

# Histori*Agenda*

NÚM. 41. CUARTA ÉPOCA. ABRIL - SEPTIEMBRE 2020. ISSN 2448-8658

EN DEFENSA DE LA  
**ENSEÑANZA**  
DE LA HISTORIA





# ÍNDICE



“La conversión de los magos”, 35 x 28, acrílico sobre madera aglomerada, 2020

## 5 EDITORIAL

### TEORÍA Y ANÁLISIS

- 8 En defensa de la enseñanza de la Historia: el aprecio de la Historia como materia escolar  
JESÚS ANTONIO GARCÍA OLIVERA Y  
VERÓNICA HERNÁNDEZ MÁRQUEZ
- 16 La enseñanza de la Historia: un camino a la comprensión del género humano  
ELISA SILVANA PALOMARES TORRES

### ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- 26 La enseñanza de la historia y sus afanes  
LUIS FELIPE BADILLO ISLAS

- 34 Una Enseñanza de la Historia para una nueva ciudadanía en la era digital: México  
JOSÉ MANUEL TOVAR HERRERA
- 44 De la deconstrucción de la Historia Nacional o hacia una enseñanza de la Historia para una ciudadanía plural  
ISRAEL ALEJANDRO RAMÍREZ FLORES
- 52 La traslación de contenidos en la historia: una defensa para su enseñanza en el bachillerato y un hito para replantearnos para qué estudiarla hoy  
VÍCTOR MANUEL SANDOVAL GONZÁLEZ
- 60 ¿Es posible la escuela sin historia?  
CÉSAR SUÁREZ ÁLVAREZ

### NUESTRO ILUSTRADOR

- 69 La infinitud de la pintura de  
MARIANO GUTIÉRREZ

### RESEÑAS

- 74 La política del gesto en el Joker  
ERNESTO ERMAR CORONEL PEREYRA
- 83 El secreto en llamas  
JOSELIN VARGAS MARTÍNEZ

### TEMAS LIBRES

- 94 El triste fin del proyecto del Hospital Israelita  
DAVID PLACENCIA BOGARIN
- 104 La imagen de Huitzilopochtli en los Primeros Memoriales: un modelo para la elaboración de las imágenes del Códice Florentino de fray Bernardino de Sahagún  
ALDO SAUZA DÍAZ
- 112 La contaminación del aire, una historia para reflexionar  
GLORIA CELIA CARREÑO ALVARADO

# HistoriAgenda

## EN DEFENSA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

*HistoriAgenda*, año 29, núm. 41, abril-septiembre de 2020, 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. 41

(abril - septiembre de 2020)

#### Director

Benjamín Barajas Sánchez

#### Director fundador

Miguel Ángel Gallo

#### Editor

Héctor Baca Espinoza

#### Coordinador de la edición

David Placencia

Adriana Romero-Nieto

#### Consejo editorial

Carmen Calderón Nava

Arturo Delgado González

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

#### Diseño

Ma. Mercedes Olvera Pacheco

#### Corrección

Adriana Romero-Nieto

Alberto Otoniel Pavón Velásquez

Mildred Meléndez Rodríguez

#### Corrección y traducción

Carmen Celeste Martínez Aguilar

#### Nuestro ilustrador

Mariano Gutiérrez

[www.marianogutierrezcampos.com](http://www.marianogutierrezcampos.com)

Instagram: marguk



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. Patricia García Pavón

#### Secretaria de Servicios de Apoyo

al Aprendizaje

Lic. Miguel Ortega del Valle

#### Secretario de Planeación

Lic. Mayra Monsalvo Carmona

#### Secretaria Estudiantil

Lic. Víctor Manuel Sandoval González

#### Secretario 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

Lic. Víctor Efraín Peralta Terrazas

#### 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).



## EDITORIAL

Debido a que en México hay una tendencia a disminuir la carga curricular de la materia de Historia, el consejo editorial de *HistoriAgenda* decidió realizar un número dedicado a la enseñanza de la Historia, con el objetivo reflexionar sobre esta cuestión.

En este sentido, algunas colaboraciones muestran que la globalización ha sobrevalorado otro tipo de saberes, distantes a la historia, como se observa en un número importante de alumnos no estudia por amor al conocimiento, sino por la búsqueda de un beneficio económico; por ello las generaciones recientes se dirigen al campo de las nuevas tecnologías —siendo evidente que las humanidades no brindan grandes remuneraciones—; la consecuencia ha sido la adopción de la educación por competencias, que si bien pretende que el alumno se apropie del conocimiento, también lo es que disminuye el interés de los jóvenes por el compromiso social. Ante este escenario, son importantes las clases de historia, en las que se brinda a los alumnos herramientas que les permiten realizar un análisis crítico y entender el presente con base a los acontecimientos pasados.

El estudio de la Historia durante el bachillerato es fundamental para el alumno, pues nos permite comprender al género humano a través de sus reacciones como reflejo de lo que ha vivido y brinda la oportunidad de asumir la identidad, sobre todo porque existen muchos Méxicos; lo cual se refleja en diversos aspectos: desde el ámbito étnico somos una mezcla en primer término de lo indígena, español y afroamericano; posteriormente, se han asentado otros grupos étnicos en el país, los cuales han traído sus costumbres y su ideología; el desarrollo de México es disímil en el norte, en el centro y en el sur; el folklore es diferente en cada una de nuestras regiones, lo que ocasiona una dificultad para entendernos.

Para que el alumno comprenda el mosaico cultural planteado, es necesario que conozca nuestra historia, para que aprenda a respetar al otro y entienda lo que nos une dentro de esa gran diversidad.

La Historia Oral permite que cualquier individuo cuente sus vivencias, pues todos tenemos algo que decir; a través de ella se pueden detectar las diferencias entre la memoria individual y la memoria colectiva; lo anterior nos lleva a la subjetividad existente en nuestra disciplina, pues como seres humanos estamos condicionados por la clase social, edad, ideología, religión y nivel de estudios; sin embargo, debemos aprender a trabajar de la forma más objetiva posible, cuestionando incluso nuestros propios pensamientos.

Para que lo antes mencionado tenga verdaderos efectos, es necesario que el docente se prepare todos los días, que conozca lo que está pasando en el mundo, cuáles son las nuevas tendencias históricas y sociales y las nuevas tecnologías de la información; con ello podrá enseñar a los alumnos a investigar en este mundo digital; será capaz de explicar la importancia de las diversas fuentes históricas y cómo interrogarlas, de tal manera que el alumno verdaderamente *aprenda a aprender, a hacer y a ser*.

Esperamos que el presente número sea útil para los docentes y permita reflexionar sobre la importancia de la Historia y la necesidad de mantenerla como un contenido obligatorio del currículo de los diversos sistemas educativos.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ  
DIRECTOR GENERAL DEL COLEGIO  
DE CIENCIAS Y HUMANIDADES



“A través del pasillo al inframundo”, 35 x 29, acrílico sobre madera aglomerada, 2020



▪ TEORÍA Y ANÁLISIS

IN DEFENSE OF THE  
**TEACHING OF HISTORY:**

THE APPRECIATION OF HISTORY AS A SCHOOL MATTER

*Recibido: 30 de marzo de 2020*

*Aprobado: 20 de abril de 2020*



“Astillero 02”, 80 x 150, óleo-temple sobre tela, 2018



EN DEFENSA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: EL

# APRECIO

DE LA HISTORIA COMO MATERIA ESCOLAR

**JESÚS ANTONIO GARCÍA OLIVERA**  
**VERÓNICA HERNÁNDEZ MÁRQUEZ**



## RESUMEN

Uno de los elementos que incide en la enseñanza de la Historia es el aprecio social que se tiene sobre ella. En este artículo se plantean algunos elementos para conocer y comprender cómo el impacto del reconocimiento social incluye en los alumnos del bachillerato y su aprendizaje de la historia.

**Palabras clave:** apreciación social, enseñanza de la historia, escuela, docentes.

## ABSTRACT

One of the elements that affect the teaching of History is the social appreciation of it. In this article, some elements are proposed to know and understand how it has social recognition in High School students and their learning of History.

**Keywords:** social appreciation, history teaching, school, teachers.

## VERÓNICA HERNÁNDEZ MÁRQUEZ

Licenciada en Historia por la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, UNAM, maestra en Historia de México y estudios de doctorado por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM. Cuenta con diversas publicaciones en revistas nacionales y es autora entre otros textos, del libro *La fiesta de la independencia nacional en la Ciudad de México. Su proceso de institucionalización de 1821 a 1887*. Es docente de Historia Universal, Historia de México y Teoría de la Historia en el plantel Naucalpan con una antigüedad de 30 años.

## JESÚS ANTONIO GARCÍA OLIVERA

Licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM; maestro en Docencia para la Educación Media Superior, campo del conocimiento Historia, por la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF); tiene una especialidad en Historia del Arte por la FFYL y el Instituto de Investigaciones Estéticas (IIE). Es analista en el Archivo General de la Nación, galería 4; maestro del CCH en el plantel Naucalpan desde julio de 1979; ha publicado en diversas revistas nacionales e internacionales.

Cuando pensamos en la defensa de una disciplina la primera idea es que ésta se encuentra bajo un ataque. Una disciplina es atacada precisamente en su momento de cambio, cuando sus enfoques, modelos o métodos se encuentran desfasados del proceso de investigación. Lucien Febvre escribió a mediados del siglo xx lo siguiente:

Consecuencia entre otras un gran desdén por la historia. El desdén de hombres que se embriagan con sus conquistas sin tiempo para establecer sobre ellas una fundamentación duradera porque mañana nuevas conquistas vendrán a poner todo, en tela de juicio. Desdén de los hombres que se proclaman orgullosamente hijos de sus obras... y el prejuicio aumenta cada vez más: ¿cómo perder el tiempo en hacer historia cuando hay tantas tareas fecundas y que “rinden” requieren hoy de todas las energías de todas las inteligencias? (Febvre, 1970, pp. 221-222).

Estas palabras, pronunciadas en 1949, actualmente se pueden aplicar a la historia escolar, la historia que enseñamos. Febvre escribe lo anterior para criticar a quienes, en aras de un enfoque nuevo, más eficiente o moderno, no toman en cuenta lo anterior, el pasado y, por lo tanto, no tienen conciencia histórica, son inmediatistas. Esto implica una visión del mundo en la cual todo acto o proceso tiene una profundidad en el tiempo, consecuencia de múltiples determinaciones y no sólo de un elemento. La conciencia histórica implica la formación de procesos de identidad social e individual.

Si bien la renovación de los estudios y metodología histórica implica ver los antecedentes y las nuevas necesidades sociales de explicación del proceso histórico, en muchas ocasiones no ocurre lo mismo en la historia que se enseña.

“Estoy convencida de que *la historia es una ciencia que se cultiva para ser mostrada, es decir, para ser enseñada*” (Sánchez, 1998, p. 218), afirmaba la doctora Andrea Sánchez Quintanar, estimada y extrañada maestra de didáctica de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Esta afirmación la repetía continuamente y se concreta en una concepción de la historia enseñada: la investigación histórica sólo tiene sentido cuando sus resultados se conocen y devuelven a la sociedad que los genera; el saber histórico entonces sólo cobra sentido cuando se transmite, se confronta con la propia sociedad que lo desarrolla y, dentro de esta perspectiva, el conocimiento histórico se construye para ser difundido (Sánchez, 1998, p. 219).

Esta visión de la enseñanza de la historia pone en el centro de la reflexión a los historiadores como investigadores y difusores del saber histórico. Su papel no es la mera traducción del saber disciplinario y frontera a un contenido escolar, sino la formación de una visión de la historia, de su utilidad y método, el cual se concreta en el trabajo dentro del aula a partir de una estructura escolar. Lo anterior conduce al aprecio social que el alumno da a la materia con relación a otras que cursa. En este escrito revisaremos de forma particular la enseñanza de la historia, no en general, sino en particular a partir del bachillerato. La elección de este grado escolar es significativa pues será para muchos estudiantes el último momento en el cual accedan en forma estructurada y académica al conocimiento de la historia.

La historia como materia escolar desarrolla diferentes valores y habilidades en el estudiante, lo cual implica, fundamentalmente, que, además de los contenidos específicos que se tratan dentro de la materia, se desarrollan habilidades propias de la disciplina, por ejemplo, el conocimiento



de la simultaneidad; la ubicación espacial y temporal; el desarrollo de la empatía histórica; la capacidad de relacionar hechos al parecer inconexos y el pensamiento crítico entre otros que se fomentan con su enseñanza. Una habilidad propia de dominio es leer textos históricos como fuentes de información, al igual que el uso de imágenes. El estudio de la historia también desarrolla valores como la tolerancia y el respeto por la diferencia entre culturas, y coadyuva en la formación de una identidad nacional, regional y local; asimismo, participa en la formación de su identidad como escolar.

Así encontramos dos vertientes de la historia escolar: por un lado es informativa, ligada a un programa y estructurada en contenidos con especial acento en los elementos fácticos, por otro lado formativo, pues promueve las habilidades de dominio de la disciplina y la formación de identidad. El objetivo del docente de historia consiste en integrar en su práctica cotidiana la información fáctica básica para que su alumno pueda ubicarla dentro del contexto de un programa y un currículum escolar específico y, al mismo tiempo, contribuir a su formación integral, en particular en la integración de su identidad individual y colectiva.

Todo lo anterior es la visión del docente de la historia, es el deber ser de su profesión, la cual espera que sea compartida por el alumno, pero esto no es así.

La historia no es una de las materias que se consideran importantes dentro del imaginario escolar y, a través de los escolares, de su ámbito social; esta visión es la que conforma el aprecio social de nuestra materia escolar.

Defino el aprecio social de una materia como la visión que en el imaginario de una sociedad o un sector social asigna a una materia escolar a partir de una experiencia subjetiva que se transmite y se refuerza por comentarios principalmente, pero no exclusivamente, de sus pares (García, 2015).

Esta visión se comparte y difunde entre los alumnos y tiende a mezclar: la disciplina académica, en nuestro caso, la historia; con la materia escolar, acotada por un plan de estudios y un currículum escolar; con el desempeño del profesor en turno, pues si el profesor domina su disciplina y es claro en explicar y conducir las actividades de la clase; en este imaginario, el valor social de la materia cambia. Es decir, nos encontramos ante una visión subjetiva, socializada y reforzada en este caso a partir de una serie de dichos y apreciaciones que no se cuestionan, sino que se argumentan como verdaderas.

En la construcción del aprecio social es fundamental la opinión de los estudiantes, pero no es la única. El aprecio social de la historia se alimenta también de la visión de distintas generaciones, de los padres de los estudiantes y de sus experiencias escolares con nuestra disciplina, pues sus comentarios refuerzan o corrigen la opinión de los estudiantes, y por lo tanto modifican o sesgan la visión de nuestra disciplina. Asimismo, contribuye a esto el peso asignado en el currículum escolar, respecto a los créditos asignados a cada asignatura y, junto a esto, se encuentra el papel que los colegas de otras áreas comentan y asignan sobre nuestra materia a nuestros estudiantes. Como puede verse la formación del aprecio social de la enseñanza de la historia es multicausal y compleja.



La Historia como materia escolar desarrolla diferentes valores y habilidades en el estudiante. ”



“Astillero 03”, 80 x 150, óleo-temple sobre tela, 2018

#### LA CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO EN LOS ALUMNOS

Las siguientes son algunas notas que permiten explorar el aprecio social de la enseñanza de la historia. Los alumnos que llegan al bachillerato están en un rango de edad entre los 14 y 18 años y tienen una trayectoria de por lo menos seis años continuos de enseñanza de la historia, tres de la educación básica y tres de secundaria. En este sentido, conocen la historia de manera vivencial y continua y continuarán su experiencia dos años más de manera obligatoria en el bachillerato. Por su rango de edad y su experiencia en la secundaria, los adolescentes forman su identidad, identidades, el nosotros adolescente, en el cual se diferencia e identifica, distinguiendo a sus amigos de sus compañeros de grupo. Este desarrollo es fundamentalmente afectivo, de acuerdo con sus elementos de aceptación y rechazo, de confirmación de sus impresiones sobre la música, cines o series, videojuegos, el amor y, no en primer sitio pero siempre presente, sobre las materias que cursa (Reyes, 2009, p. 114).

Dentro de esta formación se construye una primera asociación entre la disciplina por aprender la historia; quien la imparte, el docente en turno; la forma de trabajo en clase y extra clase y, por supuesto, la acreditación de la materia escolar, que puede ser Historia Universal o Historia de México como disciplina autónoma o combinada como introducción a las ciencias sociales. Su experiencia de vida como escolares los lleva a comparar sus actividades en una materia, en particular al realizar actividades, sean en nuestro caso lectura de diversas fuentes, comparación, elaboración de líneas de tiempo y, en particular, cómo exponer en clase.

Lo anterior, el gusto por la disciplina o por la forma en la cual la imparte un profesor en particular y otra, en la cual se preocupa por la acreditación de la asignatura, la carga de la tarea. La primera puede ser en su formación de identidad, como alumno, gozosa, y la segunda estresante. Es así que el primer acercamiento a la historia como disciplina se filtra a través de la actitud y conocimiento del docente.

El grado de dificultad y el conocimiento del profesor de su disciplina son un ele-



“Elegía”, 30 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2020

mento fundamental: si el profesor conoce y comprende su disciplina y puede contestar a preguntas de los alumnos, puede profundizar en las temáticas o relacionarlas, se le reconoce como un buen maestro; si es exigente en sus tareas y actividades se le considera exigente y el papel que se le asigna al mismo disminuye o amplía su aprecio por la materia.

La división de las materias entre acreditar o conocer es uno de los elementos que el estudiante toma en consideración para su aprecio por la historia. Acostumbrados, por ejemplo, al uso de un libro de texto, al proponer que comparen diferentes fuentes de información, en muchas ocasiones lo consideran un ejercicio inútil, pues la historia “siempre es igual y no cambia”, con lo cual destacan sólo un aspecto de nuestra disciplina: los elementos fácticos; por otra parte, si la historia no cambia, cualquier libro sirve para historia. La mayor parte de los estudiantes no consideran que se desarrollan habilidades en

la materia y, al consultarlos, esto se debe a que no se explicita por parte del maestro cuáles son las habilidades que se desarrollan durante el curso.

Sin la explicitación de las habilidades, las actividades son solamente la acumulación de quehaceres repetitivos y que el alumno supone que el profesor no revisa, por lo cual no cuida su entrega. El descuido repetido y la no corrección de estas conductas por parte de la sobrecarga de trabajo del docente propicia el desprestigio sobre la seriedad de la materia y de la disciplina.

Al estar ante una disyuntiva de tipo escolar, de tener que preparar dos exámenes, uno de historia y el otro de matemáticas, la opción siempre será el de matemáticas, pues la historia es una materia “fácil”.

#### EN ESTA PERSPECTIVA

Éste es sólo uno de los panoramas dentro de los cuales se encuentra amenazada la enseñanza de la historia. No desconoce-



mos el papel de la historia oficial, del proceso mediante el cual la historia justifica un régimen determinado y de ahí su bajo aprecio social, pues pierde su calidad de ciencia y se convierte en ideología o propaganda; tampoco se desconoce la influencia de los colegas profesores que imparten otras materias, los cuales, en algunos casos, expresan comentarios sobre la inutilidad de la historia en las escuelas; por último, hay un imaginario social en el cual la historia se confunde con el nacionalismo, con los héroes, con la idea de una patria, la cual se narra como cuento o narración, aquella historia de don Luis González y González se refiere como la historia anticuaria.

Estos son ámbitos donde la enseñanza de la historia se ha desprestigiado, indudablemente. Sin embargo, consideramos que donde debe estudiarse para revertir esta tendencia es en el espacio escolar, en la opinión y día a día de los alumnos y para esto los docentes de historia, aquellos que es nuestra labor cotidiana, debemos conocer sobre este aprecio, cómo ven nuestros alumnos la disciplina, pues en el bachillerato será la última oportunidad para muchos de conocer la historia como disciplina estructurada de manera académica y formal.

La formación del docente es fundamental, pero también su sensibilidad para hacer del aula un espacio de investigación sobre su disciplina, no sólo en su formación, sino también en las formas de transmisión y, sobre todo, la valoración que se tiene de la misma por parte de los estudiantes.

Así podremos afirmar, glosando a L. Febvre, en su texto *Vivir la historia* de 1941: Me gusta la historia. No sería docente de historia si no me gustara. No podemos enseñar lo que ignoramos, es la premisa básica de todo profesor, pero tampoco podemos enseñar el aprecio por nuestra disciplina, si no tenemos gusto por ella.

## FUENTES

Ávalos Romero, J. (2012). “Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula”. En Wells, E. *Jóvenes y Bachillerato*. Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Febvre, L. (1970). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.

Galván Lafarga, L. E. (coord.) (2006). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. Ciudad de México: Academia Mexicana de la Historia.

García, J. (2015): *El aprecio social de la historia en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/345198007/EL-APRECIO-SOCIAL-DE-LA-HISTORIA-docx>

González, M. P. (2006). “Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto”. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Núm. 5, pp. 21-30. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Prats, J. (2016). “Combates por la historia en la educación”. En *Enseñanza de las ciencias sociales*. Núm 15, pp. 145-153. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Reyes Juárez, A. (2009). *Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. Ciudad de México: Flacso.

Sánchez, A. (1998). Enseñar a pensar históricamente. En: Gonzalbo, P. (ed.). *Historia y nación: Actas del Congreso en Homenaje a Josefina Zoraida Vázquez I. Historia de la Educación y Enseñanza de la Historia* (pp. 213-236). Ciudad de México: El Colegio de México.

Sánchez, A. (2004). *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. Ciudad de México: UNAM/Facultad de Filosofía y Letras.

THE TEACHING OF HISTORY: A PATH

# TOWARDS

THE UNDERSTANDING OF HUMAN GENDER

*Recibido: 27 de marzo de 2020*

*Aprobado: 14 de abril de 2020*

*“Campo”, 28 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019*



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UN

# CAMINO

A LA COMPRENSIÓN  
DEL GÉNERO HUMANO

**ELISA SILVANA PALOMARES TORRES**





## RESUMEN

En este artículo se reflexionará sobre la enseñanza de la historia como una herramienta fundamental para educar en la comprensión del género humano en un mundo incierto y desigual como en el que vivimos. Para cumplir con este propósito, se revisará el concepto de comprensión histórica a la luz de diversas posturas teóricas de origen humanista y se resaltarán sus aportaciones a la enseñanza de la historia en el contexto de crisis y cambio social que experimentamos hoy. A partir de este análisis se enunciarán algunas propuestas para dirigir el trabajo en las aulas de Historia hacia una comprensión del género humano con todos sus matices y claroscuros, a fin de cimentar elementos de una cultura para la paz.

**Palabras clave:** comprensión, humanismo, empatía, diversidad, equidad, cultura de paz.

## ABSTRACT

In this article, we will reflect on the teaching of History as a fundamental tool to cultivate the understanding of human gender in an uncertain world, with inequalities, as the world in which we live. To accomplish this task, we will review the concept of historical comprehension under the light of different theoretical humanist schools, and we will point out what are their main contributions regarding the teaching of History in the context of crisis and social change taking place nowadays. From this analysis, we will draw some suggestions to lead the work in the History classrooms towards the understanding of human gender, taking into account all the nuances, having as ultimate purpose to bind all the elements of a culture of peace together.

**Keywords:** comprehension, humanism, empathy, diversity, equity, culture of peace.

## ELISA SILVANA PALOMARES TORRES

Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Realizó estudios de maestría y doctorado en el posgrado de Filosofía de la Ciencia en la misma casa de estudios. En 2016 realizó una estancia de investigación posdoctoral IISUE de la UNAM. Recientemente recibió la Medalla Alfonso Caso por su tesis de doctorado y es profesora del plantel Sur desde el 2010 en las asignaturas de Historia de México e Historia Universal.

## ¿PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA HOY?

**H**oy día vivimos en un mundo lleno de extremos, radicalismos, intolerancias y sectarismos de todo tipo. Al mismo tiempo somos testigos del desarrollo de un sistema económico que amenaza la vida en la Tierra y una inteligencia ciega que encumbra el avance tecnocientífico sin un compromiso ético claro y asumido, además de la sensación de vértigo que origina la sociedad de consumo en sus múltiples expresiones.

Si bien habitamos una época que encumbra la razón como principio rector de nuestras sociedades, en nuestros sistemas de gobierno y nuestro sistema productivo —todo ello herencia de las ideas ilustradas— existe una enorme incompreensión respecto del sentido, significado o concatenación de los complejos fenómenos que nos enfrentamos hoy día: deterioro ambiental, violencias de diverso tipo, inseguridad, migraciones, fundamentalismos, guerras, etcétera. Dichas problemáticas expresan la necesidad de una mayor comprensión de nuestro entorno que funja como umbral del cambio social que reclaman nuestras sociedades cada vez más plurales y complejas.

Este contexto de incertidumbre en el que vivimos lleva a cuestionarnos sobre la importancia que tiene la educación como principio transformador de los seres humanos y de las sociedades. ¿Qué papel está jugando la escuela para la comprensión del mundo que vivimos? ¿En qué medida los contenidos que enseñamos a nuestros estudiantes contribuyen a una comprensión más auténtica y profunda de la realidad circundante, siempre frágil y cambiante? ¿Qué ocurre con la enseñanza de las ciencias sociales y específicamente de la Historia que tienen como objeto de estudio al ser humano en sus múltiples manifestaciones?

Multitud de pensadores de la educación, desde perspectivas muy distintas, han hecho hincapié en la importancia en enseñar para la comprensión (Morin, 1999; Gimeno, 2011; Diez, 2018, p. 81; Giroux, 2019). Y hoy más que nunca es preciso que nuestras prácticas educativas se vuelquen más hacia una reflexión sensible y profunda de nuestro entorno, que continuar con una enseñanza basada en la acumulación del conocimiento y del dato duro. Enseñar para la comprensión es un camino posible y deseable a seguir en el futuro inmediato si queremos formar personas y sociedades más empáticas y asertivas respecto de sus propias vidas y sus entornos sociales, y naturales circundantes. Por obvias razones, ello requiere de un trabajo constante y colectivo dirigido en esa dirección que valdría la pena iniciar hoy.

### LA COMPRENSIÓN HUMANA EN EL PEN-SAMIENTO HISTÓRICO

Desde el siglo XIX, cuando la historia se conformó como disciplina con aspiraciones científicas, se desarrollaron herramientas teórico metodológicas que hicieron hincapié en la comprensión histórica. Por ejemplo, el pensador alemán Wilhem Dilthey (1833-1911) en su obra *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883) señaló la importancia de la comprensión histórica como un aspecto esencial en este floreciente campo de estudio. Desde su punto de vista, la conciencia humana tiene su propia historicidad, el ser humano se descubre como un ser histórico que se forja a partir de sus experiencias y vivencias. Estos elementos no son considerados como una simple sucesión de hechos en forma lineal, sino como una totalidad que se interrelaciona de manera orgánica y compleja para generar una estructura de sentido (González-Garza, 2005, p. 27). Así pues, el

papel principal del estudio de la historia es comprender el sentido de ese conjunto de hechos y no sólo los hechos en sí mismos.

El propio Dilthey hablaba del desarrollo de un método de comprensión histórica basado en la empatía histórica y la observación metódica como elementos importantes del espíritu humano en el autoconocimiento. La empatía que Dilthey tenía en mente era una suerte de entendimiento del mundo interior de un individuo por otro sujeto, mediante la valoración de su experiencia considerada como una experiencia compleja y vital. Ésta era posible a través de la observación metódica de la realidad circundante, de la experiencia de otros en diferentes momentos y lugares, y de la propia. Todo ello contribuía a la ampliación de la conciencia histórica, esto es de la comprensión histórica que iba más allá del mero trabajo de investigación y sus resultados.

La corriente historicista también ha puesto énfasis sobre la comprensión histórica como un aspecto esencial de esta disciplina y su aportación al conocimiento humano (Croce, 1941; O’Gorman, 1947; Collingwood, 1952). Para los historiadores de esta corriente de pensamiento la empatía y la posibilidad de entender cada época en sus propios términos, como una singularidad con cualidades únicas y valiosas para nuestro desarrollo global constituía la tarea primordial de la investigación histórica. De esta manera, señalaron algunos aspectos del análisis de las fuentes que ponían atención en la construcción de las ideas, creencias y actitudes que motivaban las acciones de los hombres del pasado. La tarea era ardua e incluso algunos la consideraron casi imposible —pese a que los seres humanos compartimos una serie de rasgos que nos distingue como especie—. De cualquier forma, el esfuerzo valía la pena si se quería llegar a un mayor entendimiento de lo que significaba la

experiencia humana en su conjunto, para explicar sus vericuetos y manifestaciones.

Esta corriente de pensamiento contribuyó de manera significativa a poner el acento en la Historia como herramienta de autoconocimiento del espíritu humano. En la actualidad, las ideas del historicismo adquieren un nuevo valor al constituir una oportunidad para el desarrollo de un pensamiento ético basado en la empatía y el humanismo, ambos considerados principios básicos de la comprensión histórica tan necesaria en nuestro enrevesado mundo.

### ¿QUÉ ES LA COMPRENSIÓN HISTÓRICA?

Resulta evidente que la comprensión histórica va más allá de la acumulación de datos, de la cronología e incluso del recuento histórico. Se relaciona con procesos mentales de orden superior que implican la integración de los modos de acceder al conocimiento histórico, como la reflexión, el discernimiento y la introspección. La sinergia de todo ello genera un conocimiento que trasciende el enciclopedismo y da un sentido más profundo a los hechos y procesos históricos en la mente de los sujetos que logran esta síntesis interna (González-Garza, 2005, p. 242).

En otras palabras, la comprensión es un acto complejo y como tal se encuentra estrechamente relacionado con el aprehender, es decir, con hacer algo parte de nosotros, con tomarlo genuinamente, con interiorizarlo de alguna manera. Esta clase de aprendizaje contribuye a que seamos más conscientes de nuestro escenario individual y social, y favorece un pensamiento más holístico de nuestra existencia al incluir nuevos saberes, hechos y vivencias en nuestro horizonte de realidad. Enseñar para la comprensión humana es, entonces, una manera de sensibilizarnos ante la crisis humanitaria que estamos viviendo y



permite identificar el pensamiento simplificador o sectario que se multiplica por doquier y fragmenta aún más a la humanidad.

Algunos pensadores como Morin o Lonergan consideran que la comprensión tiene cuando menos dos estadios o grupos de operaciones: el de la inteligencia (la comprensión intelectual u objetiva) y el de la reflexión y el juicio (la comprensión intersubjetiva) (Lonergan, 1999, p. 14; Morin, 1999, p. 52). Ambos niveles generan un tipo de saber, el primero se dirige a la explicación y el escrutinio; en tanto, el segundo se enfoca a la comprensión humana y la superación de las creencias convencionales y los prejuicios. Estos niveles son complementarios e indispensables para una comprensión genuina, en particular por la presencia del segundo nivel que concede una nueva dimensión al saber primario que, de lo contrario, quedaría como una fría descripción factual del mundo, un reflejo congelado de la realidad como decía Feysabend (1975). Por ello, se dice que comprender significa *aprehender en conjunto*, asir el conjunto, considerar la realidad como un todo, esto es visualizar el texto y el contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual, las causas y los efectos, etcétera. (Morin, 1999, p. 51). En pocas palabras, es una manera de aprehender el mundo a partir de experiencias particulares.

