

De la dominación epistemológica de la historia a la resistencia indígena en el aula. Una autoetnografía en diálogo con un superior subalterno

Jorge Luis Cruz Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca

<https://orcid.org/0000-0001-9126-6928>

jorge.cruz@seiem.edu.mx

RESUMEN El presente texto es una narrativa autoetnográfica, derivada de una investigación más amplia realizada desde las corrientes posmodernas que significan la realidad como una construcción social, cultural e histórica, cuyo protagonista es el mismo sujeto implicado en el acto de conocer. De esta manera, el sujeto histórico es un sujeto epistémico con la capacidad de producir conocimiento situado. La presente narrativa tiene el objetivo de mostrar las epifanías personales que ayudaron a comprender la Historia como disciplina y sus vínculos con el poder. Asimismo, dar cuenta que más allá de los intereses que esconde ésta, también está un sujeto que intenta modificar dichas relaciones a partir de la lectura de la realidad en el contexto escolar. Se concluye en la importancia de la formación docente que incluya el pensamiento crítico y la lectura de la realidad como dos piezas clave para que el profesorado pueda develar las injusticias generadas por el sistema de producción capitalista, tomando en cuenta que la ciencia suele estar al servicio del poder.

Palabras clave: Autoetnografía, dominación epistemológica, Historia, resistencia indígena.

ABSTRACT This text is an autoethnographic narrative, derived from a broader investigation conducted within postmodernist currents that view reality as a social, cultural, and historical construction, whose protagonist is the subject involved in the act of knowing. Thus, the historical subject is an epistemic subject with the capacity to produce situated knowledge. This narrative aims to show the personal epiphanies that helped us understand History as a discipline and its links to power. It also demonstrates that beyond the interests hidden within it, there is also a subject who attempts to modify these relationships by interpreting reality in the school context. It concludes with the importance of teacher training that includes critical thinking and the interpretation of reality as two key elements for teachers to uncover the injustices generated by the capitalist production system, taking into account that science is often at the service of power.

Keywords: Autoethnography, epistemological domination, History, Indigenous resistance.

Introducción

El sexto semestre del doctorado, último de la malla curricular, fue el espacio donde pude iniciar el diseño de la metodología. Desde ese momento imaginé los posibles escenarios de encuentro con los participantes. La idea de viajar a sus hogares me emocionaba mucho, sobre todo la visita a Yair, pues por mucho tiempo no sabía de su paradero, quizá desde mi salida inesperada de la zona de Tequila,

hace aproximadamente, doce años. Asimismo, visitar a Yesenia también me alegraba muchísimo, pues la experiencia de ser padres nos volvía cómplices de otras historias que necesitábamos compartir personalmente; eso además de las vivencias que fuimos construyendo en el municipio de Tequila, Veracruz. El periodo vacacional de Semana Santa sería el espacio oportuno para las entrevistas autoetnográficas. Sin embargo,

la contingencia sanitaria, ocasionada por el coronavirus SARS-COV2, obstaculizó mi encuentro con él y ella.

Estaba preocupado, no sólo por la dimensión de este acontecimiento histórico, sino por la dificultad de no estar físicamente durante las entrevistas. Los varios mitos que se gestaron a raíz de esta nueva enfermedad y la presión social obligaron al sistema educativo adelantar las vacaciones una semana antes de la fecha esperada. Mi familia y yo aprovechamos la situación para dirigirnos a casa de mis padres, lugar donde planeábamos pasar este periodo. Mi esposa se encargó de organizar todo para el viaje; el gel y otros recursos sanitarios fueron parte del equipaje. Mientras nos organizábamos para las vacaciones, ella y yo dialogamos sobre la ventaja de permanecer encerrados en un lugar alejado de la multitud. Quizá la enfermedad no llegue a Huejutla—me comentó ella al tiempo en que doblaba la ropa de nuestros hijos—. Comencé a recordar los árboles y cerros verdes de mi lugar natal, el rancho en donde creció mi madre y los diversos lugares que visitamos para hacer ejercicio. Era un buen escondite y el lugar perfecto para avanzar en mi trabajo.

Luego, escribí mi preocupación a la doctora Silvia Bénard sobre la dificultad de no poder acercarme a las casas tanto de Yesenia como de Yair. Ella me sugirió que podía hacerlo a través de una llamada por celular. Nuevamente, su respuesta suavizó la tensión que cargaba conmigo. Sin embargo, no

lograba materializar la idea de intervenir metodológicamente de esta manera. La autoetnografía cada vez me sorprendía más, pues rompía con muchas de las reglas establecidas por la comunidad científica. Me emocionaba saber que había elegido un método rebelde y contrahegemónico, pero al mismo tiempo, era inevitable no dudar sobre el proceso de construir un trabajo científico para efectos de titulación doctoral. Hasta yo mismo me sentía extraviado ante una forma de investigación totalmente diferente. Apenas estaba cayendo en cuenta que el problema de la verdad no tenía que ver con lo que estaba allá afuera, sino lo que estaba dentro de mi historia personal. Es así que Huejutla de Reyes, Hidalgo, fue el lugar donde planeé una forma diferente de diálogo con la y el participante de esta investigación.

En casa de mis padres acomodé mis cosas en un lugar de la terraza para continuar escribiendo. Entre la luz amarilla de este espacio y las hojas del árbol de mango decidí trabajar todas las noches con el propósito de continuar con la narrativa. Coloqué un ventilador de pedal a un costado mientras sentía cómo unas gotas de sudor se escurrían por mi espalda. El calor era sofocante, sin embargo, me sentí cómodo en un lugar que había sido parte de mis experiencias de infancia. El espacio ideal que conectaba mi historia personal con la historia pedagógica de los participantes; era la oportunidad de comprender hasta qué punto la tarea docente significaba otro mecanismo de dominación;

era la oportunidad de reinterpretar mi experiencia. Escribí un par de mensajes a Yair y a Yesenia para acordarles el encuentro telefónico. Apunté en mi cuaderno la fecha exacta justo en el momento cuando mis hermanos se concentraban en este lugar...

