qué?

**MA:** La discusión principal se dio en torno a Teoría de la Historia, era una materia que formaba parte del tronco común, digamos, había Historia Universal, un semestre, luego dos de Historia de México y luego Teoría de la Historia; siempre hubo esa discusión, decían que queríamos formar mini historiadores, como si hubiera muchos historiadores que supieran Teoría de la Historia, pero bueno, ese es otro problema. Había gente que estaba en contra y habíamos otros que la defendíamos a ultranza; por ejemplo, el maestro Román Arturo Sánchez y yo éramos de los que más defendíamos la materia, me acuerdo que hubo una ocasión en la que nos reunimos en el Hotel Marriot, el que está frente a Perisur, la coordinó la maestra Carmen Villatoro —creo que en aquel entonces secretaria



Académica—, y asistieron maestros de los planteles, llegamos a una serie de acuerdos, uno de los más importantes fue que se iba a respetar Teoría de la Historia.

¿Qué sucedió entonces? Que el maestro González Teyssier estaba en contra de Teoría de la Historia y en alguna ocasión cuando le llevamos los programas, el maestro Román y yo, nos dijo: “yo nunca pude dar Teoría de la Historia, no me gusta la materia”, entregamos los materiales en los que Teoría de la Historia se conservaba en cuarto semestre, maniobró, cambió la comisión, puso a otras personas y ellos quitaron Teoría de la Historia y la pusieron como optativa. Eso fue lo principal y fue una maniobra que a estas alturas todavía se sigue sintiendo por falta de teoría, para mí si algo le da seriedad a una asignatura, a un campo de conocimiento es la teoría. Claro, decían, “es puro marxismo”, pero no era cierto, si revisas *HistoriAgenda* en

los primeros números ya están ahí la corriente de los Annales, Fernand Braudel y Georges Duby; más adelante, Immanuel Wallerstein y Giovany Levy; o sea, decir que solamente era marxismo era ignorancia pura, cuando no mala intención.

Siempre estuvimos abiertos a otras tendencias, un poco la idea era el marxismo como columna teórica principal, pero enriquecido con otras corrientes, sobre todo con los Annales y la microhistoria italiana que muchos de nosotros conocimos gracias al doctor Carlos Antonio Aguirre Rojas. Yo me apunto entre sus discípulos, porque gracias a él empecé a conocer

y a estudiar no solamente a Braudel, sino a algunos de historiadores de los Annales, Wallerstein y la microhistoria italiana. Ahí estaba el punto de la cuestión, claro, a largo plazo permitió que se impartiera Historia Universal con mayor profundidad, que se ampliaran los programas, estoy de acuerdo, pero fue mucho lo que se perdió al mandar Teoría de la Historia “a la crítica de los roedores”.

**DP:** ¿Qué nos puedes comentar de la última actualización del Plan de Estudios?

**MA:** Ahí salió a flote un autoritarismo fuerte; se creó una comisión que, o no sabía suficiente Historia, o ya tenía una “línea”. Mira, yo estuve trabajando muchos años en un seminario interplanteles de apoyo a las materias de Historia Universal I y II, estaban ahí Víctor Jiménez —que es un gran maestro (fue mi alumno)—, Arturo Delgado, Arturo Román Sánchez —que había estado en la revisión del 95—, gente muy brillante, muy derecha, con

mucho conocimiento; estaban también Ismael Colmenares (“Maylo”), Víctor Pezalta (director de Oriente), Ricardo Reyes, (fundador de Oriente) y Víctor Sandoval; antes de ellos, profesoras como Carmen Villatoro y Ana Isabel Cano. En ese seminario habíamos trabajado las materias durante años, así que cuando nos llegó el proyecto de programas con errores garrafales se los marcamos una y otra vez, pero ellos “se sentaron en su macho”.

Había errores fuertes, por ejemplo, no estaban en el programa el descubrimiento de América y la conquista, yo les decía: “somos la Universidad de México, no es posible que vayan a publicar estos programas, la gente se va a burlar de nosotros, de la Universidad”; no sé si se burlan ahora, pero hay cosas que están mal hechas, hay temas mal planteados, por ejemplo, poner a la mitad la Primera Guerra Mundial, como paso de un curso a otro. Eric Hobsbawm que escribió *Historia del siglo xx*, donde le llama la era de las catástrofes a la que va de 1914 a 1945. Se le podría denominar de otro modo respetando el corte histórico, pero no había una discusión teórica seria, los argumentos que les dábamos no los escuchaban, a lo mejor ya habían convencido a una persona de más arriba, pero para mí estuvo mal. En Historia de México no tanto, únicamente dónde terminar el curso 1 y empezar el 2, si en el Porfiriato o en la República Restaurada. Los de Teoría de la Historia tampoco me gustaron mucho, la verdad agarraron al marxismo y lo pusieron como un tema más, pero incompleto; de los Annales hicieron también una cosa que no tenía ni la amplitud, ni la profundidad suficiente. Yo no digo que no sepan, hubo gente ahí que sabe mucho, no sé qué pasó, pero los de Historia Universal estaban para llorar, creo que se debe a que la mayor parte de los maestros manejan más la Historia de

México que la Universal y porque hay que tener un conocimiento amplio de la asignatura para lanzarte a hacer un programa.

**DP:** ¿Qué opinas de la enseñanza por competencias?

**MA:** En buena parte me sonó como imposición y de corte internacional, venía con el paquete del neoliberalismo, ya la palabra en sí me chocaba y no solamente a mí, sonaba al capitalismo salvaje aplicado a la educación, empezando por ahí. Luego el desglose de los tipos de aprendizajes: no estaba mal, aprender procedimientos y valores aparte de los temas en sí, llamados ahora contenidos declarativos; era una manera muy completa de enseñar, pero es que eso ya lo habíamos hecho, toda la vida lo hicimos. Si tú quieres los valores a través del ejemplo o mediante “rollos”, si gustas, los procedimientos de manera incompleta, pero ahí estaba la semilla; lo que chocaba era el rollo disco teórico que en muchos casos no tenía ni pies ni cabeza y que se prestó a la simulación; si ves libros míos hechos para las vocacionales, dicen “por competencias”, porque si no le ponías así y si no intentabas enseñar nada por competencias no lo pedían los maestros, que tampoco sabían bien a bien qué eran.

Repito: creo que fue imposición, simulación, pero había cosas rescatables, enseñar procedimientos es bien importante, nosotros decíamos a los alumnos: “hagan un esquema de tal cosa”, pero no los enseñábamos a hacer un esquema, “hagan un resumen”; todos esos eran procedimientos, confundíamos el mapa mental con el conceptual, muchos maestros los usaban como sinónimos y son muy distintos uno del otro; así por el estilo había muchas cosas, mandábamos a los chavos a ver una película o se las poníamos sin saber la técnica de análisis de una película. Son procedimientos que hay que enseñarles a los alumnos, por eso te digo, hay cosas rescatables



El enfoque neoliberal de la educación es empresarial, divide a las cosas, a los temas y a los estudios, a las Universidades y a las carreras entre lo que da dinero y lo que no lo da, ‘lo útil’ y ‘lo inútil’.”

**DP:** ¿Crees que la disminución de los temas en la matrícula de la Historia se deba a las competencias?

**MA:** No, se debe al neoliberalismo, algo más general que la educación por competencias es el enfoque neoliberal de todo, incluyendo el de la educación. El enfoque neoliberal de la educación es empresarial, divide a las cosas, a los temas y a los estudios, a las Universidades y a las carreras entre lo que da dinero y lo que no lo da, “lo útil” y “lo inútil”, entonces de un plumazo lo inútil son el Arte, la Filosofía, la Historia, las Humanidades. Esa gran tendencia, que es además perversa, ha hecho que se vayan desterrando temas, asignaturas completas; el caso de Filosofía es muy obvio, lo platicamos con la maestra Carmen Calderón del plantel Sur: de las tres materias de Filosofía que había —Filosofía, Ética y Estética—, les dieron una buena recortada, además de los intentos de cercenar lo prehispánico de la Historia de México. Cuando vi el “nuevo diseño” de nuestro Escudo Nacional, el “águila mocha” diseñada en tiempos de Fox y en la cual la “olita” que atraviesa el águila borra “todo lo de abajo”, eso es, para mí, el mismo sentido de mutilación. En otras palabras, eliminando parte de la serpiente, el nopal y el lago de Texcoco le están mutilando lo más importante de nuestra identidad como mexicanos. Por cierto, la olita es igual a la de Coca Cola, “curiosamente”, la empresa de la que Fox alguna vez fue gerente. Y, para vergüenza de la UNAM y del país, nadie dijo nada.