Sin duda, las prácticas educativas actuales se enfocan más al primer tipo de operaciones mentales relacionadas con la descripción directa del mundo a través de conceptos, teorías, ideas, experimentos, etc. En el caso de la enseñanza de la historia se vincula más con el conocimiento *per se* del pasado humano, el cual es indis-

pensable para su estudio, pero insuficiente si queremos desarrollar la comprensión histórica que genere una estructura de sentido de los procesos históricos, de las acciones humanas y los sistemas de creencias y pensamientos de otros colectivos. Esta clase de comprensión constituye un pilar en la formación ética de los estudiantes, pues pone el acento en el desarrollo de sus cualidades plenamente humanas como el desarrollo de un pensamiento moral y una actitud más empática y colaborativa con los otros (Giroux, 2019, p. 9).

Ciertamente, como profesores de las asignaturas de Historia nos gustaría que su enseñanza no sólo fuera más dinámica y atractiva, sino que además tuviera un profundo sentido vital y experiencial para nuestros estudiantes, que se convirtiera en una maestra de vida. Este cambio de perspectiva implica un nuevo acercamiento al pasado donde se otorgue mayor importancia a la parte vivencial y existencial del fenómeno humano que trascienda la mera memorización y la secuencia de hechos. Bajo este nuevo enfoque, los episodios históricos serían oportunidades para reconocer el valor y la diversidad de la vida humana en

cualquier circunstancia que se manifieste (Nussbaum, 2005, p. 49). Ello ayudará a nuestros alumnos a complejizar su pensamiento, expandirlo y flexibilizarlo ante la multitud de situaciones que enfrentarán en un entorno lleno de riesgos e incertidumbres. Propiciar estas actitudes entre los jóvenes ayudará a frenar la oleada de radicalismos, segregaciones y violencias promovidas por nuestra cultura actual, tanto en su ámbito digital como en la interacción cotidiana.



La comprensión histórica va más allá de la acumulación de datos, de la cronología e incluso del recuento histórico”.

## EL VALOR DEL DATO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Como es bien sabido, un problema difícil que enfrentamos los docentes de Historia es la cantidad de datos y procesos históricos que se estudian en los cursos regulares. El desarrollo en la investigación histórica es constante y ello genera una cantidad impresionante de datos y perspectivas nuevas sobre multitud de hechos, procesos y fenómenos cuya incorporación a las clases representan un verdadero reto para los profesores, considerando la brevedad de horas de clase, la masividad de la educación pública, la contingencia institucional y social, así como la propia diversidad del alumnado. Si bien los resultados de estas investigaciones son muy valiosos porque enriquecen nuestra visión del pasado y de nuestras sociedades, su transposición al aula no siempre resulta halagüeña y, con frecuencia, los nuevos datos carecen de un sentido más amplio de los fenómenos estudiados al incorporarlos a dinámicas escolares.

Por obvias razones, la respuesta es no abandonar esta actualización disciplinaria que no sólo es buena sino necesaria para la mejora de nuestra práctica docente. Más bien, el asunto es dar prioridad a aquello que puede resultar significativo en la formación ética y social de nuestros estudiantes y no sólo quedarnos en los nuevos datos arrojados por las pesquisas recientes. Valdría la pena preguntarnos: ¿qué aporta esta información en términos de nuestra comprensión sobre lo humano?, ¿qué expresan esos episodios históricos sobre nuestra propia existencia en lo individual y en lo colectivo, en nuestra vivencia humana? Sería interesante tomar ciertos momentos del pasado humano a la luz de las nuevas investigaciones para generar reflexiones sobre la condición humana, sobre las posi-

bilidades de actuar en situaciones críticas, sobre cómo afrontar la incertidumbre y la crisis, sobre el odio y la cooperación, sobre el racismo y la compasión, sobre la opresión y la libertad, etcétera. (Giroux, 2019, p. 9). Ciertamente esto no está en contra de lo establecido por los programas de estudio, más bien constituyen puentes para hacer del conocimiento disciplinario una fuente de sabiduría colectiva que promueva el cambio personal y social.

La masividad del dato en la época actual también plantea nuevos retos para los docentes. Los profesores hemos dejado de ser la única o acaso la fuente más importante de información de nuestros alumnos. Las tecnologías digitales hacen posible el acceso a infinidad de información, la cual sabemos es de muy distintos talantes y, al margen de toda la discusión que existe sobre las herramientas que hay que aportar a nuestros estudiantes en la búsqueda de información confiable y fidedigna, queda pendiente la tarea de ayudar a la comprensión de esos datos o del significado de esa información dentro de la interpretación histórica y social (Lupi, 2016, p. VII). Ahí está el nuevo papel del profesor de Historia, no sólo como transmisor del saber disciplinario, sino como alguien que usa ese conocimiento de manera racional, sensible y con principios éticos, capaz de orientar sobre la realidad social y fomentar la humanidad de sus estudiantes, aunque sea de forma modesta, pero significativa.

Debido a lo anterior, resulta importante que se dejen atrás las clases basadas prioritariamente en los datos históricos que agobian tanto a estudiantes por la cantidad de aspectos a memorizar, como a los profesores por los contenidos que se deben abordar. Precisamente, por la circunstancia actual que atravesamos, es de la mayor relevancia que la enseñanza de la historia se enfoque al desarrollo del pen-



“Antes de la tormenta”, 24 x 29, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

samiento crítico y al cultivo de la humanidad de los futuros ciudadanos (Diez, 2018, p. 86). Ello se puede lograr mediante el estudio de la condición humana, pero no en abstracto, sino a través de casos concretos ocurridos en el pasado o presente, tales como las migraciones, las biografías ilustres, las expresiones artísticas, las manifestaciones de violencia, los pactos sociales, el dominio de la naturaleza, etc. Todas estas experiencias resaltan la complejidad de la

vida humana en sus diferentes dimensiones —física, social, económica, política, psíquica— y nos confronta con nuestra propia realidad.

Por último, la enseñanza de la historia más que lineal y cronológica debería ser pluralista y sistémica, es decir, debería atender a la complejidad de la condición humana, antes que cualquier otra visión particular sobre lo humano (egocéntrica, etnocéntrica o antropocéntrica) (Morin,



1999, p. 51). Desde esta perspectiva, la tarea principal de la enseñanza de la Historia sería aportar un pequeño grano de arena para comprendernos unos a otros, para comprendernos como humanidad en proceso, considerada como un todo interdependiente, cambiante y contingente con profundas desigualdades, pero con rasgos comunes que nos definen como especie y desde los cuales se pueden establecer puentes, mismos que serían las bases de una educación para la paz.

#### **LA REFLEXIVIDAD, UN ALIADO DE LA COMPRENSIÓN Y LA HUMANIZACIÓN**

¿Cómo propiciar el cultivo de la humanidad desde nuestras asignaturas en la disciplina histórica? Ciertamente se requiere del desarrollo de esa sensibilidad y atención en nuestra propia vida y práctica profesional (Perrenoud, 2011, p. 23). Quizás este aspecto sea el más difícil de lograr pues requiere de nuestro tiempo y esfuerzo constante para desarrollarlo, además de asumir un compromiso moral como profesores, aunque éste debería ser un imperativo en una sociedad y una educación inspirada en modelos industriales y lineales, además de estar asfixiada por la sociedad de consumo.

La reflexividad nos obliga a pensar de otra forma, a cuestionarnos sobre nuestras propias creencias y puntos de vista, y así dar paso al análisis lógico y el juicio crítico que complejiza el mundo y favorece la comprensión de segundo orden. Ciertamente la reflexividad por sí misma no cambia a la sociedad, pero puede ser el comienzo de una mayor justicia social y de una sociedad más humanitaria, con una actitud cívica responsable del que pocos indicios hay, ya que el sistema educativo actual se halla mucho más volcado a la exigencia de los campos disciplinarios que a la formación de una ciudadanía participativa y cosmopolita (Camps, 2008).

La práctica reflexiva durante la lectura de textos, la escritura, la oratoria, el conversatorio, la interacción social directa o digital puede contribuir a generar actitudes de discernimiento sobre la condición humana en su conjunto, para entender los motivos y formas de existencia de los otros. Por obvias razones, la comprensión es un ejercicio permanente e inagotable, pues siempre hay posibilidad de seguir profundizando en un asunto, ver nuevas aristas, complejizar más nuestro mapa mental. En todo caso, esta práctica nos ayuda a superar las cegueras propias del conocimiento directo del mundo tales como las ideas preconcebidas, la autojustificación, la incapacidad de autocrítica, la arrogancia, la negación, el desprecio, la imposición ideológica con premisas arbitrarias, entre otras (Morin, 1999, p. 53).

Como señala la filósofa Martha Nussbaum, la educación en la época actual, y en especial la de las ciencias sociales, debería enfocarse más a favorecer la lealtad principal que tenemos con los otros seres humanos en vez de reforzar las lealtades secundarias como son las nacionales, locales, disciplinarias e incluso institucionales que dividen nuestra comprensión del fenómeno humano y evitan la aprehensión del mundo. Reconocer el valor de la vida humana en cualquier circunstancia es un primer paso para una educación que abone al cultivo de la humanidad, pero no es suficiente. En opinión de esta autora habría que desarrollar tres actitudes esenciales:

*Examen crítico:* esto es un autoexamen donde los ciudadanos que cultivan su humanidad se cuestionan sobre su propio sistema de creencias y vislumbran las consecuencias de sus actos para tomar decisiones más meditadas.

*Reconocimiento y mutua preocupación:* aprender a ser humano es aprender a reconocer la humanidad en el otro, es apren-

der amar a la humanidad en su genuina diferencia, pese a las diferencias de creencias, estilos de vida, posiciones políticas. Reconocer que todos tienen algo propio con que contribuir.

*Imaginación narrativa*: es pensar en el lugar de la otra persona, comprender las emociones, deseos y anhelos propios y de los otros a través de sus historias. Se refiere a traspasar los límites de las simpatías inmediatas para desarrollar la imaginación social, vital y humanística. Saber argumentar, dialogar y expresar (Nussbaum, 2005, pp. 28-30).

Estas actitudes bien podrían considerarse como ejes en la enseñanza de la Historia en nuestras aulas, como una especie de declaración de principios que guíe nuestras actividades cotidianas y promuevan la reflexividad y la transformación de nuestros estudiantes. Por supuesto, esto exige un esfuerzo grande, pero ¿acaso ¿no vale la pena intentarlo en un mundo lleno de incompreensión, fanatismo e incertidumbre? ¿No es la vocación de las ciencias sociales y en particular de la Historia ocasión para comprender el espíritu humano como lo planteaba Dilthey?

Parece un hecho que la democracia no sólo requiere de instituciones y procedimientos, también requiere de una particular visión de la vida y del mundo. Sabemos que la calidad de una democracia radica principalmente en la educación de sus ciudadanos, en su capacidad de empatizar y colaborar constructivamente en un proyecto común y con un fuerte sentido ético. Con frecuencia, esto se ve obstaculizado por las desigualdades y la superficialidad de la cultura actual, por ello, es de suma importancia promover el cultivo de la humanidad desde las aulas, como una tarea esencial de la enseñanza de la historia.

## FUENTES

Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Ediciones Península.

Collingwood, R. G. (1952/2004) *Idea de la historia*. Ciudad de México: FCE.

Croce, B. (1941/2005). *La historia como hazaña de la libertad*. Ciudad de México: FCE.

Diez, S. (2018). *¡Educación! 10 acciones para el cambio que nuestros hijos merecen y necesitan*. Barcelona: Deusto.

Dilthey, W. (1883/1978). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Ciudad de México: FCE.

Feyerabend, P. (2003). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.

Gimeno, J. (2011). *Educar y convivir en la era global*. Madrid: Morata.

Giroux, H. et al. (2019). *Retratos de la violencia. Una historia ilustrada del pensamiento radical*. Ciudad de México: Akal.

González-Garza, A. (2005). *Colisión de paradigmas. Hacia una psicología de la conciencia unitaria*. Barcelona: Kairós.

Lonergan, B. (2017). *Insight: Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Ediciones Sígueme-Universidad Iberoamericana.

Lupi, G. y Posavec, S. (2016). *Dear Data*. Nueva York: Princeton Architectural Press.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ciudad de México: UNESCO.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

O’Gorman, E. (1947/2006). *Crisis y porvenir de la ciencia histórica*. Ciudad de México: Imprenta Universitaria.

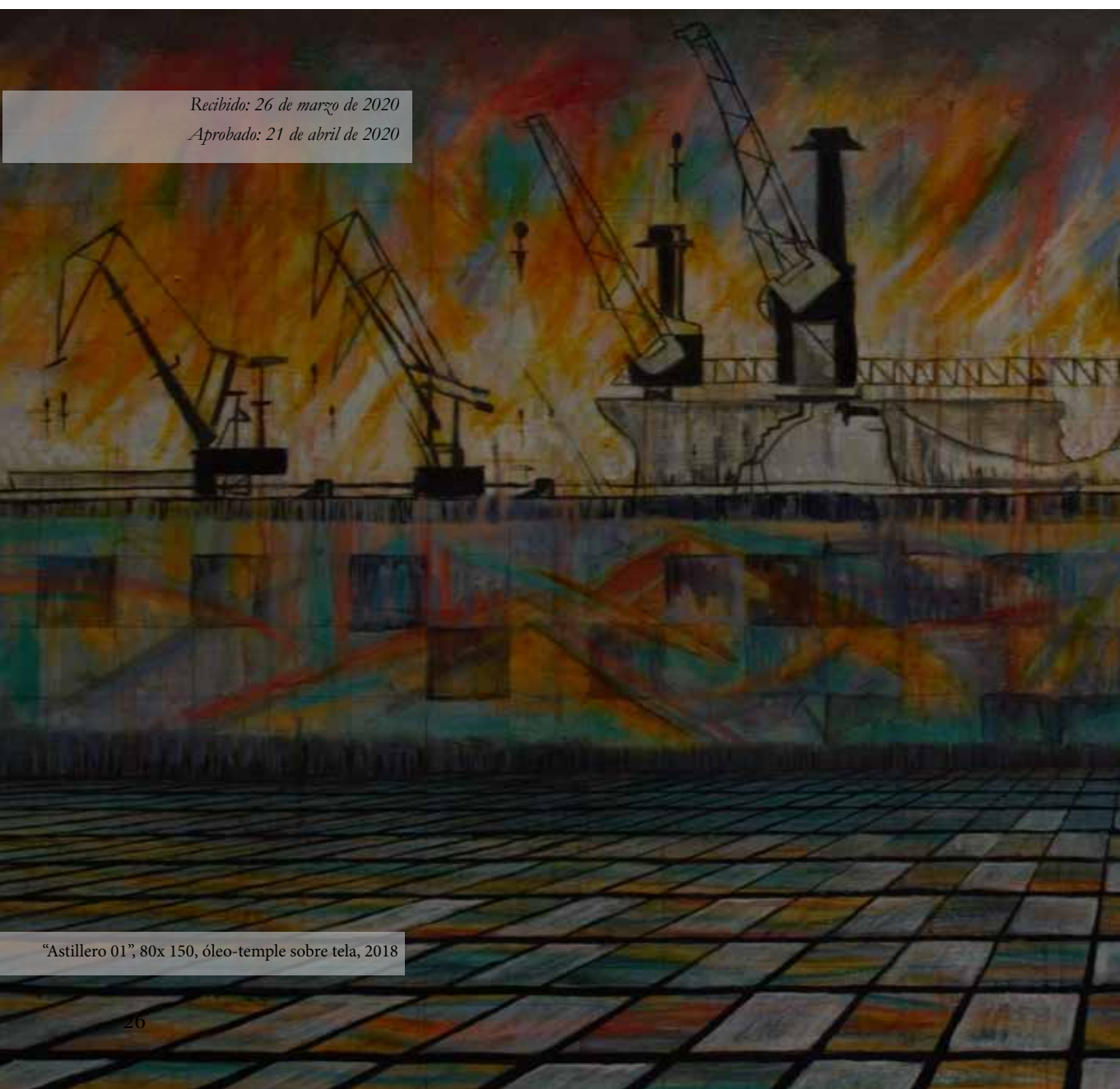
Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Ciudad de México: Graó.

- ENSEÑANZA APRENDIZAJE

TEACHING  
**HISTORY**  
AND ITS EFFORTS

*Recibido: 26 de marzo de 2020*

*Aprobado: 21 de abril de 2020*



“Astillero 01”, 80x 150, óleo-temple sobre tela, 2018



LA ENSEÑANZA DE LA

# HISTORIA

Y SUS AFANES

**LUIS FELIPE BADILLO ISLAS**





## RESUMEN

En este artículo se presentan algunos elementos del debate teórico sobre la enseñanza de la historia y sus repercusiones en los procesos educativos del bachillerato contemporáneo.

**Palabras clave:** Historia, historiografía, enseñanza de la historia.

## ABSTRACT

### **Abstract**

This article presents some elements of the theoretical debate on the teaching of History and its impact on contemporary high school educational processes.

**Keywords:** History, historiography, teaching of History.

## LUIS FELIPE BADILLO ISLAS

Es licenciado en Sociología, maestro en Metodología de la Ciencia, doctor en Ciencias por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y con estudios de Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Ha realizado labores de docencia e investigación en los Niveles Medio, Medio Superior y Superior. Actualmente se desempeña como profesor de tiempo completo Titular C en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en el plantel Oriente.

## PRESENTACIÓN

En los procesos formativos, en el ámbito del bachillerato universitario, el pensamiento histórico puede avanzar por un lado, y la didáctica asociada a la enseñanza de la historia caminar por un rumbo diferente. En el primer caso, se ha transitado de posiciones marxistas (en muchas ocasiones vinculadas a manuales elaborados en la región o importados) a posiciones próximas a la escuela de los Annales. También se observa la recuperación de propuestas vinculadas a la microhistoria y a la historia de la vida cotidiana. En el ámbito didáctico pedagógico se advierte un ejercicio docente con fuerte arraigo en la didáctica tradicional, que se desarrolla paralelamente al ensayo en el aula de didácticas críticas e innovadoras. Quienes rechazan el cambio en las prácticas docentes se oponen a la planeación de los cursos, por considerar que ésta constituye una imposición del neoliberalismo para introducir sistemas de control sobre escuelas y sobre profesores. En estas circunstancias el estudiante, cuyo perfil se define en planes y programas con un carácter crítico y reflexivo, se puede enfrentar sólo a información memorizable que en muchas ocasiones resulta incomprensible y poco significativa.

En este artículo se pasa revista a las propuestas historiográficas, la relación que mantienen con los planteamientos relativos a la enseñanza de la historia y la necesaria vinculación de estos elementos.

### LA HISTORIOGRAFÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Uno de los aspectos esenciales de la Historia como ciencia es el resguardo y la “administración” de la memoria colectiva. Desde la perspectiva de Halbwachs (cita-

do por Carretero y González, 2016) la memoria colectiva hace referencia a:

los procesos de recuerdo y de olvido producidos en colectividades y sociedades, que se apoyan en instrumentos del recuerdo, ya sean objetos materiales (por ejemplo, monumentos y lapidas conmemorativas, la toponimia urbana o geográfica, los nombres que se imponen a edificios o buques, las imágenes que se imprimen en el papel moneda), mediadores literarios (relatos, mitos etc.) o rituales (conmemoraciones, efemérides): Ellos actúan como material, como argumento, y como guion para la re-presentación (siempre dramática) de algo ya desaparecido, pero que resulta de alguna utilidad presente, por lo menos a juicio de algunos de quienes participan, ejecutan y dirigen los actos del recuerdo que se sustentan sobre estos artefactos culturales (p.20).

La administración de la memoria colectiva forma parte de las “batallas por la historia”. La Historia no es un espacio monolítico. Es una arena en la que se disputan diversas interpretaciones y en donde los grupos en el poder buscan tener la hegemonía que les otorgue la legitimidad que requieren a través del control de las conciencias. En la enseñanza de la historia pueden estar implícitos el conflicto, el cuestionamiento, pero también la sumisión.

Desde la perspectiva de Prats (citado por Sanz, Molero y Rodríguez, 2017) los gobiernos:

... utilizan la Historia escolar, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos intentando ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos,

sobrevolar las “glorias” nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas (p. 22).

La historia, vista desde el plano académico, aspira a la objetividad. No obstante, existen y coexisten múltiples reinterpretaciones y diversas visiones alternativas de un mismo pasado. La historia escolar no es ajena a la disputa. El diseño de planes y programas y su orientación se ha visto influido por las posturas de los diversos grupos que tienen posibilidad real de influir en la vida política del país. En las “batallas por la historia escolar” (lo que se enseña y la manera como se enseña) los grandes ausentes son los destinatarios, directos e indirectos, del currículo: los profesores, los estudiantes y la comunidad. En estas batallas, al igual que en el caso de la historia académica, juegan un papel muy importante lo que se recuerda (y la manera como se recuerda) y lo que se olvida (y las razones que están presentes en el olvido).

En términos generales, la enseñanza de la historia y el saber histórico muy pocas veces se encuentran en el campo de la investigación. La producción historiográfica se halla distante de la didáctica de la historia. Al respecto, Plá y Pagés (2014) han señalado las diferencias entre ambas y refieren que:

La didáctica de la historia a diferencia de la producción historiográfica tiene como tiempo de estudio el presente y no el pasado y, en cierta medida, su orientación es hacia el futuro. Lo que importa es cómo se significa ese pasado en el presente y como la enseñanza de ese pasado, o de las habilidades para pensar ese pasado, pueden ayudar a la construcción de un futuro deseado...

Desde esta perspectiva, el pasado es también la materia prima con la que trata de configurar el futuro.

La enseñanza de la historia, en la medida en que recupera la memoria de manera significativa para el que aprende, se vincula a la contribución del pasado para la configuración de la identidad.

Otra problemática relacionada con la intencionalidad con base a la que se orientan los procesos formativos, tiene que ver con la apropiación y la reconstrucción de las categorías analíticas. Este es el caso de la construcción de la conciencia histórica, el pensamiento histórico colectivo, el sujeto y la memoria histórica. El debate de lo socio-histórico, en el plano historiográfico, suele abordar de manera diferente el qué y el para qué del estudio de la historia tal como se encuentra en los propósitos educativos.

De la Montaña Conchiña (2016) plantea la necesidad de conjuntar la historiografía con la didáctica de la historia. Desde su perspectiva: “Esta opción se concreta en la necesidad de precisar los criterios de selección de contenidos, fomentar en el profesorado una formación crítica de la historia, desechar el clásico texto reflejo de la historiografía positivista” (p. 7). El rechazo a esta postura vinculante se asocia, en términos didácticos, con procesos de enseñanza centrados fundamentalmente en la reproducción mecánica del dato. En contraparte, una concepción historiográfica de corte crítico conlleva a la implementación de propuestas didácticas que buscan el cuestionamiento, la reflexión y la argumentación.

Las visiones que se tienen de la historia, a decir de Prats (De la Montaña Conchiña, 2016), son las siguientes:

- La que relaciona el saber histórico con una “visión erudita del pasado” (p. 20);
- la presentista, para lo que lo relevante es lo contemporáneo y en donde la historia y su enseñanza se convierten en un recurso periodístico;

- la esotérica, que rescata lo “oculto” que se presume se encuentra atrás de los procesos históricos;
- la política, asociada a un uso histórico por parte de quienes detentan el poder. Esta visión pretende influir en la conciencia ciudadana buscando en muchas ocasiones ganar adeptos para causas específicas;
- la escolar, que se desarrolla con base en un currículo avalado por instancias oficiales. El autor referido nos dice que algunas de las propuestas institucionales también buscan “justificar ideas o legitimar realidades políticas actuales” (p. 22).

#### LOS PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En términos generales, los programas educativos buscan la comprensión del pasado, el manejo de las categorías sociohistóricas, la aproximación a los métodos de investigación histórica, el manejo de periodos históricos, la explicación causal de los hechos y el vínculo entre la relación presente-pasado-futuro (Carretero y González, 2006).

A través de la enseñanza de la historia se busca el arraigo, la solidaridad y la identificación con la comunidad local, nacional o mundial a través de la “valoración positiva del pasado” con sus eventos y sus personajes (p. 17). A la formación escolar, nos señalan Carretero y González (2006), también se añaden las “vivencias experienciales y emotivas [tales como] la celebración de las efemérides patrias, la jura de lealtad a la bandera nacional, los cantos cotidianos a ésta y demás símbolos nacionales...”

En los últimos años, a los propósitos de las asignaturas de carácter sociohistórico

se añade también la idea de la formación ciudadana o para la vida en comunidad. No obstante, de acuerdo con lo que plantea Arias Gómez (2015): “El conocimiento exhaustivo del pasado en la escuela, que algunos historiadores invocan, no es garantía que se dé una ciudadanía propositiva y democrática...”

#### LOS DILEMAS DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LAS TAREAS SOCIOHISTÓRICAS

Uno de los problemas centrales de la enseñanza de la historia es el imaginario de los alumnos respecto a lo que se aprende y la manera en cómo se aprende. Lo relevante, desde la óptica de lo tradicional, es la memoria. Quien conoce de historia, desde esta perspectiva, cuenta con una memoria prodigiosa. Al respecto, Prats (2017) señala que: “... El alumnado considera [que] la asignatura de historia y la propia historia, no necesita ser comprendida sino memorizada...” (p. 17). Esta situación se vincula a una educación tradicional basada en la memoria, la repetición y el

olvido, en donde la práctica y la reflexión se encuentran ausentes.

No se encuentra sentido ni significado a una materia que resulta aburrida, cargada de verborrea y que se desarrolla con base en tareas mecánicas tales como el copiado y pegado. La reflexión del alumno generalmente no se requiere ni se estimula. ¿Para qué si todo está hecho y dicho? A esta asignatura no se le confiere mayor relevancia para la vida personal o profesional. ¿Qué caso tiene saber lo que pasó hace ya mucho tiempo? (cfr. Prats, 2017).

Las concepciones de quienes se forman en las aulas se vinculan a la experiencia que han tenido como alumnos de la materia de



La historia,  
vista desde  
el plano  
académico,  
aspira a la  
objetividad”.



Historia. En su trayecto formativo escolarizado han aprendido que la historia es una actividad libresca, que muchas veces gira en torno al ejercicio de la oralidad docente.

Tal como lo refiere Canfux (2000), en la educación tradicional se “exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático... en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos...”

Lo referido hace necesario trascender la cultura memorista en asignaturas en las que se privilegia la reiteración del dato (nombres, fechas, lugares) más allá de la comprensión y análisis de procesos históricos.

La enseñanza de la historia también se enfrenta a problemas tales como el estudio de algo que se considera distante de los tiempos físicos y biológicos del que aprende y a la imposibilidad de reproducir los hechos ocurridos en el pasado para poder estudiarlos o de poder manipular, en términos físicos, los restos del pasado.

El manejo de los tiempos y sus representaciones (las continuidades y los cambios, lo continuo y lo discontinuo, lo diacrónico y lo sincrónico, lo estructural y lo coyuntural), de la espacialidad (macro, micro) y de la relación entre tiempo y espacio son también elementos que dificultan los aprendizajes de los alumnos.

#### **LOS PROBLEMAS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

Desde la perspectiva Cuesta, tal como lo recupera Arias Gómez (2015), existen tres formas de mirar al pasado: la historia monumental, la historia anticuaria y la historia crítica. Estas alternativas también son

aplicables a las posibilidades de enseñar y aprender historia. En la primera predomina la narración de los grandes eventos históricos. La segunda se solaza en la recuperación de los vestigios de antaño. Y la tercera apela a la formación de una conciencia crítica sustentada en la problematización del presente.

El pasado como recurso para comprender el presente y reconocer las posibilidades de futuro aún está distante de la historia como disciplina aúlica.

El nivel de abstracción del conocimiento histórico y su conceptualización han llegado a ubicar a las materias del área Histórico-Social en el espectro de las que más se reprobaban.

La superficialidad sobrepasa al análisis y el cuestionamiento en procesos en donde prevalece la concepción bancaria de la educación (Freire, 2002). En la enseñanza basada en la oralidad y la repetición se encuentra el uso y abuso de recursos tales como los resúmenes y los cuestionarios.

Lo que más se emplea, además de la oralidad, es el libro de texto. Un problema asociado a este tipo de libros radica en que gran parte de las tareas que proponen, por muy creativas que puedan ser, tienden a ser percibidas por los alumnos como una obligación, una tarea impuesta o un requisito para aprobar la materia que se puede cubrir incluso a través de la copia. Otro cuestionamiento que se puede plantear a los textos como material único es que tienden a ser percibidos como los relatos que tienen un carácter exclusivo, cerrado y libre de toda duda. Muy difícilmente nos remiten a las diversas visiones que forman parte



La enseñanza de la Historia y el saber histórico muy pocas veces se encuentran en el campo de la investigación”.



“El pescador”, 35x 28, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

del debate histórico. A lo anterior se añade que los textos no se escriben pensando en los estudiantes. Por ello, las narrativas suelen ser crípticas o poco interesantes para el estudiante de nivel medio.

El examen es el instrumento privilegiado para evaluar la memoria. Con él se mide la capacidad de retención a corto plazo de conceptos, fechas, lugares y eventos. En este instrumento de medición generalmente están ausentes los contenidos procedimentales y las habilidades estratégicas para el aprendizaje. En su diseño y aplicación difícilmente se contempla la

valoración de las capacidades de análisis, síntesis y abstracción.

Con relación a lo anterior, Gómez Carrasco y Miralles Martínez (2018) señalan lo siguiente: “... en los exámenes predomina una evaluación basada en la repetición acrítica de información puntual. Si saber historia no significa memorizar hechos, fechas y datos del pasado la evaluación del conocimiento histórico no puede limitarse a esos elementos” (p. 64).

En un proceso formativo tradicional está ausente el pensamiento crítico y la capacidad del alumno para la reconstruc-



“La bruja y el fauno”, 30 x 35, acrílico sobre madera aglomerada, 2020

ción de los procesos sociohistóricos bajo diversas lógicas. Estas habilidades del pensamiento solo pueden ser recuperadas a través de recursos que posibiliten una evaluación auténtica de lo que se aprende. Que realmente le sirvan tanto al profesor, para llevar a cabo la labor de realimentación continua y oportuna, como al estudiante, para ubicarse con relación al nivel de desarrollo de saberes que posee y para que, a través de ejercicios de metacognición asociados a la reflexión, revisar la manera como logra la obtención del conocimiento.

#### **BALANCE PRELIMINAR SOBRE LAS ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

La tarea docente tiene como una de sus tareas centrales la transposición didáctica. Con ello busca la comprensión, la búsqueda

de significado y el desarrollo de competencias que le posibiliten al estudiante mantener el interés y lograr el conocimiento de los hechos sociohistóricos.

El proceso de transposición didáctica de la historia resulta muy limitado si se consideran los recursos disponibles, pero, sobre todo, los recursos efectivamente utilizados por el profesor.

Las lecciones derivadas de la experiencia nos indican que para contribuir al logro de los aprendizajes no basta saber de historia. Es necesario saber enseñar historia. La profesionalización de la tarea docente requiere que quienes ejercen el oficio de profesor tengan entre sus saberes básicos el conocimiento de sus alumnos, la planeación y la implementación creativa y flexible de las propuestas (o apuestas) didácticas, la evaluación y la realimentación continua. Todo esto como una suma de co-



nocimientos que conlleva a la reinención continua de la práctica docente cotidiana.

Desde la perspectiva de Gómez Carrasco y Miralles Martínez (2018), saber historia, más allá de la acumulación de datos, se asocia al desarrollo de un complejo proceso de pensamiento histórico. Este proceso se orienta hacia la articulación entre el pasado y el presente a la vinculación entre lo micro y lo macro (espacial y temporal) y al nexo entre los saberes históricos y la vida cotidiana del que aprende.