El texto está dividido en cuatro momentos. El primero caracteriza la autoetnografía y explica la forma de cómo se abordó en el terreno de la investigación introspectiva. El segundo, relata las reflexiones personales en torno a la Historia como disciplina científica y sus vínculos con el poder. El tercero, da a conocer los resultados del diálogo que tuve con un profesor normalista y las implicaciones de su historia personal en el momento de su práctica docente en el contexto indígena. Por último, se da a conocer las reflexiones finales, derivadas de este encuentro.

Método

El presente documento se encuentra ubicado dentro del campo de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012), y específicamente, situado en las investigaciones narrativas de corte posmoderno (Chase, 2005). Así, el texto es una autoetnografía que relata la experiencia del autor y sus vínculos con la formación docente, la Historia como disciplina y la enseñanza de la Historia nacional en el contexto escolar indígena. La autoetnografía se caracteriza por situar la experiencia personal de quien describe a un escenario más amplio de la realidad con el fin de comprender su historia y a su vez intentar

modificarla (Bénard, 2016; Denzin, 2015). Además de ello, se caracteriza por su naturaleza narrativa en primera persona y por la recuperación los aportes literarios en el momento de producir conocimiento.

El texto que aquí se presenta se realizó en el periodo 2020-2021, durante la pandemia. Se muestra el resultado del diálogo que tuve con un profesor normalista, indígena, egresado en una normal del Estado de Veracruz y con experiencia docente en una escuela primera de la Sierra de Zongolica, Veracruz. A través de una llamada telefónica, entablé una conversación con él para reflexionar la experiencia que tuvimos en aquella zona escolar respecto a la enseñanza de la Historia de México y las condiciones por las que se presentó dicha intervención. En este sentido, la escritura de este texto es una muestra de lo sucedido en mi intento de comprender las relaciones de poder entre la Historia y la educación escolarizada.

Resultados

Poder y Hegemonía en el discurso científico de la Historia

Es el siglo XIX considerado como el siglo de la Historia (Aróstegui, 1995), puesto que en este periodo se le considera como una actividad científica. En este caso, la crónica, la novela histórica y las biografías quedaron excluidas como parte de la ciencia histórica. Todas aquellas obras que permitían grados de subjetividad se desechaban por no cumplir con los cánones establecidos. Hice una pausa

a este escrito y me pregunté sobre el significado de Ciencia. Mardones y Ursúa (2010) me dieron argumentos para comprender que, por mucho tiempo, el positivismo fue la bandera que todo investigador social debía de tomar en cuenta en sus publicaciones. Las matemáticas y la cuantificación, influyeron también en el modo de hacer Historia.

Así, el historicismo quería entrar a categoría de ciencia, y para lograrlo, se posicionó desde el lugar neutro, objetivo y universal del conocimiento que producía. No contaminar los hechos del pasado con creencias y supuestos para explicar claramente cómo habían ocurrido los hechos. Así, se permitía elaborar conocimiento a través del estudio riguroso de las fuentes y documentos oficiales. Específicamente, el historicismo alemán llevó hasta las últimas consecuencias el ideal positivo en la investigación. Esta se caracterizaba por objetividad, método y profesionalismo. Con este párrafo afianzaba la relación estrecha entre positivismo e Historia; ciencia y neutralidad; Historia y modernidad; conocimiento y pedagogía crítica. Si esta última criticaba los límites del positivismo, criticaba en consecuencia a la Historia objetiva.

Lo anterior me hizo cuestionar acerca del conocimiento que se construye en la Historia. Conocimiento — dije mientras me concentraba en esta palabra—. Me paré en automático para ir por un libro que no imaginé haber incluido en este texto por la

densidad de su contenido. Historia y verdad —leí con asombro—. Lo abrí para explorarlo. Me sorprendió ver mis subrayados en este libro, y de pronto me sentí como un viajero del tiempo que regresa para comprenderse a sí mismo. Abrí mis ojos ante una pregunta que el autor se hacía: “La historia, ¿no debería situarse en las artes y dejar de aplicarle criterios científicos? (...) ¿es ésta capaz de formular y transmitir la verdad objetiva sobre el objeto estudiado?” (Schaff, 1982, p.75). Leer esta frase me atrapó completamente. La cuestión ontológica se materializaba con la discusión de la objetividad del conocimiento histórico.

Continué rastreando mis subrayados con mi dedo índice hasta topar con otro fragmento que me dejó boquiabierto: “el ejemplo más clásico es el problema de la objetividad del conocimiento y de la verdad en la ciencia de la historia, problema filosófico por excelencia que la teoría del conocimiento tradicional ha contribuido a oscurecer” (Schaff, 1982, p. 80). ¿En qué momento subrayé esta joya? —sentía ganas de salir corriendo cuando me hice esta pregunta—. Según el autor los historiadores positivistas ignoran deliberadamente el problema de la objetividad precisamente porque le dan mayor importancia a la técnica metodológica y suponen la concepción clásica del alejamiento del objeto de estudio como criterio científico naturalizado.

Lo que el autor citado en el párrafo anterior debatía en su libro era que el concepto de conocimiento científico se producía a partir de

las concepciones sobre la objetividad, muy pocas veces cuestionada en el quehacer del historiador, y que implicaba importantes consecuencias para la concepción de verdad. Para Schaff (1982), existen tres modelos del proceso de conocimiento: la concepción mecanicista en la que el sujeto es un agente pasivo, contemplativo y receptivo cuyo conocimiento producido es una copia de la realidad. En la concepción idealista “la atención se concentra en el sujeto al que se atribuye incluso el papel de creador de la realidad” (p. 85). En la tercera concepción, denominada interacción, “el sujeto siempre es activo, y que introduce, y necesariamente debe introducir, algo de sí mismo en el conocimiento, un proceso subjetivo-objetivo” (p. 93).