Volviendo a los programas de estudio, nosotros protestamos por un esquema totalmente incompleto de Historia Universal allá en los inicios del CCH, pues cómo vas a enseñar Renacimiento si no explicaste Grecia, Roma y Edad Media, qué es el islam, qué es Bizancio, pues qué clase de Historia Universal vas a enseñar; cómo puedes entender el conflicto entre los países árabes y occidente sin saber qué fueron las cruzadas, nada más por dar unos ejemplos. Entonces, en Historia de México, fíjate como se da el corte, no es que en la Colonia “se pueda ver” lo indígena, no, *es incompleto* y es posiblemente lo más valioso que tenemos en nuestra historia, enormes civilizaciones desde siglos antes de Cristo, que asombran al mundo y aquí no las sabemos valorar; estas propuestas plantean ver lo indígena, pero ya dominado y con la cultura mutilada por la conquista y la colonización; así que eso de recortar materias y temas es hasta denigrante, un insulto a la inteligencia, un avance de la ficha negra de la ignorancia como en el juego del Maratón.

La verdad, el enfoque neoliberal de la educación te quita lo más humano cuando minimiza o de plano elimina el arte y las humanidades. La historia: ¿para qué, de qué “me sirve” saber?, pues, ¿de qué te sirve?, todos tenemos nuestra historia como individuos y como países, y no sabemos a dónde vamos si no tenemos conocimientos de nuestra historia. Aparte de pobres, ignorantes.

**DP:** En los programas se ven aprendizajes contra contenidos, ¿cuál es tu opinión?



**MA:** Me llama la atención porque he revisado programas de diferentes instituciones educativas a nivel medio superior, hay por lo menos dos instituciones que tienen unos programas que yo creo que los diseñó Cantinflas o alguien por el estilo: nunca encuentras los contenidos, ubicas ejercicios, objetivos, aprendizajes, pero nunca sabes claramente qué vas a enseñar. Yo creo que el aprendizaje es una guía muy importante, pero que está directamente ligada con el contenido; ahora bien, lo admito, habíamos cometido el gran error de que nos íbamos derecho a los contenidos y no nos interesaban los aprendizajes y a lo mejor como reacción sucedió este aspecto cantinflesco en los programas, pero estás viendo a Mario Moreno “Cantinflas” haciendo esos programas y además con unos errores de contenidos terribles.

**DP:** Hoy, 5 de enero de 2021, estamos realizando la segunda parte de la entrevista

al maestro Miguel Ángel Gallo Tirado. ¿Quiénes estaban en el grupo para la revisión del Programa de Historia?

**MA:** Yo, Román Arturo Sánchez y Alberto Luis, de Azcapotzalco; Febe Montiel de Oriente; Guadalupe Solís de Azcapotzalco; Raúl Rocha y Alvarado del Sur, y un maestro y una maestra que no recuerdo ahorita sus nombres (los dos del plantel Naucalpan).

**DP:** ¿Qué actividades realizabas en esta comisión?

**MA:** Tomaba minutos de las reuniones, empezamos por la revisión de programas; propuse que revisáramos los programas de secundaria de la SEP para no caer en repeticiones o para buscar enfoques distintos. En esos programas de la secundaria ya se notaba la influencia de la corriente de los Annales, sobre todo en cuanto a la relación entre Geografía e Historia —por el enfoque braudeliano— y también un poco del

punto de vista de la historia de la vida cotidiana; si bien eso no es de Braudel, pero sí de los Annales. También comparábamos con programas de otros bachilleratos, todo esto implicaba discusión, posturas incluso teóricas y ciertos materiales de lectura, con todo eso hacíamos unas especies de seminarios, no me acuerdo si nos reuníamos cada 15 días o cada mes, porque los maestros daban clase y había que adecuarse a sus tiempos.

Más adelante promovíamos las reuniones con profesores de otros planteles para darles a conocer el material, escuchar críticas, sugerencias, luego preparar el material para presentarlo; después tuvimos reuniones a nivel de Dirección General para ver cuáles eran los criterios que había que seguir en la cuestión formal de los programas, es decir, el esquema de la estructura que deberían de tener. Posteriormente, y aún sin terminar los de Historia, el doctor Bazán me encomendó que también tuviera reuniones con docentes que participaban en la elaboración y corrección de programas de quinto y sexto semestres, buscando que, efectivamente, funcionara como área, nosotros proponíamos de que si la materia que más abarcaba a las otras era Historia, por eso, en mi doble carácter de representante de Historia y de la Dirección, pues estaba en el papel de ver qué puntos de contacto había, qué intereses, qué sugerencias tenían los profesores.

Me parece que fue una cuestión muy interesante, yo no recuerdo que haya habido discusiones agrias o críticas terribles, para que te des una idea participó Carmen Calderón de Filosofía, ya ves cómo es ella: una gente muy positiva, siempre entusiasta, hacía que el trabajo fuera muy agradable, porque todos acabábamos aprendiendo de todos, nos retirábamos un poco del ombliguismo propio de nuestra asignatura para abrirnos más al conocimiento de lo

social, en un sentido mucho más amplio.

**DP:** ¿Si no me equivoco el Dr. Bazán fue el primer Director del Colegio, no sé si tenga que ver con el cambio de la UACB a Dirección General?

**MA:** No me acuerdo de fechas, no sé si fue antes o después de que se creó la Dirección General, yo estaba con el doctor desde que era la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, llegué con él como por los años noventa, pero seguramente tuvo que ver, sino le sirvió de refuerzo, no sé si le ayudó para llegar a ese puesto, pero sí fue importante.

**DP:** ¿Qué realizabas con la maestra Carmen Villatoro?

**MA:** Éramos dos asesores de Historia, el maestro Miguel Carlos Esquivel y yo, primero teníamos que ver con las cuestiones académicas de tipo general y después con nuestra área; como la maestra también es historiadora yo me sentía como pez en el agua, porque no tratábamos con un funcionario que desconociera la materia, sino con alguien que la conocía bastante bien e incluso la había impartido durante años (en el plantel Vallejo); recuerdo que hicimos muchas cosas: los lunes nos reuníamos con los encargados de las áreas en la Secretaría Académica, llenábamos un pizarrón con todo lo que había que hacer y ella se ponía en primer lugar, decía: yo voy a hacer esto con fulano y con fulana, de ahí salían cuadernillos, publicaciones varias, cursos, y proyectos de cursos. Cito uno muy importante, el de bienvenida a los profesores de nuevo ingreso, les dábamos una especie de introducción a lo que era el CCH y algunos consejos de cómo abordar las asignaturas o de ejercicios, porque para mucha gente era la primera vez que daba clase, y había otros que habían dado clase, pero no en el sistema CCH. Y yo seguía con su permiso de seguir trabajando con *HistoriAgenda*, porque esta revista nació desde

los tiempos en que estaba yo en la UACB, ni siquiera era todavía Dirección, en abril de 1991 salió el primer número.

**DP:** ¿Te acuerdas de algún programa interesante?, la maestra Villatoro estableció un convenio de intercambio con Japón, ¿no sé si fue en tu época?

**MA:** Sí fue en mi época, pero a mí no me tocó participar. La edición de cuadernillos por cada área, la impartición de cursos a docentes, los encuentros sobre asuntos —como el Modelo Educativo del CCH—, etcétera, son solamente algunos de los programas importantes. Creo, sin temor a equivocarme, que la labor de la maestra Villatoro ha sido una de las más sobresalientes en la historia de nuestra institución.

**DP:** Pláticanos de *HistoriAgenda*.

**MA:** Empezó como un boletín muy pequeño. El número 2 de *HistoriAgenda* tiene fecha de junio de 1991, es un folletito de tamaño medio oficio, el cual traía un calendario, la idea era que fuera una agenda. Años después se empezó a hacer con el formato tamaño carta, el primer número del primer año de la nueva fue de junio a agosto de 2003, para entonces se editaban entre 500 y 1,000 ejemplares, se mandaban a las áreas de historia de los planteles y ahí se repartían; está el de marzo-abril de 2005 en la que se habla del pop art, una belleza de portada; era otra periodicidad, un mes, dos meses, hasta que ya quedó en seis meses como está ahora. El número 23 del año cuatro tiene una portada de Abel Quezada, ese número es muy bonito, vienen caricaturas de la Historia de México, empezando por Abel Quezada.