En una interpretación libre de la definición que presenta la Real Academia Española (RAE), los afanes encierran aspiraciones intensas derivadas de necesidades extremas que deben conducir a esfuerzos o empeños grandes que tienen que realizarse con premura. Este es, desde mi punto de vista, las circunstancias que acompañan desde el pasado al ejercicio de la profesión de enseñante de la historia. Los afanes de la enseñanza de la historia se centran en la capacidad de aprender a transformar sus saberes y sus prácticas con base en la investigación, la reflexión y el trabajo colegiado.

## REFERENCIAS

Arias, D. H. (2015). “La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber”. En *Revista de Estudios Sociales*. Núm. 52, abril. Recuperado el 5 noviembre de 2018 de: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>

Canfux, V. (2000). “La pedagogía tradicional”. En Colectivo de autores CEPES. *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Desktop/Tendencias%20pedagogicas%20en%20la%20re%20-%20Veronica%20Canfux.pdf>

Carretero, M. y Voss, J. F. (Comps.). (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

De la Montaña, J. L. (2016). “Didáctica de la Historia y Epistemología Disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado”. En *CLÍO. History and History teaching*. Núm. 42. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n42/articulos/montana2016.pdf>

Gibaja Velázquez, J. C. (1998). “La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña”. En *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Núm. 17.

Gómez Carrasco, C. y Miralles Martínez, P. (2018). “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España”. En *Revista de Estudios Sociales*. Núm 52, abril. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9020>

Plá, S. y Pagés, J. (2014). “Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina”. En Plá, S. y Pagés, J. (coord.). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. Ciudad de México: Bonilla Artigas-UPN.

Prats, J. (2017). “Retos y dificultades para la enseñanza de la historia”. En Sanz, P., Camañes, P., Molero, J. y Rodríguez, D. (eds.). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. España: Milenio. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Dificultades%20y%20retos%20para%20enseñar%20historia.pdf>

Sanz, P., Molero, Jesús y Rodríguez, D. (eds.). (2017). *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Lérida: Milenio.

A TEACHING OF HISTORY  
FOR A NEW CITIZENSHIP IN

# THE DIGITAL AGE: MEXICO

*Recibido: 26 de marzo de 2020*

*Aprobado: 10 de abril de 2020*



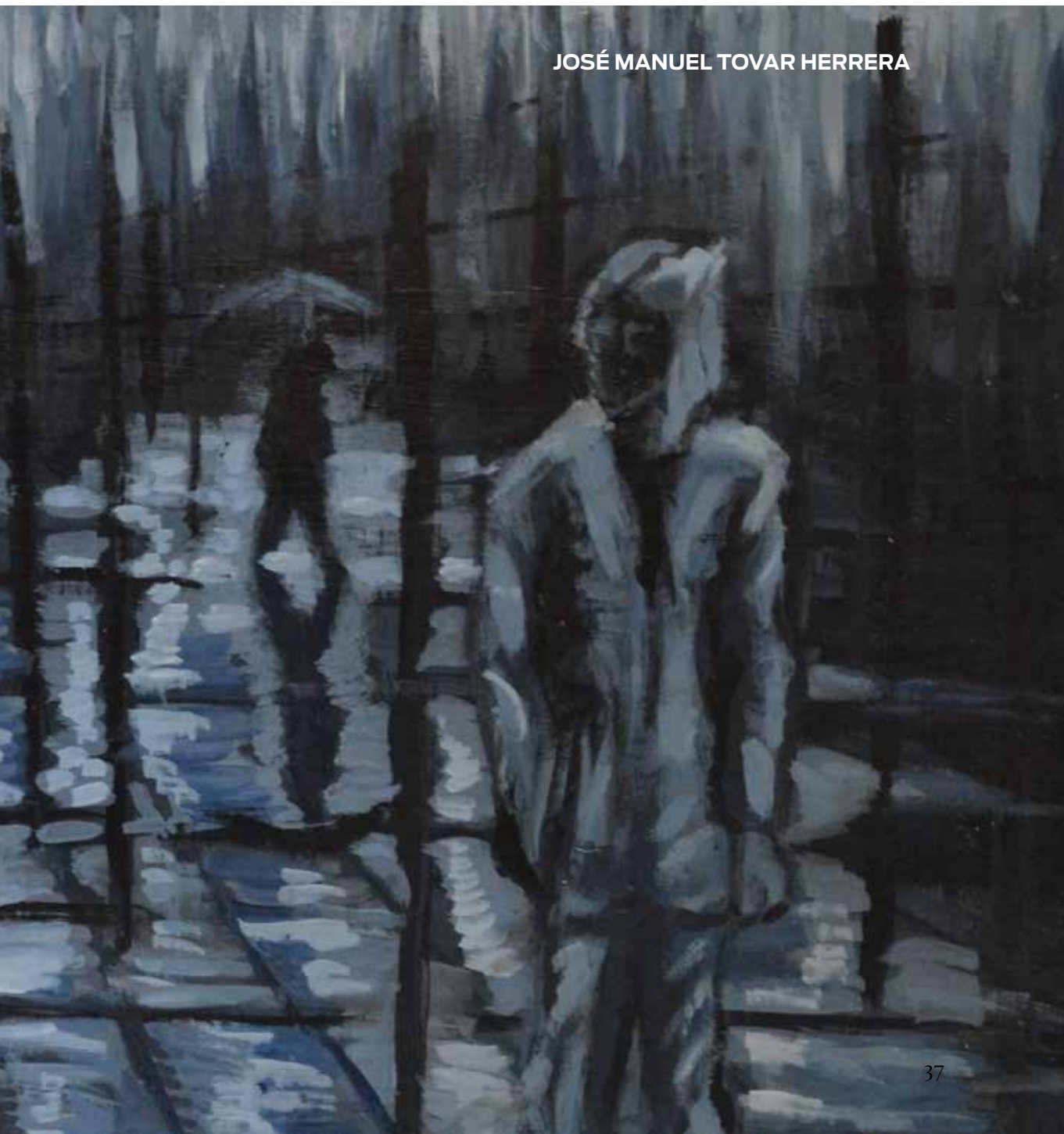
*“Bajo la lluvia”, 40 x 50, acrílico sobre madera aglomerada, 2019*

UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PARA  
UNA NUEVA CIUDADANÍA EN LA ERA

# DIGITAL:

MÉXICO

JOSÉ MANUEL TOVAR HERRERA





## RESUMEN

La enseñanza de la Historia es actualmente uno de los puntos de reflexión más amplios y complejos de la ciencia histórica. Hoy día, ante los constantes cambios sociales derivados de la paulatina descomposición del modelo económico vigente, así como la reconfiguración de los usos y costumbres de la sociedad contemporánea, a raíz de la influencia de la economía de mercado, así como la expansión y consolidación de las tecnologías de la información y comunicación, los eventos sociales han llegado a ser comprendidos desde distintos puntos. No obstante, en buena parte de las ocasiones no hay una comprensión del suceso a partir de una conciencia histórica, ni un entendimiento sobre la multicausalidad de los acontecimientos. En ese sentido, la enseñanza de la Historia finca su importancia en la formación de los estudiantes a partir de un proyecto de nación, como ha estado funcionando en el caso mexicano, por ejemplo, desde inicios del siglo xx. La función de la Historia como un mecanismo de fortalecimiento identitario, tiene que ser transformada en virtud de las nuevas dinámicas sociales, políticas y culturales. Para ello, es primordial que el ciudadano esté familiarizado con el pensamiento histórico y la noción de la multicausalidad. Asimismo, la historia patria entra en conflicto, en cierta medida, en virtud de la influencia de los escenarios multiculturales y el efecto de la globalización.

**Palabras clave:** ciudadanía, enseñanza de la Historia, globalización, era digital.

## ABSTRACT

The teaching of History is currently one of the broadest and most complex points of reflection in historical science. Nowadays, before the constant social changes derived from the gradual decomposition of the current economic model, and the reconfiguration of uses and customs of contemporary society; due to the influence of the economy market, as well as the expansion and consolidation of information and communication technologies, social events have come to be understood from different points. However, in most cases, there is no understanding of the event from historical consciousness or no understanding of the multi-causality of events. In this sense, the teaching of History has importance in a national students' training project, as in the Mexican case, since the beginning of the 20th century. The function of History as a mechanism of identity strengthening has to be transformed under the new social, political, and cultural dynamics. Because of this, the citizen must be familiar with historical thinking and the notion of multi-causality. Likewise, the country's History conflicts to some extent by the influence of multicultural settings and globalization's effect.

**Keywords:** citizenship, the teaching of History, globalization, digital age.

## JOSÉ MANUEL TOVAR HERRERA

Maestro en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Profesor en la Escuela Preparatoria Rector Hidalgo y en la Universidad Internacional Jefferson. Autor del libro *Los límites de la autonomía universitaria*. La rectoría de Raúl Arreola Cortés. Sus líneas de investigación son Historia de la Educación, Historia política de México, Historia Universitaria, gobiernos universitarios, políticas educativas.

## EL PRIMER FRENTE: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO PROYECTO IDENTITARIO

Una de las principales particularidades de la enseñanza de la Historia se finca en la formación de una identidad. Para el caso mexicano, en concreto, los siglos XIX y XX fueron un periodo en el que la conformación de una identidad nacional formó parte de los principales objetivos de los proyectos de nación de los distintos grupos y personajes que accedieron al poder. En ese sentido, la importancia de la Historia como un elemento político condicionó la forma en la que ésta se enseña.

Sin embargo, la configuración de una historia patria dio paso a una serie de narrativas en torno a los procesos históricos en los que se mantiene una perspectiva lineal y unilateral sobre su desenvolvimiento. Para ello, la enseñanza de los procesos sociohistóricos se basa en la creación de un origen en común que le dé legitimidad al modelo político o económico en cuestión. En ese sentido, se puede percibir a la enseñanza de la Historia y a la Historia en sí misma como un elemento constructor del Estado.

A su vez, el rescate de los eventos y personajes históricos dan paso a la creación de una serie de valores sociales. Éstos también establecen nuevas dinámicas sociales que al paso del tiempo se llegan a asumir como “usos y costumbres”. En virtud de ello, la ciencia histórica ha dado paso a proyectos de cohesión social, mismos que han sido concebidos a la luz de conflictos armados y sociales que han trastocado de manera importante la dinámica de la población, tales como la independencia de México, la restauración de la República, la Revolución mexicana o el movimiento estudiantil de 1968.

Basta con analizar los tipos de discurso político-histórico que se impulsaron

en distintas administraciones federales en México. Las políticas educativas se vieron orientadas en función de una legitimación que fuese más allá del escenario político también, que estuviese ligado a la memoria colectiva. Uno de los ejemplos más claros se dio durante los gobiernos posrevolucionarios, alcanzando su cúspide durante el cardenismo. Durante este periodo, el discurso que se impulsó derivó de una serie de discusiones ideológicas, que, durante el transcurso de la administración, generó varias controversias en torno a la falta de objetivos claros, según aseveraron algunos sectores opositores al régimen.

La formación ciudadana en ese periodo tuvo un realce muy notorio, el cual provino del giro radical que le imprimió Cárdenas del Río al ámbito educativo. Uno de los principios rectores del proyecto educativo cardenista fue el combate al analfabetismo y la “desfanatización” de la población. En ese sentido, la formación ciudadana estuvo sujeta a lineamientos ideológicos en los que la herencia del anticlericalismo callista seguía vigente y se fortalecía en la medida en que avanzaron las reformas educativas. El principio de laicidad en la educación fue uno de los ejes rectores; para el gobierno cardenista la laicidad garantizaría un perfil de ciudadano sin influencia (o con una menor influencia) de la Iglesia católica. En este periodo se fortaleció, a su vez, la enseñanza de la historia patria, a través de la cual se continuaron reivindicando los valores liberales de mediados del siglo diecinueve a través de una visión distante a la línea discursiva original.

En virtud de ello, esa relación heredada entre la formación ciudadana y la enseñanza de la Historia, proveniente de las políticas educativas de inicio de siglo, condicionó la generación de un perfil de ciudadano apegado a una percepción nacionalista. La principal función de la Historia en ese es-

cenario fue la de crear y consolidar una identidad nacional, basada en un discurso lineal, cuya temporalidad unió en una sola narrativa a los distintos periodos históricos del país, tomando como punto inicial el periodo prehispánico (López, 2005).

En ese sentido, vale la pena mencionar que el concepto de ciudadanía ha estado íntimamente vinculado a la gestación de una identidad nacional. En función de esto, es importante tomar en consideración que los valores que forman parte de esta idea de ciudadanía también están ligados a un proyecto de nación en estos ejemplos al del periodo posrevolucionario. ¿Qué tipo de valores se deberían de impulsar a través de la enseñanza de la Historia? En consecuencia de lo anterior, las limitantes y alcances de la “Historia Patria” quedan definidos en cuanto al objetivo político del régimen vigente, así como al ajuste dentro de un proyecto transexenal (desde el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río, 1934-1940).

#### EL SEGUNDO FRENTE: EL VIRAJE ECONÓMICO Y SOCIAL

Por consiguiente, la integración del currículo, así como la configuración de los planes de estudio, estuvieron delimitados y condicionados en función al contexto político y la búsqueda de un proceso identitario como catalizador para la creación de una Historia institucionalizada. En otras palabras, el Estado creó una narrativa con la que, a través de la enseñanza de los procesos históricos, se forma a los estudiantes como “agentes de la democracia”. Sin embargo, ¿cuáles son los valores de una sociedad democrática? Dicha interrogante hay que contextualizarla en función de los

dos modelos económicos que experimentó México durante el siglo xx.

Por lo tanto, es de importancia tener en consideración la influencia del viraje al neoliberalismo a inicios de los años ochenta en las políticas educativas y, por ende, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área histórica. Además, el cambio también conllevó dicho viraje en el terreno de los valores sociales. En un primer momento, las políticas educativas en México en los años ochenta y noventa, en función del giro en los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje; así como en los cambios en la currícula y en los objetivos propios para la enseñanza de la Historia.

Durante 1992, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) impulsó una serie de reformas al nivel básico (primaria y secundaria) respecto a los contenidos de distintas asignaturas, entre ellas Historia. Estos debates desataron una serie de controversias a raíz de la puesta en la mesa de reinterpretaciones sobre determinados hechos y procesos históricos. Esto sentó un precedente en el que la Historia ya no sería totalmente un mecanismo de reafirmación de una identidad nacional, sino una herramienta de consolidación de un nuevo modelo político-económico. Los procesos históricos ya no se comprenderían en función a los “mitos fundadores” del Estado-nación, sino como legitimadores de métodos y estrategias de poder (Mario Carretero, 2006).

Pese a ello, no hubo un cambio sustancial en los objetivos propios de la enseñanza de la Historia, mejor dicho, no se



Uno de los principios rectores del proyecto educativo cardenista fue el combate al analfabetismo y la “desfanatización” de la población ”.



“Niebla urbana”, 29 x 24, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

va más allá del elemento identitario, ni de los objetivos políticos y económicos vigentes, en síntesis, no hay una formación ciudadana con la enseñanza de los procesos históricos, ni una conciencia en torno a ellos. Sin embargo, sí se comenzaron a visualizar cierto tipo de contradicciones en la medida en la que fueron interactuando los valores de corte nacionalista y los valores neoliberales. Con ello quedó marcado un problema a resolver: ¿Cómo equilibrar el concepto identidad con el concepto global? Así como: ¿De qué manera amplificar el concepto “democracia” para llevarlo más allá de las fronteras nacionales?

Una paradoja se presenta tanto para el Estado como para el profesor: ¿La enseñanza de la Historia puede y debe de

vincularse al escenario social? Lo cual se refiere a la conexión que debería de tener el aprendizaje en el aula con los procesos vigentes, tanto como manifestaciones sociales como con los valores propios de un modelo democrático. Por consiguiente, se tendría que tener en consideración el grado de democracia en el país (Pagés, 2007). La relación entre ambas interrogantes se finca en el nivel de apertura del diálogo público lo cual, por consecuencia, resulta en la necesidad de formar ciudadanos con una perspectiva y criterio acorde a los nuevos retos que surgen de los desafíos sociales, culturales, políticos y económicos vigentes.

En cuanto a los estudiantes de nivel bachillerato, hay una situación particular



en virtud del grado de despolitización y desinterés existente entre esas generaciones. Lo anterior se desprende de un largo, pero constante, proceso de conflicto en el escenario social. Igualmente, los discentes de dicho nivel están cercanos a la mayoría de edad, por ello entran en una dinámica distinta. Por ejemplo, al llegar a la mayoría de edad se comienzan a tener nociones más amplias sobre las obligaciones y derechos a ejercer, no solamente en el terreno electoral y fiscal.

¿Tienen los estudiantes una conciencia del ejercicio de la ciudadanía? ¿Cómo comprenden los jóvenes que recién llegan a la mayoría de edad su contexto? En este sentido, se debe tener en cuenta que son pocos los estudiantes, en el caso mexicano, quienes van a participar de manera activa en la vida pública, no solamente en manifestaciones o movimientos, también adhiriéndose a distintos grupos o colectivos. Varios de estos grupos buscarán romper con los modelos tradicionales tanto en lo organizativo como en lo programático. Para ello, se cuestionarán la óptica con la que se conocen y abordan las temáticas vigentes, con lo cual la perspectiva histórica les brindará un margen de maniobra amplio para analizar y reflexionar los alcances de sus movimientos y propuestas. Sin embargo, todo ello se aprende, lamentablemente, fuera de las aulas, ya que no se llega a dar un vínculo entre la historia académica, la historia escolar y la historia social.

Por su parte, la historia académica impulsa una propuesta de confrontación de narrativas sobre procesos históricos y sociales, misma que se finca en un amplio y sólido proceso de investigación. Una de las

grandes aportaciones de la historia académica es la diversificación de posturas en torno a los hechos o procesos históricos. Con base en lo anterior, es importante tener en cuenta que suele haber una evidente brecha entre el tipo de historia escolar y la historia social, ambas pueden estar también alejadas de manera importante de la historia académica. En primer lugar, la historia escolar se finca en una narrativa lineal cuyo objetivo no es la valoración objetiva de los procesos históricos del país. Como consecuencia, el acercamiento a dichos procesos no permite una visión multicausal de manera amplia, evitando con ello una vinculación entre tales eventos con los acontecimientos actuales. Eventualmente, no se permitirá la consolidación de una conciencia histórica, lo cual aleja la posibilidad de establecer un enlace entre la enseñanza de la Historia y la formación ciudadana.

De igual importancia, se deben de establecer otros objetivos claros, con base en lo expuesto por Mario Carretero, en función de si se deben de seguir forjando estudiantes con un corte patriótico o con una visión cosmopolita. Lo anterior se desprende de la influencia que ejerce la globalización y de cómo las dinámicas económicas redefinen los alcances del sentido de identidad colectiva e individual. ¿Hay un desarraigo? Si lo hay, ¿cómo compensar ese desarraigo con la formación de un ciudadano que asimile y asuma la existencia de múltiples identidades? (Carretero, 2004).

¿Qué tanto arraigo tienen los actuales estudiantes con los elementos narrativos, arqueológicos, arquitectónicos y simbólicos de su país? En el caso mexicano, sigue habiendo mucho arraigo, aunque no hay



La historia académica impulsa una propuesta de confrontación de narrativas sobre procesos históricos y sociales”.

comprensión ni conciencia de los mismos, ya que su entendimiento se desprende de una noción mecanizada cuyo origen se remonta a la educación primaria. Con ello, los estudiantes no se asumen ni se acercan a la idea de “agentes históricos”. En otras palabras, se encuentran alejados de sus propias historias locales, regionales y nacionales.

En conclusión, los retos de la enseñanza de la Historia en los términos en los que se han abordado, son muchos, en virtud de la complejidad del escenario mexicano y su correlación con el desenvolvimiento de la globalización en el siglo veintiuno. En primer lugar existe, en el caso de los estudiantes de bachillerato, un desarraigo muy marcado con respecto a los valores de corte nacionalista, lo cual no quiere decir que sea bueno, tal vez tiene un efecto contrario. Los valores nacionales y democráticos se asumen de forma mecánica, no hay una conciencia en sí sobre ellos.

En virtud de ello, el docente deberá de hacer un esfuerzo mayor para poder crear en el estudiante una perspectiva abierta sobre los procesos sociales y el vínculo que estos tienen con los elementos simbólicos del devenir histórico del país. Para ello, deberá de vincular los tres tiempos con los que suele trabajar el historiador: pasado, presente y futuro. Para alcanzar ese objetivo, el pasado ya no deberá de abordarse de una manera lineal, sino multicausal, como resultado de una serie de factores que se fueron interconectando a lo largo de determinados momentos y condiciones; el presente deberá de vincularse de manera coherente con los elementos del pasado, en función de comprender que la vigencia de ciertos eventos provienen de un suceso previo, cuyo acercamiento clarificará las razones de lo actual. Finalmente, se pueden hacer, teniendo una ple-

na información y comprensión de los dos factores anteriores, proyecciones a corto o mediano plazo en lo económico, social o cultural.

En suma, se debe de vincular esos tres tipos de historia: escolar, académica y social, bajo la lógica de que el estudiante debe de asumirse como un agente histórico al formar parte de su propio contexto local, nacional y hasta internacional. El profesor, entre todo ese esfuerzo, deberá de establecer ese vínculo que debe de ir más allá del aula, al hacer una explicación, desde luego no forzada, sobre los acontecimientos actuales con ciertos eventos del pasado, en función de que lo vigente tenga una lógica, aunque esta no deberá de ser lineal, ya que para ello se deberá de correlacionar con otros factores bajo un desenvolvimiento multicausal.

## REFERENCIAS

- Carretero, M. (2004). “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas?” En Voss, M. C. *Aprender y enseñar la historia*. España: Amarrotu Editores. pp. 71-98.
- Carretero, M. (2006). “Introducción”. En M., Carretero. *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós. pp. 11-36.
- López, J. O. (2005). “José Vasconcelos y la educación mexicana”. En *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*. pp. 137-157.
- Pagés, A. S. (2007). “La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual”. En Ávila, R. M. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 353-367.

ABOUT DECONSTRUCTION OF  
**NATIONAL**  
HISTORY OR TO A HISTORY TEACHING  
FOR A PLURAL CITIZENSHIP

*Recibido: 26 de marzo de 2020*

*Aprobado: 8 de abril de 2020*

*Campo mexicano en invierno, 24 x 29, acrílico sobre madera aglomerada, 2020*



DE LA DECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA

# NACIONAL

O HACIA UNA ENSEÑANZA  
DE LA HISTORIA PARA UNA  
CIUDADANÍA PLURAL

ISRAEL ALEJANDRO RAMÍREZ FLORES





## RESUMEN

La historia posee un carácter intrínseco plural, no existe una narración única ni absoluta, por el contrario, las múltiples historias permiten entender la diversidad de los múltiples colectivos y, en consecuencia, comprender a los diversos actores históricos dentro de su narrativa; así pues, la enseñanza de la historia, también debe de promover una ciudadanía que permita aceptar e integrar a los diferentes grupos sociales en un verdadero mosaico social y, de esta manera, cuestionar aquellas narrativas que pretenden homogeneizar y se hacen pasar como únicas. La resignificación de la historia y su enseñanza –en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH)–, desde las categorías de la deconstrucción de Jacques Derrida, permiten crear las condiciones de posibilidad para implementar una didáctica que resignifique a la narrativa histórica para promover aprendizajes de historia nacional, reflexionar sobre ésta y, de manera enfática, acercarse a las lecturas de las (otras) narrativas que han sido desplazadas o marginadas. Defender la enseñanza de la historia, lleva a un proceso de defensa de la diferencia para construirnos con el otro, con los otros.

**Palabras clave:** enseñanza, deconstrucción, Historia, ciudadanía, estrategia.

## ABSTRACT

History has an intrinsic plural character, this means, there is not a unique nor absolute narration; instead, the multiple histories allow us to understand the diversity of multiple collectives, as well as understand, as a consequence, the several historic actors inside their narrative. Thus, History teaching must promote citizenship, which allows accepting and integrating the different social groups into a real social mosaic, in this way, to question those narratives that pretend to homogenize and pretend to be real. The re-meaning of History and its teaching –at the National School College of Sciences and Humanities– from the deconstruction categories of Jacques Derrida, permit to create the conditions for the possibility to implement a didactics that gives a new meaning to the historical narrative to promote national history learning, thinking and, in a positive way, approaching to those (other) readings about narratives which had been displaced or marginalized. Defending History teaching implies a defending process of the difference to construct us with the other, one to each other.

**Keywords:** teaching, deconstruction, History, citizenship, strategy.

## ISRAEL ALEJANDRO RAMÍREZ FLORES

Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM, maestro en Docencia para la Educación Media Superior en la especialidad de Filosofía, maestro en Desarrollo Educativo en la especialidad de la Historia y su Docencia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco. Profesor interino en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

## INTRODUCCIÓN

La historia nacional que se ha enseñado en los diversos niveles educativos ha tenido como propósito la homogeneidad social, sin embargo, ésta no se ha logrado del todo; la diversidad rebasa el carácter identitario propuesto en la enseñanza de la historia patria, por lo que es urgente pensar en enseñar una historia que asuma las historias de los pueblos marginados y olvidados, justamente para formar una nueva ciudadanía incluyente. Dicho lo anterior, al revisar el programa de estudios de la asignatura de Historia de México implementado en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH), se observa que está presente la narrativa nacionalista, por lo que es inevitable cuestionar: ¿cómo promover una ciudadanía que asuma la diversidad social desde los contenidos tradicionales del programa?

En este trabajo se propone a la deconstrucción, pensamiento filosófico de Jacques Derrida, como una propuesta didáctica de lectura de fuentes históricas para diluir aquellas narraciones que se asumen como únicas y, en consecuencia, relegan y marginan otras narrativas junto a sus actores sociales; por lo tanto, tal estrategia permite al estudiante construir su propio sentido de la historia a partir de las múltiples narrativas, aceptar la diferencia de los actores y, particularmente, confrontar las intencionalidades políticas y legitimadoras de los diversos discursos históricos.

El presente trabajo se encuentra dividido en tres partes. En primer lugar, se explica el sentido de la historia implícita en el programa de estudios de la ENCCH. En un segundo momento, se aborda el proceso deconstructivo desde un enfoque educativo que permite la enseñanza de la historia nacional y la recuperación de las narrativas

que se han ido ocultando por ser contrarias a la homogeneización. Finalmente, en la tercera parte, se establece la propuesta de enseñanza a través de la sistematización de algunos elementos de la deconstrucción para su aplicación en el aula. Cabe aclarar que no se trata de la deconstrucción en mayúsculas, en este texto sólo se retoman algunos elementos de dicho proceso para cuestionar la historia que se ha considerado unívoca y evidenciar cómo se han ido ocultando las otras historias.

## EL SENTIDO DE LA HISTORIA

En este apartado se presenta una reflexión sobre el sentido de lo que implica enseñar historia. Los argumentos presentados visibilizan las antinomias que se encuentran en el programa, éstas no dificultan su enseñanza, al contrario, potencian los aprendizajes porque se clarifica la idea de lo que se entiende por historia y, en consecuencia, de lo que se debe hacer cuando se habla de enseñar historia. Cabe destacar que no se niega la importancia del programa o del currículo, es clara su relevancia en el proceso de construcción del conocimiento (Carretero, 1999, p. 21), sin embargo, lo importante es ejemplificar que la historia es una disciplina con dualidades que posibilitan su enseñanza, pues lleva al docente a resolver las contradicciones para visibilizar a los sujetos históricos.

La primer antinomia intrínseca a la enseñanza de la historia es su carácter político, pues entre los propósitos del programa se establece la formación de un estudiante que problematice, cuestione y analice el devenir histórico de la sociedad (ENCCH, 2016, p. 7), es decir, un ciudadano particular y, por lo tanto, aprender historia permite formar a un político. Sin embargo, la política institucional y el poder gubernamental se encargan de determinar la vi-

sión histórica, por lo tanto, surge la cuestión: ¿cómo hacer a un estudiante político si alguien —cierto poder institucional y educativo— determina el tipo de política que se debe de aprender? Para Derrida, las instituciones encarnan el poder gubernamental porque se encargan de transmitir y validar los valores, saberes y narrativas históricas oficiales de quien está detrás del poder, por lo que escribe:

No se trata entonces de levantarse contra las instituciones sino de transformarlas mediante luchas contra las hegemonías, las prevalencias o prepotencias en cada lugar donde éstas se instalan y se recrean (Derrida, 1997, p. 19).

Entonces, de acuerdo a la cita anterior, la aparente paradoja de la formación de alumnos con una conciencia crítica y reflexiva desde una institución política que se encarga de mediar entre el aspecto educativo y el poder gubernamental, se resuelve con la transformación de ésta última, por ser quien impone los valores, establece los saberes y legitima la historia del poder. A su vez, el sujeto también es transformado al transformar, porque ya no es el sujeto individualizado sino el colectivo, el comprometido con lo social.

Lo anterior, conforma la segunda antinomia, ésta se conforma por el carácter protagónico de los actores sociales individualistas que oculta al colectivo; en efecto, la historia privilegia el aspecto particular por el plural, pues a pesar de los avances en la historiografía y de la apertura de temas, se reproduce una enseñanza que se centra en lo político y en el individualismo de los héroes, lo contradictorio estriba en el hecho de pretender formar alumnos preocupados por la colectividad.

El papel de la sociedad en la narrativa histórica, en palabras de Edward Thomp-

son (1979, p. 9), es oscura y anónima, se le oculta y con ella su experiencia vital, sus sueños, sus intenciones, sus motivaciones, entre otras. Lo social pasa a un segundo plano en aras del carácter nacional, por lo que no es de sorprender que al ser invisibilizados los grupos sociales no protagónicos, sean violentados y marginados, porque la historia no los reconoce. La escritura y la narrativa histórica, por lo tanto, han tenido mucho que ver en cuanto al nulo reconocimiento que han recibido los diversos grupos sociales como las mujeres, los indígenas, los niños, etcétera.

#### LA DECONSTRUCCIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La *deconstrucción* puede definirse como una forma de pensar y escribir historia, pues busca desenmascarar los pensamientos y las escrituras históricas centralistas, aquellas que se consideran únicas porque las difunde el poder gubernamental a través de las escuelas o los espacios públicos. Las narrativas creadas a lo largo de la historia encierran un significado que ha trascendido, en ocasiones se han considerado verdaderas por el sentido legitimador del poder, ello es el *centro*, el fundamento de aquello que puede interpretarse.

En la obra *De la gramatología* (2003), Jacques Derrida denomina a ese centro como *logocentrismo*, este es el principio que se asume como único, así las narrativas históricas que no tienen propósitos patrióticos o que enaltecen a actores sociales contrarios al culto nacional se suprimen y olvidan. Se genera una serie de oposiciones que, desde la estrategia aquí propuesta, permite evidenciar otras historias: las que le sirven al poder y las que están en contra de éste; ambas narrativas posibilitan el sentido de la historia para el estudiante.