La tercera concepción, es para el autor, la que más se acerca al proceso de construcción de conocimiento. El investigador es un sujeto histórico, social e individual y no un aparato que registra pasivamente la realidad, “por el contrario, es precisamente el agente que dirige este aparato, que lo orienta y regula, y transforma después los datos que éste le proporciona” (Schaff, 1982, p. 94). El sujeto es un constructor, un compositor de la realidad objeto de estudio —pensé para mis adentros—. Quiere decir que la idea de la Historia como poesía no es tan descabellada como la había pensado —dije mientras recorría mi memoria para ubicar el paradero de ese libro que había abandonado—. Regresé de mis pensamientos con una idea más clara acerca del historicismo

alemán y de su relación con la concepción mecanicista de objetividad.

De acuerdo con Zermeño (2010), fue la escuela alemana, representada por Leopold Von Ranke, la que influyó de manera directa en la forma de hacer Historia en México. Aun reconociendo la existencia de otras corrientes historiográficas europeas, el historicismo fue traspolado a las instituciones de investigaciones históricas de México después de la época posrevolucionaria, por creer o hacer creer a la población que su metodología neutra era incapaz de tomar postura ante el escenario de la revolución. El historiador se alejaba del hecho histórico para explicar cómo sucedieron los acontecimientos, y, en consecuencia, formular leyes que predijeran el futuro de la Nación. El positivismo estuvo muy presente en los científicos sociales de las épocas de Benito Juárez y Porfirio Díaz que trazaron el rumbo de sus gobiernos hacia la idea de orden y progreso.

El método utilizado en la historiografía alemana es el heurístico que consta de cuatro etapas (Aróstegui, 1995). En primer lugar, está la etapa heurística que sugiere revisar la bibliografía sobre la temática, se fija un problema y se buscan las fuentes. En la segunda etapa se revisan las fuentes seleccionadas. En la tercera etapa se analizan los testimonios, se seleccionan, se organizan y se interpretan. Por último, se exponen los resultados. Cabe destacar que el estudio de las fuentes se limita a aquellas evidencias que mantiene el Estado como patrimonio

histórico cultural. Es decir, no cualquier cosa puede considerarse como evidencia importante si no pasa por la autorización del Estado.

En síntesis, la Escuela Alemana centró su investigación en los acontecimientos políticos, destacando los hechos y las acciones, sin intentar profundizar en el análisis de los mismos (Zermeño, 2010). Es así como el límite del historicismo es el mismo para toda epistemología positiva, pues reduce su actividad a describir los hechos sin la intención de comprenderlos. Por tanto, su función es exclusivamente legitimadora del poder central que ofrece argumentos para la formación de los Estados-Nación. De ahí que esta corriente historiográfica haya tenido gran aceptación en países multiétnicos como México. Utilizar la ciencia positiva en la explicación histórica fue la combinación perfecta para convencer que el conocimiento del pasado tenía legitimación y validez universal.

El Colegio de México fue una de las instituciones que afianzó esta teoría de la historia en la formación de sus estudiantes. No fue casualidad que muchos de ellos hubieran tenido influencia directa en la producción del análisis historiográfico de México y del diseño de los libros de texto de Historia. Pienso en cómo la idea positivista estuvo enclavada inconscientemente en los profesores de aquellas años y que aún se puede notar su gran influencia en la actualidad precisamente, porque los libros de

texto se siguen construyendo a luz de un lenguaje neutro y determinista, del que su contenido se considera pieza clave para la unificación de la identidad nacional a sabiendas de la diversidad cultural. Así, mientras los contenidos escolares sean universales que niegan las historias, filosofías y diversas artes populares, se posibilita la condición a-geográfica, a-histórica de los docentes (Mancera, 2016).

Con lo anterior, advertí que la objetividad, en el estudio del pasado, fue el estandarte que utilizaron los historiadores y sus instituciones. Con la simulación de la neutralidad del investigador, se legitimaba la identidad del criollo burgués como héroe nacional, al que todos debían rendir tributo a través de las fiestas patrias con el fin de consolidar el Estado Nacional. La ciencia histórica, por tanto, dictaba que los pueblos indígenas debían ubicarse como el pasado lejano de la Nación mexicana, y justificaba a su vez su desaparición en el discurso oficial; no había indígenas en el presente, sino ciudadanos de una sola Nación. Lo decía la Historia; lo decía la ciencia. Dejé lo que estaba escribiendo para buscar un libro que también fue pieza clave para comprender que las concepciones del tiempo tenían su propio recorrido histórico. En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria. Lo había encargado por paquetería y desde que llegó comencé a leer un capítulo elaborado por Hartog (2013), que llamó mucho mi atención. Me ubiqué en un párrafo que había subrayado con intensidad y

leí nuevamente un concepto que traspasó los límites de la epistemología hasta llegar al terreno de la filosofía de la historia. De hecho, el título de su capítulo, El régimen moderno de historicidad, daba cuenta de ello. Miré impaciente su contenido:

¿Qué es lo que caracteriza al régimen moderno de historicidad? El predominio de la categoría de futuro. El futuro es el telos. De él proviene la luz que ilumina el pasado. El tiempo ya no es un simple principio de clasificación, sino un actor, un operador de una historia proceso que es el segundo nombre o el verdadero nombre del progreso (p. 53).

Me sorprendió reconocer que más allá de la construcción del conocimiento histórico existían concepciones filosóficas acerca del tiempo. La Modernidad, en este sentido, había legitimado que el futuro era lo más valioso que debía alcanzarse para lograr la evolución. “El pasado, presente y futuro, cuyos contenidos, así como las maneras de articularlos —es decir, sus fronteras— han variado, según las épocas y los lugares” (Hartog, 2013, p. 51). Lo que hizo el historicismo alemán fue afianzar la idea de progreso a través de una concepción moderna del tiempo. No podía creer que detrás de la Historia existían mecanismos ocultos que hacían casi imposible generar una historia contrahegemónica. Entendí que no se trataba solo de hablar de los oprimidos, sino de romper con la lógica del tiempo moderno en la producción de conocimiento de la Historia.