Posteriormente viene la época en que tú, David Placencia, empiezas a intervenir y se logra, como continuidad del trabajo de Jesús Nolasco, indexar a la revista; se crea un Consejo Editorial con gente muy destacada como Ricardo Martínez, Carmen Calderón, Raquel Patiño, Sergio Valen-

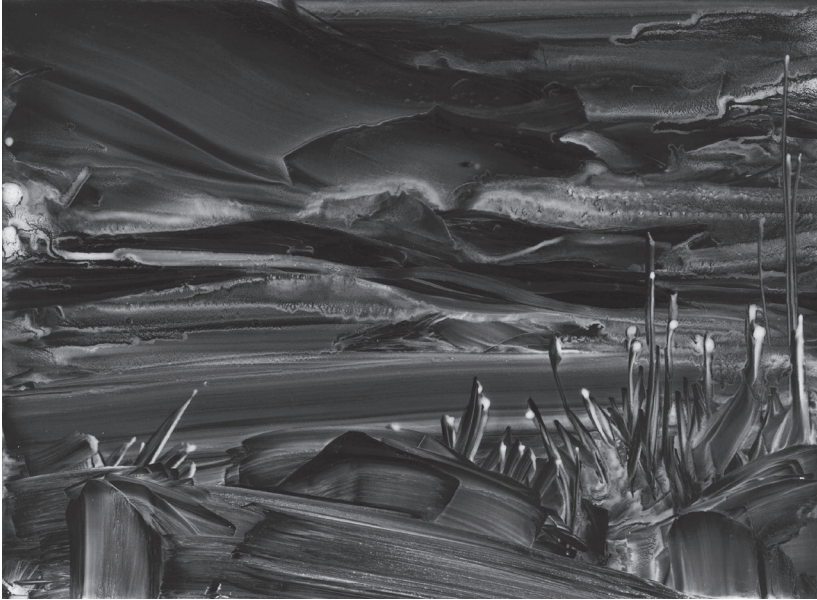
cia, Carlos Antonio Aguirre Rojas, Arturo Delgado, Jesús Antonio García, Miguel Ángel Ramírez, Humberto Ruiz Ocampo, Tania Ortiz Galicia y Gloria Carreño. Tania es hija de la maestra Carmen Galicia y del escritor Orlando Ortiz; ella, Tania, aparte de ser una docente muy brillante, es hija de Carmen, fundadora de *HistoriAgenda*; trabajamos juntos una buena cantidad de tiempo.

Hay dos números de los que quiero hablar, uno del 2016, temático, sobre la Historia de las Mujeres, que para mí fue muy importante: tiene casi 200 páginas y es una revista muy padre; y la del Movimiento del 68, “M68 el Pasado está Presente”, también sobresaliente porque las entrevistas que trae, una que le hiciste al maestro Arturo Delgado; un texto que escribió Francisco González sobre el papel de José Revueltas en el 68; un texto muy bueno que escribió Maylo sobre la música del 68, maestro del plantel Oriente; jefe de Difusión Cultural del plantel Oriente del 2000 al 2002, y de todos los planteles del 2002 al 2018, quien ha dejado una huella profunda en este ramo tan importante en la institución. También es fundador del ya mítico grupo de Los Nakos, desde 1968.

Un lugar muy especial tiene el trabajo de Alejandro Ortiz López, su sección se llamaba “Historiarte”, no solamente eran artículos sobre arte, sino orientaciones de cómo enseñar historia a través el arte. Durante bastantes números, entre el 2004 y el 2007, él estuvo colaborando, escribió sobre el corrido mexicano, el cine, la arquitectura barroca, la ciudad colonial y muchos otros temas.

Esto sería en términos muy generales lo que llevamos de *HistoriAgenda*, se han publicado algunos números especiales, el primero se hizo hace varios años, después de la primera revisión del 95 sacamos un número especial para repartirlo a los inte-





grantes de la comisión, y en nuestra revista venían textos sobre enseñanza de la historia, textos teóricos y otros. Otros números temáticos, fueron, por citar algunos, sobre Historia Económica, dos de Historia de las Mentalidades, uno dedicado a enseñanza de la Historia, otro a las nuevas tecnologías en la educación, a los movimientos sociales y uno de los números especiales, fue el del 45 aniversario del CCH.

**DP:** ¿Qué tantos recursos manejaban cuando iniciaron con *HistoriAgenda* y qué apoyos tenían? ¿Cómo la realizaban?

**MA:** El número 1 —que yo ya no lo tengo, por ahí se quedó en la Dirección General— era en blanco y negro, y a partir del 2 empezamos a meterle un colorcito, pero ya la portada está en papel bond normal; teníamos muy pocos recursos, no recuerdo cuántos ejemplares, pero no se imprimían muchos; en cambio, cuando empezó el tamaño carta puedes ver un mayor trabajo, está en papel cultural a sugerencia mía, pues yo había leído que este papel es amarillento y lo recomiendan porque es ideal para la lectura.

Otra cosa que hicimos fue que cada número se dedicaba a un ilustrador y po-

níamos al final “Nuestro ilustrador”; por ejemplo, en un número se trata de Miguel Covarrubias, pintor, muralista y caricaturista, a quien apodaban el Chamaco, porque dentro de todo el montón de pintores pertenecientes a la Escuela Mexicana de Pintura, es decir, Diego Rivera, Siqueiros y demás, él era el más joven.

**DP:** ¿Cómo se te ocurrió la idea de tener un ilustrador por número?

**MA:** La verdad es que el primer número llevaba ilustraciones de Abel Quezada, de un libro que me gustaba mucho, titulado *El mejor de los mundos imposibles*, es un caricaturista que siempre me impactó. Se trataba de dar a conocer el arte a los maestros, pero no de usar cualquier ilustración, sino que, en cada número debería entrar un artista, entonces quedaba en la tercera de forros la sección que decía “Nuestro ilustrador” y hablábamos del artista reproducido. En esta línea de utilizar a un solo ilustrador publicamos a Piranesi, Goya, Posada; hubo uno en el que metimos puros billetes, había otro de caricaturas de México, uno del siglo XIX y otro del XX; también hubo fotografías de rocanroleros mexica-

nos, ese gustó mucho, incluso llegué a regalarles ejemplares a viejos rocanroleros y lo atesoraban, porque parece que no se había hecho algo así y estuvo bien padre, ahí contamos con el apoyo del maestro Manuel Martínez Peláez, entonces secretario de Comunicación Institucional, que tenía gran injerencia en nuestra revista; él era un maestro de talleres, una gran persona.

Otra sección que me gustaba mucho era “Quehacer Histórico”, en donde se reproducían frases, ideas y posturas teóricas de diferentes historiadores acerca de la complejidad del quehacer de la disciplina; también dividimos en secciones la revista: Teoría, Enseñanza de la Historia y Problemas Actuales, sin olvidar que había entrevistas, las cuales nacieron en la revista gracias a la maestra Carmen Galicia, y ahora las ha continuado su hija, pero con una innovación: son los alumnos los que entrevistan a investigadores y éste ha sido un experimento muy bonito, muy interesante.

**DP:** ¿Cuándo se les ocurrió la idea de meter textos de historiadores famosos?

**MA:** Desde el principio.

**DP:** ¿Quién se encargaba de esa tarea?

**MA:** Yo hacía casi todo, cuando estaba Carmen Galicia se encargaba fundamentalmente de las entrevistas, pero desde formarlos, recortar, pegar y todo eso yo lo hacía, la idea de meter historiadores, precisamente en el número 2 está “La Historia como hazaña”, se nos ocurrió desde el principio, precisamente con Carlos Aguirre y la escuela de los Annales. En los números 1 y 2 solamente vienen cosas de maestros del CCH, creo que en el 3 ya metimos materiales sobre la corriente mencionada y de ahí nos seguimos de largo. Obviamente no pedíamos permiso a nadie, ni había estos obstáculos, y así pudimos meter textos de Immanuel Wallerstein, Georges Duby, Fernand Braudel y Carlos Ginzburg; de autores como Perry Anderson o nuestro

Adolfo Sánchez Vázquez. Había de todo como en botica y eso creo que ayudaba a la formación de los maestros, para ello recordemos el perfil de los profesores, no todos son historiadores, yo me incluyo, soy politólogo, hay sociólogos, economistas, antropólogos, había de estudios latinoamericanos; entonces, para este caso, siempre hacía falta un sustrato teórico, específicamente de la historia, de su conocimiento como disciplina, con todo y su teoría, con todo y sus grandes autores pasados y presentes.