“Campo seco”, 28 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

La oposición tiene una única finalidad: la lucha de opuestos desde una aparente paradoja permite generar nuevas cuestiones y problemas desmitificando el sentido único y central de la narrativa, quitándole el carácter trascendental que la historia ha adjudicado, de ahí la importancia de la deconstrucción, no limita, sino posibilita; se ha transformado en un método y al mismo tiempo en una especie de fuerza para revalorizar determinadas narraciones asumidas jerárquicamente como inferiores, pero cuya posibilidad de invertir, cambiar y hasta de reescribir la historia se vuelve resultado de este ejercicio, así, la posibilidad lectora reconoce el carácter hegemónico de la intencionalidad dominante impuesta, considerada incuestionable e impercedera; la escritura por su parte, reestructura o desestructura la historia de la imposición, para comprender el origen del sentido y transformarlo pues:

La *deconstrucción* opera a través de la genealogía estructurada de sus conceptos dentro del estilo más escrupuloso e inmanente, para al mismo tiempo determinar, desde una cierta perspectiva externa algo que no puede nombrar o describir, lo que esta historia puede haber ocultado o excluido, constituyéndose como historia a través de esta represión en la que encuentra un reto. (Derrida, 1997, p. 15).

Dicho lo anterior, la historia ha excluido de su narrativa a los sujetos plurales para adjudicar a la individualidad el sentido protagónico de los acontecimientos que conforman la historia nacional; se invisibilizó desde su persona hasta su cultura, desde su nombre hasta su memoria, en palabras de Derrida, presencia y ausencia conforman la historia nacional; la presencia son los héroes, las posiciones sociales, ideologías y determinados saberes; por su



parte, la ausencia la representan los indígenas, las mujeres, los obreros y los enfermos, entre otros.

### SISTEMATIZACIÓN DE LA DECONSTRUCCIÓN COMO METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Así pues, en este apartado se han sistematizado tres momentos específicos para trasponerlos en la práctica docente. En primer lugar, se reconoce y se afirman los elementos impuestos por la narrativa oficial, hay muchos textos que defienden la historia de héroes, de acontecimientos políticos y bélicos. Ésta, al ser presentada como la narrativa oficial, será fundamental porque en ella hay narrativas ocultas, implícitas y todo el ejercicio de deconstrucción llevará a reescribir la historia.

Eso es la tradición, la herencia que vuelve loco. La gente ni siquiera lo sospecha, no necesita saber qué paga (transferencia automática) ni a quién paga, cuando hace cualquier cosa, la guerra o el amor, cuando especula sobre la crisis de la energía, construye el socialismo, escribe novelas, abre campos de concentración para poetas u homosexuales, compra pan o secuestra un avión, se hace elegir por votación secreta, entierra a los suyos, critica a los medios masivos de comunicación sin ton ni son, dice tonterías sobre el chador o el ayatolá, sueña con un gran safari, funda revistas, imparte cátedra o mea junto a un árbol. (Derrida, 2001, p. 93).

De acuerdo a la cita anterior, el logocentrismo o verdad o narrativa oficial, pasa inadvertida, se vuelve cotidiana y natural; los estudiantes la repiten al grado de volverse insospechable. Los nombres, las fechas, las efemérides y los días de asueto se vuelven cotidianos y, por lo tanto, pierden su sentido. Sin embargo, al revelar la historia marginada, vuelve a aparecer su importancia.

En segundo lugar, se busca establecer la negación de la tradición al identificar los valores preestablecidos que homogenizan y pretenden que “el otro” suprima su narrativa, pierda su historia hasta invisibilizarse para asumir una historia que no es la suya. Aquí, de lo que se trata, es poner un signo de interrogación a esa herencia y tradición recibida, no para posicionarse en el centro y agredir a los actores y a las múltiples historias, sino para cambiar la situación de desventaja, cambiar los valores:

Cuando lo imposible se hace posible, el acontecimiento tiene lugar (posibilidad de lo imposible). Ésta es precisamente, irrefutablemente, la forma paradójica del acontecimiento: si un acontecimiento es solamente posible, en el sentido clásico de esa palabra, si se inscribe en unas condiciones de posibilidad, si no hace más que explicitar, desvelar, revelar, realizar lo que ya era posible, entonces ya no es un acontecimiento. Para que un acontecimiento tenga lugar, para que sea posible, es preciso que sea, como acontecimiento, como invención, la venida de lo imposible. (Derrida, 1997, p. 207).

Ahora bien, el punto central del siguiente elemento es la negación, lo cual no quiere decir para nada anular, desechar, suprimir o eliminar; negar implica cierto distanciamiento de lo heredado, de la hegemonía establecida para dar lugar y voz a lo oprimido o suprimido. A lo largo de la historia nacional se han impuesto y adoptado categorías, ideas y sistemas con cierta pretensión de superioridad, privilegiando ciertos términos para desvalorizar otros tantos, por lo cual para Derrida (2003) resulta importante escuchar esas voces, no en un sentido de adopción y sumisión, sino romper con la univocidad para conocer la alteridad, *lo otro*. Es posible que esta segunda vía constituya una salida fácil, sin embargo, el docente debe de guiar el

contenido y mediar para lograr el distanciamiento, sin olvidar que el objetivo es identificar la historia que invisibiliza.

El tercer y último momento en el proceso hacia el filosofar es a través de la superación de la escisión o negación; el intento por cohesionar un nuevo sentido mediante la construcción de su propia elección, posición y posibilidad de la imposibilidad con su propia narrativa, sólo es viable otorgando un fundamento teórico, práctico y sobre todo situacional del día a día del estudiante, que sea éste y su comunidad los que escriban su acontecer, su devenir, es decir, se vuelva un sujeto histórico y tome el control de sus decisiones. El ejercicio aquí planteado se vuelve interminable en tanto se ha reconocido la importancia del cuestionamiento, repitiéndolo una y otra vez, pero sólo en cuanto a los fundamentos para no llegar a la mecanización ni a fórmulas o recetas del mismo, aplicándolo también al proceso; en tanto se reconoce la imposibilidad como posibilidad de un acontecimiento, esto es, que la historia lleva al sujeto a asumir de manera diferente su ser histórico y su escritura y su forma de difundirla.

## CONCLUSIONES

El proceso aquí trabajado se fundamenta en la deconstrucción, como estrategia de lectura que permite el contraste, el análisis e interpretación de diversas fuentes para conformar una narrativa histórica paralela a la narrativa oficial del programa de estudios de Historia de México de la ENCCH, así se logran dos propósitos: se cumple con crear una conciencia nacional y, al mismo tiempo, formar una ciudadanía plural. La enseñanza de la historia patria es un discurso hegemónico que ha invisibilizado a diversos sectores que no siempre se reconocen en la historia nacional.

Por otro lado, generar prácticas educativas incluyentes y formadoras de la diversidad, implica un cuestionamiento sobre el contenido y los medios para lograr tal propósito, esto es, replantear la enseñanza y el quehacer docente, en particular de la historia y sus aprendizajes; de este modo, habrá el puente entre lo teórico y lo práctico, entre la historia y la nueva ciudadanía, pues se estará formando a generaciones en el reconocimiento de la diversidad, de las historias, de los actores y de las prácticas sociales.

## FUENTES CONSULTADAS

Carretero, M. (1999). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la historia*. Argentina: Ediciones Aique.

Derrida, J. (1997). “Carta a un amigo japonés”. En *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.

----- (2001). *La tarjeta postal. De Sócrates a Freud y más allá*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

----- (2003). *De la Gramatología*. Traducción de Oscar del Barco y Conrado Cereetti, revisión de Ricardo Potschart. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). Programa de Estudio Área Histórico Social: Historia de México I-II. Ciudad de México: UNAM.

Pérez, B. E. (2010). “La enseñanza de la historia a través de la problematización”. En Rodríguez, X. (coord.), *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

Thompson, E. (1979). *Tradicón, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Editorial Crítica.

THE TRANSFER OF CONTENTS IN HISTORY: A

# DEFENSE

FOR ITS TEACHING IN HIGH SCHOOL  
AND A MILESTONE TO THINK ABOUT  
WHY STUDY IT TODAY

*Recibido: 23 de marzo de 2020  
Aprobado: 8 de abril de 2020*

*“El puente que hemos estado construyendo todo este tiempo nunca estará terminado”, 32 x 39, acrílico sobre madera aglomerada, 2019*

LA TRASLACIÓN DE CONTENIDOS EN LA HISTORIA: UNA

# DEFENSA

PARA SU ENSEÑANZA EN EL BACHILLERATO  
Y UN HITO PARA REPLANTEARNOS PARA  
QUÉ ESTUDIARLA HOY

VÍCTOR MANUEL SANDOVAL GONZÁLEZ





## RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito mostrar que la traslación de contenidos académicos en contenidos escolares en la enseñanza de la historia, debe partir de reconocer la relevancia de las habilidades propias de la historia y entender que la efectividad docente en la historia sólo es posible si se asume desarrollar a la par conocimientos, actitudes y desempeños; todo lo anterior teniendo como marco el para qué de la historia y los objetivos educativos ligados al desarrollo de la identidad social, lo que implica su defensa como disciplina obligatoria en el bachillerato.

**Palabras clave:** contenidos académicos, contenidos escolares, traslación de contenidos, función social de la historia e identidad social.

## ABSTRACT

### Abstract

This article aims to show that the translation of academic content into school content in the teaching of History, should start from recognizing the relevance of the skills of History. Moreover, understanding that teaching effectiveness in History is only possible assuming to develop on a par with knowledge, attitudes, and performances. All of the above, having as a framework the purpose of History and its educational aims linked to a social identity development, implies its defense as mandatory discipline in high school.

**Keywords:** academic content, school content, content translation, the social function of History, and social identity.

**VICTOR MANUEL SANDOVAL GONZÁLEZ**

Es profesor del plantel Naucalpan

**E**n tiempos recientes, historiadores, pedagogos y psicólogos cognitivos han destacado que para enseñar de forma integral la historia, es necesario que quienes nos encargamos en las aulas de transmitir el conocimiento histórico partamos de tener muy claras cuáles son las habilidades propias de dicho conocimiento. En mayor o menor grado los especialistas coinciden en la importancia de enseñar el tiempo, el espacio, las fuentes, los sujetos, los procesos, la relación pasado-presente (Rodríguez, 2002) (Sánchez Quintanar, 2002), temas que están ligados a lo que se han llamado, por influencia de las teorías constructivistas, los *procedimientos* (Treat, 1995).

En primer lugar, nuestro punto de partida sería cómo jerarquizamos las habilidades propias del conocimiento histórico, situación harto difícil, pues estamos ante un disciplina cuyo objeto de conocimiento, el pasado humano, no es repetible, y que depende de las fuentes a las que accede el historiador para reconstruir los hechos, y no sólo eso, también de si se consideran las fuentes en sentido restringido o amplio, es decir, del enfoque teórico que queramos utilizar para dicha aprensión del pasado. En otras palabras, estamos ante una disciplina compleja. Acorde a esta problematización, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, como herramienta central para analizar las formas como se aprende y se enseña la historia, se hacen las siguientes consideraciones:

El estudio de la historia plantea problemas que no se contemplan, o que se contemplan en menor medida, en otros dominios. La historia tiene relativamente pocos conceptos básicos. La información histórica se presenta de diversas maneras, incluyendo narraciones escritas y formas expositivas, así como pinturas, bosquejos y demás. La

historia se reescribe no sólo cuando se descubre nueva información histórica, sino también porque los textos de un historiador son influidos en la época en que vive. La historia que tradicionalmente han estudiado los Estados, los héroes, las guerras, las conquistas y sus diversos componentes geográficos, económicos, sociopolíticos, se ha convertido en un campo mucho más amplio a partir de los textos acerca de la historia social. La historia, con la posible excepción de la literatura, es la más verbal de las materias, en oposición a los contenidos cuantitativos que se enseñan en la escuela. Esto permite que los alumnos desarrollen aptitudes de razonamiento tales como la argumentación. La teoría de la historia también presenta muchas dimensiones, que comprenden desde el marco de perspectiva del mundo, como la perspectiva marxista, hasta la explicación que brinda narración efectiva. La causación es un laberinto filosófico, en el cual se considera, en un extremo, como algo que no es posible, mientras que la postura positivista. (Carretero, 2004).

Hemos utilizado una cita muy extensa porque nos permitirá abordar brevemente los propósitos de este artículo. Dicha cita nos aporta dos elementos fundamentales que son necesarios para esta reflexión: la historia utiliza contenidos cualitativos y la historia es una disciplina argumentativa cuyos enfoques teóricos son variados.

Pasemos ahora a presentar los principales problemas de la historia con el propósito de situar qué lugar ocupa el problema de la traslación de los contenidos académicos a los escolares en la enseñanza de la historia. Desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas se han detectado diferentes problemas en la enseñanza de la historia. Por ejemplo, bajo una óptica se enuncian cómo el carácter *enciclopédico* de

los programas de estudio y el manejo de datos fragmentados, descontextualizados (Enseñanza de la Historia. Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes, 2009). Desde otra óptica más general, y a partir de nuestra experiencia, podemos señalar algunos problemas cotidianos como: la dificultad para la comprensión del tiempo histórico; las causas y el carácter multicausal de los acontecimientos; la identificación de personajes y lugares; la falta de empatía para comprender el pasado; la dificultad para comparar sus procesos ya sean subsecuentes, antecedentes e incluso, sincrónicos. Los problemas que he indicado aquí son precisamente aquellos que los especialistas en didáctica de la historia señalan como fundamentales y que le otorgan un valor cognitivo a la enseñanza de la historia a nivel bachillerato (Díaz Barriga, 1982). Existen otros problemas más, como hasta qué punto la historia académica, de cualquier índole, se acerca a la historia oficial y también, de qué forma, toda historia enseñada reivindica valores nacionales, incluso aquella que se sitúa desde el estudio de los procesos históricos mundiales o regionales.

Dentro de todos los problemas antes mencionados el que destaca, —porque no sólo es formativo en todos los niveles, de la primaria al posgrado—, es el de la comparación en la historia. Distintos autores desde diversas perspectivas insisten en que a partir de la comparación histórica podemos ir superando las problemáticas mencionadas anteriormente, pues esta implica la asimilación intelectual de las otras habilidades cognitivas propias del conocimiento histórico. De esta forma, en relación con las características que debe tener la comparación histórica, se indica:

La comparación en la enseñanza de la historia no es ninguna novedad ni ninguna moda actual. Existen ejemplos durante

buena parte del siglo xx. La comparación ha sido favorecida por los enfoques temáticos y diacrónicos. Estos enfoques están pensados para facilitar una mejor comprensión de los procesos, del cambio y de la continuidad, de la duración, pues plantean la evolución de determinados temas desde la prehistoria —o de cualquier etapa del pasado— hasta el presente y suelen proyectarse hacia el futuro. Asimismo, tratan de identificar las características comunes o los contrastes habidos a través del estudio de caso. (Pagés, 2006).

No obstante, desde nuestra óptica, el problema fundamental de la enseñanza de la historia es *la traslación de los contenidos académicos en contenidos escolares*, ya que esta acción intelectual determina, en la práctica, la forma en que vamos a manifestar los tiempos, presentar los hechos, señalar las causas, indicar los sujetos y formular las comparaciones. Lo trascendente de este problema radica en comprender que dicha acción marca el *qué* en enseñar y éste *qué* enseñar se vincula inexorablemente al *cómo* y *para qué* enseñar. Esta observación, no es original, la descubrí al acercarme al cómo el constructivismo entiende la enseñanza de la historia. En particular, este problema es presentado en una reflexión elaborada sobre la forma en cómo se concibe, enseña y socializa la historia propuesta por Mario Carretero y titulada “Tres sentidos de la historia”, donde se nos presentan las múltiples funciones de la historia: el conocimiento del pasado (historia académica), enseñanza de ese conocimiento (historia escolar) y la historia que vivimos (la historia cotidiana). Aunque Carretero analiza los tres sentidos de la historia, aquí sólo nos interesan dos: el académico y el escolar. Esta operación se define también como la traslación del “saber sabio” al “saber enseñando”. El “saber enseñado”, contiene

las siguientes características:

La historia académica tiene, aunque curiosamente los alumnos y los ciudadanos comunes suelen sorprenderse por esto, un pasado tan reciente como el de la mayoría de las ciencias sociales. Un presente que la utiliza como herramienta cultural eficaz en el vasto campo de la política profesionalizada, y un futuro que se mueve entre los empiristas y su ilusión de encontrar las huellas “reales” del pasado, los narrativistas que la consideran casi un género literario más y los posmodernos que han sentenciado su caída en desgracia con el “fin de la historia”. (Carretero, 2007)

Carretero, influido por diversos autores, nos explica que la construcción de la historia como ciencia y la historia como saber para ser enseñado tiene una doble raíz: la primera, ilustrada, que reivindica su carácter disciplinario; la segunda, romántica, que la vincula con el patriotismo; ambos procesos forman parte de los procesos que dieron pie a la construcción de los Estados nacionales, de aquí que la traslación del saber científico al saber enseñado sea de principio una contradicción. De esta forma, para Carretero el problema fundamental de la referida traslación radica en que:

Los contenidos disciplinares requieren una transformación cualitativa, una “didactización”, para ser comprendidos por alumnos de diferentes edades y niveles de aprendizaje, y también, porque la escuela, por razones de índole diversa, tiende a deformar de manera profunda la disciplina académica y, entonces, llega a “transponerla”, generando sus propias “creaciones didácticas de objetos”. Se trata, en principio, del problema de las traducciones en sentido amplio, que nos obliga a plantearnos

hasta que punto pueden los significados ser desplazados con igual valencia de un sistema a otro. A esto debemos agregarle, en el caso de la didáctica, que la transformación de los contenidos muestra, por una parte, la representación que los educadores se hacen de los educandos, de sus capacidades cognitivas, de sus posibilidades y sus expectativas; y, por la otra, las estrategias narrativas y las determinaciones genéricas que deben desplegarse para construir el discurso pedagógico. (Carretero, 2007)

Por ello, cuando trasladamos los contenidos académicos de la historia a los contenidos escolares debemos preguntarnos, ¿hasta qué punto debemos inclinarnos por lo ilustrado o romántico de dichos contenidos? En otras palabras, ¿realmente podemos dejar sin su carácter identitario al discurso histórico? Me parece que no, pues, el simple hecho de producir en un espacio y en un tiempo, es decir, en su historicidad, la función identitaria de la historia es algo irrenunciable (Carretero y Castorina, 2010).

Ahora bien, cómo ligamos lo antes expuesto con la efectividad docente. Este cuestionamiento está ligado precisamente a lo que Carretero llama la “didactización” de la disciplina, y ésta al currículo que se pretende enseñar. Desde fines de los ochenta del siglo xx a la fecha, los sistemas educativos de América Latina han vivido transformaciones que se presentan como un replanteamiento de modernización, y consiste en la búsqueda incesante por pasar de una escuela expansiva a una competitiva cuya impronta es la homogeneización, pero que tiene resistencias creativas, es decir, acciones en donde seamos los propios docentes quienes proponemos cambios radicales en la enseñanza, sin sufrir la estandarización que las modernizaciones desde arriba pretenden im-



ponernos (Martínez, 2004). De esta forma lo que nos preocupa en la enseñanza de la historia es hacer *pensar históricamente* a los alumnos, es decir, que el estudio del pasado sea el eje desde el cual se conciben como actores sociales, que se interesen por un pasado vivo, un pasado cuyo estudio produce placer y no aburrimiento, un pasado generador de argumentos para la comprensión del presente.

Es aquí donde el concepto de “efectividad docente” puede servir como meta para proponer cambios sistemáticos en nuestro quehacer docente. El concepto de efectividad docente se entrelaza en tres esferas que marcan una docencia integral: los conocimientos, las actitudes y los desempeños. Para Barbara Hunt, basada en diversas fuentes, entendemos por efectividad docente la forma de valorar al docente partir de su desempeño, los logros de los objetivos enfocados al aprendizaje de sus alumnos, “el conocimiento y las habilidades necesarias y del desempeño docente como la forma que se conduce en el proceso de enseñar” y el “valor agregado” que se muestra a partir de los logros de sus estudiantes (Hunt, 2009).

El concepto sistematizado por Barbara Hunt apunta en tres direcciones: el quehacer del profesor, el quehacer del alumno y los logros obtenidos por ambos. Por tanto, es una propuesta que nos permite adaptarla a una disciplina compleja como es la historia y por ello, a partir de la propuesta más amplia hecha por esta autora (Hunt, 2009), se puede construir la defensa de la historia. Lo anterior no es pertinente si no partimos del *para qué de la historia*, lo que algunos autores han llamado su función social, que se presenta como discurso de

identidad, conocimiento de lo extraño y remoto, registro del transcurrir temporal, encuentro con lo irreplicable, reconstrucción crítica del pasado, entre otras (Florescano, 2012).

El para qué de la historia varía según el acto que pretendamos realizar: describir, explicar, comprender o construir una narración del pasado. Obviamente a nivel bachillerato y desde un nivel epistemológico estamos en los niveles 2 a 4; el primero, describir el pasado pertenece al campo de la crónica. En el bachillerato se asume que explicar implica entender cambio y permanencia de la historia, es decir, la causalidad de los procesos históricos; pero también el estudio de las estructuras; comprender, por su parte, conlleva entender las mentalidades, creencias y filosofía de una época, es decir, los pensamientos, sentimientos y emociones de los humanos; construir una narración del pasado implica entender que la historia necesita de fuentes y hace interpretaciones valiéndose de la narración; todo lo anterior forma la identidad social, a la que contribuye la historia, y que implica favorecer el desarrollo de una evaluación positiva del grupo de pertenencia; además, favorecer los lazos y vínculos afectivos y de sentimiento de pertenencia al grupo (cercanía emocional); finalmente, favorecer la toma de conciencia del grupo de pertenencia y sus valores (Limón, 2008).

Es a partir de estas premisas que debemos preguntarnos para qué enseñar historia hoy, cuál es su fin, cómo contribuye a la educación; por ello asumimos la propuesta de Limón Luque al respecto, para



La construcción de la historia como ciencia y la historia como saber para ser enseñado tiene una doble raíz ”.

quien las funciones de la historia hoy son:

1. Dar a conocer la historia como disciplina que pretende conocer el pasado y que emplea distintos instrumentos y enfoques metodológicos para lograr ese objetivo.
2. Contribuir a desarrollar la identidad social de los individuos y consiguientemente a formar a los futuros ciudadanos, lo que implica la transmisión de valores sociales y tiene claras implicaciones para la imagen del endogrupo (grupo de pertenencia) y de los grupos externos (exogrupo).
3. Contribuir al desarrollo intelectual y afectivo-emocional del individuo. En este último caso la historia puede contribuir al desarrollo de las denominadas *emociones sociales*: empatía, culpa, vergüenza, etc. (Limón, 2008).

Asimismo, la historia debe seguir en el currículo obligatorio del bachillerato, según Limón Luque, porque debe asumir los siguientes objetivos educativos:

- Capacidad de argumentación.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de búsqueda, selección, interpretación e integración de información.
- Desarrollo del pensamiento epistemológico y las creencias sobre el conocimiento histórico y su aceptación.
- Comprensión del espacio y el tiempo (Limón, 2008).

## BIBLIOGRAFÍA

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Barriga, F. (1982, octubre-diciembre). "Una aportación a la didáctica de la historia". En *Perfiles Educativos*. Ciudad de México: UNAM.

Enseñanza de la Historia. Entrevista a Alberto Sánchez Cervantes. (10 de marzo, 2009). En *La Jornada*.

Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Hunt, B. C. (2009). "Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura y su relevancia para mejorar la educación en América Latina". En *Programa de Promoción Educativa en América Latina y Caribe* (PREAL).

Limón, M. (2008). "El fin de la historia en la enseñanza obligatoria". En P. Sánchez León y J. Izquierdo Martín. *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. (pp. 87-111). Madrid: Siglo XXI.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos/Convenio Andrés Bello.

Pagés, J. (2006). "La comparación en la enseñanza de la historia. Histodidáctica". En *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*. Núm. 9-10, pp. 17-35.

Rodríguez, J. et al. (2002). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Ciudad de México: Fontamara.

Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Ciudad de México: UNAM/FFYL.

Trepát, C. A. (1995). *Procedimientos en la historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.

# IS SCHOOL

POSSIBLE WITHOUT HISTORY?

*Recibido: 27 de marzo de 2020  
Aprobado: 15 de abril de 2020*



“En el pasillo”, 27 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

¿ES POSIBLE LA

# ESCUELA

SIN HISTORIA?

CÉSAR SUÁREZ ÁLVAREZ





## RESUMEN

Las disciplinas humanísticas atraviesan una crisis. El avance de la libre empresa, del mercado y su hegemonía ideológica, hacen de las humanidades un conjunto de saberes “inútiles”, entendido esto como saberes que no generan ganancia. La llamada “Educación Basada en Normas de Competencia” ha contribuido a endurecer esta postura, pues antepone la educación utilitaria sobre la educación con sentido social. Por ello, se hace necesario estar atentos y dirigir nuestros esfuerzos en la defensa de la enseñanza de las humanidades, en especial de la Historia.

**Palabras clave:** Historia, competencias laborales, humanidades, otredad, utilidad.

## ABSTRACT

Humanistic disciplines are going through a crisis. The advance of free enterprise, the market, and its ideological hegemony, make the humanities a set of “useless” knowledge, understood as the knowledge that does not generate profit. The so-called “Education Based on Competition Standards” has contributed to hardening this position, since it puts utilitarian education before education with a social sense.

Therefore, it is necessary to be vigilant and direct our efforts to defend the teaching of the humanities, especially of History.

**Keywords:** History, competition standards, humanities, otherness, utility.

## CÉSAR SUÁREZ ÁLVAREZ

Médico cirujano, FES Iztacala UNAM. Egresado de la licenciatura en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM. Egresado de la Maestría en Docencia y Educación de la Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea (UTEL). Profesor de Asignatura “B” Definitivo en la FES Zaragoza. Profesor Instructor “C” en Conalep Nezahualcóyotl I. Ha sido profesor en la Facultad de Psicología de la UNAM, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) plantel Casa Libertad y en la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec (UNEVE).

## INTRODUCCIÓN

**A**lguna vez escuché decir a un médico “la historia de la medicina es la historia de la humanidad”. Por supuesto que su argumento no es del todo falso. Lamentablemente, para él, tampoco es enteramente cierto. Y cómo a aquel médico, lo mismo debe ocurrirle a cualquier sujeto de ciencia. Si a un físico, por ejemplo, le apasiona su disciplina, al hablar de su historia la identificará con la historia humana. Y así un biólogo o un matemático. Y es que todo el saber acumulado es producto del devenir humano. Mientras vivimos vamos construyendo y nutriendo nuestra cultura, y mientras la vamos construyendo vamos creando, a su vez, una *memoria* que nos da identidad y que permite transmitir a través del tiempo, el valor y la trascendencia de lo construido. Esa memoria es nuestra *historia*, que se nutre del quehacer cotidiano (y no cotidiano) de todos sus actores. Así, cuando un economista se adentra en los fundamentos teóricos de su disciplina, descubrirá con asombro que está navegando en una parcela de la historia que bien puede llamarse “Historia de la Economía”, que ha sido forjada con y desde su propio discurso. Y ocurre igual con todo el saber humano. Sin embargo, y por su misma naturaleza, esa Historia no deja de ser parcial y no pocas veces tendenciosa, incapaz de explicar a cabalidad lo que el hombre *es*, de lo que *ha sido o puede ser*. Es por ello que aquel médico no mentía... Aunque sea en parte...

Ahora, aun cuando el hombre de ciencia no puede evitar hacer historia cuando desarrolla su ciencia, es igualmente cierto que su objetivo *no es* (o *no siempre es*) hacerla. Antes bien, a pesar de reconocer su importancia (cosa que, como vimos, a menudo ostenta), la Historia de cada cien-

cia ha surgido, no pocas veces, de manera secundaria, y su interés y relevancia han sido expuestos por estudiosos de *otras disciplinas*, en especial por un tipo particular de investigador, a saber, el *historiador de la ciencia*.

De lo anterior podemos inferir lo siguiente:

- a) Aun en lo fragmentario de cada historia (como estudio del pasado), sigue siendo una necesidad el conocer y comprender la compleja realidad del humano como producto de su actividad a través del tiempo;
- b) El futuro desarrollo (u ocaso) del humano se sustenta en la capacidad que tengamos de llegar a tal conocimiento.

## IMPORTANCIA DE LA HISTORIA EN LA UNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL HOMBRE

Por fortuna, existe una disciplina que intenta desfragmentar lo que, como vimos, amenaza con dispersarse en campos tan variados como parcializados. Tal disciplina es la *Historia*.

De las muchas interpretaciones que se han hecho de la Historia, todas ellas igualmente valiosas, tomo la de Ortega y Gasset, que me parece interesante. Para él, la Historia nos hace “verosímiles los otros hombres” (Ortega, 1971). Tal verosimilitud radica en lo siguiente: al ser nuestra vida lo más (y tal vez único) patente, tangible, el ser del *otro*, por tanto, se vuelve difuso y sólo es cognoscible en relación a *mi* propio ser: “tenemos con nuestra vida que entender las ajenas precisamente en lo que tienen de distintas y extrañas a la nuestra. Nuestra vida es el intérprete universal”. No es que seamos “la medida de todas las cosas”, como en Protágoras. El otro es tan real como yo, y no es en tanto yo lo defina, pero sólo conociendo mi propio ser puedo

entender lo *diferente* que el otro es. Pero este conocimiento es limitado al *prójimo*, entendiéndolo como aquel que tiene posibilidades de llegar a ser como yo (aunque en la práctica no llegue nunca a serlo. Lo verdaderamente importante es la pura posibilidad, fundamentada en la cercanía espacial y, sobre todo, temporal).

Los antepasados, los no contemporáneos, no tienen tal oportunidad, con la muerte no hay cabida para más posibilidades. Los hombres de antaño son lo que fueron y ya. Es por eso que la Historia debe hacerlos verosímiles: si llegar al prójimo es complejo, cuánto más al no-prójimo, al no-próximo.

En resumen, la Historia nos acerca al otro, lo vuelve *real*, y abre la posibilidad, aunque sea virtual, de hacerlo próximo.

Aunque la interpretación de Ortega y Gasset no escapa al sesgo de lo parcial, no deja de ser interesante que no sólo ponga al hombre en el centro de la Historia, sino que ese hombre es un *otro* que merece ser comprendido. Y no sólo eso, intenta hacer *visible* a ese otro. La Historia describe al hombre en relación con el otro, con los otros de todos los tiempos (Bloch, 1984). Es por ello que cualquier otra historia, que no la Historia, lejos de ser la *Historia de la humanidad*, sólo nos aproximará, cuando mucho, a ciertos hombres y en perspectivas muy puntuales, muy lejos de hacerlos verosímiles, según Ortega y Gasset.

#### DES-HISTORIZACIÓN DE LA VIDA

Según puede apreciarse, el valor de la Historia es inestimable. Mucho más allá de un cúmulo enciclopédico de datos sobre el pasado, el puro enfatizar las transformaciones de las sociedades humanas a través del tiempo hace de la Historia una disciplina fundamental, imprescindible. Por ello, es de esperar que las instituciones

educativas y de investigación tengan, entre sus programas de estudio y sus líneas de investigación, una perspectiva histórica de los saberes. Y hablo del mundo académico, porque la iniciativa privada es, fundamentalmente, ahistórica.