Volví hacia el libro para el maestro con una nueva interpretación de la Historia. Pude apreciar que la bibliografía expuesta se sustentaba en autores con afinidades epistemológicas occidentales. Asimismo, historiadores mexicanos como Daniel Cosío Villegas, del Colegio de México, fueron responsables directos de la memoria colectiva contemporánea. Estos datos ya no me sorprendían, sabía que México era una categoría que servía para mantener la dominación del pasado, y por más que incluyeran a intelectuales que teorizaron sobre la Historia, la meta sería la misma: comprender históricamente la formación del Estado nacional mexicano a través de concepciones de tiempo consolidadas desde la Modernidad.

La oposición al positivismo también estuvo fuertemente presente entre pensadores mexicanos que intentaron quitarle el trono científico positivo al estudio del pasado. De ahí que Villoro (1960) por ejemplo, publicara lo siguiente: “el historiador positivo dotó al pasado de invariabilidad a costa de olvidar su más esencial característica: que los hechos históricos sólo son el sustrato de sentidos humanos, los cuales no son hechos sino intenciones que vinculan entre sí los hechos” (p. 7). Una invitación a complejizar el estudio del pasado desde la actividad misma del sujeto, aspecto que ya Marx había planteado en el siglo XIX. Esta última cita me había hecho recordar aquel libro de historia

considerada como poesía, quizá de algo me serviría.

La entrada y salida de alumnos a la biblioteca me hizo preguntarme sobre el tiempo. Eran casi las cuatro de la tarde. Me sorprendió lo rápido que habían pasado las horas. Guardé las cosas en mi mochila todavía inspirado por estos hallazgos que fui construyendo con ayuda de los libros. El asunto a tratar tiene que ver con el tema de la Modernidad y cómo ésta ha cobijado el ejercicio tanto filosófico como epistemológico de la Historia —dije emocionado a mi esposa que ya me esperaba en la salida de la biblioteca—. Le conté las construcciones que había elaborado en este día. Me sentí feliz por haber logrado desenmarañar otro elemento de la Historia que tampoco había dimensionado: la filosofía de la Historia y sus diversas formas de entender el tiempo.

La marginación del contexto indígena como problema pedagógico. Narraciones históricas vs líneas del tiempo.

Esperaba ansioso el mensaje de texto de Yair confirmando su disposición a entablar un diálogo conmigo. Oscurecía en la casa de mis padres y el calor sofocante de Huejutla parecía atenuarse. Traté de recordar su voz, pensé en el tiempo que había pasado desde la última vez que lo vi y no pude ubicar ni cuándo fue nuestra última plática. Recordar estos detalles me obligó a moverme de un lugar a otro. Luego, me senté en “mi lugar”, ese que ya había bautizado como el espacio exclusivo para trabajar. La terraza de la casa

de mis padres me gustaba mucho porque la combinación del viento con las ramas del árbol de mango producía un ambiente placentero. Sin embargo, la sensación calurosa no daba tregua. Miré los barrotes blancos que la rodeaban y desde mi lugar podía observar algunas hojas que se asomaban entre sus espacios. Verde, café y blanco —susurré—. Mientras esperaba la llamada, recorrí con mi vista este espacio que por mucho tiempo había pasado desapercibido por mí.

Me paré para observar los detalles de las hojas. Miré hacia arriba como buscando algo. La oscuridad que se amontaba en la copa del árbol me hizo recordar a aquellas historias mágicas que inventábamos cuando éramos niños. La majestuosidad de un árbol siempre fue motivo de imaginación. Luego, sentí un cosquilleo en la bolsa de mi pantalón. Debe ser él —pensé—. En el acto de tomar lo antes posible mi celular yo no dejaba de pensar en las palabras que debía de emitir para hablar con Yair. ¿Qué se tiene que decir cuando hablas con alguien que no has visto por años?, ¿un hola es suficiente?, ¿mi tono de voz debe ser la de un sujeto que investiga o la de un compañero de aventuras? —varias preguntas se amontonaron en el curso de ese corto momento—. Comencé a transpirar. Siempre me sucede cuando escucho una llamada telefónica. De hecho, nunca me ha gustado responder a una llamada, prefiero los mensajes de texto. ¡Odio las llamadas! —me

dije mientras la bolsa de mi pantalón se rehusaba a soltarlo.

¿Bueno?! —dije odiando esta palabra—. Fue lo único que se me ocurrió cuando desactivé el botón de mi celular para contestar. ¿Qué pasará del otro lado?, ¿es el Yair que yo conozco desde hace años? —Me pregunté—. El tiempo de respuesta parecía infinito. Creo que nunca había esperado tanto la voz de alguien para reconocer que es ese alguien. Volteé en dirección al mango, su oscuridad parecía más densa. ¿Cómo has estado Jorge? —Fueron las primeras palabras que pude escuchar—. Me sentí bloqueado, encerrado en un espacio sin fondo y sin dirección. La voz de mi conciencia, mi yo exterior y la presencia de Yair me confundieron un poco. Me sentí frustrado de saber que mis palabras no serían suficientes para externar el gusto que sentía en ese momento. ¡Estoy bien gracias! —dije alargando un silencio que estorbó más la situación—. Luego, agradecí internamente que el tono de su voz fuera el de siempre, un compañero y amigo que experimentó la profesión en el mismo contexto en donde yo había estado. Escucharlo me tranquilizó.

Suspendidos en un tiempo alternativo comenzamos a platicar sobre nuestras actividades cotidianas. ¿Qué ha sido de ti? —le pregunté—. Estoy en el rancho donde vive mi padre, le ayudo a cuidar sus vacas y a trabajar en la milpa —me dijo—. Lo escuché muy feliz y hasta pude imaginar el escenario de donde me estaba hablando. ¿Habrá una luz amarilla en el corredor?, ¿su patio es verde y se

combina con la oscuridad de la noche?, ¿huele a rancho?, ¿hay mazorcas amarillas colgadas en el techo?, ¿en su cocina hay café caliente? —me pregunté—. Esto ocasionó que yo reexperimentara mi vida de infancia en el rancho de mis abuelos. Luego escuché un silencio oportuno. Él volvió a intervenir. Estar aquí rodeado de cerros, árboles y animales me hace olvidar los problemas tanto escolares como de enfermedad —dijo emitiendo pequeñas risadas—. Asentí con la cabeza aun sabiendo que no vería mi reacción. La vida rural me gusta mucho —pensé—. Llegué a sentir un poco de celos ante la felicidad que emitían sus palabras. Para muchos, la pandemia era un reencuentro con la naturaleza, con la familia, con uno mismo.