**DP:** ¿Algo más que creas que se nos haya quedado en el tintero sobre *HistoriAgenda*?

**MA:** Yo creo que una cosa importante fue empezar a incluir colaboraciones de los profesores, algunas muy buenas, que han servido y se siguen haciendo; en aquella época se guardaba un espacio para que entraran las colaboraciones de los maestros, que quedaban entre materiales de los autores extranjeros ya mencionados.

**DP:** ¿Cómo se elegían, había convocatoria?

**MA:** No, unos me decían que querían publicar o me mandaban sus materiales; por cierto, quiero decirte una cosa, que vale la pena incluir en estos recuerdos, es algo extraordinario y que me conmovió: hace unos meses el profesor Humberto Ruiz Ocampo me invitó a una plática con un grupo de MADEMS, estuvimos hablando de historia y hubo una compañera que dijo que gracias a que cayó en sus manos un número de *HistoriAgenda*, se decidió a estudiar Historia y estaba muy contenta con su carrera. Uno nunca sabe el impacto que puede tener algo así, a mí de verdad me llamó mucho la atención y me llenó de orgullo.

*HistoriAgenda* originalmente estaba dirigida a maestros, pero ya me había enterado (desde antes de que tú nos platicaras que las usabas) que algunos profesores echaban mano de la revista para apoyo de sus clases, algún texto, alguna cuestión, eso amplió el universo y ahora que está en línea con



Nos parecemos más a nuestro tiempo que a nuestros padres, que quiere decir que traes la historia pegada, la traes en la piel y en la sangre”.

mayor razón, ya se volvió más democrática de lo que pudo haber sido antes. Tenía la limitación de los propios recursos del CCH y no era sencillo imprimir muchos ejemplares, tuve apoyos muy distintos, siempre dependí de mis jefes, que se interesaran o no en ella; el apoyo del doctor Bazán era lógico, él nos había mandado de alguna manera a hacerlo, la maestra Carmen Villatoro estaba totalmente de acuerdo, pero después hubo gente que no se atrevía a cortarla, porque escuchaba que seguía teniendo cierto impacto. También contamos con apoyo suficiente por parte de varios directores generales, hasta la fecha, hasta que ya logramos indexarla gracias a ti y a otras personas que te precedieron, como Alejandro García y Jesús Nolasco; ya es más difícil que de un plumazo la borren, nada más por capricho, como alguien, de cuyo nombre no quiero acordarme, lo intentó.

**DP:** ¿Cómo ha sido la evolución de los alumnos a los que les has impartido clases?

**MA:** Hay un montón de años en los que estuve fuera de los grupos, no sería honrado de mi parte decirte cómo ha sido la evolución, ni siquiera por décadas. Los primeros muchachos eran jovencillos. Hace pocos años yo les decía a mis últimos alumnos de Teoría de la Historia: “nosotros somos hijos de nuestro tiempo”, y citaba la frase tan contundente como inexacta de que nos parecemos más a nuestro tiempo que a nuestros padres, que quiere decir que traes la historia pegada, la traes en la piel y en la sangre. Entonces, así como nosotros los fundadores fuimos producto del

68, pues también los chavitos que llegaron sabían algo, se veía muy fresco el 68, seguramente habían oído de sus padres, de sus abuelos, de sus parientes más grandes todo este asunto; eran muy receptivos. Durante muchos años —y siendo un subsistema del bachillerato que había sido de alguna manera copado por exparticipantes del 68, como éramos muchos de nosotros— fue un CCH muy participativo, muy crítico y para muchos padres de familia era el demonio, tenía “mala fama”, muchos preferían mandar a sus hijos a las preparatorias que al CCH.

De las primeras generaciones hay gente muy valiosa, los egresados de los primeros años era gente muy politizada, fueron llegando nuevos maestros que ya no eran producto del 68, y por lo mismo venían con otra mentalidad, se había ido diluyendo en muchas personas esa cuestión crítica, entonces llegaban con actitudes más académicas y tal vez más estériles. Luego se vino lo del 89, la desintegración de la URSS, la caída del muro de Berlín y el cuestionamiento del marxismo, que también trajo aparejados nuevas generaciones de profesores del área, que eran muy escépticos del marxismo, del materialismo histórico, pero que no aportaban gran cosa a nivel teórico; críticas muchas veces infundadas.

Los alumnos eran producto de esto, hay que mencionarlo, porque hay otra diferencia, parece ser que la extracción popular era más generalizada de las clases bajas al principio, también va dependiendo

de la zona, no te vas a encontrar alumnos del Sur igual a los de Naucalpan, que los de Vallejo (que esta es una ex zona industrial), Azcapotzalco no es una zona muy ricachona que digamos; Vallejo, la clase media de Lindavista, y el plantel Oriente donde está Nezahualcóyotl, pero también la Balbuena y la Agrícola Oriental. Desde la misma ubicación de los planteles te vas dando cuenta del tipo de alumnos que vas a tener y por lo tanto de la mentalidad. Un fenómeno muy vaciado que se dio —y se sigue dando— es que algunos maestros les han dado clases a los papás y a los hijos al paso del tiempo, y entonces uno se pregunta: ¿qué quiere decir eso?, que hubo maestros de las primeras generaciones que muy posiblemente se politizaron y dijeron “que mi hijo o mi hija estudie en el CCH”, lógicamente, tuviste a tal maestro que también fue mi maestro, se dan ese tipo de casos.

Como te digo, yo dejé de dar clase bastantes años, me fui a Querétaro, del 84 al 90, todavía estuve dando un poco de clases hasta que terminó el primer semestre del 84 y me fui. Allá me tocó enterarme del terremoto del 85 y de un montón de cosas. Regresé a la institución pero no a impartir clases, pues el doctor Bazán me mandó a llamar para que colaborara con él; de ahí me seguí con la maestra Carmen Villatoro; durante los dos últimos años (2015 y 2016) me dijeron que tenía que impartir clases, me fui a Oriente y me dieron un grupo de Teoría de la Historia, lo cual me pareció fabuloso, ¿qué tipo de alumnos, maravillosos!, no sé si era porque le tenía mucho amor a la asignatura, porque me gustó regresar o porque los chavos son más grandes, saben lo que quieren estudiar y Teoría de la Historia era una materia optativa; entonces, a los que se inscriben les interesa de alguna manera la materia.

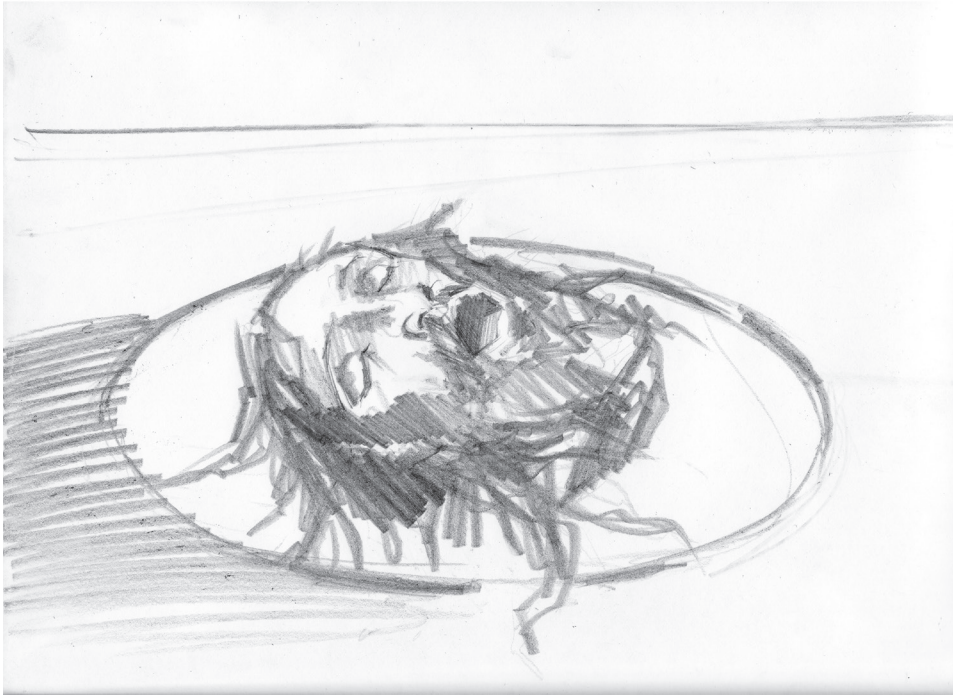
¿Qué te puedo decir? Eran una maravilla, me quedé enamorado de los dos úl-