Lamentablemente, esta última perspectiva —la de la libre empresa— es la que ha permeado con más fuerza en el sistema educativo nacional (aunque, me temo, tiende a ser un fenómeno global). El modelo educativo conocido coloquialmente como “Educación Basada en Normas de Competencias”, es un modelo en que el objetivo preponderante es educar para satisfacer las necesidades del sector empresarial. El modelo implementado en México se rige por las normas del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), entidad paraestatal sectorizada en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Diré solamente, a grandes rasgos, que dicha entidad tiene el objeto de dirigir la educación de tal manera que todos los estudiantes cumplan los requisitos cognitivos mínimos que demanda el mundo empresarial. A estos requisitos se les llama “competencias”. Si bien las autoridades educativas han mencionado hasta el hartazgo que el fin de las reformas educativas es formar estudiantes con sentido humano y crítico, la realidad se muestra muy diferente. Hay una debacle muy notoria en los resultados del sistema educativo nacional. El nivel de exigencia y el nivel cultural de los alumnos de todos los niveles han decaído. Y no puede ser de otra forma. Las “competencias” que exige el mundo empresarial no son en modo alguno las que necesita, de fondo, la sociedad. De hecho, las cualidades específicamente humanas no pueden ser definidas como “competencias” (tal como pretende hoy la SEP). La libre empresa persigue fines muy ajenos: el lucro, la plusvalía, la explotación



“La raza humana no corre”, 80 x 110, óleo-temple sobre tela, 2005

de los recursos naturales, entre otros. A decir de Angélica del Rey (2011):

El gran proyecto de la Unión Europea, fundado en las competencias y competitividades económicas se ha plasmado en el proyecto de la “Universidad empresa”, y desde entonces la obsesión por las competencias y su impacto en la escuela y en la formación de los enseñantes no ha dejado de arraigarse y extenderse por los sistemas educativos de todo el mundo. Y sin embargo, hay que seguir resistiendo al “asalto neoliberal de la educación”, defendiendo el principio de que “la escuela no es una empresa”.

¿Qué sucede entonces con la Historia? Como vimos, la Historia busca reducir las brechas entre los humanos. Al descubrir y comprender la otredad, al mirarnos desde el espejo del otro, no podemos violentarlo. En general, las humanidades exaltan el valor intrínseco humano; parten del reco-

nocimiento del otro, pues no hay diferencia, desde el punto de vista de las humanidades, entre el otro y yo. Así, una visión humanística de la vida no puede buscar, ni puede dejar de ser crítica ante la explotación capitalista, fuente de desigualdad, marginación, violación de los derechos humanos y muchas otras bondades. Es por ello que disciplinas como la Historia, la Filosofía, la Antropología, la Lingüística, por mencionar sólo unas cuantas, no pueden “normarse” o evaluarse desde la óptica de las tales “competencias”. Son mutuamente excluyentes.

Ello puede explicar el desdén que el sistema educativo muestra a las humanidades y que transmite al alumnado. En específico, la Historia, aun cuando sigue presente en los planes y programas de estudio, ha sido relegada por otras asignaturas que se consideran “más útiles”. Es posible observar la apatía y menosprecio del que es objeto. Las preocupaciones del alumnado giran en torno a aquello que se les ha ofre-



cido como “útil”. La Historia, comentan algunos, “¿de qué me servirá si voy a ser ingeniero o médico o administrador o hasta abogado?” Y aún disciplinas relacionadas directamente con las carreras de mayor demanda sufren del mismo ninguneo, pues lo que busca el sector empresarial es *otro tipo* de utilidad. De esta suerte, más que el *contenido* del programa de matemáticas o de química, ciencias “útiles”, lo que se busca en la normalización por “competencias” es el *cómo*: ya no digamos cómo aprender, más bien el cómo *trabajar* un contenido. La elaboración de los dichosos “portafolios de evidencias” y la sistemática desaparición de métodos evaluativos dirigidos a tratar de medir conocimientos dan prueba de lo que afirmo. Así, la Historia puede volver al anaquel de trofeos de la utilidad en tanto que aprenda, no a enseñar, mucho menos a aprender, sino a dirigir el *trabajo* del alumno. *Aprender a hacer* sobre el *aprender a aprender* (para los objetivos de la educación, ver Delors, 1996).

#### A MANERA DE EPÍLOGO

Como podemos ver, se vislumbra un panorama no muy halagüeño para las humanidades, en particular la Historia. Los guardianes de la educación en este país han desechado, impunemente, siglos y siglos de labor humanística. Han querido encerrar en un concepto, que es contradictorio al humanismo, todo el potencial humano de los alumnos, y han elevado al grado de norma algo que es imposible normar. Encerrar en una definición algo tan hondo al ser humano es depurar lo definido de toda su riqueza y su belleza. El ser del hombre es inaprehensible, no puede clasificarse. Mucho menos para empaquetarse y venderse al más vil de los compradores: el capital. Por siglos hemos luchado por una verdade-

ra libertad de pensamiento y por elevarla al grado de derecho humano. Lamentablemente, no hay derecho que se imponga a la lógica del mercado. La libre empresa, so pretexto de fortalecer el empleo y la economía, sobre todo en las naciones en desarrollo, tiene la prerrogativa de violentar a su antojo los más elementales derechos de las personas, debilitar la soberanía nacional y explotar los recursos naturales, por mencionar algunas de las “ventajas” del sistema capitalista. Si algo hemos aprendido en todos estos años es que el humanismo es la única forma de enfrentar la irracionalidad de los promotores de la racionalidad. El estudio serio de la Historia, como disciplina humanística, es necesario e imperante, y no debemos, como menciona Bloch (1984), confundir el problema de la utilidad con el de la legitimidad de la Historia. Las humanidades son tan o más legítimas que las ciencias duras, pues el humanismo pone en el centro al humano, creador de las ciencias, más allá de lo “útil” que pueda resultar al mundo productivo. Si no defendemos esa legitimidad, esperemos que el hombre siga siendo lobo del hombre.

#### FUENTES

Bloch, M. (1984). *Introducción a la Historia*. Ciudad de México: FCE.

Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación”. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.

Del Rey, A. (2011). “Crítica de la educación por competencias”. En *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. S/v (15). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968512.pdf>

Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Madrid: Espasa-Calpe.



“En el campo”, 29 x24, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

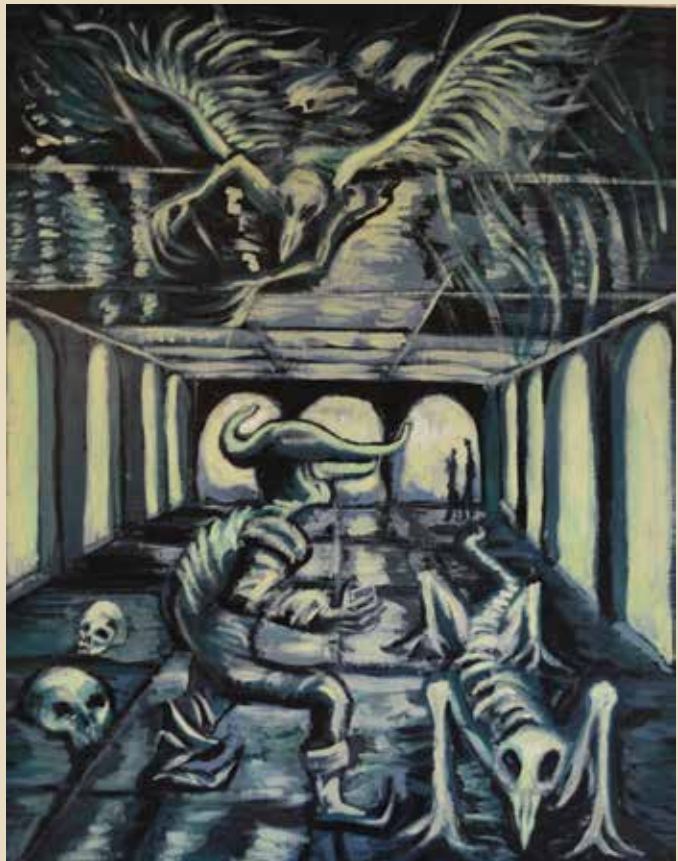


"En la escalera del patio", 40 x 28, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

▪ NUESTRO ILUSTRADOR

# La infinidad simbólica de la pintura de Mariano Gutiérrez

**M**ariano Gutiérrez (Ciudad de México, 1974) fue alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades, posteriormente estudió pintura en la antes llamada Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) de la UNAM, aunque se considera a sí mismo autodidacta.



“Epifanía”, 50 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019





“Espejo de agua 03”, 49 x 40,  
acrílico sobre madera aglomerada, 2020

En esa misma época viajó a Francia y a Rusia donde se inspiró de las técnicas y temáticas de los maestros de dichos países. En contraposición, en estas últimas décadas y hasta hoy se ha dedicado al estudio profundo del temple-óleo, a la par de que en sus cuadros el óleo de tubo, el acrílico y la encáustica son técnicas muy vigentes.

Sus primeros años en la pintura, de 1990 al 2002, fueron gran exploración: incursionó en técnicas como el acrílico, el óleo, el gouache, la acuarela y las emulsiones, y sus estilos también eran versátiles.



“Gran Cruz después de Beuys”, 170 x 140, oleo y cera sobre tela, 2001



Historias de Cuarentena 02, 45 x 34,  
acrílico sobre madera aglomerada, 2020

En ocasiones la mezcla de símbolos hace pensar en combinaciones un tanto instintivas e inconscientes que se acercan al surrealismo. Las técnicas empleadas son variopintas, van desde texturas muy planas hasta pinceladas gruesas y expresivas que, junto con la aplicación de muy marcados clarosucos y una paleta prácticamente en grisallas, dan una sensación de tridimensionalidad.

Gutiérrez es un artista múltiple cuya pintura se dirige en varias dimensiones, géneros y técnicas: va desde lo abstracto hasta lo figurativo. En su pintura abstracta mantiene cierta consistencia, la mayoría de las veces trata formas orgánicas que provienen de manchas escurridas de manera más o menos aleatoria, sensibles, sin embargo, al color a partir de fondos oscuros. La figurativa siempre ronda lo simbólico, incluso en los ejercicios donde se interpreta meramente la figura.



“Historias de Cuarentena 03”, 45 x 30,  
acrílico sobre madera aglomerada, 2020



“Monasterio cartujo”, 39 x 32, acrílico sobre madera aglomerada, 2020

El tono de sus pinturas es melancólico, evoca una visión apocalíptica del mundo. Las temáticas parten de la observación ontológica de una sociedad compuesta por elementos inconexos. No obstante, el artista es muy consciente de la historicidad, por ello, en su pintura figurativa continuamente alude a temas clásicos y remite a la tradición de la pintura.



“Raskolnikov”, 20 x 15, óleo sobre tela, 2008





“Navegación lenta”, 28 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

Gutiérrez considera la pintura como un viaje constante de autoconocimiento y una forma de observar al ser universal y los fenómenos del mundo. Desde 2003 practica yoga y desde el 2007 imparte clases, una práctica que considera profundamente vinculada a su pintura.



“Home office”, 40 x 28, acrílico sobre madera aglomerada, 2020



▪ RESEÑAS

THE POLITICS OF THE GESTURE IN THE  
**JOKER**

*Recibido: 23 de agosto de 2019  
Aprobado: 26 de septiembre de 2019*

*“Niebla en el lago”, 29 x 24, acrílico sobre madera aglomerada, 2019*

LA POLÍTICA DEL GESTO EN EL  
**JOKER**

ERNESTO ERMAR CORONEL PEREYRA



## RESUMEN

La película *Joker*, del director Todd Phillips, resalta por una comunicación no verbal presente en algunos gestos del personaje Arthur Fleck, los cuales expresan tensión e inconformidad. Sonrisas sin alegría y tristeza en la mirada de un rostro aparentemente inexpresivo, operan como guiños para enunciar algo más allá de lo evidente que nos acerca a relacionarnos con el mundo donde habita el Joker. En este tenor, la finalidad de este escrito es reflexionar acerca de la dimensión política del gesto presente en el rostro de Arthur Fleck, quien es presentado como resultado de una sociedad igualmente enferma donde prosperan la desigualdad y el crimen, siendo este el contexto donde se engendra el Joker a raíz del cierre de los servicios sociales y la consecuente denegación de los medicamentos a Fleck.

**Palabras claves:** política, cine, gesto.

## ABSTRACT

The film *the Joker* of director Todd Phillips stands out for a nonverbal communication present in some gestures of the character Arthur Fleck that express tension and disagreement. Smiles without joy and sadness in the look of an apparently inexpressive face operate as winks to enunciate something beyond the obvious that brings us closer to relating to the world where the Joker lives. In this sense, the purpose of this paper is to reflect on the political dimension of the gesture present in the face of Arthur Fleck, who is presented as a product of an equally sick society where inequality and crime thrive, this being the context where *The Joker* is begotten following the closure of the Social Services and the consequent denial of the medications to Fleck.

**Keywords:** politics, cinema, gesture.

## ERNESTO ERMAR CORONEL PEREYRA

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

**E**n el filme *Joker*, protagonizada por Joaquin Phoenix, la historia se centra en contarnos como el payaso a sueldo Arthur Fleck se convierte en un sociópata, un sujeto con desorden de la personalidad antisocial llamado Guasón. Esta patología de tipo psicológico fue adquirida a causa de las heridas emocionales que se gestaron en la sociedad donde se desarrolla la vida del personaje. Es cierto que él padece un trastorno neurológico que lo hace reír en momentos inapropiados que, por lo que se infiere, es un síndrome de nacimiento.

No obstante, a Arthur Fleck le pasaron tres cosas que le detonaron la sociopatía. Uno, las violaciones que vivió en la infancia y el descuido de la madre. Dos, las humillaciones que padece por su condición de vulnerabilidad mental que lo volvía objeto de burla y rechazo de la comunidad donde se desarrolla su historia. Tres, el contexto social lleno de contradicciones económicas en el que existe. Sin embargo, hay un acontecimiento que quebranta la narrativa del filme; Arthur Fleck, quien se atendía por su trastorno, ya no va a recibir atención psicológica ni medicamentos para atender su salud mental. Situación que nos pone en cuestión un asunto; el gobierno decide qué miembros de la comunidad merecen atención y qué otros no.

La ciudad en que vive Arthur se caracteriza por el desempleo, el crimen y la ruina financiera, que lleva al gobierno a privar a una parte de la población de sus derechos y empobrecerla a causa del recorte presupuestal a programas sociales, como lo fue al sector salud, que es el que afecta específicamente al personaje principal de esta película. Siendo así que la fábula que se pone en cuestión en el filme es que el Guasón no genera el caos, más bien es la indiferencia del gobierno la que funda la rabia social de los incontados, donde el

Joker existe como consecuencia de ese daño causado por la repartición desigual de lo sensible, es decir, todas esas cosas materiales e inmateriales que las personas necesitan para la existencia como son los recursos y los derechos.

Por ello, en el desarrollo de la película escandaliza ver como una multitud de sujetos en condición de pobreza con máscaras de payaso aclaman como héroe al Joker, mientras que él, sin revelar su sentir, responde con un baile para sus vítores sobre una patrulla, que es el símbolo del régimen gubernamental. Aquí la metáfora es que una sociedad violenta, enferma y corrupta no es producida por un sociópata, sino por un orden social plutocrático quien con recortes al gasto social en salud y educación provoca la ira de los desposeídos, quienes se agrupan bajo el estandarte del Joker para manifestar a la clase gobernante que las desigualdades sociales son resultado de la condición de invisibilidad donde los quieren colocar.

Entonces, la política de este filme evidencia que la mayor parte de los problemas apremiantes que generan los conflictos dentro de la sociedad, como el desempleo, el crimen y la pobreza, son resultado del uso, la producción y distribución de los recursos necesarios para el mantenimiento de la vida biológica y social de los integrantes del cuerpo social. Dicho esto, ¿qué es esa política del gesto y cómo se expresa dentro de este filme?, ¿cómo definir ese poder político de la película expresado en sonrisas sin alegría y tristeza en la mirada del rostro aparentemente inexpresivo de Fleck? y ¿qué pistas analíticas encontramos en el pensamiento político de Jacques Rancière para interpretar la política del Joker?

Para empezar, se deben precisar dos aspectos respecto a la concepción de la política en este pensador. Primero, propone que la política es la transformación



de la repartición de lo sensible llevado a cabo por la acción de un sujeto colectivo. Segundo, este autor también habla de la política como redistribución de lo sensible, pero esta vez implicada en el arte, la cual no busca definir la manera en que un movimiento político debe actuar frente a determinada configuración de la relación entre gobierno y política (Rancière, 2011). Más bien, esta política que atraviesa y se desarrolla en el arte, en este caso en el cine, no tiene nada que ver con motivar, animar o fundamentar una acción colectiva, por el contrario, trata de exponer en una película el planteamiento de una situación del habla en su modalidad de desacuerdo, pretende evidenciar ahí sobre qué repartición, redistribución o configuración de lo sensible se argumenta dentro del filme (Rancière, 2012).

En el primer caso se habla de política como actividad de un sujeto colectivo y en el segundo de una actividad que tiene que ver con el movimiento específico de trasgresión en el cine. Ahora bien, para definir qué es el poder político del filme, nos interesa el segundo tipo de actividad política, esa que tiene lugar en la propuesta artística. A partir de esto, se puede perfilar al poder político del filme como esa potencia que nace de la relación entre política y cine, que es contingente y puede aparecer en algunas películas como una especie de radicalidad, se nos presenta como una revelación que exhibe un quebrantamiento de la normalidad en la narrativa del filme.

Su potencia es una provocación al pensamiento del espectador, con la intención de invitarlo a discurrir sobre la situación de desacuerdo que se expone por medio de las operaciones y relaciones en las cuales las imágenes en movimiento tejen la correlación entre lo visible y lo decible, las causas y los efectos. En pocas palabras, los juegos de movimientos que construyen la palabra

de la imagen cinematográfica. Por lo tanto, el poder político del filme es la potencia que aparece en una película como interrupción en su modalidad de desacuerdo, que emerge de manera involuntaria y fortuita para incitar a sus espectadores a pensar a partir de la producción de cuestionamientos sobre lo que vemos y escuchamos ahí. Este poder nace como una especie de incomodidad frente a la situación del habla expuesta en el filme, originada desde el lugar de la enunciación donde se emiten esas palabras. Además, es esa alteración en la historia que desarrolla el filme dando visibilidad y voz a la situación o sujetos que no veíamos ni escuchábamos.

Asimismo, ésta posibilita que la imagen genere un discurso, no necesariamente verbal, que da claridad y sentido a ese desacuerdo constituido en la pantalla. Dar visibilidad a lo invisible y atención a lo indiferente es parte de la potencia de este poder del filme. Sus alcances son la invitación a pensar, cuestionar y reflexionar sobre lo que aparece en la pantalla. Desplegar en imágenes una repartición de lo sensible, donde se muestran los daños y afectaciones sobre las partes, dando palabra a lo que no lo tenía y presentar esa modalidad de disputa entendida como desacuerdo es, en pocas palabras, el poder político del filme.

En este orden de ideas, la política del filme aparece en el momento que la narrativa de la película nos permite saber cómo vamos a considerar a los protagonistas y los fenómenos que aparecen como la distribución de lo sensible y la ubicación jerárquica que tienen, es decir, se trata de estallar el esquema explicativo que nos impone una visión de cómo son o deberían ser las cosas que no alteran el orden establecido. Se propone alejarse de los estatus preestablecidos de los personajes para construir una figura del inmigrante, del desdichado,



“Historias de Cuarentena 01”, El Covids, 49 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2020

del enfermo mental y demás, para que de esta manera pueda emerger la política del filme que quebrante y ponga en discusión la distribución de las formas jerárquicas de la repartición de lo sensible, que no es otra cosa que el modo inmanente sobre el que reposa y se lleva a cabo la organización de las relaciones de poder y dominación social, lo que se entiende como la división de las partes y los espacios.

Ahora bien, ¿qué de específico puede pensarse con el nombre de política del gesto en la película *Joker*? Lo primero que

debe advertirse es que en esta película el poder político del filme nace en los gestos de sufrimiento y dolor expresados en las sonrisas sin alegría y la tristeza en la mirada del rostro aparentemente inexpresivo de Arthur Fleck, sin embargo, plantean una situación del habla y a su vez construyen una escena política al dotar de palabra a lo aparentemente mudo. El gesto en el *Joker* se presenta como un movimiento de la cara, que se sitúa en un rostro que expresa algo, un daño que se percibe como un sentir dotado de palabra, que se infiere

como la manifestación de un cuerpo invisible, el cual argumenta para ser visto por medio de una interlocución no verbal que se expresa políticamente, al plantear poner en discusión la posesión del *logos* y el lugar que ocupan los interlocutores en la distribución de lo sensible que instaura el orden social de Ciudad Gótica.

La posibilidad política del gesto no victimiza al cuerpo de Arthur Fleck, más bien es una especie de expresión, de un sentir que toma sentido con la interlocución que nos significa por medio del recurso de la condición de la imagen cinematográfica expuesta en los primeros planos que nos acercan al mundo de Fleck. Entonces, la expresión del poder político del film en esta película se ubica en el gesto, constituido como una especie de narración muda poco usual que potencian en el rostro la expresión del otro, que invita a entender a Arthur como semejante, reconociendo en la profundidad de sus gestos a un igual relacionado a mí por la igualdad de poseer un *logos*, una capacidad de expresión, entendimiento y comprensión.

En *Joker* los gestos expresan una palabra que no indica dolor ni sufrimiento, en su lugar, manifiestan lo útil y lo nocivo, lo justo y lo injusto (Rancière, 2005). El gesto es el indicio de la posesión del *logos*, de sujetos capaces de manifestar argumentos mudos en un dolor que formula de manera no verbal su visión de realidad, que parte de la sensación producida por una daño y perjuicio, y que a su vez viene desde el lugar que ocupa el sujeto emisor en la división de lo sensible.

Esta sensación de daño expresada en el gesto no es resultado de las emociones desagradables producidas por las violaciones, humillaciones y demás heridas emocionales que vivió Arthur Fleck, sino porque representan el perjuicio sufrido a causa de dichas agresiones. En el primer

caso solamente estarían expresando un dolor y sufrimiento como ruido, mientras que en el segundo lo que está sucediendo en la pantalla es la articulación discursiva en el gesto marcada por el *logos*, un argumento razonado y reflexionado. Es decir, en las imágenes no vemos el desagrado de Arthur Fleck frente al dolor y sufrimiento en el que vive, por el contrario, vemos un perjuicio que se experimenta como comunicable mediante esa sensación de daño, que se comparte como un lenguaje articulado a través del gesto.

Eso comunicable del gesto es poner en cuestión, además de las desigualdades sociales, como un daño, para pensar en las relaciones del orden que permitan que ese asunto se inserte en la distribución de lo común de la comunidad. En este sentido, el poder político del film expresado en los gestos es pura facticidad, es decir, de carácter contingente, es un poder de hecho y no de derecho que tiene la posibilidad de aparecer o no hacerlo, por lo que es impredecible y no premeditado. El daño en la película *Joker* se vuelve un asunto escandaloso para el pensamiento, que es encarnado en un cuerpo parlante de un payaso a sueldo que, de manera involuntaria, ocupa un espacio como participante interlocutor en los asuntos comunes de la comunidad.

La política del filme no se inclina por ninguna parte a la victimización, expone a los sujetos invisibles, reconociendo en ellos la misma libertad de cualquiera y una afirmación como portadores de esa parte de la igualdad que pertenece a todos en general y a nadie en particular. Esta aportación de visibilidad es el litigio, esa disputa por la palabra para argumentar que la política no está en el control de los cuerpos de quienes viven el descuido y abandono del gobierno, sino en la interrupción que los gestos de Arthur Fleck incrustan en el

orden natural de la dominación.

En este sentido, el gesto causa angustia en el espectador, como un recurso de interlocución que propone hacer sentir de forma vivencial el sufrimiento y dolor de Arthur Fleck, para abrir un espacio al diálogo acerca de lo visto que permanecía oculto. Por tanto, la lectura que puede hacerse es que el poder político de filme es la invitación al espectador a una aventura de pensamiento, llamada por Jacques Rancière como emancipación intelectual. Por ende, el gesto potenciado en los primeros planos son acontecimientos que interrumpen la normalidad de la narrativa de la película para abrir un espacio de discusión alrededor de Arthur Fleck y las consecuencias que tiene en su vida el abandono del gobierno de Ciudad Gótica para él y los que ven en el Joker a un justiciero.

Cada interrupción incita al que mira al advenimiento del pensamiento, es la provocación a cada espectador a construir su propia aventura intelectual, declinando a pensar sobre lo visto lo que otros pensarían, a reflexionar sobre el litigio algo diferente a lo que otros más deberían decirle que reflexionar. Así, la emancipación se constituye como la capacidad de cualquiera para pensar por sí mismo acerca de lo que observa, llevándolos al punto de poner atención a quiénes son y de qué nos hablan los rostros que interrumpen con sus gestos la normalidad de la narrativa cinematográfica, como lo son los gestos de Arthur Fleck.

De tal suerte, la potencia del poder político del filme tiene una intención emancipadora que busca colocar al sujeto espectador frente a todas esas escenas de dolor y sufrimiento para que reflexione sobre sus implicaciones. Aquí la política cimbra el pensamiento dominante para proponer que la desigualdad social sea pensada desde un lugar distinto. Pese a que la eman-

cipación implica realizar cuestionamientos sobre lo dado, las articulaciones entre preguntas y respuestas son impredecibles, ya que la apuesta de la aventura intelectual es provocar a los espectadores a pensar sin ninguna intención determinada.

Por tal razón, es imposible asignar al poder político del filme un efecto intencional y definitivo, ya que cada espectador puede tener una multiplicidad de visiones del mundo, tienen una manera particular de mirar la realidad que proviene del lugar y posición desde el que reflexiona, piensa y argumenta. Este poder es la posibilidad que podría inquietar al espectador para abandonar el camino de pensamiento ya trazado por los que tienen el título de los que saben, para ir en la búsqueda de lo que puede decir por sí mismo acerca de lo que mira en la pantalla como el asunto en litigio, que, en este caso, es la acentuación de la desigualdad social, el desempleo y el crimen a causa de los recortes en los servicios sociales por parte de un gobierno.

La estructura del orden social se sostiene en el principio de que está prohibido interrumpir ese orden constituido. Por ende, lo subversivo del poder político del filme es el desafío para mirar el mundo que nos rodea de un modo diferente. Esta es la interrupción que introducen los gestos en las películas, en el dolor y el sufrimiento que vuelve visible lo imperceptible, sensible lo indiferente y cercano lo que resultaba extraño. La sensibilidad que propone este poder es la sorpresa y la toma de distancia sobre lo que miramos para pensarlo y reflexionarlo sin mediaciones ni consignas, que nos obligan a sumergirnos en axiomas que nos indican qué debemos saber, aprender y pensar.

La emancipación intelectual implica interrogar, cuestionar, develar, reconstruir, desmitificar y diferenciar lo que miramos alejándonos de los preceptos de



la moral, el derecho y la justicia legal, es decir, el orden establecido de nuestra sociedad y Estado. Cuando en una película hay una interrupción política, está la invitación abierta a pensar sobre los aparatos estatales de gestión de la población que organizan la vida económica, intelectual y social. La emancipación implica, pues, la demostración de la capacidad de cada espectador para aprender por sí mismo a través de su mirada y la apertura de su mente al pensamiento en libertad.

Finalmente, la película *Joker* es política porque presenta una situación del habla que puede pensarse como un desacuerdo, que centra una discusión en la que los interlocutores entienden y no entienden lo mismo con las mismas palabras. Lo cual significa también reconocer que el desacuerdo no se refiere únicamente a las palabras, sino a la situación misma de quienes hablan, es decir, que el lugar de enunciación de los interlocutores influye en la presentación del argumento sensible sobre ese carácter común expuestos con palabras.

Por ello, los gestos del personaje Arthur Fleck nos recuerdan que la comunidad se construye por antagonismos entre partes, donde unas son visibles y otras no dentro del cuerpo social. El poder político del filme se manifiesta como una disputa de la palabra misma, al dotar a aquellos a quienes no se ve de acciones verbales, mediante las cuales se construye una puesta en escena del conflicto donde se pueda debatir algo entre película y espectador, en ese escenario común mediado por la emancipación intelectual. Vemos a esos seres sin nombre y sin cuenta apropiarse del *logos* para articular una propuesta, que es pensar en la institución de otro orden de lo sensible al constituirse como iguales y seres parlantes que comparten una misma propiedad que aquellos que se las niegan: la inteligencia.

En fin, la puesta en escena política del gesto hace que la teatralidad del rostro del Joker lo posiciona como un personaje con nombre, con título para hablar y argumentar, fundando ahí una transgresión al instituirse como un ser parlante dotado de palabra con la que manifiestan su inteligencia y no su mera necesidad, sufrimiento y dolor. Lo que vemos aquí es un poder político del filme que presenta una situación del habla donde un payaso a sueldo, olvidado por el gobierno, se posiciona no como víctima, sino como un ser que transgrede en los hechos, de manera fáctica, el orden simbólico de una comunidad que mantiene en la invisibilidad a los incontados de Ciudad Gótica, intentando que cada parte vea los motivos de las contradicciones en el mundo al cuestionar la organización de los poderes, la administración de las colectividades y sus mecanismos de legitimación.

## REFERENCIAS

- Aumont, J. y Michel, M. (1990). *Análisis del Film*. Barcelona: Paidós.
- Balázs, B. (1978). *El film. Evolución o esencia de un arte nuevo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Barthes, R. (2001). *La Torre Eiffel: textos de la imagen*. Madrid: Paidós Comunicación.
- Buckland, W. (2009). *Film Theory and Contemporary Hollywood Movies*. Nueva York-Londres: Routledge.
- Phillips, T. (Dirección). (2019). *Joker* [Película]. Estados Unidos: DC Films.
- Rancière, J. (2005). *La fábula cinematográfica: reflexiones sobre la ficción en el cine*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (2011). *El destino de las imágenes*. Madrid: Politopías.
- (2012). *Las distancias del cine*. España: Ellago Ensayo.
- (2013). *Béla Tarr. Después del final*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.

EL SECRETO EN

# LLAMAS

JOSELIN VARGAS MARTÍNEZ



"Aerogeneradores", 38 x 32, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

La vida de un religioso es de las más monótonas que han existido, se dedican en cuerpo y alma a predicar la palabra de Dios y pocas veces se permiten actuar conforme a sus propios intereses, ya que pesa más la fe que impide al hombre pecar que las aspiraciones personales de un simple mortal.

La historia que te quiero contar es la de un joven fraile agustino que por fidelidad a los mandamientos divinos no pudo confesar aquello de lo que fue testigo en la noche del 11 de diciembre de 1676.

Años habían pasado desde que los primeros agustinos llegaron a Nueva España para salvar las almas de aquellos seres que desconocían a Dios. Como parte de esta labor y a falta de jóvenes que predicaran la Gracia Divina, se enviaron desde España frailes entusiasmados por cumplir la misión que Dios les había encomendado.

Nicolás, un joven fraile agustino, pisó Nueva España una tarde junio de 1676; su llegada ya no iba encaminada a librar del salvajismo a aquellos indios de los que tanto se hablaba en España, pues esta labor ya había sido empezada por los primeros agustinos que llegaron en 1533. Nicolás había llegado con un fin particular que pondría en juego la estabilidad de sus hermanos y de sus propios principios.

Después de algunas semanas de traslado desde Veracruz, donde había tenido el primer contacto directo con el Nuevo Mundo, se dirigía al centro de Nueva España para cumplir las ordenanzas que le habían asignado.

\*\*\*

Desde lo lejos se podía observar el lugar... el gran convento de San Agustín. Nicolás ya había leído de él en alguna crónica que habían hecho llegar a España, pero lo subestimaba. A pesar de que se encon-

traba en ese lugar, entre otras cosas, para confirmar a fray Antonio de Herrera las grandes ganancias que circulaban entre los frailes criollos, iban con la idea de que se exageraba la magnitud del convento, pero se había equivocado.