No supe cuánto tiempo pasó durante nuestro saludo, pero escuchar lo bien que se sentía hizo más fluido el encuentro que ya tenía preparado. No quería cortar la conversación que estábamos teniendo, incluso pensé en dejar mis preguntas de investigación para otro momento. Sin embargo, una palabra pronunciada por él fue el anclaje que permitió la entrada a las preguntas relacionadas con la experiencia indígena. Trabajo con mi papá, yo le ayudo cada vez que vengo a visitarlo —dijo armonizando más sus palabras—. Esta expresión permitió ahondar más en su vida personal. ¿Tu padre es originario de ahí de la comunidad? —pronuncié a modo de pretexto. Tenía en mente otra pregunta—. Sí, él es de una comunidad de Atlapexco, Hidalgo —mencionó—. Imaginé el río que caracteriza

a ese lugar, de aguas caudalosas y muy visitadas por los turistas en Semana Santa. Me senté en la silla que tenía a un costado para concentrarme en la siguiente pregunta que ya esperaba ansiosa en mi memoria: entonces, ¿tu padre es hablante de náhuatl?—pregunté un poco ansioso—. Sí, yo también lo hablo, aunque no tan bien como él —respondió indiferente—. Sin embargo, su respuesta modificó la concepción que yo tenía de él. Inevitablemente abrí mi boca y mis ojos al escucharlo. Me alegró saber que, a diferencia de mi presente, él mantenía la memoria ancestral del pasado indígena a través de su lenguaje.

Entonces, ¿sabes hablar náhuatl? —inquirí de nuevo—. Miré con profundidad mi libreta de notas durante la espera; pude advertir los garabatos que había hecho en este tiempo que se me hizo eterno. Sí lo entiendo, pero hablarlo con claridad me cuesta un poco todavía —mencionó—. ¿Qué más le digo? —zarandé mi lapicero contra la mesa de madera—. Siempre deseé hablar náhuatl. Me dio gusto saber que él lo sabía, pero al mismo tiempo me sentí minúsculo, roto y sin voz. Mi padre también sabe hablarlo —agrandé mis palabras—. Era la única carta que tenía para no sentirme en desventaja. Respiré hondo para continuar hablando. Siempre le reclamé el no haberme enseñado —le dije derrotado—. Una risa de su parte contagió mis desánimos. Alargué más el tiempo de espera una vez terminado este acto. Luego pensé sobre la continuidad de nuestro

diálogo. Enfoqué de nuevo mi mirada a la libreta, pero ninguna pregunta se acercaba a la dirección del tema que estábamos construyendo. La dejé a un lado, así las cosas fluyeron y al mismo tiempo ayudaron a conjugar mis pensamientos sobre el tema principal.

La verdad me sorprende este dato, nunca supe que eras hablante de náhuatl —le dije dibujando una sonrisa en mi boca—. Ahora me pregunto cómo fue tu recorrido escolar siendo indígena y hablante de náhuatl —volví a intervenir—. Un silencio prolongado me hizo titubear. Evalué esta pregunta y me arrepentí el haberla formulado. Escuché movimientos al otro lado del celular. Ya se cambió de lugar —pensé—. No me sentí ni más ni menos, casi todos mis compañeros pertenecían a familias indígenas, así que no me sentí diferente, excepto cuando estudié en la Esghar —dijo pausando el silencio—. Me sorprendió saber de lo poco que conocía a Yair, tantos años que tuve para escuchar su historia, y hasta este momento me enteraba que había estudiado en la misma secundaria que yo, en una escuela de Huejutla, un lugar escolar público donde se mezclaban estudiantes de diversas posiciones económicas. Fue la época de la secundaria cuando oculté mis raíces por temor a ser discriminado, nunca externé mi condición bilingüe —el tono de su voz comenzó a fracturarse—. Miré por tiempo indefinido la ventana que estaba a mi costado mientras

subía mis codos a la mesa. Mis recuerdos comenzaron a viajar.

Yo tampoco pude comentar a mis compañeros que mis padres eran hablantes de náhuatl y que tenía contacto directo con su cultura y tradiciones —comencé a hablar sin dejar de mirar la ventana—. No supe si mis palabras estaban dirigidas sólo a Yair o me reclamaba a mí mismo. Pensándolo bien, creo que sentí un poco de vergüenza confesarlo en aquellos años —yo seguía hablando—. La palabra confesar evidenció mi actitud discriminatoria. ¿Por qué la utilicé? —me pregunté mientras el peso del celular comenzaba a manifestarse. ¿A ti cómo te fue? —dije rompiendo mi diálogo interno—. Yo me sentí intimidado, fui un alumno muy callado con mis compañeros hasta cuando estudié en la preparatoria de mi pueblo —remató cortando el tono de su voz ante mi pregunta—. ¿Qué pasó en la preparatoria? —me suspendí en el tiempo después de emitir estas palabras—. Un día reflexioné sobre mi condición indígena cuando mis amigos me contaron chistes en náhuatl, desde ahí comprendí que ser indígena no era una limitante, me sentí orgulloso de saber que, a diferencia de mis compañeros de secundaria, yo sabía comunicarme de otra manera —pronunció—. Cuánta razón había en sus palabras.

Poco a poco iba empujando la conversación hacia la experiencia docente en un contexto indígena. Dejé pasar un tiempo para lanzar otra pregunta. ¿Tus alumnos de Mitepec

sabían que tú también hablabas náhuatl? —Busqué mi cuaderno de notas para intentar focalizar preguntas específicas como ésta—. Sí, pero no nos entendíamos, muchas palabras que ellos empleaban tenían otros significados para mí —al escucharlo, yo torcí mi boca—. Así que fue el español el lenguaje utilizado para las clases —el tono de su voz parecía irritante, incluso el silencio después de su intervención me pesó un poco—. Comprendí el argumento que sostenía sus palabras. En ese instante volteé hacia la entrada de la terraza. La oscuridad de la noche no me permitió ver la figura que se deslizaba de un cuarto a otro. Mi padre también tuvo esa dificultad —pensé al tiempo en que mis ojos intentaban alargarse—. Él no puede comunicarse con los lugareños de Tequila, pero hizo un esfuerzo por compartir las palabras y sus significados con aquellos. Ya no quise ahondar más en este aspecto.