timos grupos. En una ocasión, en la clase con el último grupo de la materia mencionada, una alumna me dijo, medio en broma y medio en serio: “¿cuándo nos invita a desayunar?”, le dije: “Cuando quieran, es más ¿qué les parece si el sábado nos vemos en el vips que está aquí cerquita?”, y ella me dijo: “no maestro, yo lo decía de cotorreo, yo decía que nos invitara unas garnachas o algo”; pues no, le contesté, vamos a hacerlo, yo los invito, no tienen que pagar nada, pero sí quiero que vayan. Y desde entonces se volvió anual, se hizo costumbre, como cumpla años el 16 de diciembre, casi siempre están las vacaciones muy cerca, nos veíamos en el mismo VIPS a las 10 de la mañana, lo hicimos en tres ocasiones; ahora no se pudo, pero lo convertimos en virtual, a estos chavos y chavas los he visto evolucionar y es una cosa maravillosa, ya la mayoría están terminando sus respectivas carreras.

**DP:** ¿Cuál fue tu labor en el Bachillerato a Distancia?

**MA:** La maestra Carmen Villatoro, que fue la responsable de toda la creación del Bachillerato a Distancia, me invitó una vez más a participar, primero como diseñador de los programas de Historia, estábamos en un equipo con la maestra Dolores Hernández, del plantel Vallejo; la maestra Irene Ana María, geógrafa del plantel Oriente, y, posteriormente, Edith Ugalde. Un tiempo estuvo el maestro Víctor Sandoval, de Naucalpan, y en otro tiempo con la maestra Laura Favela, del Sur. Como ves, es gente muy valiosa, muy trabajadora, líderes académicos.

¿Por qué incluir Geografía? Porque pensaba la maestra Carmen que la historia debería estar abierta a otras materias del Colegio; el diseño lo hicimos de una manera muy interesante porque eran cuatro semestres y pensábamos que no se debería volver al tradicional enfoque lineal de His-



toria Universal (que empieza en la Prehistoria); había que verlo por problemas o por grandes temas. Al principio ese bachillerato se iba a dar para gente de origen mexicano que estuviera en Estados Unidos, lo que se dijo fue que por qué no la primera materia (en vez de ser Historia Universal 1) fuera Poblamiento, migraciones y multiculturalismo, y así nos agarramos de la idea de que el humano es migrante y siempre lo ha sido. Te estoy hablando del 2006, me parece, y como está ahora este problema tan vigente (ya lo estaba, pero ahora es mucho más fuerte esa problemática). Entonces pensamos que desde los neandertales (el hombre en plena evolución) ha migrado, y nos planteamos, ¿por qué no tomamos las grandes etapas de migración? Empezamos con la Prehistoria, la migración de la Prehistoria hasta que algunas olas migratorias pasan por el estrecho de Bering; se trata de los primeros humanos en América; después en la Antigüedad clásica, hasta los movimientos poblacionales actuales y sus causas.

Siempre buscábamos un enfoque histórico-social, geográfico, antropológico y sociológico porque no sólo se trataba de que la gente se trasladara de un lugar a otro, sino por qué, cómo la reciben y qué aporta, o si es perseguido, y eso le dio una riqueza muy especial. El segundo curso ya era Historia 2, Ciencia Política, más bien el desarrollo del Estado desde las primeras agrupaciones, en las que había jerarquías, mando y todo lo que conllevó hasta el Estado moderno; la tercera materia era Capitalismo, desde la transición del Feudalismo al Capitalismo, qué era el capitalismo, y la última era México, en ella tratábamos de que se concretaran todas esas líneas que teníamos de Historia Universal, de la economía, de la política, de la antropología, de la sociología, de la geografía, ya las concretábamos en México.

Podemos ver que el enfoque fue muy interesante, a mí me gustó mucho porque trabajábamos con gente muy valiosa. Después fueron llegando maestros que iba a dar clase a distancia y nosotros les

dábamos un cursillo, ahí era donde practicábamos con ellos sobre ciertos temas, les decíamos las características de nuestra plataforma. El equipo que se formó en el nuevo bachillerato de la UNAM fue muy interesante: los técnicos, los que estaban metidos con las computadoras, había una asesoría de pedagogos y pedagogas, diseñadores gráficos, y nos reuníamos todos. Se realizaba una revisión permanente de los materiales, se veía qué cosas funcionaban y cuáles no, las íbamos cambiando, quitando, en fin, fue una experiencia verdaderamente buena, muy padre, era un orgullo saber que se estaban utilizando en China, en Israel, en Francia, en España, en América Latina y en ciudades y pueblitos lejanos de nuestro país.

**DP:** ¿Cómo fue el paso de los primeros profesores a convertirse en profesores de carrera?

**MA:** Tuvieron mucho que ver la inquietud y las demandas de los profesores para que se fueran abriendo ciertas plazas, creo que la Universidad a nivel de facultades y de investigadores e institutos de investigación considera que somos el patito feo, todo el Nivel Medio Superior es el patito feo de la Universidad. Todavía suena medio a provincia que estén juntos la Prepa y las facultades y ha habido la tendencia a separar el bachillerato de las facultades, esto se refuerza porque en muchas ocasiones los maestros de las facultades consideran que los chavos del CCH que llegan vienen mal preparados, y a veces llegan demasiado preparados, y eso tampoco les parece. También se estaba pidiendo cada vez mayor estabilidad en el trabajo, más reconocimiento, porque muchos entramos muy verdes. Pero cada vez empezó a haber más maestros con posgrados, ello implicaba que nos tomaran más en serio, cada vez se publicaban más cosas hechas por profesores del CCH —que también tuvieron un

impacto—; ya habláramos de las antologías o de autorías individuales.

Todo esto fue confluyendo, el desarrollo del sindicalismo universitario, también; fueron una serie de factores de presión que de alguna manera obligaron a las autoridades a que empezaran a otorgar plazas de tiempo completo, que no se llamaban así, precisamente por esa diferenciación; “¿cómo les vamos a llamar igual que acá?”, pero eso se fue ganando a pulso. Esa improvisación de los profes nuevos —de la que ya hemos hablado— les daba cierto resquemor a las autoridades; pero fue lo que le dio riqueza al Colegio. Poco a poco empezaron a darte las posibilidades de que hicieras carrera académica, es una llavecita que a veces la cierran y a veces la abren, de acuerdo con como se van presentando las cuestiones administrativas, económicas, pero también políticas. Hacer carrera académica en el CCH cuesta mucho trabajo y muchos años, a nadie que llegue le van a dar la plaza de tiempo completo y ese ha sido un motivo por el que los profesores de asignatura no nos quieren, llegando a pensar o hasta decir: “ya que se vaya éste, ya tiene muchos años aquí”, pero solamente durando años podrán ir escalando; cada tres años te podías promover, entonces para ser titular “C” te echabas por lo menos nueve años, sin contar procesos anteriores. Si hay profesores de asignatura que tienen 20 años y no encuentran la posibilidad, cada vez está más cerrado todo esto, pero también es un reflejo de una realidad nacional en la que se desprecia la educación y se le asignan pocos recursos, que no siempre se emplean adecuadamente, en la que hay una competencia carnícer y en la que se ha abierto un abismo entre los profesores de asignatura y los de tiempo completo.

**DP:** ¿Cómo crees que han evolucionado los sueldos de los profesores?

**MA:** Yo creo que sigue habiendo una brecha grande entre los profesores de asignatura y los definitivos, yo entré porque me llamaba la atención (entre otras cosas) el salario, que no era malo; desde luego que es un reflejo de la situación nacional e internacional, pero cuando empezó el CCH todavía no se presentaba la crisis de los setenta, que fue mundial, así que yo me acuerdo que con lo que ganaba pude comprar casa y un “vocho”, pero yo quisiera que me dijeran quién puede comprar casa y coche ahorita siendo maestro del CCH, nadie.