Mientras se acercaba, perplejo por el tamaño de la construcción. Medía casi dos manzanas, para conectarlas entre sí se había levantado un puente al que llamaron Arco de San Agustín.

Si el convento por fuera daba la sensación de estar en un mundo de cíclopes por la inmensidad del inmueble, por dentro Nicolás se sentía como una pequeña hormiga ante la majestuosidad del lugar. No cabía ninguna duda de que los primeros agustinos habían plasmado en esa nueva casa de Dios sus mejores habilidades. Después de todo, debía ser así, como creía la orden, para el agrado y honra del Señor.

En la entrada del convento, en la puerta lateral, estaba en relieve la imagen de Nuestra Señora de Guadalupe a quien rendían culto y que, a propósito, le estaban organizando una fiesta en su honor y veneración. Esto era lo que distinguía al convento de San Agustín. Nicolás contemplaba la grandeza de la imagen desde la mirada de un bicho, o al menos, así se sentía, pues, aunque sus hermanos agustinos lo esperaban, consideraba que ese lugar no lo acogía. Más tarde comprendería ese sentimiento.

El joven y recién llegado fraile fue recibido por el prior del convento, fray Francisco; era un hombre que superaba a Nicolás en edad, pero no era tan viejo.

—Espero que vuestra visita termine por desmentir aquellas afirmaciones que se hacen de este lugar —replicó fray Francisco con un tono tan firme y una mirada despectiva que extrañó a Nicolás.

—Así será —respondió Nicolás en un tono más pasivo.

Fray Francisco llamó a Martín, un fraile que tendría la edad de Nicolás. Ordenó que acompañara al recién llegado a su celda, dio media vuelta y se retiró sin decir más.

Una vez en su lecho, Nicolás se dispuso a dormir, pero en la madrugada se despertó sin saber por qué. Recordaba su encuentro con el prior y trataba de convencerse que su actitud era normal. Después de todo él representaba una amenaza, pero sus intenciones no eran las de perjudicar a nadie, sólo informaría lo que sus ojos vieran.

—Dios, ilumíname con tu gracia para poder realizar la misión que has puesto ante mí —dijo cerrando los ojos. Se envolvió en la cama y procuró dormir un poco más.

Por la mañana, cuando Nicolás salió de su celda, pudo advertir detalles del lugar que había ignorado cuando llegó debido a la ausencia de luz. Se dispuso a salir cuando fray Martín se acercó para indicarle donde estaba el coro, una parte fundamental del convento y punto de reunión de los religiosos al iniciar el día pues rezaban, cantaban y escuchaban misa.

Martín era un fraile cuyo origen disgustaba a la mayoría de los frailes europeos, aunque realmente quedaban pocos, era mestizo. Nicolás se dio cuenta en cuanto lo vio esa mañana y se sorprendió de no haberlo notado la noche anterior cuando lo dirigió a su celda, pero claro, a falta de luz ni siquiera había podido darse cuenta de donde pisaba que incluso tropezó al subir las escaleras para el segundo piso donde había pasado la noche. Aunque Nicolás no sabía el origen de Martín, intuía que había algo diferente en él; observaba sus facciones ligeramente diferentes y una forma de hablar que le parecía extraña.

Nicolás no dirigió la palabra a Martín, se limitó a seguirlo mientras se imaginaba a sí mismo testificando aquel encuentro.

Caminaron hasta las escaleras por un pasillo que estaba rodeado de grandes ventanas, bajaron al pasillo principal que sostenía con grandes arcos el segundo piso que ya habían recorrido y pusieron marcha para ir al coro. Al final del pasillo de arcos se contemplaba un bello patio y una vez ahí, Nicolás se dio cuenta que había otras pequeñas construcciones paralelas cuyos pasillos también confluían en aquel patio. Más tarde iría a visitarlas, por ahora, era tiempo de ocuparse de una de las actividades más importantes de la orden.

Entraron Martín y Nicolás a la sala, éste último no disimuló el asombro que le provocaba la belleza del lugar, no porque nunca hubiera estado en un coro así de hermoso sino porque seguía subestimando la majestuosidad del convento. Las paredes de madera y la sillería donde antes de sentarse se detuvo a contemplar, habían sido perfectamente talladas; tenían relieves que parecían pequeñas florecitas y también algunos elementos religiosos como una flecha, un libro y una antorcha; todo representaba la misión de los agustinos con Dios.

Una vez que se sentó, Nicolás con la cabeza baja, miraba de reojo a los demás frailes; aunque él no hubiera querido llamar la atención, todos alrededor sabían muy bien quién era y por qué estaba ahí, así que lo miraban sin entusiasmo al mismo tiempo que cuchicheaban entre ellos. De nuevo se sentía como un bicho.

Empezó el ritual, pero no habían llegado ni la mitad de los frailes. Nicolás se imaginó añadiendo a su testimonio: *...y no lo podrán creer, no asisten al coro como se ha ordenado, pareciera que es una invitación y no su obligación.*

Como de costumbre, los frailes se levantaban y rezaban, se encomendaban a Dios para cada una de las actividades que realizaban y se ponían en marcha. Algu-



nos se encargaban de cuestiones administrativas como el prior Francisco; otros, se dedicaban a impartir conocimientos en diferentes escalas; había quienes enseñaban a los más jóvenes los conocimientos necesarios para el sacerdocio y se impartían clases de teología, arte y filosofía.

Cuando terminó el oficio, los frailes salieron para continuar con las labores del día; Nicolás se dirigía de nuevo al patio central, pero lo interrumpió fray Francisco, quien lo llamaba por detrás.

—Lamento mucho que anoche no hayamos podido hablar sobre su visita a esta, vuestra casa —dijo fray Francisco con un gesto amable que disimulaba no recordar el recibimiento nefasto de la noche anterior.

Nicolás, un poco desconcertado, pero sin resentimiento, sonrió y antes que pudiera decir una palabra, fray Francisco continuó —acompañeme a mi celda, ahí nadie nos distraerá de nuestra charla —dieron la vuelta y se dirigieron al mismo edificio donde había dormido Nicolás.

—Esta zona es poco concurrida, aquí sólo están las celdas de los frailes más destacados y de los invitados que merecen el mejor de los tratos —dijo el prior justificando tanto su estancia es ese lugar como la de Nicolás. Subieron las escaleras custodiadas por los arcos, y al llegar al segundo piso, el sol hacía que la que atravesaba las enormes ventanas alumbrara todas las habitaciones.

Entraron a la celda del prior, éste le ofreció vino y continuó con la charla:

—Cuando me llegó el aviso de que fray Antonio de Herrera os había mandado para informarle de las relaciones de vuestros hermanos agustinos, me pareció que había perdido la cabeza. ¡Hasta cuándo va a parar con sus ideas que en vez de uniros os separan! —dijo enfadado, moviendo las manos con tal exaltación que casi derrama el vino que sostenía.

—Sin embargo —continuó— estoy consciente de que usted no tiene la culpa de ser enviado y que es su deber cumplir la tarea que se le ha asignado.

—Entiendo vuestro enojo y no quisiera contradecirle, pero fray Antonio de Herrera sólo está preocupado por la situación actual de vuestros hermanos, busca entender las relaciones a fondo para encontrar una solución que...

—¿Solución?! No me hables de soluciones cuando está claro que sólo quiere hundirnos. ¡Claro! Seguramente no estás enterado de sus malas intenciones y por eso os defiendes. Hace muchos años nuestros hermanos llegaron a estas tierras para salvar las almas de aquellos que no conocían a Dios, dieron su vida y su devoción para que la fe se esparciera. Bien, esos hermanos ya han muerto y murieron con la certeza de que habían dejado un legado que no sería borrado —fray Francisco se exaltaba un poco más con cada palabra pronunciada.

Hizo una pausa, agachó la cabeza y con un tono de decepción prosiguió:

—Ahora, este desvirtuado que sólo piensa en los bienes materiales, busca pretextos para mantener en la cima a quienes vienen del Viejo Mundo, y relegar a quienes, siendo también sus hermanos, han nacido en estas tierras.

Nicolás se quedó callado mientras reflexionaba las palabras recién pronunciadas por fray Francisco y tímidamente dijo:

—Pero... usted no debería tener ningún problema con ello.

—Claro que lo tengo. Nuestra orden ya no es la misma que llegó hace unos años; ya no hay suficientes frailes que cumplan con el prestigio de origen del Viejo Mundo y se nos han unido frailes que han nacido y se han formado aquí, ahora ellos son mayoría y a pesar de todo siguen siendo mal vistos y no gozan de lo que vosotros gozáis. Fray

Antonio de Herrera quiere evitar a toda costa que sean ellos quienes tomen control de nuestra orden en estas provincias, pero os aseguro, no podrá detener lo inevitable.

—Si estáis tan seguro de vuestras palabras, creo que entonces no debería significarle nada mi presencia.

—Te equivocas. Si he querido tener esta charla es justo por lo opuesto, creo que tu presencia podría significar que fray Antonio tuviera una visión diferente a la que tiene.

—Creo que se está confundiendo, yo...

—No os pido que mientas. Basta observar y relacionarse con estos frailes para darse cuenta que fray Antonio está equivocado y una vez que os deis cuenta, no tendré que pedir nada.

\*\*\*

Martín y Diego se dirigían al claustro, iban a cruzar el patio donde se encontraban hablando Nicolás y fray Francisco.

—Es él —dijo Martín a Diego.

—Lo sé, no hacía falta que me lo dijeras —reprochó con un tono frío, característico de él.

Se detuvieron en el patio mientras observaban que los dos frailes charlaban y se daban la vuelta en dirección a las celdas, aquellas que eran hermosas y lujosas, a diferencia de las que resguardaran a un criollo como Diego o un mestizo como Martín.

Una vez que hubieron desaparecido de sus vistas, cada uno se marchó a realizar las tareas correspondientes del día y no se volverían a ver hasta la tarde, en el refectorio.

\*\*\*

Martín había llegado al convento de San Agustín una tarde lluviosa de mayo. Le había recibido el prior Francisco, quien en ese entonces era sólo un fraile que enseñaba a los novicios a prepararse. Por su

origen, había sido recibido para servir a los frailes. Era hijo de un comerciante español y una bella mujer nahua. En una sociedad mayormente habitada por españoles y criollos, nacer mestizo implicaba ser rechazado.

Su celda, al igual que la de los demás sirvientes, formaba parte de una construcción pequeña del lado opuesto al edificio de dos pisos, en el que años después, dirigiría a Nicolás tras su llegada.

Además de las celdas de los sirvientes, también estaban las de los esclavos. Al fondo del pasillo, a la mayor distancia posible de las zonas concurridas como el templo o el atrio, se encontraba una pequeña cárcel.

Martín estuvo de sirviente un año, tiempo suficiente para que fray Francisco viera en él más allá de su origen; cuando éste se convirtió en prior del convento, ofreció a Martín la posibilidad de convertirse en fraile.

En su instancia, conoció a fray Diego, un hombre que tendría más o menos la edad de fray Francisco. Diego siempre había tratado a Martín como un ser inferior; a pesar de que éste ya era un fraile, lo seguía tratando como un sirviente. Martín, acostumbrado a ser tratado de esa forma, no protestaba, se limitaba a obedecerle. Con el tiempo, se volvieron muy cercanos; no podría hablarse de una relación de amistad por parte de Diego, pero sí que le tenía confianza para contarle sus inquietudes. Estos lazos se vieron modificados con la presencia de Nicolás.

\*\*\*

Frente al coro se encontraba el refectorio; era un lugar alargado y amplio. Entre dos filas de mesas con docenas de sillas en los costados, se abría un pasillo que permitía el desplazamiento de los frailes.

Nicolás llegó un poco tarde, de manera que ya estaba el prior fray Francisco espe-

rándolo, de alguna manera, quería remediar su actitud de la noche anterior. En la mesa frente a ellos estaban Diego y Martín, quienes se veían disgustados uno con el otro.

El refectorio se encontraba en la misma situación que el coro, asistían una minoría de frailes, dejando sillas sin ocupar. Esto hizo que Nicolás pensara en agregar a su lista de reglas desobedecidas este disgusto. Su pensamiento se vio interrumpido cuando escuchó que Diego le hablaba a Martín como si fuera un simple esclavo; se levantó de la mesa mientras éstos dos ya iban saliendo de la sala y se dispuso a seguirlos. Afuera, Diego seguía gritando a Martín, lo extraño era que para los frailes que también salían después de terminar de comer, se trataba de una escena normal. No dieron mayor atención y continuaron su camino.

Nicolás se paró frente a ellos y miró a Diego frunciendo el ceño. Éste, quien no esperaba que tan pronto se fueran a encontrar, dejó a un lado a Martín y reclamó:

—Así que es usted quien representa a fray Antonio, debe ser igual a él, quien nos desprecia por haber nacido aquí.

—Me parece que quien está despreciando a vuestro hermano es usted, o va a decirme que el trato que da a este hombre es el adecuado siendo que también ha nacido en estas tierras.

Fray Diego con su cara larga y su voz apagada, parecía que vivía amargado. Era de esperarse una actitud como esas, su triste pasado aún seguía atormentándolo. Dio la vuelta y se fue sin decir más.

El cielo que poco a poco iba oscureciéndose, anunciaba que era hora de que todos entraran a sus celdas. Diego, aún con el coraje por lo que Nicolás le había dicho, se quitó el hábito negro, se recostó en su lecho y trató de dormir.

Profundamente dormido, podía soñar

que se encontraba en el día de la tragedia. Su amigo, con quien había ingresado al convento para formarse como sacerdotes, se llamaba Tomás y también era criollo. Habían pasado juntos la mayor parte de su juventud y hasta entonces tenían ideales en común, pero poco a poco, Tomás fue interesándose por una vida de más libertad de la que llevaba en el convento.

Se hizo de otros amigos con quienes, a escondidas, se paseaba fuera del lugar sagrado; iban a los toros, a algunas fiestas y disfrutaban de los juegos de naipes. Para salir, se vestían de una capa y un sombrero para no ser reconocidos. Diego le advertía a su amigo que no se arriesgara a que el prior lo viera y lo reprendiese, pero él no escuchaba.

En ese entonces, el prior era un fraile del Viejo Mundo; despreciaba, como muchos, a aquellos criollos que, según él, pretendían ser mejores que ellos y les arrebatarían sus pertenencias. Debido a esto, siempre estaba buscando la forma de humillarlos; a Tomás y a Diego ya les había tocado que los nombrara bastardos, pero ellos trataban de no hacer caso.

Un día, Tomás salió y fue descubierto. A golpes, lo llevaron dentro del convento donde lo azotaron mientras el prior disfrutaba de la escena. Diego, lleno de dolor de ver sufrir a su amigo, se lanzó a defenderlo, el prior corrió tras él y se disponía a pegarle cuando de forma espontánea sintió que Tomás lo tomaba por el cuello e intentaba ahorcarlo.

El peso del muchacho no se comparaba con la fuerza del prior, el cual lo aventó y una vez en el suelo, invadido de ira, lo ahorcó.

Diego lloraba, gritaba de impotencia ante tal acción. El asesino ordenó que lo encerraran en la cárcel y advirtió que, si igual intentaba lo que su amigo, le pasaría lo mismo. Estuvo una semana en aquel



“El presidente en su palacio y el avión”, 39 x 32, acrílico sobre madera aglomerada, 2020

frío lugar, lloraba día y noche desconsolado, aún mostraba que tenía sentimientos, pero una vez que salió de ahí, jamás volvió a mostrarse débil, al menos no en público.

Se despertó de aquel sueño con lágrimas en los ojos y aquella tristeza de revivir el momento en un sueño, iba substituyéndose por la amargura y el rencor que aún vivía en él.

\*\*\*

Pasaron los días y las cosas en el convento seguían igual; después de varios meses, Ni-

colás seguía desaprobando algunas acciones que se practicaban, como no comer en el refectorio y salir del convento a hacerlo. De cualquier forma, conforme avanzaba el tiempo, se iba sintiendo más en confianza, recorría todo el convento una vez al día, paseaba por el claustro y entraba a la biblioteca que quedaba en el mismo pasillo donde él dormía.

Después de aquel incidente que tuvieron con Diego, Nicolás y Martín, habían estado más cerca a petición del primero. Aunque Martín casi no hablaba, se sentía



cómodo en su compañía, a diferencia de lo que había pensado que ocurriría, él no lo maltrataba como sí lo hacía Diego, el cual, de por sí amargado, estaba furioso de que Martín pasara tiempo con Nicolás.

La fiesta de Nuestra Señora de Guadalupe se acercaba y se empezaba a ver un cambio de rutina dentro del convento. Martín se dirigía a su celda cuando Diego lo jaló del brazo y lo llevó hasta el fondo del pasillo, donde se encontraba la cárcel.

\*\*\*

Nicolás se encontraba en el atrio, contemplaba con serenidad a la gente que pasaba, entre ellos, un comerciante que llevaba a un mulato para que cargara su mercancía, algunos indios que caminaban rumbo al templo y muchísimos frailes que se veían presionados por los preparativos de la fiesta.

A lo lejos, observó a Martín, tenía cara de agobio y caminaba con un paso veloz que evidenciaba su nerviosismo, se dirigía a su celda; Nicolás se levantó para seguirlo y justo cuando Martín se disponía a cerrar la puerta, éste la detuvo y entró.

En su lecho, cubriendo sus ojos con las manos, Martín sollozaba y como si ya supiera quién lo había seguido, comenzó a hablar.

—Nunca he comprendido mi verdadera misión en este mundo. Desde que puedo recordar, siempre he sido mal visto por todos, hasta que conocí a fray Francisco y me convirtió en un hombre de esos a quienes yo servía.

Nicolás se quedó parado escuchando, no quería interrumpir.

—Pensé que eso era lo que necesitaba para que dejasen de verme como... —la voz le temblaba—... ¡Como un bicho! —dijo al fin, ahogado en llanto.

Nicolás lo contemplaba.

—Sé lo que es sentirse así.

—No lo sabéis, las personas como usted no tienen que pasar por las humillaciones que...

—Tal vez no he sufrido el mismo trato que vosotros, pero sí que sé lo que es sentirse... como un bicho —suspiró y se sintió apenado por haber confesado esto último.

—Cuando llegué a este lugar, me sentí tan pequeño que por un momento pensé que era a causa del tamaño de vuestro convento, pero cuando os vi en el coro y noté que me miraban con desprecio, comprendí que realmente no encajaba.

Se quedaron callados. Martín limpiaba las lágrimas de sus ojos; Nicolás lo miraba y se atrevió a romper el silencio.

—¿Vais a contarme lo que pasó?

—Creo que no os gustará oír esto, pero, ante todo, debo ser sincero. Vuestra vida corre peligro.

\*\*\*

Llegó el 11 de diciembre de 1676, el ambiente dentro del convento se veía diferente a los días cotidianos: los frailes iban de un lado a otro con una alegría expresada hasta en la forma de caminar.

Por la mañana, todos asistieron a misa como de costumbre, el templo estaba adornado con bellas flores y grandes cirios alrededor de Nuestra Señora de Guadalupe. El retablo mayor que cubría toda la pared detrás del altar, resguardaba las figuras de San Agustín, de Nuestra Señora del Rosario y, por supuesto, la de Nuestra Señora de Guadalupe; adornando los nichos de las imágenes, se habían tallado en madera pequeños relieves de hojas, flores y figuras geométricas que, aunque se veían amontonados, había una armonía entre todo el conjunto que lo hacía ver lujoso. Debido al festejo, también lo rodearon de flores que hacían que el templo oliera a entusiasmo, a vida, a festejo.

La imagen de Nuestra Señora de Guadalupe fue extraída del retablo mayor del

templo por más o menos seis personas. La llevaron a la entrada del convento, la cual estaba repleta de gente que esperaba el inicio de la celebración.

El festejo, después de la misa, se inició con una solemne procesión alrededor del convento, en las calles más importantes de la ciudad, en el centro de Nueva España. Cuando la Virgen fue llevada a la entrada, comenzó la procesión; en ésta, participaba la genta más importante de la provincia del reino de México, a la que pertenecía el magnífico convento.

Entre estas personas iban el virrey fray Payo Enríquez, el prior Francisco, los frailes europeos y por supuesto, Nicolás. También se les unían, debido al prestigio social, los nobles, quienes acompañados de música y montados en caballos ostentosamente adornados, presumían de sus gracias para poner ambiente en la celebración. Todas estas personas eran quienes comenzaban una larga fila de creyentes que caminaban detrás de la Virgen.

Les seguían frailes de menor prestigio como los criollos; detrás de éstos, jóvenes que se preparaban para el sacerdocio que pertenecían al mismo origen, y muy detrás de éstos, los frailes mestizos, que, aunque eran pocos, se hacían notar en la multitud por su condición relegada. Con algunos indios y devotos de la comunidad que carecían de importancia, terminaba la gran fila de fieles entusiastas.

Las celebraciones religiosas, entre otras, permitían que la sociedad en general realizara actos que en lo cotidiano eran mal vistas, eran un pretexto para romper por unas horas el orden social que ya se había establecido, eso sí, siempre que fuera en las calles y no dentro del espacio conventual. Por tal motivo, después que la procesión hubo terminado, Nicolás se dispuso a recorrer el convento para asegurarse de que nadie estuviera haciendo actos indebidos.

Alrededor del lugar, como si el convento fuera el verdadero festejado, se realizaban presentaciones de teatro, de bailes y de canto. Era una noche preciosa de convivencia, por un momento, en medio de todo el movimiento y el ruido, Martín sintió cierta paz y satisfacción de pertenecer a aquella comunidad, por unos segundos se le olvidó que él era sólo un mestizo y que era mal visto por aquellos que ahora bailaban y reían sin fijarse con quienes lo hacían.

Sus pensamientos fueron interrumpidos cuando vio que Diego, con un gesto sospechoso, miraba a ambos lados para asegurarse que nadie lo siguiera y entró al convento. Martín deseó horas más tarde, que esos segundos de tranquilidad hubieran durado más tiempo.

Eran las seis de la tarde, los rayos del sol iban difuminándose lentamente haciendo que el cielo se tornara de un color naranja brillante; el viento soplabla lentamente provocando frío en el cuerpo de las personas que, sin darle tanta importancia, continuaban celebrando. Martín, quien no pudo ignorar la actitud extraña de Diego, decidió ingresar al templo; el sol casi había desaparecido y el cielo empezaba a ponerse oscuro; prendió una lámpara de aceite y caminó hacia dentro.

Nicolás se encontraba inspeccionando el convento y escuchó un ruido que provenía del templo; un sonido producido para que él lo oyera. Desconcertado, se acercó al par de puertas que creía que estaban cerradas, pero al empujarlas cayó en cuenta que estaba abierto. Nervioso, asomó la cabeza, no distinguía ninguna figura en la penumbra; se escuchó otro ruido fríamente calculado para provocar que Nicolás entrara.

\*\*\*

Nicolás cerró las puertas por instinto, y se detuvo a pensar qué hacer, quiso ir a buscar una lámpara, pero escuchó pasos lentos

que se iban alejando así que decidió entrar. Intrigado, porque esta vez había un cirio prendido que permitía entrever el camino hacia el altar, cerró los puños y caminó hacia aquella luz.

Sus pasos, hacían que las tablas del suelo crujieran, sus mismos movimientos lo ponían nervioso; su andar se vio interrumpido cuando se percató que alguien estaba sentado en la primera banca, la débil llama del cirio no lo alumbraba lo suficiente para que Nicolás advirtiera su presencia hasta estar muy cerca de ella.

Ahí estaba Diego, con su cabellera al descubierto y su hábito color negro que le daba un aspecto tenebroso por estar entre las sombras.

Nicolás advirtió que se trataba de su resentido compañero, fingió que no le había causado sorpresa encontrarlo ahí y con un tono que forzaba a ser casual dijo:

—Veo que habéis escapado del festejo, yo también buscaba un poco de tranquilidad.

—No es por eso que he venido aquí. Me parece que usted y yo tenemos asuntos importantes que resolver —pronunció Diego con su tono frío y seco que lo caracterizaba. No le importaba ir directo al grano, este era el momento perfecto para actuar.

—¿Asuntos? ¿De qué tipo?

—No finjáis que no sabéis, Martín, mi amigo al que aprecio con el alma, me ha traicionado por vuestra culpa. Sé que en el fondo no sois más que un ser despreciable, por algo habéis venido hasta acá a llevarle motivos al tal Antonio Herrera.

Diego mentía, jamás consideró que Martín fuera su amigo y si le había contado de sus planes en contra de Nicolás era porque estaba seguro de que éste iría a decírselo, además, a él no le importaba el asunto de fray Antonio.

—Martín no os ha traicionado, ha actuado como un hombre de bien actuaría, aunque eso fuera en contra de lo que le ha-

béis dicho. Y no he venido a perjudicarles.

Diego se levantó escondió sus manos por detrás, se volteó hacia Nicolás y en un tono casi burlón dijo:

—No es eso a lo que he venido y no es para hablar por lo que os he traído, como dije antes, es hora de arreglar estos asuntos.

Se acercó a Nicolás, que estaba a pocos pasos de él, lo miró a los ojos y con una sonrisa cruel le susurró:

—Nunca debió entrometerse en asuntos que no os convenía, ¡ahora no me dejáis más remedio que esto! —de forma rápida, levantó una varilla que había estado ocultando junto con sus manos y se disponía a pegarle a Nicolás quien, ante el suceso inesperado, sólo cerró los ojos y se resignó a sufrir.

\*\*\*

Martín entró al convento y escuchó que Diego y Nicolás discutían, en el calor de la situación y aislados de lo que pasaba alrededor, no se percataron que Martín estaba escuchándolos en un rincón para que no pudieran vislumbrar la luz de la lámpara de aceite que llevaba consigo.

Cuando escuchó que Diego pegaba a Nicolás mientras éste gritaba, se acercó rápidamente, dejó la lámpara en el suelo y tomó a Diego por la espalda para impedir que siguiera pegándole a Nicolás.

Ahora eran Martín y Diego quienes se enfrentaban. Se miraron fijamente con gran decepción uno del otro, y fue Diego quien se lanzó al cuello de Martín para intentar ahorcarlo, éste, trataba de empujarlo, pero no tuvo éxito; Nicolás que estaba sangrando de la cabeza, al ver que Martín no podía librarse de Diego, tomó la varilla con la que había sido atacado y le dio un golpe fuerte en la espalda. Éste cayó de lado, rodó por tres escalones que había que cruzar para llegar al altar, donde habían subido sin darse cuenta durante la

pelea. Ahí estaba la lámpara de aceite que ante el movimiento brusco de Diego se la deó y prendió alrededor.

Como tres chiquillos que han hecho una travesura, se miraron, querían actuar ante las llamas, pero estaban inmóviles. Fue Diego quien se levantó y trató de apagarlas con el pie, pretendiendo que al pisarlas se extinguieran, pero no dio resultado. El fuego iba abarcando más piso, y se acercaba a las bancas que también eran de madera. Martín y Nicolás imitaron a Diego. Las llamas crecían y se esparcían ahora por las paredes, casi llegando al techo. El altar y el retablo mayor se iban consumiendo mientras que los detalles que alguna vez les dieron vida, también iban extinguiéndose.

Al ver tal situación, los tres decidieron salir antes de que fuera demasiado tarde; entre el humo y las cenizas, corrieron a la entrada del templo.

Por fuera, la fiesta se detuvo; el fuego no tardó en llamar la atención de todos. Se preguntaban qué habría podido provocar tal desgracia mientras contemplaban tristemente la pérdida, ante esas situaciones no se podía hacer nada más que esperar a que el fuego se extinguiera solo.

Salieron disparados Nicolás y Martín, pero de Diego no había rastro, se escuchó un sonido fuerte dentro del pequeño infierno. Los dos frailes tosían y se tambaleaban, pero estaban conscientes de que Diego estaba dentro.

Por unos segundos, Nicolás se preguntó a sí mismo qué debería hacer, aquel hombre había intentado matarle y de no ser por él no habría ocurrido esta desdicha. Una parte de él le decía que se lo tenía merecido, pero la otra, a quien obedeció le decía que, de no salvarlo, cargaría con esa pena toda la vida.

Regresó a la entrada que ya estaba obstruida por una viga que, ante el calor, ha-

bía caído, esa era la causa de que Diego no pudiera salir. Buscó una forma de entrar, pero el humo no le dejaba ver bien, escuchaba que Diego hablaba, pero tampoco sabía qué era lo que decía. La voz del hombre atrapado fue la presión que le incitaba a entrar a cualquier costa, se agachó y entró arrastrándose al suelo, tomó la mano de Diego que ya estaba inconsciente y como pudo, salió de aquel infierno.

Los niños lloraban, mientras las madres trataban de consolarlos; los frailes, con la mirada en el suelo, rezaban. Los demás, contemplaban cómo poco a poco el fuego iba extendiéndose hasta llegar a los edificios donde vivían los frailes, cómo la biblioteca ardía al igual que el refectorio. Nadie hablaba. De repente, la multitud tenía los ojos llenos de lágrimas; aquel lugar, junto con todo lo que representaba para bien, o para mal, estaba muriendo y no había forma de salvarlo.

Aquella noche, como si San Agustín gritara de agonía, llegó a su llamado fray Antonio Herrera. Quiso ver de inmediato a Nicolás para saber qué había ocurrido, pero éste calló. Sabía muy bien que fray Antonio necesitaba sólo una excusa que justificara el rechazo a los criollos. A pesar de que uno de ellos trató de asesinarlo, guardó el secreto para él mismo y se prometió, mientras contemplaba el fuego, que quedaría en medio de las llamas.