Bajé otra vez la mirada hacia la mesa para ubicar mi libreta. Qué difícil es dialogar por teléfono —zarandeé mi cabeza de un lugar a otro cuando dije esto—. Ya comenzaba a irritarme esta modalidad de intervención. Yo necesitaba mirar a los ojos, leer expresiones a través de la mirada, compartir gestos. Sin embargo, nada de esto sucedía. Desorientado por la conversación no tuve otro remedio que orillar la plática hacia el tema de la historia y su enseñanza. Escaneé por última vez la hoja de mi libreta, pero no tuve éxito. Un recuerdo relámpago llegó para apoyarme. Acomodé mi cuerpo mientras preparaba mi siguiente

intervención. Pasando a otro asunto —me sentí muy formal al decir esto—, en la escuela Normal donde estudiamos, ¿tuviste algún maestro que te ayudó a reflexionar sobre la enseñanza de la historia? —rasgué mis cabellos alborotados una vez pronunciada esta pregunta—. Quizá sí, pero en realidad nunca fui un estudiante dedicado, sino estratégico. Solo recuerdo que nos dejaban exponer y hacer resúmenes —sus risas estaban cargadas de sarcasmo—. Lo entendí, así también fue mi experiencia en la Normal.

Creo que no me llevé algo nuevo durante mi etapa de estudiante —volvió a intervenir—. Quizá por eso yo no utilizaba líneas del tiempo ni otros materiales para explicar la historia, sino la narración de algunas obras literarias que había leído años atrás —un suspiro cargado de recuerdos llegó a mis oídos cuando terminó de hablar—. ¿Es en serio?! —Le dije dando un salto de la silla—. Mi memoria me arrojó al encuentro con mi padre días atrás. Después de todo yo seguía pensando que, si bien había promovido la dominación con el uso de líneas del tiempo y demás estrategias, mi trabajo no había sido tan malo. Pero escuchar a Yair desinfló mi orgullo, me bajó de la nube de donde yo estaba. El uso de fuentes literarias era el recurso para la enseñanza de la historia que él utilizó. Este aspecto me llamó la atención puesto que en aquellos años era impensable que yo hiciera este tipo de actos rebeldes. Las novelas históricas eran asunto mío, yo debía referirme a los contenidos oficiales, que era el

conocimiento científico incuestionable para la educación escolarizada. Sin embargo, también me di cuenta que a pesar de mi pasión por la historia nacional, mis conocimientos de la misma no se comparaban con las de Yair en aquellos años, quizá tampoco en estos momentos.

Te confieso que yo tenía una visión más cerrada de la historia —cuando me escuché decir esto arrugué más mi orgullo—. Siempre me gustó el pasado nacional, pero mis conocimientos estaban cercados a lo que los libros de texto me decían —gotas de sudor se deslizaban unas a otras de mi cabeza a la espalda. Luego sentí que un recuerdo brotó desde lo más recóndito de mi memoria; se lo dije a Yair al tiempo en que se cocinaba. Una vez fuimos a un evento de oratoria a la comunidad de Tlecuaxco. Ahí, escuché a un alumno decir que la Revolución mexicana había sido una mentira para las comunidades indígenas. Luego, me sorprendió más enterarme que esas palabras las había escrito un maestro de la zona —detuve mi diálogo con brusquedad—. Yo sospechaba de mi propia memoria, no daba crédito que esta experiencia había estado guardada por mucho tiempo. A través del diálogo con Yair, este recuerdo llegó a mí para reclamar su lugar.

De hecho, para hablar de la Revolución mexicana recurrí a las obras de Juan Rulfo, sobre todo, el Llano en llamas—dijo—. Me sentí minúsculo cuando escuché este comentario. ¿Será la misma sensación que

experimentó mi padre cuando hablé con él? Era una venganza, no puede hallar otra explicación ante este acontecimiento. Mis preocupaciones, en aquellos años, giraban en torno a la famosa operación didáctica tan socorrida para la enseñanza de la historia denominada representación (Hernández, 2008). La voz de Yair se fue alejando del tiempo y del espacio. En su lugar, unas fotografías aparecieron para protagonizar el acto. Eran ellos. Mis alumnos de Ocotempa vestidos de revolucionarios. Intencionalmente, yo había cambiado el estilo de la fotografía a blanco y negro. Las observé por mucho tiempo, éstas parecían como si nada hubiese cambiado en el presente. Pobreza, explotación y marginación formaban parte de la vida de mis alumnos. Lo podía ver no solo en sus ropas, sino en sus miradas. No pude compartir esta experiencia, sin embargo, apenas estaba comprendiendo aquella sensación de culpa que embargó mi persona. “La historia es un gran cortejo triunfal del cual participan los vencedores de ayer” (Löwy, 2014). Mis alumnos seguían siendo los vencidos en la estrategia de representación. Y no estaba preparado para explicar esta contradicción, sin embargo, la sentía y la vivía todos los días con ellos. A lo lejos, el nombre de Mariano Azuela me hizo consciente del encuentro telefónico.

Pausé mis movimientos para formular lo siguiente: ¿cómo conociste el libro de Los de abajo de Mariano Azuela? —Me interesé en su respuesta, ya que yo también había leído

algunas obras que él había señalado—. Con esta pregunta noté su cambio de actitud; más firme, más serio. Escuchaba a mi padre conversar con otras personas sobre el problema de la tierra y de los ejidos. Recuerdo que el tema de los zapatistas le apasionó mucho al grado de comprar las revistas de Proceso para comprender qué estaba pasando—su tono de voz cambió abruptamente—. Cuando escuché eso confirmé que de algún modo nuestros pasados eran similares. Lo primero que se me vino a la mente fue la imagen de mi padre observando las noticias que anunciaban el movimiento de los zapatistas en el año de 1994. Yo tenía ocho años y jugueteaba a su lado. Desde ese momento hablar de los zapatistas siempre me transportaba a aquella mirada inquietante que dibujó mi padre frente a la televisión. Tanto la historia de Yair, como la mía se cruzaban nuevamente. Asimismo, la relación entre la experiencia indígena y los problemas reales nos habían orillado a leer algunas novelas literarias relacionadas con la Revolución.