Cuando me jubilé no sentí que ganaba mal, tal vez en otro lugar pude haber ganado un poco más, pero me parecía suficiente, lo terrible es que no se abran más plazas, que haya profesores muy valiosos todavía siendo asignatura, obligados a buscar chamba en otros lugares, que repartan su tiempo entre una cosa y otra, eso es lo que está muy mal; incluso en los años ochenta ya estaba muy difícil la situación, yo me fui a Querétaro en busca de otro tipo de ingresos, dejé la Universidad, posteriormente regresé y empecé a hacer más en serio una carrera académica y ya tenía elementos. Me ayudó mucho la obra publicada, pero eso también lo empezaron a ignorar, es decir, de nada te sirve como yo tener más de 100 publicaciones, ya que, si no están “arbitradas”, pues no valen, a pesar de que mis libros están en todas las bibliotecas de los planteles y se consultan mucho, pero a la burocracia no le caben éstos en la cabeza; así, te están pone y pone trabas.

**DP:** ¿Tienes algo más que comentar?

**MA:** Yo creo que el Colegio ha sido muy importante, no solamente por todo lo que hemos platicado, sino además como un proyecto de vida. Dice un chiste que el embarazo y lo *cecebachero* no se puede disimular, es cierto, yo creo que tenemos un sello tanto los que trabajamos como los egresados; esto quiere decir que hay algo

en el ambiente histórico y social que quiere decir que el CCH ha sido trascendente y lo va a seguir siendo, no sé por cuánto tiempo, por mucho que se le critique y que tenga cosas negativas, limitaciones, sigue siendo un modelo.

En muchos sentidos creo que el CCH ha sido modelo, pero sobre todo también es un modo de vida; para muchos de nosotros que nos dedicamos a esto, fue lo mejor que nos pudo haber pasado a nivel profesional. Yo estoy muy orgulloso, primero de ser universitario, y después de ser *cecebachero*, de haber contribuido a que creciera esta institución tan valiosa, tan llena de conflictos y de contradicciones. Pero el CCH es una obra humana y es una obra histórica que se va adaptando a los tiempos y sigue estando en la vanguardia; yo defiéndolo la idea de que no es un sistema común y corriente; claro, esto lo hacen los humanos, somos las mujeres y los hombres los que le damos un carácter determinado y, cuando ya no estemos, los que sigan, nuestros alumnos, nuestros exalumnos, los alumnos de nuestros exalumnos, y así nos vamos. Tú y yo estamos ahorita en *HistoriAgenda*, pero no sabemos a quién le toque más adelante, tal vez llegue alguien y diga “esta sección la vamos a quitar”, así me pasó un poco en el Bachillerato a Distancia, pero estos cambios son parte de la dinámica de la vida misma.

Muchos de mis amigos y compañeros hemos vivido con y de la Universidad, hemos dejado años allí, yo no me quejo de que me volví viejo en la Universidad, pues pude envejecer en cualquier otro trabajo intrascendente, pero aquí no, y me siento muy orgulloso de haber dejado cierta huella en mi paso por el CCH.

Alguien muy sabio escribió que los maestros trabajamos para la eternidad... Creo que tenía razón.

RESEÑAS

THE REVELATION OF POLITICS IN THE FILM

“I’M NOT HERE  
ANYMORE”

*Recibido: agosto 3 de 2020*

*Aprobado: agosto 19 de 2020*



LA REVELACIÓN  
DE LA POLÍTICA EN EL FILME

*YA NO  
ESTOY AQUÍ*

ERNESTO ERMAR CORONEL PEREYRA

## RESUMEN

El propósito de este texto es retomar a la película *Ya no estoy aquí* como ejemplo explicativo para apuntar cómo la ficción del cine, entendida como un aspecto de representación de la realidad, tiene un potencial sensible y explicativo que se vuelve político cuando participa en la transformación de visiones del mundo a través de la demostración de lo invisible, representado en las imágenes de la marginalidad y lo excluido; que finalmente son aspectos de la realidad que el cine construye como analogía del mundo real.

**Palabras clave:** política, cine, visibilidades.

## ABSTRACT

The purpose of this text is to take the film “I’m not here anymore” as an explanatory example to point out how film fiction, understood as an aspect of representation of reality, has a sensitive and explanatory potential that becomes political when it participates in the transformation of world views through the demonstration of the invisible represented in the images of marginality and the excluded, which are finally aspects of reality that the cinema constructs as an analogy of the real world.

**Keywords:** politics, cinema, visibilities.

## ERNESTO ERMAR CORONEL PEREYRA

Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública y maestro en Estudios Políticos y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ambos grados con mención honorífica. Estudiante del doctorado en Ciencia Política por la misma institución. Su línea de investigación va sobre la relación arte y política en el cine y la fotografía abordando, principalmente, temas de inmigración ilegal y trata de personas. Ha publicado en libros editados por la UNAM. Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales.

**Y**a *no estoy aquí* es una película mexicana del director Fernando Frías de la Parra, estrenada en 2019. Este filme cuenta la historia de Ulises Samperio, un joven mexicano de 17 años que, tras un malentendido con miembros de un cártel local, se ve obligado a emigrar a Estados Unidos dejando atrás lo que más le define: su pandilla, el baile y las fiestas que son su pasión. Esta ficción cinematográfica muestra a este chico haciendo todo lo posible para adaptarse a un nuevo país, aunque pronto se da cuenta de que prefiriere regresar a su casa en Monterrey con su familia y amigos, antes que afrontar la soledad en un país en el que es extranjero y le resulta ajeno a su cultura.

La perspectiva que presenta la película sobre la sociedad de Monterrey y Estados Unidos es poco común, ya que nos lleva a un viaje por los lugares marginados en los que habitan seres excluidos y olvidados en las cuentas de los gobiernos, lo cual da a la cinta la posibilidad de ser considerada como política; no porque su contenido sea propagandístico, activista o incitador a la lucha transformadora, sino porque tiene un poder revelador que le permite colocar a los *incontados* en un espacio de visibilidad, lo cual posibilita la discusión acerca de la condición de exclusión económica y social de personas que no entran en las consideraciones de la administración gubernamental.

El cine nos cuenta historias ficcionales a través de películas que son representaciones de aspectos de la realidad, análogos al mundo real. En el filme la ficción es una forma de narrar cómo las cosas pueden ocurrir tomando en cuenta el orden de lo posible, lo que se define por relaciones de necesidad o de verosimilitud que abren un lugar para la aparición de lo político. En el fondo, la política y el cine tienen en común ser formas que conjuntan varias ra-

cionalidades, son maneras en las que las palabras y personas se congregan para hacerle significar algo y dar intensidad, potencia sensible y explicativa a un asunto o una película.

Lo político en un filme nace de esta relación entre cine y política, la cual no consiste en cambiar las cosas del mundo ni tampoco en transformarlas, ya que:

ninguna combinación permitirá jamás determinar los criterios que separan en el cine lo que es arte y lo que no es arte, ni tampoco decidir el mensaje político que contiene una disposición de los cuerpos en un plano o un encadenamiento de dos planos. (Rancière, 2012, p. 13).

El cine en sí mismo no deja de cambiar y participar en la transformación de visiones del mundo de forma modesta.

En una película puede haber confrontación entre lógicas, en las que personajes a veces toman la palabra sin hablar, para posicionarse apoyándose en lo visual y lo sonoro, como un excluido que demuestra su condición desde su lugar de enunciación. Con lo que las imágenes en movimiento inscriben en sus narrativas a los *incontados* como un exceso sensible llamado demostración, que puede incluir la denuncia del orden existente sin considerar este suplemento como algo que llegará a ser una revolución.