*En la Ciudad de México, entre la actual calle de Isabel la Católica y República del Salvador, se encuentra el antiguo convento de San Agustín, cuyos cimientos enterraron lo que habría sido una primera construcción que se consumió entre las llamas.*

*Hasta ahora, no hay indicios coherentes de la causa del incendio pues todo quedó destruido. Esta historia es una de las posibles causas que pudieron llevar a la desaparición total del Convento de San Agustín en 1676.*



▪ TEMAS LIBRES

THE SAD END OF THE ISRAELITE  
**HOSPITAL**  
PROJECT

*Recibido: 26 de marzo de 2020  
Aprobado: 20 de abril de 2020*

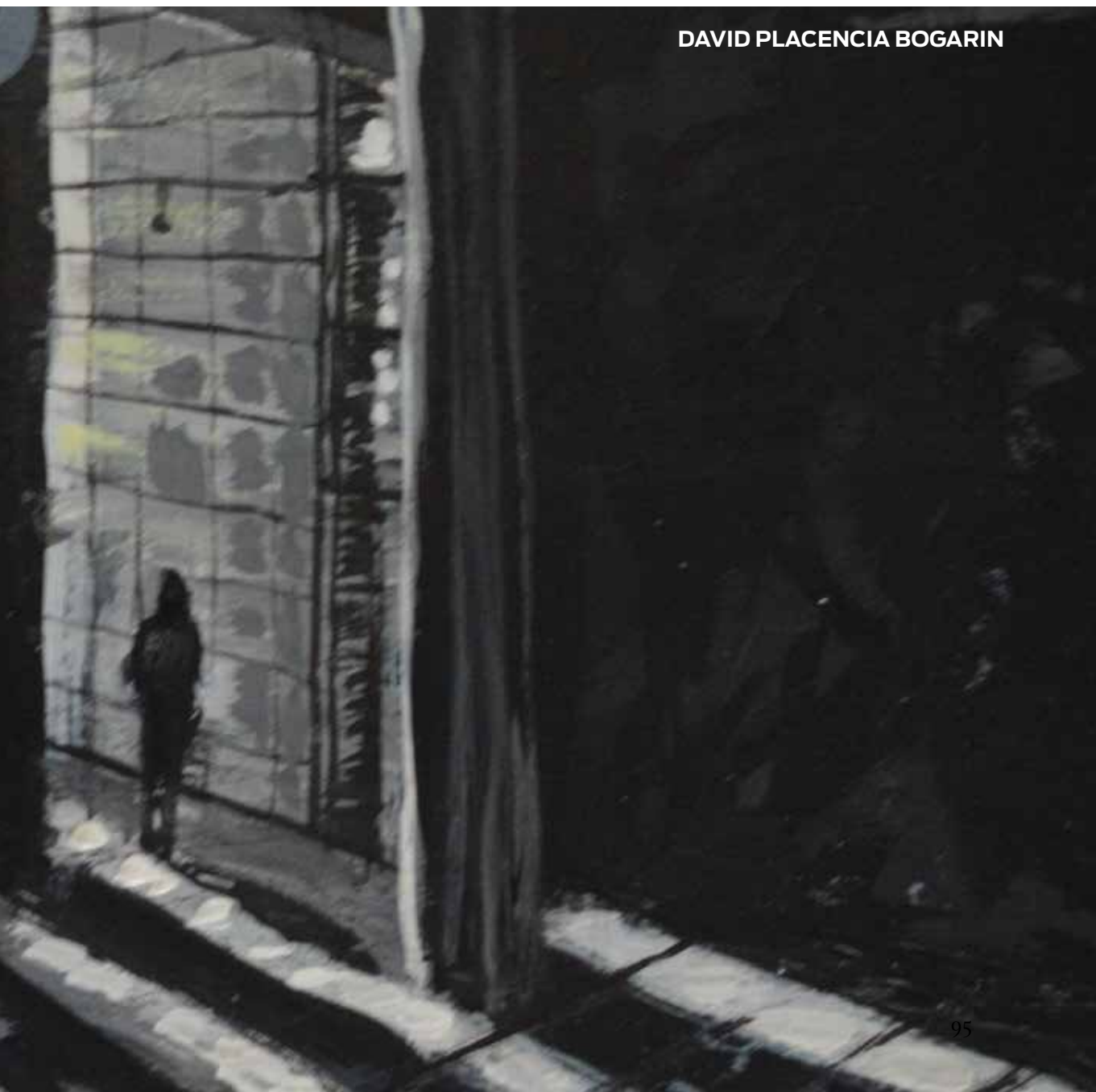
*“Nunca he estado en Tokio 01”, 28 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019*

EL TRISTE FIN DEL PROYECTO DEL

# HOSPITAL

ISRAELITA

DAVID PLACENCIA BOGARIN



## RESUMEN

El tema de salud pública ha sido un elemento muy delicado en nuestro país, ese panorama se presentaba cuando se pensó construir un Hospital Israelita, pues la salud pública era casi inexistente en la década de 1940; en este entorno la Comunidad Judía de México elaboró un proyecto de construcción de un Hospital Israelita que brindara servicio gratuito al público en general, es interesante observar la forma en que surgió el proyecto, los apoyos del Comité Central Israelita de México (CCIM) y la forma en que se buscaba obtener los fondos para que la idea se pudiera cristalizar.

**Palabras clave:** Comunidad Judía, Hospital Israelita, Comité Central de la Comunidad Israelita de México, salud pública, reglamento, donativo.

## ABSTRACT

The public health issue has been a very delicate element in our country. That panorama was presented when it was thought to build an Israelite Hospital since public health was almost non-existent in the 1940s. In this environment, the Jewish Community of Mexico elaborated on a project to build an Israelite Hospital that would provide free service to the general public. It is interesting to observe how the project arose, the support of the Central Israeli Committee of Mexico, and how it sought to obtain the funds so that the idea could be crystallized.

**Keywords:** Jewish Community, Israelite Hospital, Central Committee of the Israelite Community of Mexico, public health, regulations, donation.

## 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.

## ANTECEDENTES

Para hablar de la formación de hospitales sufragados por el Estado mexicano, tenemos que remontarnos a la finalización de la Revolución mexicana, donde yo, como algunos autores, consideramos que fue una revolución burguesa que llevó el capitalismo en México a su siguiente etapa, la del desarrollo de un mercado interno, sin embargo, si el movimiento armado se había dado con el pretexto de luchar contra una serie de arbitrariedades cometidas durante el gobierno de Porfirio Díaz, se tenía que desarrollar una Constitución Política que brindara ciertos beneficios al pueblo mexicano.

Al terminar el movimiento armado surgieron diferentes políticas de bienestar social, entre las que destacaba la salud pública, sin embargo, tuvieron que pasar más de dos décadas para que surgiera el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el cual promovió una serie de derechos para sus afiliados, al mismo tiempo se fueron creando instituciones de salud que beneficiaban a ciertos sectores como las fuerzas armadas, Petróleos Mexicanos, Comisión Federal de Electricidad o Ferrocarrileros (Barajas, 2010-enero, p. 64). Estos beneficios se fueron creando en un esquema de políticas de bienestar que buscaban fortalecer los vínculos corporativos del Estado mexicano, con la intención de tener el control de diversos sectores de la población.

Para entender cómo se fue llevando a cabo el proceso, es importante mencionar que durante el gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas se desarrolló la idea de crear el Instituto de Seguros Sociales, el cual otorgaría prestaciones a asalariados industriales y agrícolas, la propuesta se envió a la Cámara de Diputados en diciembre de

1938; pero, la discusión se pospuso, pues no habían condiciones sociales para su aprobación, recordemos que en dicho año se llevó a cabo la expropiación petrolera, cuyo resultado fue el boicot de las empresas norteamericanas a la compra de mercancías mexicanas, además de que se estaba viviendo una crisis internacional, por ello, el proyecto fue retomado durante la campaña presidencial de Manuel Ávila Camacho (Barajas, 2010-enero, p. 72).

En diciembre de 1941, el presidente turnó a la Cámara de Diputados una Iniciativa de Ley del Seguro Social, en cuya Exposición de Motivos se definía al Instituto como un sistema destinado a proteger la economía familiar de los trabajadores contra la pérdida del poder adquisitivo del salario (Barajas, 2010-enero, p. 72). Es importante mencionar que el Seguro Social no fue planeado para todos, sino que estaba destinado a la población que tenía un sueldo o salario.

En el Proyecto, el Seguro se creó con carácter obligatorio e imponía al patrón el deber de inscribirse e inscribir a sus trabajadores en el plazo determinado por el Instituto. La contribución se haría de forma tripartita y ascendería a una cantidad equivalente al 12 por ciento de los salarios pagados: el gobierno participaría con el tres por ciento, el trabajador aportaría una cantidad igual y el patrón el seis por ciento. Se consideraron varios tipos de riesgos: accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, enfermedades generales y maternidad, vejez, invalidez y muerte, y cesantía por edad avanzada.

La Iniciativa fue discutida y aprobada. La Ley del Seguro Social fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de enero de 1943. Una vez promulgada, la primera labor del Instituto fue investigar las condiciones en las cuales debería iniciar sus operaciones.



## HOSPITAL ISRAELITA

Se hizo mención a la formación del Seguro Social por dos motivos, el primero es contemplar que la época de creación del Seguro Social es la misma en que surge la idea de crear un Hospital Israelita, y en segundo lugar que se empieza a contemplar la idea de la salud pública. El proyecto del Hospital Israelita se empieza a contemplar por un grupo de filántropos que querían crear una institución que ayudara al público en general.

A pesar de que la idea surgió de un grupo de miembros de la Comunidad Judía, se dieron cuenta de que la tarea no era nada fácil para un reducido grupo de personas, por lo que acudieron a la institución centralizadora de la Comunidad, el Comité Central Israelita de México, el cual envió una carta al Comité Pro Hospital Israelita el 17 de marzo de 1943, en ella se informaba que después de un amplio debate se había reconocido la importancia de la construcción de un Hospital Israelita para el país y para la Comunidad Judía, por lo que decidieron cooperar de la forma más amplia para dicha construcción (Comité Pro Hospital Israelita). Para iniciar las pláticas se nombró una comisión integrada por el doctor Paul Drucher, Tewia Maizel y William Mayer.

El 30 de marzo de 1943 se presentó el borrador de convenio entre el Comité Central Israelita y el Patronato del Hospital Israelita de México: Se tomó en consideración que la construcción de un Hospital Israelita en México constituía una obra monumental que no sería posible si no se atraía a toda la comunidad israelita, y eso

solamente se podía lograr a través de un organismo adecuado como el Comité Central de la Comunidad Judía de México.

La Comunidad había desarrollado obras de beneficencia tanto públicas como privadas desde que se estableció en el país; en 1943, se decidió a procurar que en lo futuro todas las sociedades dedicadas a obras de beneficencia y filantropía se unificaran en un solo órgano poderoso y eficiente de ayuda a la población israelita de México, por ello, los representantes autorizados del Comité Central Israelita de México y del Patronato del Hospital Israelita de México tomaron las siguientes resoluciones: 1) El Comité Central Israelita (CCI), a petición del Patronato del Hospital Israelita, tomaba a su cargo la edificación del Hospital, por ser la institución representativa de toda la comunidad, debiendo desarrollar esa labor mediante la creación de un Sub-Comité Pro Hospital integrado por diversos elementos capaces de llevar a cabo la obra; 2) El Comité Central Israelita reconocía la gran importancia de esta labor y decidió ponerse a trabajar inmediatamente; 3) El Comité Central Israelita reconoció que se trataba de una labor de beneficencia, y como tal la reconocería más adelante, pues con este carácter estaban registrados ante los órganos respectivos del Gobierno

la Asociación Pro-Hospital y el terreno propiedad de la misma (Comité Pro Hospital Israelita).

Las negociaciones no se realizaron rápidamente, pues el proceso se estuvo discutiendo entre marzo y junio; primeramente, los miembros del Patronato del Hospital Israelita de México enviaron una carta al Comité Central Israelita de México, en la cual



El Seguro Social no fue planeado para todos, sino que estaba destinado a la población que tenía un sueldo o salario”.



"Fantasma en el bosque", óleo sobre tela, 2018

le explicaban que ellos, en su calidad de órgano representativo de la Comunidad, estaban más capacitados que ninguna otra institución para llevar a feliz término la construcción de un Hospital, por lo que le pidieron que tomara la responsabilidad.

El Comité Pro Hospital envió una carta al Comité Central en la cual le indicaba que el Comité Pro Hospital Israelita estaba libre de obligaciones financieras o hipotecarias, por lo que se podría pasar el proyecto a la institución centralizadora con la única obligación de asegurar a los miem-

bros y a los simpatizantes de la colonia israelita, que el Hospital sería construido.

Para que el Comité Central se pudiera encargar del proyecto se necesitaba que los miembros del Comité Pro Hospital Israelita renunciaran a su cargo en el Consejo Directivo, claro que una vez que se estableciera el nuevo Consejo Directivo, ellos podrían ser parte de él; para escuchar la resolución se les invitó a la junta que se llevaría a cabo el 29 de junio.

El 30 de junio de 1943 el presidente del Comité Central, señor León Behar, envió

una carta al doctor Abraham King, en la cual le informaba (en respuesta a su carta de 12 de junio) que el Comité Central estaba de acuerdo en principio, de encargarse de la construcción y dirección del Hospital Israelita de México (decisión tomada en su junta del 29 de junio de 1943) (Comité Pro Hospital Israelita).

Como se había ofrecido el 12 de julio de 1943, los miembros del Hospital Israelita de México (Institución de Beneficencia Privada) envió una carta al Comité Central informándole de la renuncia de la Mesa Directiva, la cual estaba integrada por: doctor A. King (Presidente); señora E. Morgenstern (1.<sup>a</sup> Vicepresidente); señora M. Widor (2.<sup>a</sup> Vicepresidente); Nathan Roseblum (1.<sup>o</sup> Tesorero); Zelig Jinich (2.<sup>o</sup> Tesorero); doctor B. Shein (Secretario); doctor Roberto Stern (Presidente de la Comisión Técnica). Con la intención de que el Comité Central tomara a su cargo la realización del proyecto del Hospital.

Lo siguiente era reunirse para entregar la secretaría y demás objetos relativos al hospital. Solicitaron no publicar la noticia hasta que no hubiera entrado en funciones el nuevo Comité Pro Hospital, pues, de acuerdo a las leyes de la Junta de Beneficencia Privada la Mesa Directiva del Hospital, no podía renunciar hasta que no hubiera otra que la sustituyera.

Lo siguiente fue la planeación de las características que tendría el Hospital, para lo cual se elaboró un borrador de un proyecto muy ambicioso:

1. Se establecía que el Patronato debería elaborar sus estatutos, lo primero sería nombrar un nuevo patronato, el cual estaría formado por 5 o 6 miembros de la directiva del CCI, y otros tantos del Patronato anterior u otras personas que designara el CCIM.
2. El nuevo Patronato solicitaría a la

Beneficencia Privada el cambio de Estatutos en el sentido de que fuera el Comité Central el que en lo futuro nombrara a sus miembros.

3. La Comisión recomendó al Comité Central
  - a) La construcción y equipamiento del Hospital se haría en un término de tres años.
  - b) La primera unidad sería de 40 o 50 camas, pero habría que preparar los planos para ampliarla después hasta 250.
  - c) El nuevo patronato nombraría las comisiones que juzgara necesarias. Cada comisión sería presidida por un miembro del Patronato. Se propuso las siguientes comisiones:
    - 1) Colecta de fondos y propaganda.
    - 2) Estudio planos y proyectos.
    - 3) Construcción de edificios.
    - 4) Compra de equipo.
    - 5) Las que sean necesarias.
  - d) El Patronato recibiría las proposiciones de las comisiones y tomaría los acuerdos. Vigilaría los trabajos de las comisiones. Manejaría los fondos a través de su tesorero. Llenaría las funciones que previnieran de la Ley de Beneficencia Privada, y sería responsable de la obra.
  - e) El Patronato rendiría un informe trimestral al Comité Central de sus trabajos y aceptaría las indicaciones de este como representante de la Comunidad Israelita (Comité Pro Hospital Israelita).

En agosto de 1943 se propuso crear un patronato integrado por los señores Mateo Bejar, Sam Katz, Morton Leichnam, León Alazraky, León Sourasky, Elías Sourasky, Sam Wishñack, doctor A King, Adolfo Kalb y otros, que con sus donativos, pudieran integrar el capital que sirviera de base para la construcción

del Hospital, se daban perfecta cuenta de que para construir se necesitarían grandes recursos, por lo cual el Patronato tendría que estar integrado por miembros prominentes de la Comunidad Judía.

Para la construcción se habían adquirido 10 lotes en la colonia del Valle, en un lugar difícil de reconocer, decía que eran los lotes del 1 al 10, inclusive de la manzana 42 cuartel décimo del fraccionamiento de la colonia del Valle, como los terrenos habían sido donados y ocasionaban gastos se había solicitado la condonación del impuesto predial, lo cual no fue autorizado.

Otro de los objetivos era difundir el proyecto por lo que tenían la intención de asistir al 1er. Congreso Nacional de Asistencia, con la intención de presentar los planos del Hospital, lo triste es que no se conservaron dichos planos, para darnos cuenta cómo se había previsto construirlo.

De acuerdo a la legislación vigente, el licenciado José Sautto (notario de la institución), informó que el Hospital debería ser una Beneficencia Privada bajo el control permanente del Comité Central.

El proyecto era tan serio que se realizaron Estatutos, los puntos más relevantes eran los siguientes:

1) Establecer un hospital para la atención médica gratuita de enfermos pobres, sin distinción de nacionalidad, creo que este era el punto más importante, pues en un país donde no había seguridad social, se hablaba de darle servicio al público en general y en forma gratuita; 2) Establecer cursos técnicos de enfermería y obstetricia; dotar al Hospital con una Policlínica de consultas externas y de servicios como

consultorio óptico, clínica dental, laboratorio químico para análisis de todo género y salas de maternidad, para el México de la década de 1940 estos servicios también eran muy importantes, pues el país era muy pobre; 3) La única limitación a los servicios estribará en la economía de la institución; 4) los mismos servicios se

prestarían a particulares mediante la retribución correspondiente; 5) El capital de la Asociación se constituiría con las cuotas ordinarias y extraordinarias de los socios, el producto de colectas, festivales y otras actividades lícitas, con herencias, legados, donaciones y percepciones que se obtuvieran de particulares, esta era una de las formas de obtener ingresos para una institución que pretendía ser de beneficencia privada; 6) Podrían ser socios de la institución los israelitas que solicitaran su pertenencia por escrito, para lo cual se establecerían cuatro categorías: a) socios fundadores; b) socios activos; c) socios benefactores, y d) socios honorarios; se consideraría como socio activo a aquel que aportara una cuota de un peso cincuenta centavos al mes; se consideraría como socios benefactores a aquellos que aportaran una cuota mensual de siete pesos cincuenta

centavos, y socios honorarios a los que realizaran un donativo de cien pesos o veinte dólares (Comité Pro Hospital Israelita), esta era la otra forma de obtener el sustento de la institución.

Posteriormente, se reunió una comisión médica presidida por el doctor Leo Deutsch e integrada por los doctores Glaser, Oscar Stern, Deutsch, Robert Stern, Kunewalder y Karckmar para reformar



El 30 de marzo de 1943 se presentó el borrador de convenio entre el Comité Central Israelita y el Patronato del Hospital Israelita de México”.





“La valla”, 28 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

los estatutos del Hospital Israelita, propusieron los siguientes cambios en el artículo 7°: D) eliminar consultorios; añadir que: los honorarios médicos de los pacientes particulares no serían considerados como pertenecientes a los ingresos del Hospital y quedaban sujetos exclusivamente al convenio entre médicos y pacientes; en el artículo 11°, en lugar de un peso cincuenta centavos diría tres pesos; en el artículo 12°, en lugar de siete pesos cincuenta centavos, diría cien pesos; en el artículo 13°, en lugar de cien pesos diría mil pesos; artículo 17°, en lugar de cincuenta por ciento, veinte por ciento; las propuestas del patronato referentes al funcionamiento del Hospital estaban sujetas a un acuerdo con los médicos dirigentes del Hospital.

Los socios podrían recibir servicios médicos e internación con un cincuenta por ciento de descuento, tomar parte en las deliberaciones de las Asambleas Generales, votar y ser votado para el cargo de Patrono.

La representación legal y la administración recaería en un Patronato compuesto por diez miembros en funciones por un año o hasta que sus sucesores los reemplazaran.

El Comité Central estudió la posibilidad de que el 10% de la cuota de cada socio se destinara al Hospital, lo que los convertiría automáticamente en socios del Hospital.

Cuando el Comité Pro Hospital entregó al Comité Central los documentos en los cuales le pasaba el proyecto, adjuntó un libro en el cual se hablaba de una promesa

de donativos por ciento veinte mil pesos, los cuales para la época eran muy buenos y servirían para iniciar la construcción.

El 19 de octubre de 1943 la notaría número 14 envió un comunicado al Comité Central en el cual informaba que había analizado el expediente que le dio el doctor Abraham King, el cual se encontraba en la Junta de Asistencia Privada denominada Hospital Israelita de México y llegó a las siguientes conclusiones: 1) aunque el doctor King ofreció donar los terrenos no estaban escriturados a su nombre; 2) se autorizó al notario Francisco Cornejo para otorgar la escritura correspondiente, por lo que se tendría que averiguar con los propietarios del inmueble si lo habían firmado; 3) si no se había entregado se le debía entregar la

documentación correspondiente para enviarla a la Junta de Asistencia Privada; 4) teniendo en cuenta las dificultades para obtener los estatutos del Hospital Israelita de México, la modificación que se pretendía realizar debería exclusivamente decir que correspondía al Comité Central nombrar a los patronos de la Asociación. Por lo que pedía la autorización para redactarlo e iniciar su autorización ante la Junta de Asistencia Privada, para iniciar la modificación y la escrituración de los terrenos.

La falta de recursos era el principal problema para la construcción del Hospital, aunado a ello la oficina del Impuesto Predial contestó al doctor Abraham King que no se condonaban las contribuciones que se adeudaban por los predios del 1 al 10, inclusive de la manzana 42 en la colonia del Valle, aunque sabía que se levantaría un hospital moderno donde se atendería gratuitamente toda clase de enfermedades de personas sin recursos, pues el Art. 21 de la Ley de Hacienda estipulaba que no se debía realizar condonación o reducción de impuestos en ningún caso.

Como era evidente que no iba a ser fácil conseguir los recursos para la construcción, el doctor Abraham King envió una carta al Presidente de la Junta de Asistencia Privada solicitando una ampliación de cinco años del permiso para edificar el Hospital Israelita en el terreno legado de la Colonia del Valle.

El entusiasmo por construir el Hospital era tan evidente, que se realizó un concurso para elaborar los planos, en el cual participó inclusive el doctor Baz, se tenía la intención de iniciar pronto los trabajos de construcción, se planeaba elevar la parte exterior del edificio principal en 1946, en 1947 se terminaría la obra interna, en 1948 se daría la instalación del Hospital para que la construcción estuviera terminada entre 1949 y 1950.

Sin embargo, para el 3 de febrero de 1945 no se había conseguido el dinero para iniciar los trabajos, por lo que el señor Tuvie Maizel y el doctor A. King enviaron un comunicado desgarrador a sus correligionarios solicitando su apoyo para empezar los trabajos de construcción, pues, en caso contrario, el terreno comprado para el efecto y valuado en medio millón de pesos pasaría a manos del gobierno. Lo que finalmente sucedió.

### CONCLUSIONES

El proyecto de construcción de un Hospital Israelita que atendiera al público en general era muy importante, sin embargo, la idea no se pudo cristalizar por falta de recursos, pues el costo de construir una institución de este tipo es muy elevado, pero la manutención es todavía más difícil, pues, los gastos hospitalarios son exorbitantes, era evidente que la Comunidad Judía tenía el deseo de realizarlo, pero no contaba con los recursos; además, en ese momento se estaba llevando a cabo la Segunda Guerra Mundial y consecuentemente el Holocausto, en 1942 se había dictado la “La Solución Final del Problema Judío”, y para empeorar el problema el gobierno mexicano le había cerrado la puerta a la migración judía, por lo tanto, el Comité Central estaba muy ocupado y destinaba una parte importante de sus recursos para poder ingresar al país a refugiados.

### BIBLIOGRAFÍA

Barajas, G. (2010, ene). “Políticas de bienestar social del Estado posrevolucionario: IMSS, 1941-1958”. En *Política y cultura*. No. 33. México.

Archivo del CDIUM, Comité Central Israelita de México, Comité Pro Hospital.

THE IMAGE OF

# HUITZILOPOCHTLI

IN “PRIMEROS MEMORIALES”: A MODEL FOR THE  
MADE OF THE IMAGES FOR THE FLORENTINE  
CODEX BY FRAY BERNARDINO DE SAHAGÚN

*Recibido: 25 de marzo de 2020*  
*Aprobado: 13 de abril de 2020*



Aquí viene el sol, 50 x 50, acrílico sobre madera aglomerada, 2019



LA IMAGEN DE

# HUITZILOPOCHTLI

EN LOS PRIMEROS MEMORIALES: UN MODELO PARA  
LA ELABORACIÓN DE LAS IMÁGENES DEL CÓDICE  
FLORENTINO DE FRAY BERNARDINO DE SAHAGÚN

**ALDO SAUZA DÍAZ**





## RESUMEN

El presente artículo desarrolla un análisis de la figura del dios mexica Huitzilopochtli en el manuscrito conocido como Primeros Memoriales y su uso como modelo en la elaboración de las ilustraciones del Códice Florentino. De igual forma, se expone un estudio iconográfico de la deidad que revela la cantidad de artistas indígenas que participaron en la elaboración de las imágenes.

**Palabras clave:** primeros memoriales, Códice Florentino, Tepepulco, tlacuilo, artistas indígenas.

## ABSTRACT

The current article develops an analysis of the figure of the Mexica god Huitzilopochtli in the manuscript known as “Primeros Memoriales” and its use as a model in the made of the illustrations for the Florentine Codex. In the same way, it exposes an iconographic study about the deity that shows the number of indigenous artists who participated in the made of these pictures.

**Keywords:** first memorials, Florentine Codex, Tepepulco, Tlacuilo, Indigenous artists.

**ALDO SAUZA DÍAZ**

Pasante de la carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM, ayudante de profesor en la materia Mesoamérica en la misma facultad, asistente de investigación en la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y miembro del Seminario permanente Crónicas Novohispanas y Andinas (Siglos XVI y XVII). Actualmente se encuentra realizando su tesis de licenciatura.

## INTRODUCCIÓN

Dentro de las ciencias sociales y las humanidades el arte se ha visto como un ente que debe estudiarse de manera separada, y se generaliza una visión única y arcaica en donde los únicos objetos de análisis son la pintura al óleo y la escultura. No obstante, los diversos estudios que Diana Magaloni realizó sobre la manufactura y la elaboración de las imágenes del Códice Florentino, entre los que destacan *Painters of the New World: The Process of Making the Florentine Codex* (2011) y *Los colores del Nuevo Mundo: artistas materiales y la creación del Códice Florentino* (2014), demuestran que esta visión es errónea.

En ese sentido, y siguiendo el método de Magaloni, propongo que las imágenes contenidas en los *Primeros Memoriales* y el *Códice Florentino* pueden ser estudiadas como una obra de arte, así, el amable lector podrá encontrar en este texto una nueva forma de observar los códices del siglo XVI y los procesos que revelan el aprendizaje de los *tlacuiloque* o artistas indígenas. Es necesario precisar que dentro de la cultura mexicana la persona que ejercía el oficio del pintor se le denominaba *tlacuilo*, en lengua náhuatl, y el plural de esta palabra para referir a un grupo de pintores es *tlacuiloque*.

### UN BREVE RECUENTO DE LOS PASOS DE SAHAGÚN EN LA NUEVA ESPAÑA

Desde la llegada de fray Bernardino de Sahagún a la Nueva España en 1529, el franciscano se interesó por la lengua náhuatl y la cultura indígena. En 1536 se inauguró el Imperial Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco, dicha instancia estaba dedicada a la educación de las elites indígenas (Vargas, 1987, p. 15). La institución

contaba con un grupo de frailes franciscanos que fungían como profesores del colegio, se sabe por lo registrado en las crónicas del siglo XVI, que Sahagún fue el encargado de enseñar latinidad a los indígenas (Mendieta, 1997, p. 79).

En 1558, fray Francisco Toral comisionó a Sahagún la elaboración de una obra que reuniera las antiguas costumbres de los indígenas nahuas y que pudiera ser utilizada como herramienta para la evangelización de los mismos. Es así que fray Bernardino de Sahagún se dirigió a Tepepulco para iniciar sus primeras investigaciones, permaneciendo en dicho lugar por un periodo de tres años que van de 1558 a 1560 (Sahagún, 2000, pp. 61, 129).

Elaboró una minuta en la cual desarrolló una serie de preguntas que eran de su interés. En Tepepulco se reunió con el cacique Diego de Mendoza y el grupo de nobles indígenas del lugar, a los cuales les solicitó su ayuda para recabar la información pertinente, sin embargo, los tepepulcas decidieron hacer primero un consenso entre ellos y le pidieron al fraile que se retirara. Algunos días después se volvieron a reunir y el cacique accedió a brindarle la ayuda necesaria a Sahagún (Sahagún, 2000, pp. 129-130).

Los datos obtenidos en Tepepulco y la información proveniente de la tradición oral indígena tepepulca se vertieron en lo que actualmente conocemos como los *Primeros Memoriales*, el cual es un manuscrito elaborado, en su mayoría, a dos columnas. Está escrito en náhuatl y contiene 544 imágenes (Quiñones, 1988, p. 204), según Ellen T. Baird, seis *tlacuiloque*, o artistas indígenas, fueron los encargados de elaborar dichas imágenes (Baird, 1993, pp. 139-158).

Para 1575 y 1577, Sahagún regresó a Tlatelolco y llevó consigo una serie de documentos sobre la cultura náhuatl que

reunió con el paso del tiempo y que había estudiado anteriormente, entre ellos se encontraban los *Primeros Memoriales*. Es en este lugar donde inició la redacción y composición de su obra culmen conocida como *Códice Florentino* (León-Portilla, 1999, pp. 161-170).

Este manuscrito está dividido en doce libros en los que se aborda la religión de los mexicas, sus ritos y costumbres, las instituciones, la astrología, los gobernantes, la medicina, los animales y la conquista. Cada foja está dividida en dos columnas, el texto en castellano fue colocado en la columna izquierda mientras que el texto en náhuatl en la derecha. Dentro de ambas columnas se colocaron diversas imágenes que acompañan las narraciones registradas en los textos, el *Códice Florentino* tiene 2686 imágenes en total (Magaloni, 2011, p. 47). El pormenorizado estudio que realizó Diana Magaloni a este manuscrito demostró que 22 *tlacuiloque* fueron los encargados de realizar las imágenes (Magaloni, 2014, p. 2).

#### OTRAS FORMAS DE CONOCIMIENTO: EL DIFRASISMO IN TLILLI IN TLAPALLI

Las imágenes no sólo ilustraron los textos escritos en caracteres latinos de ambos manuscritos ya que, dentro de la cultura náhuatl, las imágenes eran concebidas como un medio de comunicación e información por el cual se transmitía uno o varios mensajes. Este complejo proceso se expresa bajo la forma del difrasismo *in tlilli in tlapalli*, cuya traducción es: la tinta negra, lo colorido. Dicho difrasismo se utiliza para denotar el conocimiento, es decir, las imágenes son conocimiento puro (Wright, 2011, pp. 285-288).

El fraile franciscano recogió en su obra una interesante narración sobre los *tlacuiloque*, pues manifiesta la existencia de dos

tipos de artistas indígenas: el que es buen pintor y, por contraposición, el pintor que trabaja mal.

El pintor es su oficio saber usar de colores y debuxar o señalar las imágenes con carbón, o hacer buena mezcla de colores, y sabellas muy bien moler y mezclar. El buen pintor tiene buena mano y gracia en el pintar, e considera muy bien lo que ha de pintar, y matiza muy bien la pintura, y sabe hacer las sombras y los lexos, y pintar los follajes. El mal pintor es de malo y boto ingenio, y por esto es penoso y enojoso, y no responde a la esperanza del que da la obra, ni da lustre en lo que pinta, y matiza mal. Todo va confuso; ni lleva compás o proporción lo que pinta, por pintallo de priesa. (Sahagún, 2000, pp. 875-876).

#### HUITZILOPOCHTLI Y SUS MÚLTIPLES REPRESENTACIONES

La figura de Huitzilopochtli en los *Primeros Memoriales* obedece a las preguntas que elaboró Sahagún en su minuta, pues según Alfredo López Austin, el franciscano les pregunto a los tepapulcas sobre las características del dios y sus atavíos (López Austin, 1976, p. 24). La imagen se dibujó en proporciones abultadas, esto se debe al cambio cultural en la forma de representar el cuerpo, pues el *tlacuilo* que elaboró esta imagen tenía como referente las proporciones y modelos europeos (Escalante, 2010, pp. 212-216). El rostro tiene pintura facial de color azul intenso y ocre, alternando cada color con líneas horizontales que en total suman cinco. La misma tonalidad se observa en las piernas, sin embargo, en este caso las líneas son verticales.