Después, ¿qué pasó? —pregunté—. Su historia me había paralizado. Yo tomaba las revistas de Proceso para leerlas en mis tiempos libres, además de algunas novelas históricas que mi padre había dejado en su librero —dijo con tal emoción—. Otro dato que me alejó más de la idea que yo tenía de mi experiencia en educación primaria. Caí en cuenta de que mis enseñanzas no significaron mucho en comparación suya. Él había leído

estas revistas de izquierda a una temprana edad. Esto daba respuesta a la imagen que yo tenía de él; una persona que podía ver problemas sociales en donde yo solo veía lo normal, lo lógico, lo establecido por la sociedad dominante. Yo era un romántico de la cultura y de la tradición. Llegaba a casa de mis padres a platicarles sobre la comida y las formas de vestir, pero callaba lo otro, la pobreza, la explotación y la hambruna. Este dato me hizo comprender más la posición de Yair en aquellos años. Un docente crítico no siempre es el mejor maestro para el sistema educativo. Yo quería ser un buen profesor, pero Yair intentaba ofrecer una mirada diferente a la historia nacional, y esto no siempre es bien visto.

Después de un silencio prolongado entre ambos, Yair prolongó su experiencia. Mientras tanto yo bajé, con teléfono en mano, por un vaso de agua. Desde entonces me interesé sobre libros que hablaban de historia, en específico los que abordaban el tema de la Revolución mexicana, y esto yo se los contaba a los alumnos de Mitepec, sin embargo, no hacían mucho caso—cuando mencionó esto último yo congelé mis movimientos—. ¿No hacían caso a pesar de su bagaje cultural? —me dije intrigado por su comentario—. Parado en el último escalón de las escaleras le interrogué sobre las actitudes de sus alumnos frente a la inclusión de novelas históricas como estrategia de enseñanza. Su respuesta significaría para mí una nueva visión de la experiencia. En verdad quería escucharlo.

Pues —bajó el tono de su voz—, el hambre nos los dejaba concentrarse. Había mucha pobreza— dijo sin más. Pobreza y conocimiento descontextualizado no es una buena combinación —respondí—. Sentí que mi respuesta no sólo me ayudó a mí a comprender mi trabajo de investigación, sino que también le ayudó a él a contar más sobre el tema de la desigualdad económica que sufrían los de Mitepec.

Miré en dirección al mango y me dejé llevar por mi diálogo interno. Ahora entiendo por qué la historia es aburrida. Quizá no sea el hambre o la marginación la principal causa de la apatía académica, sino un conocimiento alejado de una explicación sobre la pobreza y la marginación. A pesar de la importancia de la historia narrada y de las diversas novelas construidas sobre la idea de México, finalmente todo ello desembocaba a contar una sola verdad: la de los vencedores. Miré de nuevo en dirección a mi libreta de notas. Ya no había lugar para más garabatos, sin embargo, rayoneaba sin parar durante estas explicaciones que surgían de mi cabeza. El sonido que emitía mi celular me ayudaba a fragmentarme en dos. Tenía el espacio para escuchar mis pensamientos y al mismo tiempo para darle continuidad a la conversación. La voz de Yair seguía su curso, se difuminaba en el tiempo, se perdía entre otras experiencias, chocaba con mis ideas internas. Tienes razón. Había mucha hambre en el municipio de Tequila —sostuve su

argumento—. Yair estaba un paso adelante en comparación conmigo.

Él no vio cultura ni tradición, así como yo lo vi en aquellos años, sino que se dio cuenta de la desigualdad e injusticia que sufrían las familias indígenas. La zona donde alguna vez laboramos él y yo está ubicada en la Sierra de Zongolica, una de las regiones más pobres del estado de Veracruz. Me parece que era la pobreza extrema la que impedía que los alumnos se interesaran en la escuela. Por más que me esforzaba a narrarles la historia de la Revolución, me di cuenta que sus preocupaciones eran otras —retomó esta explicación—. De pronto me acordé de Ocotempa, el lugar donde se ubica la escuela a la que fui enviado como parte de las promesas culturales de civilización. Un lugar que a pesar de que había tradición, lengua y vestimenta, elementos que yo siempre enfatizaba, existía la marginación y la explotación de sus habitantes, una cuestión que caracteriza a los pueblos indígenas en una sociedad capitalista como la nuestra (Navarrete, 2008). Ni líneas de tiempo ni narración novelada de la realidad histórica llenaron los vacíos que experimentaban nuestros alumnos indígenas.

Comencé a notar que Yair desenredaba más su experiencia cuando tocamos el punto de la desigualdad. Él remató con lo siguiente: Yo soy indígena, me crié en una comunidad rural, pero estando en Mitepec fue una experiencia muy difícil. Ahí probé por primera vez los frijoles simples, es decir, la gente no tenía ni

para echarle un pedazo de cebolla, ni una pizca de sal a su caldo —dijo aturdido—. Una presión en mi pecho sofocó mi respiración. Escuchar sus palabras me obligaron a aceptar mi indiferencia como profesor. Yo quería el éxito de mis alumnos y por ello, me cegué ante tales propósitos. Cargué con esta responsabilidad el tiempo que estuve en Ocotempa. Les pagaba los desayunos escolares a todos mis alumnos, pero no por generoso, sino porque en el fondo necesitaba resultados en el aprendizaje. Descubrir esto, me hundió más de lo que ya estaba. Con esto me reconocí como un profesor aliado, aquel que, sin importar las condiciones materiales, ofrece su vida por occidentalizar a los indios. El contexto importaba solo para hacer más comestible el contenido oficial de un currículo establecido por el Estado. Más allá de eso, yo no tenía cabida. Tapé mi boca con las manos mientras pensaba en todo esto.