La política puede irrumpir en la narrativa de una película, pero también en el uso de los recursos técnicos, como los movimientos de cámara que encuadran gestos y miradas. Esta potencia política no es un fin, sino un medio para activar el pensamiento emancipado de los espectadores; no nos dice qué debemos hacer para cambiar la realidad que nos muestra en las imágenes, mediante las cuales evidencia una parte del entorno, su límite

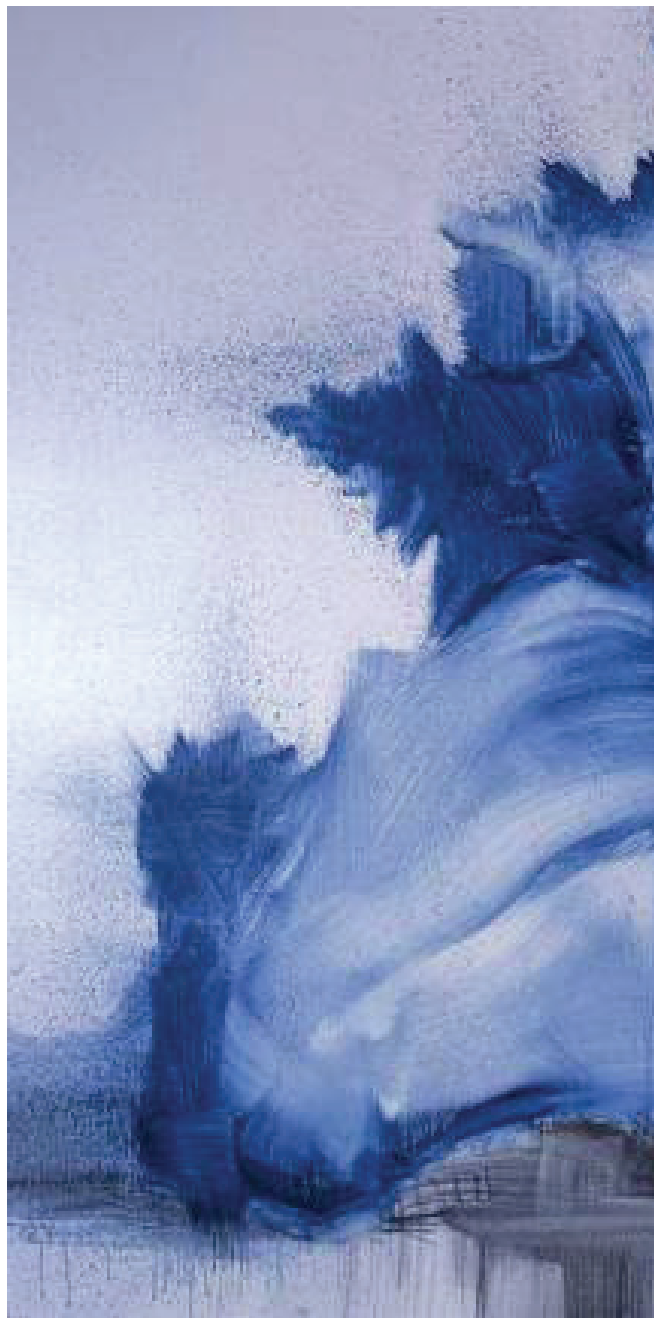


El cine en  
sí mismo  
no deja de  
cambiar”.

es solamente incitar al pensamiento. Esta política que atraviesa y se desarrolla en el cine no tiene relación alguna con motivar, animar o fundamentar una acción colectiva.

Por el contrario, surge en cualquier película en la que haya una expresión de una situación del habla en su modalidad de desacuerdo, la cual evidencia una repartición, redistribución o configuración de lo sensible representada en el filme. Por ello, esta política es una potencia que tiene un carácter contingente, radical y revelador que exhibe un quebrantamiento de la normalidad en la narrativa de la película, formas que finalmente son aspectos de la realidad que el filme construye como analogía del mundo real.

La política de una película está en su potencia para dar visibilidad a lo invisible y atención a lo indiferente, este poder es la evidencia de una repartición de lo sensible, donde se muestran los daños y afectaciones sobre las partes, dando la palabra a lo que no lo tenía y presentando en la pantalla esa modalidad de disputa entendida desde Jacques Rancière como desacuerdo (Rancière, 2010). Idea que se constituye como un filtro de interpretación teórica que nos ayuda a analizar una noción espe-



Amuleto 6

cífica de política, ésa que vuelve polémico ese aspecto de representación de realidad que estamos viendo en la película a partir de un daño presentado como perjuicio, un desacuerdo dentro del universo construido dentro del filme del que emana una pa-



labra que pone en cuestión la distribución de lo sensible y el lugar que ocupan los excluidos en ese reparto.

La política expuesta por Jacques Rancière, entendida como la aparición del desacuerdo a partir de un perjuicio, se define

como la disputa por la palabra para evidenciar una división de lo sensible y proponer una posible reconfiguración de ese orden jerárquico, expresión de transgresión que tiene lugar también en la propuesta artística cinematográfica. Esta política nos lleva a



La política expuesta por Jacques Rancière, entendida como la aparición del desacuerdo a partir de un perjuicio, se define como la disputa por la palabra para evidenciar una división de lo sensible”.

pensar en el ámbito público, no necesariamente en esos espacios donde tienen lugar las luchas por el poder entre los partidos políticos, grupos de presión e instituciones formales del Gobierno y el Estado, sino en todas esas actividades de cooperación dentro de la sociedad que organizan el uso, la producción y la distribución de los recursos materiales, inmateriales y naturales que permiten el transcurso de la creación y reproducción de la vida social y biológica de cada integrante de la comunidad.

Es así como la política del cine visibiliza todos esos detalles que dan cuenta de la distribución del poder, los mecanismos de quiénes cuentan y quiénes no al momento de tomar las decisiones, la jerarquía en la estructura de la organización social, la cultura y hasta la ideología en los grupos que integran a la sociedad. No hay que olvidar que en la política lo que está en disputa es lo sensible, tanto en el cuestionamiento de su división como en las propuestas de su reconfiguración. Por lo que es importante recordar que lo sensible está constituido por todos los recursos, como lo son el ingreso económico y el acceso a los derechos, que son vitales para la vida en comunidad.

Un ejemplo de esa operación de visibilidad de esta política del cine está precisamente en la película *Ya no estoy aquí*, la cual evidencia la división de lo sensible en un territorio en algún lugar de Monterrey, México. Donde el aspecto de realidad que se representa es la vida de un personaje, Ulises Samperio, quien dirige a una banda

perteneciente a la cultura kolombia-regia, quienes habitan en la periferia de la ciudad, específicamente en un asentamiento irregular, un lugar donde sus habitantes construyeron sus casas de acuerdo con sus necesidades y posibilidades.

En este territorio urbano de marginados florecen diversas manifestaciones culturales que crean lazos de pertenencia y arraigo a través de las maneras de vestir, la música, las fiestas, la convivencia y los rituales de solidaridad entre sujetos que ocupan un lugar de menosprecio y discriminación en la división de lo sensible. A raíz de un malentendido en su barrio, Ulises Samperio se ve obligado a huir a la ciudad de Nueva York, EUA, para evitar la situación de riesgo de muerte en la que estaba él y su familia. Llama la atención que fuera de su territorio, Ulises experimenta situaciones de discriminación a causa de su apariencia, lo que le hace vivir constantes sentimientos de añoranza frente a su lugar de origen y de todas las cosas que construyen su identidad.

La potencia política de este filme está en ese eco que sacude y pone a pensar en que el reconocimiento, la tolerancia y la aceptación social están definidos por el lugar que se ocupa en la división de lo sensible, que muchas veces marca el tipo de ingreso económico al que se aspira, el acceso a la educación, a la vivienda, el grado de estatus social que limita o expande las posibilidades de acceder a las actividades productivas. Muestra el papel de los *incon-*

tados en la sociedad, su lugar de exclusión y es la prueba de que no todos están incluidos en el acceso a los derechos civiles, políticos y sociales. Tema que reafirma que el centro de la política es la disputa por la palabra para visibilizar las actividades de distribución de recursos económicos y derechos que organizan la vida social y biológica.

Es de esta manera que la película *Ya no estoy aquí* se vuelve un testimonio que visibiliza a las llamadas subculturas, como la que representa Ulises Samperio, para escuchar, entre música, grafitis y edificios abandonados, un reclamo por la reivindicación de un mundo que merece atención y un alto a la discriminación frente a aquellas personas que viven en barrios humildes y tienen una cultura considerada inferior por aquellos que tienen mayor acceso y participación en la división de lo sensible. Es importante señalar que la política del cine no es exclusiva de ninguna temática ni género cinematográfico, es suficiente que en cualquier filme se represente una situación del habla en su modalidad de desacuerdo que ponga en cuestión la división de lo sensible e invite a pensar en su reconfiguración para que sea considerada política.

La revelación de la política en el filme *Ya no estoy aquí* es evidenciar que una de las posibilidades del cine es filmar un acontecimiento realista con recursos artísticos de la cinematografía (formas fílmicas), que en potencia podría abrir el desacuerdo, siendo que su impacto producir discusión política, donde ésta no se entiende como ejercicio o relaciones de poder. La política como la concibe Rancière es el ejercicio de la palabra que genera el debate, que no es exclusivo de los poderes instituidos del Estado, sino que este ejercicio del habla pasa

por el arte, que en el cine atraviesa poniendo en discusión a la sociedad mediante la redistribución del habla, una forma en que ésta escapa de las instituciones gubernamentales (Rancière, 2011).