En su mano izquierda porta un *chimalli* o escudo con el fondo blanco y adornado con puntos negros en el centro y los costados, en la mano derecha una *xiuhcōatl*,



“El camino que hemos elegido”, 30 x 30, acrílico sobre madera aglomerada, 2020

un arma que caracteriza a la deidad por ser una representación de un rayo en forma de serpiente, es decir, una serpiente de fuego. De igual forma porta un tocado que despunta en unas plumas de quetzal cuya ondulación da la idea de movimiento. En su espalda se intentó representar la cabeza de un colibrí en color azul, verde y rojo, al igual que el tocado, este atavío tiene plumas de quetzal. A esta imagen le acompaña un breve texto en náhuatl el cual fue traducido por Miguel León-Portilla:

En la cabeza tiene puesto un gorro de plumas amarillas de guacamaya con su penacho de quetzal.

En la frente su soplo de sangre,  
 En el rostro sobre la faz tiene rayas,  
 Sus orejeras de pájaro azul,  
 Su doble: una serpiente de turquesas,  
 Su anecúyotl lo va cargando en la espalda,  
 En su mano una bandera de plumas de Quetzal.  
 Están atadas sus caderas con mallas azules,  
 Sus piernas de color azul claro.  
 Campanillas, cascabeles hay en sus piernas,  
 Sus sandalias de príncipe.  
 Su escudo, un Tehuehuelli,  
 Un haz de flechas de rastrillo sobre el escudo,  
 Su bastón de serpientes erguido en una mano. (León-Portilla, 1958, pp. 113-114) (imagen 1)



La figura del dios en el *Códice Florentino* se representó más estilizada, sin embargo, se intentó emular las dimensiones abultadas del pecho y las piernas, lo que hace que sus brazos se vean cortos a comparación del resto del cuerpo. En la mano izquierda porta un *chimalli*, en la derecha la *xiuhcōatl*, el *tlacuilo* encargado de dibujarlo decidió volver más sobria y rígida el arma pues, a diferencia de la figura de los *Primeros Memoriales*, no se dibujó la piel reticulada de la serpiente ni la ondulación del cuello que, junto con los colmillos y las fauces abiertas, daban la idea de ataque (imagen 2).

El dios mexica fue representado en tres escenas más del códice, cada una de ellas bastante interesante por sí sola; por el estilo y los detalles únicos se puede plantear que cada imagen de Huitzilopochtli fue dibujada por un *tlacuilo* distinto, es decir, tres artistas indígenas fueron los encargados de realizar dichas escenas y todos utilizaron como modelo la figura del dios en los *Primeros Memoriales*.

La primera escena muestra a Huitzilopochtli hablando con tres nobles indígenas durante la celebración de su fiesta. El *tlacuilo* decidió omitir las rayas verticales de las piernas volviendo así todo el cuerpo y el traje del dios de color blanco. El artista le colocó al dios un collar y una corona de flores, a su vez, la cabeza de colibrí presenta una cantidad considerable de dientes y las plumas de quetzal fueron representadas con una verticalidad que provoca la pérdida de la idea de movilidad. En el *chimalli* se sustituyó el decorado de puntos negros y en su lugar se colocaron cinco flores (imagen 3).

La segunda imagen muestra al dios en el cerro de Coatépetl luchando contra los *centzonhuitznahuas*, o sus cuatrocientos hermanos, que intentaron asesinar a su madre: Coatlicue. En las piernas se dibu-

jaron rayas verticales y sólo unas de ellas están pintadas de color azul, el resto son blancas. El *tlacuilo* decidió cambiar el arma del dios y dibujó un *macuáhuatl* de color azul, no obstante, la empuñadura sigue siendo la cabeza de una serpiente, en el *chimalli* que lleva en su mano izquierda se colocaron cinco conchas de mar en lugar del diseño de puntos negros de las imágenes anteriores. De igual forma, se observa que la cabeza del colibrí ahora es de color azul oscuro y la parte que correspondería al pico es de color amarillo y no tiene dientes. Las plumas se muestran rígidas (imagen 4).

En la tercera imagen se observa un grupo de indígenas arrodillados con sus manos en posición de súplica y hablando a la deidad que se yergue frente a ellos. La pintura facial no tiene un orden consecutivo, pues los extremos están pintados de color ocre y en el centro se observan dos líneas blancas. En las piernas se dibujaron rayas verticales de color azul intercaladas con rayas blancas. La cabeza del colibrí es roja con una franja amarilla que la atraviesa, tiene seis dientes distribuidos de forma separada. El arma *xiuhcōatl* no tiene color y la cabeza de la serpiente termina en pico, asemejando al de un pájaro. El *tlacuilo* que dibujó la imagen decidió no incluir colores en el *chimalli* y realizó un cambio en los detalles del centro del escudo, pues colocó lo que podrían ser cinco conchas (imagen 5).

## CONCLUSIÓN

En suma, la imagen de Huitzilopochtli en los *Primeros Memoriales* que dibujó un *tlacuilo* de Tepepulco entre 1558 y 1560 sirvió como modelo para los cuatro *tlacuiloque* que, entre 1575 y 1577 en Tlatelolco, ilustraron el *Códice Florentino*. Los atavíos de la deidad en todas las imágenes suelen ser,

en general, los mismos: pintura fácil de color azul y amarillo en líneas horizontales, rayas azules alternadas con rayas amarillas o blancas dibujadas de forma vertical en las piernas, un *chimalli* o escudo con el fondo blanco decorado con puntos negros o con cinco conchas, una *xiuhcōatl* o serpiente de fuego de color azul, un tocado que despunta con plumas de quetzal y una cabeza de colibrí.

#### BIBLIOGRAFÍA

Baird, E. T. (1993). *The drawings of Sahagún's Primeros Memoriales: structure and style*. Norman: University of Oklahoma Press.

Escalante, P. (2010). *Los códices mesoamericanos antes y después de la conquista española*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

León-Portilla, M. (1999). *Bernardino de Sahagún. Pionero de la antropología*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Históricas-El Colegio Nacional.

López Austin, A. (1976). "Estudio acerca del método de investigación de fray Bernardino de Sahagún". En J. Martínez (coord.). *La investigación social de campo en México*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. pp. 9-56.

Magaloni, D. (2011). "Painters of the New World: The Process of Making the Florentine Codex". En W. Gerhard y J. Connors (coords.). *Colors Between Two Worlds. The Florentine Codex of Bernardino de Sahagún*. Florencia: Villa I Tatti/The Harvard University Center for Italian Renaissance Studies. pp. 47-76.

Magaloni, D. (2014). *Los colores del Nuevo Mundo: artistas, materiales y la crea-*

*ción del Códice Florentino*. China: Universidad Nacional Autónoma de México-The Getty Research Institute.

Mendieta, G. (1997). *Historia eclesiástica indiana*. 2 vols. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Quiñones Keber, E. (1988). "Reading images: The making and meaning of the Sahaguntine illustrations". En J. Klor, H. B. Nicholson y E. Quiñones (coords.). *The Work of Bernardino de Sahagún. Pioneer Ethnographer of Sixteenth-Century Aztec Mexico. Studies on Culture and Society*. Texas: Institute for Mesoamerican Studies-The University at Albany-State University of New York-University of Texas Press. pp. 199-210.

Sahagún, B. (2000). *Historia General de las Cosas de Nueva España*. 3 vols. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

----- (1979). *Códice Florentino*. Edición facsimilar. Ciudad de México: Archivo General de la Nación.

----- (1993). *Primeros Memoriales by Fray Bernardino de Sahagún*. Edición facsimilar. Norman: University of Oklahoma Press.

----- (1958). *Ritos, Sacerdotes y Atavíos de los Dioses*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Historia/Seminario de Cultura Náhuatl.

Vargas, E. (1987). *Claustro Franciscano de Tlatelolco*. Ciudad de México: Secretaría de Relaciones Exteriores.

Wright, D. Ch. (2011). "La tinta negra. La pintura de los códices. Los difrasismos metafóricos translingüísticos y sus implicaciones para la interpretación de los manuscritos centromexicanos de tradición indígena". En *Estudios de Cultura Náhuatl*, 42, 285-298.

AIR POLLUTION, A  
**STORY**  
TO REFLECT

*Recibido: 30 de marzo de 2020  
Aprobado: 27 de abril de 2020*

Conversación acerca de pájaros, 40 x 50, acrílico sobre madera aglomerada, 2020



LA CONTAMINACIÓN DEL

# AIRE,

UNA HISTORIA PARA REFLEXIONAR

**GLORIA CELIA CARREÑO ALVARADO**





## RESUMEN

Recuperar la historia de la naturaleza, de los bosques, aguas y aire en nuestro entorno, así como los factores de deterioro y el proceso de concientización sobre su cuidado, en el cual no sólo el gobierno sino Organizaciones de la Sociedad Civil (osc) trabajaron y trabajan por el cuidado del medio ambiente, es una historia que debemos aprender y enseñarla, ya que puede visualizarse como una contribución a un proceso de concientización de jóvenes y no tan jóvenes sobre la relevancia del cuidado del medio ambiente, ahora y en el futuro.

**Palabras clave:** ecología, medio ambiente, contaminación del aire.

## ABSTRACT

Nature has its History: forests, water, and air in our environment. In the same way, the deterioration that humanity has made in its environment has left a historical record. However, the awareness and efforts of governments and civil society organizations are also part of that History. It is essential to recover and teach the History of the environment and environmentalism to visualize the process of destruction and recovery, to project the best future for the interaction between humanity and ecology.

**Keywords:** ecology, environment, air pollution.

## GLORIA CELIA CARREÑO ALVARADO

Académica adscrita al Archivo Histórico del IISUE-UNAM; docente del CCH plantel Sur donde imparte la opción técnica Sistemas para el Manejo de la Información Documental. Es licenciada en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH); maestra en Historia de México por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM; es autora de tres libros y coautora de cinco. Ha publicado más de un centenar de artículos de investigación, de difusión de la historia, archivística y capítulos de libros.

*Ni la sociedad, ni el hombre, ni ninguna otra cosa  
deben sobrepasar para ser buenos  
los límites establecidos por la naturaleza.*  
Hipócrates

La preocupación del humano por entender el medio ambiente y las relaciones complejas de los organismos que lo rodean, ha propiciado desde la antigüedad la reflexión y estudio de la naturaleza de su entorno.

La primera motivación para estudiar la naturaleza fue para dominarla, apropiarse de lo que el hombre tenía en su entorno y que podía utilizar para su confort: alimentos, vestido, refugio. Se vio a la naturaleza como una fuente de riqueza: la tierra, las aguas, las plantas, la minería, los animales, todo aquello que podía ser explotado por individuos, empresas, consorcios, monopolios.

La historia de este proceso, parece que la hemos olvidado, y debemos recordarla, tenerla presente, enseñarla y difundirla, convertir esta historia en una vía para que todos y en específico los jóvenes la comprendan, y se preocupen por proteger y defender el patrimonio natural.

Ernst Haeckel llamó a las prácticas que relacionan a los individuos con el medio ambiente de una manera dinámica con el término ECOLOGÍA. A partir de esta designación comienza la consolidación de la ecología como una rama de la biología, que emplea un método científico para resolver sus problemas de investigación. En el siglo xx, la ecología ha dado un sesgo a la preocupación del hombre por incidir y dominar esos sistemas naturales, enfocándose a preservarlos de su destrucción.

En México, la primera organización preocupada por estudiar, revisar e inci-

dir sobre el cuidado de naturaleza y medio ambiente fue La Sociedad Mexicana de Historia Natural fundada en 1868 por un grupo de eminentes naturalistas, entre los que se encontraban Alfonso Herrera, Manuel Río de la Loza, Manuel Urbina y Manuel M. Villada. En 1914, debido a la situación imperante en el país, en medio de la Revolución mexicana, esta sociedad suspendió sus actividades.

El 23 de diciembre de 1936 el doctor Enrique Beltrán junto con Ángel Roldán, José Alcaraz y otros científicos “refundaron” la Sociedad Mexicana de Historia Natural. De singular importancia fue la aparición, en noviembre de 1939, de la *Revista de la Sociedad Mexicana de Historia Natural*, dedicada a los temas medioambientales.

Después de trabajar en proyectos como la Estación de Biología Marina y el Museo Oceanográfico en Veracruz. En 1952, Enrique Beltrán fundó y encabezó el Instituto Mexicano de Recursos Naturales Renovables (IMERNAR), primera organización civil dedicada a la conservación en México, pionera del movimiento conservacionista, esta organización trabajó con el patrocinio de la Fundación Charles Lathrop Pack y fue una de las 12 organizaciones mexicanas afiliadas al UICN (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza) con sede en Suiza (IMERNAR, 1990). Trabajaba bajo la forma de un fideicomiso iniciado con aportaciones de mexicanos preocupados por la conservación de los recursos naturales. Hacía investigación científica, tratando de formar conciencia conservacionista que garantizara la protección, así como la utilización racional de los recursos renovables (Beltrán, 1996).

Desde entonces, ha habido múltiples acciones, muchas de ellas por parte de la sociedad civil, enfocadas a la conservación y cuidado del medio ambiente, algunas, aunque parecen simples han tenido un

enorme impacto en la lucha contra el deterioro del medio ambiente.

En la década de los setenta, en México, empezaron a hacerse visibles las organizaciones de la sociedad civil que señalaban y dirigían presión hacia el gobierno en torno a los problemas ambientales.

Organizaciones No Gubernamentales (ONG) ambientalistas que no perseguían intereses económicos ni políticos, sino hacia la protección y defensa del medio ambiente tanto en zonas rurales, bosques, aguas, evitar la contaminación del aire, el uso regulado del agua, la protección de espacios verdes. Estas organizaciones presionaron al gobierno al darse cuenta de la creciente importancia de los aspectos ambientales para la sociedad mexicana.

También, desde el ámbito universitario, se hizo cada vez más latente la preocupación por la Ecología. Entre 1965 y 1970 desde el Centro de Estudios de la Atmósfera de la UNAM, se hizo una propuesta para que se promulgara una legislación ambiental que regulara la calidad del aire. Ya que los estudios elaborados en ese entonces, señalaban que se sobrepasaba los estándares de calidad del aire de varios países, México entre ellos.

Se encontró la primera correlación empírica entre el monóxido de carbono y el flujo vehicular y temperatura ambiente en la zona metropolitana de la Ciudad de México. El Centro de Estudios de la Atmósfera hizo un llamado para que se implementaran estrategias de control de la contaminación en la Ciudad de México y, en especial, de las emisiones ocasionadas por los escapes de los vehículos por el uso de tetraetilo de plomo en las gasolinas.

En 1970, a partir de la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) se abrió la posibilidad de llevar a cabo estudios con tecnología más adecuada para el análisis de la contaminación.

Esto resultó en la publicación en 1971 de la Ley Federal para Prevenir y Controlar la Contaminación Ambiental. Posteriormente, y con la participación de los sectores académico, industrial y social, se publicó el *Reglamento para la Prevención y Control de la Contaminación Atmosférica originada por la Emisión de Humos y Polvos*. La presión social y universitaria en torno a estos temas, obligó al Estado a comenzar a tomar cartas en el asunto y abordar el problema de la conservación del medio ambiente; dice Iván Restrepo: “en todos los sexenios ha habido dos preocupaciones principales: el agua y los bosques y selvas” (Restrepo, 2010), a los que se suman los residuos peligrosos, la calidad del aire, etcétera. Y, como señala este autor, cada administración sexenal “ha tratado de imprimir un sello muy especial respecto del medio ambiente”. Señala como avance la creación, en 1972, de la Subsecretaría para el mejoramiento del ambiente en la Secretaría de Salubridad y Asistencia. Diez años más tarde se creó la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE), para garantizar el cumplimiento de las leyes y reorientar la política ambiental del país, y en ese mismo año se promulgó la Ley Federal de Protección al Ambiente. Para 1988 se publicó la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente (LEEGEPA).

En 1989, se creó la Comisión Nacional del Agua (CNA) como autoridad federal en materia de administración del agua, protección de cuencas hidrológicas y vigilancia en el cumplimiento de las normas sobre descargas y tratamientos del agua. A partir de 1992, la SEDUE se transformó en la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y se creó el Instituto Nacional de Ecología (INE) y la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (PROFEPA). En diciembre de 1994, se creó la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca



“El hombre colgado”, 39 x 32, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

(SEMARNAP), y se comienza el manejo del concepto de “desarrollo sustentable”. En el año 2000, se cambió la Ley de la Administración Pública Federal dando origen a la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). En la actualidad, dependientes del gobierno federal existen en México la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, la Procuraduría Federal de Protección al Medio Ambiente, el Instituto Nacional de Ecología, la Comisión Nacional de Áreas Protegidas (SEMARNAT, 2020).

Si bien, el Estado fue tomando cartas en el asunto, como se puede observar en la evolución de las dependencias de gobierno enfocadas a los temas ecológicos, organizaciones como IMERNAR (desde los treinta), habían señalado los problemas que iban

creciendo en torno al medio ambiente y el equilibrio ecológico, y no fue sino en la década de los setenta cuando “empezó a mostrarse de una forma muy clara alrededor de los problemas ambientales” (Ogarrío, 1997).

A inicios de los años noventa, se hizo manifiesto que el problema de la contaminación había alcanzado niveles insólitos en la Ciudad de México; la prensa señalaba que en las mediciones efectuadas por la Red Automática de Monitoreo Atmosférico (RAMA), las concentraciones de ozono rebasaban continuamente los niveles permisibles que fijan la norma establecida de calidad del aire en un promedio de casi cuatro horas diarias, lo cual implicaba serios riesgos para la salud de los habitantes de la Ciudad de México, y había que actuar.



Otra Organización No Gubernamental, Fundación Universo Veintiuno, comenzó a enfocar sus actividades de investigación y capacitación en ello en colaboración con la Dirección General de Prevención y Control de la Contaminación Ambiental, de la Subsecretaría de Ecología de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología; el propósito era buscar modelos de dispersión para fuentes vehiculares, para mejorar las estrategias de control de la contaminación atmosférica en el país; comenzó una investigación en colaboración con el Laboratorio Nacional de los Álamos, Estados Unidos, para la elaboración de un modelo que permitiera conocer las características y el comportamiento de la contaminación atmosférica en la Ciudad de México, a fin de identificar las opciones para mejorar la calidad del aire en la urbe y realizar una evaluación de los costos y beneficios de las opciones. No hay que olvidar las características geográficas del territorio en el cual se enclava la Ciudad de México, que es (o era) una cuenca lacustre rodeada de montaña, en la cual se “encierran” las emisiones.

En la realización del proyecto de investigación participaron Fundación Universo Veintiuno, la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (Sedue), la UNAM, el Departamento del Distrito Federal, Petróleos Mexicanos, el gobierno de los Estados Unidos a través de su embajada en México, Álamos National Laboratory y la Agency for International Development (AID).

El seguimiento de un modelo de contaminación del aire, tenía la idea de desarrollar un modelo para la toma de decisiones sobre el manejo de la atmósfera en la Ciudad de México, y que esto fuera considerado por las autoridades tanto del Distrito Federal como la federal. El resultado fueron las medidas tomadas: la SEDUE lanzó su “Programa Nacional de Ecología

1984-1988” entre cuyas metas se encontraban el abatir la contaminación atmosférica promedio en 30% aproximadamente, y reducir y controlar en 12% la contaminación ambiental del Valle de México proveniente de las emisiones vehiculares. Sin embargo, no se marcaban medidas correctivas y la falta de plazos para aceptar compromisos con los otros responsables del sector público.

En 1985, se instrumentó un programa llamado “Las Medidas Contra la Contaminación en la Zona Metropolitana de Ciudad de México”, decreto presidencial publicado el 14 de febrero de 1986, que se enfocaba a la mejoría en los combustibles y la limitación a la entrada al Distrito Federal, de los autobuses del Estado de México, la ampliación de la línea 6 del Metro, la incorporación parcial de turbocargadores en la ruta 100 de autobuses urbanos, y la obligatoriedad de dispositivos anticontaminantes en los vehículos nuevos, pero que resultaba aplicable para la industria automotriz hasta septiembre de 1988. Hecho que no se justificaba, ya que la industria automotriz desde la década de los setenta, tenía conocimiento de la tecnología para la instalación de los convertidores catalíticos que reducirían las emisiones de los vehículos y que ya eran obligatorios en los Estados Unidos.

Finalmente, en 1987 el regente de la ciudad Ramón Aguirre concertó un programa contra la contaminación ambiental denominado “Programa de Concertación DDF-Grupos Ecologistas”. En el cual se planteaba desalentar voluntariamente el uso del automóvil, mediante el programa “Hoy No Circula”, el cual, al parecer, no tuvo el suficiente número de voluntarios.

Un año más tarde, la contaminación ambiental había adquirido niveles críticos. Se afirmaba que los valores del índice IMECA (Índice Metropolitano de la Calidad

del Aire) se incrementaron en 41% durante 1990 a 1991, y el número de días en que se sobrepasó la norma ascendió a 286. Por lo cual, se procedió a diseñar un nuevo programa denominado “Programa Integral Contra la Contaminación Atmosférica (PICCA)”. En él participaban diversas dependencias: el Departamento del Distrito Federal (DDF), así como el gobierno del Estado de México y prestigiados científicos y académicos. Entre otros, se establecieron los siguientes compromisos: la introducción inmediata de convertidores catalíticos en todos los vehículos a gasolina, modelo 1991, la obligatoriedad del programa Hoy no Circula, y la obligatoriedad de la verificación del nivel de emisiones contaminantes de los vehículos.

A nivel internacional, México ha adquirido compromisos en relación al medio ambiente, en 1987 nuestro país fue firmante del Protocolo de Montreal, mediante el cual se estableció un monitoreo de sustancias que dañan la capa de ozono como los clorofluorocarbonos (CFC), el tetracloruro de carbono (CTC), los halones y el bromuro de metilo; así como impulsar la destrucción de las sustancias agotadoras de ozono (SAO) en desuso (Observatorio 10, 2016); posteriormente, firmó de los protocolos de Kioto en 2005, por los cuales se comprometió a reducir los niveles de contaminación en un 50% para el año 2050, como parte del compromiso, se publicaron normas, se trazaron políticas, pero la puesta en práctica ha sido lenta (Ramos, 2011).

En la conferencia de la ONU sobre cambio climático, celebrada en Lima, Perú, en diciembre de 2014, en la cual participó México, se acordó a nivel internacional establecer un formato de reducción de los gases de efecto invernadero, los países participantes anunciaron el compromiso de seguir un proceso de reducción de las emisiones globales para reducir hasta un

70% las actuales en el año 2050, a fin de reducir el calentamiento global a sólo 2 centígrados anuales.

En México, a partir de 2014, el programa Hoy no circula ha limitado aún más la circulación de vehículos con mayor riesgo de contaminación. Sin embargo, no faltó entre la ciudadanía a quien le pareciera excesivo, más de uno protestó por tener que llevar a verificar el auto, o protesta por la multa que le ocasionó circular en día restringido.

Sin embargo, las molestias individuales son en beneficio de nuestra sociedad, en beneficio de la armonía entre naturaleza-hombre, en beneficio de los niños pequeños y sus hijos quienes serán los habitantes del planeta.

Poco a poco la realidad fue otra, el número de automóviles por familia aumentó y por supuesto la contaminación ocasionada por ellos también. El estímulo al uso de la bicicleta que se ha dado en los últimos años no ha contribuido mayormente a mejorar la situación, faltan ciclistas, faltan vías para que circulen sin riesgo, falta conciencia de los conductores de autos y camiones, falta un reglamento que obligue al ciclista a tener un chaleco de colores fluorescentes, a usar casco, a instalar luces en la bicicleta. Mientras tanto, la Ciudad de México sigue teniendo los altos niveles de contaminación, a lo que se une la falta de áreas verdes, y su destino histórico de ser una ciudad en una cuenca.

Aunque los automóviles son la principal fuente de contaminación del aire, pues emiten grandes cantidades de monóxido de carbono, óxido de nitrógeno y compuestos orgánicos volátiles, también hay que considerar otras fuentes de contaminación: aviones, plantas de energía industriales químicas, refinerías de petróleo, fábricas.

Hay muchas pequeñas acciones que cada uno podemos hacer para contrarres-

tar el calentamiento global y contribuir a la protección de la naturaleza, por ejemplo compartir el auto, usar transportes colectivos, caminar, no usar pirotécnica, el uso de fuentes solares de calefacción, no quemar basura, presionar para que las industrias públicas y privadas usen dispositivos para evitar la contaminación del aire, el uso de energía eólica. No tirar basura, no uso de unicel, reciclar.

La organización Estrategia Mundial para la Conservación señala que hay dos características que distinguen a nuestra era. Una reside en la capacidad casi ilimitada que tienen los seres humanos para construir y crear, y la otra, en su contraparte de poderes de igual magnitud para destruir y aniquilar.

Termino con una cita de Manuel Arango, destacado ambientalista y filántropo mexicano, que dice:

Conservación y desarrollo son dos palabras vitales si queremos hablar de ecología y calidad de vida. No puede existir la conservación sin el desarrollo o éste último sin la conservación. No hay peor enemigo de la ecología que la pobreza depredadora de una población creciente sin medios, ni trabajo que debe consumir toda forma de vida a su alcance para lograr una subsistencia. Igualmente perjudicial es el espejismo de un desarrollo acelerado que contamina, enajena y destruye por valores puramente económicos y con frecuencia mal distribuidos. (Arango, 1990).

En conclusión, conocer, enseñar la historia, en los múltiples aspectos y problemáticas actuales es una posibilidad de hacer que los jóvenes hoy, ciudadanos mañana sean conscientes, y se ocupen desde ya en luchar por tener un mundo mejor.

## REFERENCIAS

Arango, M. (1990, 27 de junio). “Palabras pronunciadas por Manuel Arango Arias, Presidente del Imernar en la entrega de la Medalla Alfonso H. Herrera 1989 al mérito en ecología y conservación al señor Andrés Marcelo Sada Zambrano”.

“Charla con Enrique Beltrán”. En *Revista Filantropía*, núm. 3, octubre-diciembre de 1996.

Instituto Mexicano de Recursos Naturales Renovables (1952-1990) *Semblanza*, México, IMERNAR, 1990, 69 p.

Ramos, J. (2011, 17 de mayo). “México avanza contra el cambio climático; apoya al Protocolo de Kyoto”. En *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/2011/05/17/dinero/737295>

Restrepo, I. (s/f). “Los grandes pendientes ambientales de México”. Consultado el 14 de noviembre en: <http://www.teorema.com.mx/biodiversidad/los-grandes-pendientes-ambientales-de-mexico/>

“Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales-SEMARNAT”. Consultado el 1 de abril de 2020 en: [http://www.cedrssa.gob.mx/post\\_secretarn-a\\_de\\_medio\\_ambiente\\_y\\_recursos\\_naturales\\_-\\_n-semarnat-n.htm](http://www.cedrssa.gob.mx/post_secretarn-a_de_medio_ambiente_y_recursos_naturales_-_n-semarnat-n.htm)

Ogarrio, R. (1997). “Relación entre organizaciones no gubernamentales ambientalistas y el gobierno mexicano”. Ponencia al congreso: *El sector no lucrativo y el reto del desarrollo en México. Distrito Federal. Inédita*.

Secretaría del Ozono Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. (2016). “Manual del Protocolo de Montreal relativo a las sustancias que agotan la capa de ozono”. Consultado en: <https://observatoriop10.cepal.org/sites/default/files/documents/treaties/mp-handbook-2016-spanish.pdf>

### Lista de obra de Mariano Gutiérrez

- “Gran Cruz después de Beuys”, 170 x 140, óleo y cera sobre tela, 2001
- “Virgen de la Antigua”, 250 x 100, óleo-temple sobre hoja de oro y madera de encino, 2005
- “Raskolnikov”, 20 x 15, óleo sobre tela, 2008
- “Fénix”, 97 x 97, óleo-temple sobre tela, 2016
- “Astillero 01”, 80x 150, óleo-temple sobre tela, 2018
- “Astillero 02”, 80 x 150, óleo-temple sobre tela, 2018
- “Astillero 03”, 80 x 150, óleo-temple sobre tela, 2018
- “Fantasma en el bosque”, óleo sobre tela, 2018
- “Aerogeneradores”, 38 x 32, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “Antes de la tormenta”, 24 x 29, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “Bajo la lluvia”, 40 x 50, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “En el campo”, 29 x 24, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “Campo”, 28 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “Campo seco”, 28 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “La valla”, 28 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “El hombre colgado”, 39 x 32, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “La cubetada”, 39 x 31, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “En el lago”, 29 x 24, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “Epifanía”, 50 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “En la escalera del patio”, 40 x 28, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “Navegación lenta”, 28 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “Niebla urbana”, 29 x 24, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “Niebla en el lago”, 29 x 24, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “En el pasillo”, 27 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “Pasillo de oficina”, 24 x 29, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “El pescador”, 35x 28, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “El puente que hemos estado construyendo todo este tiempo nunca estará terminado”, 32 x 39, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “Aquí viene el sol”, 50 x 50, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “Nunca he estado en Tokio 01”, 28 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019
- “A través del pasillo al inframundo”, 35 x 29, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “La bruja y el fauno”, 30 x 35, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “El camino que hemos elegido”, 30 x 30, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “Campo mexicano en invierno”, 24 x 29, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “Monasterio cartujo”, 39 x 32, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “Conversación acerca de pájaros”, 40 x 50, acrílico sobre madera aglomerada, 2020



- “La conversión de los magos”, 35 x 28, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “Elegía”, 30 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “Espejo de agua 03”, 49 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “Historias de Cuarentena 01”, El Covids, 49 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “Historias de Cuarentena 02”, 45 x 34, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “Historias de Cuarentena 03”, 45 x 30, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “Home office”, 40 x 28, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “El presidente en su palacio y el avión”, 39 x 32, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “Reunión de ministros”, 39 x 32, acrílico sobre madera aglomerada, 2020
- “La raza humana no corre”, 80 x 110, óleo-temple sobre tela, 2005
- “Zitlala, la Danza de los Tigres”, 90 x 110, óleo-temple sobre tela, 2007



## TEORÍA Y ANÁLISIS

En defensa de la enseñanza de la Historia: el aprecio de la Historia como materia escolar

JESÚS ANTONIO GARCÍA OLIVERA Y VERÓNICA HERNÁNDEZ MARQUEZ

La enseñanza de la Historia: un camino a la comprensión del género humano

ELISA SILVANA PALOMARES TORRES

## ENSEÑANZA APRENDIZAJE

La enseñanza de la historia y sus afines

LUIS BADILO

Una Enseñanza de la Historia para una nueva ciudadanía en era digital: México

JOSÉ MANUEL TOVAR HERRERA

De la deconstrucción de la Historia Nacional o hacia una enseñanza de la Historia para una ciudadanía plural

ISRAEL ALEJANDRO RAMÍREZ FLORIS

La traslación de contenidos en la historia: una defensa para su enseñanza en el Bachillerato y un hito para replantearnos para qué estudiarla hoy

VÍCTOR MANUEL SANDOVAL GONZÁLEZ

¿Es posible la escuela sin historia?

CÉSAR SUÁREZ ALVAREZ

## NUESTRO ILUSTRADOR

MARIANO GUTIÉRREZ

## RESEÑAS

La política del gesto en el Joker

ERNESTO ERMAR CORONEL

El secreto en llamas

JOSELIN VARGAS MARTÍNEZ

## TEMAS LIBRES

El triste fin del proyecto del Hospital Israelita

DAVID PLACENCIA BOGARDIN

La imagen de Huitzilopochtli en los Primeros Memoriales: un modelo para la elaboración de las imágenes del Códice Florentino de fray Bernardino de Sahagún

ALDO SALCZA DEAZ

La contaminación del aire: una historia para reflexionar

GLORIA CELIA CARRERO ALVARADO

Portada: "La raza humana no corre", 80 x 112, óleo-temple sobre tela, 2007