La película *Ya no estoy aquí* es evidencia de que el cine tiene la capacidad de inventar sus propiedades y significaciones que dan nueva forma y consistencia a los modos de sentir, haciendo que donde sólo se percibía ruido ahora se escuchen palabras. Una película aunque ficción, tiene la posibilidad de alterar la percepción de lo común y confiere visibilidad a realidades, objetos o sujetos que permanecen ocultos en la invisibilidad, siendo esta capacidad disruptiva una fuerza sísmica y regeneradora lo que constituye la política del cine que inscribe lo nuevo en lo visible, ayuda a pensar y da visibilidad a lo que permanecía excluido, desincorpora lo establecido de la palabra, construye significaciones nuevas y posibles alrededor de las cuales se puede discutir, cuestionar y dialogar lo común.

El cine tiene ese poder de irrupción en su potencia sensible y en la palabra que materializa en imágenes tanto lo representable como lo irrepresentable que también habla sobre el sentido de lo anónimo. Todo es susceptible de ser objeto de la cámara cinematográfica, ya que todo habla y todo expresa, todo cuenta con su propia palabra que coloca un hacer y sentir en su presencia de realidad. Una cosa es lo que se hace con el cine y otra distinta es lo que hace el cine. En el campo de lo que se hace con las películas está la realización de productos que pretenden ser activistas y propagandísticos. Mientras lo que hace el cine es construir un espacio de cuestionamiento y pensamiento sobre



Una cosa es lo que se hace con el cine y otra distinta es lo que hace el cine.”



El cine como arte es una manifestación que revela las múltiples formas de cómo se da forma al mundo y se esculpe en él aquello que podemos ver y lo que podemos pensar”.

lo que pone en cuestión la película, siendo esta la dimensión política del cine para Rancière.

Esta propuesta de Jacques Rancière nos permite pensar y cuestionar las maneras de lo que hacen y lo que no logran las imágenes que construyen el relato de una película. El pensamiento de este filósofo francés no busca ofrecer conocimiento aplicable como doctrina, por el contrario, nos propone aventurarnos en sus presupuestos para abrir un lugar de múltiples interpretaciones y comprensiones que permiten construir cierto movimiento intelectual que lleva a interrogar la mecánica y funcionamiento de un filme (Rancière, 2011).

Entender la relación entre el cine y la política en una película a la luz de Jacques Rancière, es el comienzo de una aventura intelectual que conduce a interrogarnos la relación del filme con la palabra, abriendo horizontes interpretativos en los que recorreremos mundos sensibles donde se da forma y contenido a la revelación de lo oculto, que desplaza a la comprensión de cómo se cierran y abren espacios de lo decible a partir de sobrevolar esa superficie donde la película y la palabra producen sentido al espectador.

Por lo tanto, el cine es estético pero no como parte de la teoría de lo bello, ni tampoco como una crítica de las reglas que definen lo que es arte y lo que no lo es, mucho menos por ser una rama filosófica de las facultades sensibles y reglas correc-

tas de hacer el arte. Desde Rancière una película es estética porque se relaciona con el sentido de los espacios visibles e invisibles, con los lugares de la palabra y de la percepción que nos propone a mirar. Lo estético en un filme está en el cómo se define lo que puede ser visto, escuchado, comprendido y pensado, está ahí en lo que la cámara revela como incomprendible, ruido y sin nombre pero que traza la existencia sensible de los seres y cosas que aparecen en la pantalla.

El cine como arte es una manifestación que revela las múltiples formas de cómo se da forma al mundo y se esculpe en él aquello que podemos ver y lo que podemos pensar. De ahí que una película sea una fábrica de lo sensible que nos hace ver y ser mirados en la pantalla que se construye como un espacio común. Por esta razón, un filme nos puede permitir acceder al descubrimiento de los planos que dan sentido a la organización del mundo que establece los mecanismos que fijan los criterios y los límites que definen lo comunicable, lo nombrable y lo comprensible.

Finalmente, la estética de la película *Ya no estoy aquí* puede hacernos inteligible la jerarquización de los nombres, las categorías y los conceptos que encarnan las palabras que dan significado al mundo por medio del poder de los afectos. La política anima al cine y aparece en esos momentos que hay transformaciones en los sentidos y efectos que tienen las palabras y su reparto en la historia de un filme, introduciendo



el debate sobre la división de lo sensible que organiza espacios y tiempos asignados y organizados bajo un nombre y un lugar específicos.

A partir de Rancière, el contenido político de la película aquí expuesta es la revelación de que en una comunidad no todos pueden hablar, participar o sentir por igual, no todos son nombrados, observados y escuchados. La política en el cine hace que este filme pueda ser objeto de permanente discusión, ya sea por la distribución social que nos presenta o por cómo nos evidencia el orden normal de las cosas que organiza a los individuos en funciones y en roles diferentes. La política en una película es esa efervescencia disruptiva que quebranta el ordenamiento ofrecido en la pantalla.

En fin, la política, el cine y su relación es una apuesta por invitar al espectador a visualizar intervenciones que alteran la distribución de los papeles y los espacios en el seno de la comunidad sensible presentada en un filme. La política no solamente está en las leyes o el poder, es el movimiento de desacuerdo que agita la superficie del mundo para reconfigurarlo. La política del cine son los afectos que nos llevan a descomponer la película para detectar ahí la palabra que reclama un ejercicio intelectual que cuestiona la normalidad y proclama que todos somos iguales en capacidad para entender lo que vemos.

Por esta razón, una pantalla donde se proyecta una película es atravesada por la fuerza de lo impropio, porque su comprensión es de cualquiera y de nadie en particular. La opinión reinscribe, desplaza, rehace y re-habita lo visto ahí por medio de la multiplicidad de interpretaciones, que con voz propia nos conecta con las formas de hacer, ver y evaluar lo que el filme hace visible, pensable, identificable y transformable en el espacio sensible que irrumpe primero en la emoción. Lo anterior para afirmar la belleza y el sentido de lo anónimo que expresa con su palabra, su propio hacer y sentir, cimientos de su efectividad y lo real de la ficción que desborda toda normalidad, como en este caso es lo subversivo revelado en la historia de Ulises y los *incontados* visibilizados en el filme *Ya no estoy aquí*.

**REFERENCIAS**

Frías, F. (Dirección). (2019). *Ya no estoy aquí* [Película].

Rancière, J. (2010). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

————— (2011). *El destino de las imágenes*. Madrid: Politopías.

————— (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

————— (2012). *Las distancias del cine*. Madrid: Ellago Ensayo.



La estética de la película *Ya no estoy aquí* puede hacernos inteligible la jerarquización de los nombres, las categorías y los conceptos que encarnan las palabras que dan significado al mundo por medio del poder de los afectos”.

## TEORÍA Y ANÁLISIS

Museos: su influencia pedagógica en el tiempo, el caso mexicano

*Karen Bonilla Guerra, Gabriela María Luisa Riquelme Alcántar*

Hospital Colonia, modelo de atención médica en México, (1850 -1981)

*Claudia Isabel Guerrero Arenas*

## ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Vida y obra científica del Dr. Raúl Hernández-Peón, (1924 – 1968)

*Alberto Báez Hernández*

Documentos para la historia de la neurología en España en el Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid

*Carlos Flores Varela*

La actitud universitaria hacia el conocimiento histórico de las ciencias

*Josefina Torres Galán, José Zaragoza Álvarez, Ricardo Paulino Gallardo Díaz*

De agrimensor a ingeniero topógrafo: la profesionalización de la topografía en la Escuela Nacional de Ingenieros de la Ciudad de México (1750-1850)

*Christian Ramírez Bernal*

## NUESTRO ILUSTRADOR

César Rangel Ramos

El alimento como ciencia

*Julia Gabriela Hernández Carreño*

## ENTREVISTAS

Entrevista al Dr. Sergio Miranda Pacheco

*Lidia Mariana Reyes Vilchis*

Entrevista al Dr. Ariel Rodríguez Kuri

*Santiago Aguilar Luna*

## HECH@ EN EL CCH

Entrevista a Miguel Ángel Gallo

*David Sergio Placencia Bogarin*

## RESEÑAS

La Revelación de la Política en el Filme

*Ya no Estoy Aquí*

*Ernesto Ermar Coronel Pereyra*