Con la entrevista de Yair me di cuenta de que yo era el mejor aliado de la dominación tanto epistemológica como cultural. No solo invadí un territorio con mi forma impuesta de pensar, sino que a través de los discursos establecidos por la ideología hegemónica promoví, con exagerada responsabilidad, los intereses de una clase social específica, manifestando así las relaciones de poder y la desigualdad entre clases. Además de la historia como asignatura, mis actos de profesor comprometido con la educación oficial, promovieron el mantenimiento del orden y de la lógica social. Comprendí que,

desde hacía mucho tiempo, Yair, mi ex compañero de la normal, llevaba un paso adelante en comparación conmigo. Sin embargo, la cuestión epistemológica (dominante) seguía colándose en su mente y formas de ver el mundo. No era su culpa, sino la formación escolar que tuvo a lo largo de los años. Continué escuchando los reclamos que salían expulsados de su experiencia. Casi podía percibirlos como un dejo de resignación. Una forma de apatía que también yo experimenté al no encontrar respuesta ante tales contradicciones.

Regresé de mis pensamientos. Me coloqué del otro lado de la terraza. La densidad de la noche sirvió para dar cuenta del tiempo transcurrido de nuestra conversación. Me incorporé al escuchar lo siguiente: los niños solo querían su certificado de primaria para irse a trabajar a la cosecha de café y frijol —dijo—. Había sensibilizado su voz. Comparé esta última expresión con mi propia experiencia. La certificación escolar, la única llave maestra para la incorporación de los sujetos al mercado laboral, era lo único que buscaban mis alumnos de Ocotempa —me expresé sin reparos—. Este documento, simple en apariencia, daba fe y legalidad al Estado de que sus ciudadanos habían pasado por los filtros ideológicos necesarios para el mantenimiento del poder. Recordé aquellas reuniones de Consejo Técnico Escolar que organizaba la supervisión, y el infinito reclamo de nosotros los profesores por sentenciar a las comunidades indígenas de no

aprovechar la educación ofrecida por el Estado educador (Tenti, 1999). Quizá las comunidades indígenas eran estratégicas ante su desventaja en el sistema de producción capitalista.

Me sentía cansado. Fueron muchos recuerdos y emociones que me exigían una reinterpretación crítica de lo que había pasado conmigo en la comunidad de Ocotempa. Después de un largo silencio que inundó nuestra conversación aproveché para agradecerle a Yair el tiempo permitido por este reencuentro. Cuando tenga mi trabajo listo te lo enviaré a tu correo —le dije agradecido—. Una risa me llegó como respuesta. Finalmente nos despedimos con la esperanza de vernos personalmente para brindar por la vida y por nuestras experiencias. Colgué el teléfono y lo dejé caer sobre la mesa. Crucé mis brazos mientras intentaba recordar nuestra conversación. De verdad Yair me sorprendió —me dije a mí mismo—. Luego detuve mi atención a la luz amarilla que fluía desde arriba. Esto motivó mis últimas reflexiones de la noche.

Reflexiones finales

A mi modo de ver Yair no estaba tan alejado de promover un tipo de resistencia social dentro del contexto escolar. Lo que le faltó para romper con las contradicciones del sistema escolar fue cuestionar la lógica de una asignatura diseñada por la sociedad dominante. El problema no era Yair, no era yo, no era mi padre. El problema tenía que ver con aquella esperanza que le dimos todos al

conocimiento científico representado por el currículum oficial. La Historia, aquella que muchos considerábamos como la única asignatura que podía ayudar a leer el mundo de la comunidad indígena, era el instrumento por excelencia para la confirmación de valores culturales, económicos y filosóficos que sirvieron a la opresión. Me quedaba claro que los temas de la Independencia y Revolución mexicana llevaban consigo la ideología liberal, el germen de un capitalismo endémico de México que terminó por invisibilizar y explotar a su vez, a los pueblos indígenas. Me quedaba claro que, a pesar de nuestros esfuerzos, la asignatura de Historia no estaba diseñada para ir a contrapelo. De ahí que los vacíos y las contradicciones fueron llenando nuestras experiencias pedagógicas.

Lo anterior explicaba muchas de las vivencias que tuve en Ocotempa. Señores y señoras vestidos con sus trajes tradicionales, pero desgarrados por el tiempo, el trabajo y la falta de agua. Alumnos que ayudaban a las labores del campo, pero mal nutridos, con esperanzas muertas. Un lugar geográfico que se vestía de verde, un refugio para su supervivencia, pero alejado de las mejores tierras para el cultivo, aquellas que alguna vez les pertenecieron. Volver a su pasado original y reconocer qué fue lo que pasó pudo haber cambiado la visión que ellos tenían de sí mismos. A pesar de mi segundo encuentro con los participantes, el sentimiento de culpa se resistía a salir de mis recuerdos y de mi corazón. Me paré del lugar de donde estaba

sentado. Dejé mis cosas sobre la mesa y apagué la luz. Volteé para observar por última vez el árbol de mango y fue inevitable no sentir extraños pensamientos ante su imponente presencia.

Referencias bibliográficas

Aróstegui, J. (1995). La investigación histórica: teoría y método. Ediciones Crítica.

Bénard, S. (2016). Atrapada en provincia. Un ejercicio autoetnográfico de imaginación sociológica. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

https://editorial.uaa.mx/docs/ve_atrapada_provincia.pdf

Chase, S. (2005). Investigación narrativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. IV (pp. 58-112). Gedisa.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), El campo de la investigación cualitativa, Vol. 1. (pp. 43-101). Gedisa.

Denzin, N. (2015). Haciendo autoetnografía políticamente. *Astrolabio*, 4(41), 224-248. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11625>

Hartog, F. (2013). El régimen moderno de historicidad puesto a prueba con las dos guerras mundiales. En M. Mudrovic y N. Rabotnikof (coordinadoras), En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria. Siglo XXI Editores.

Hernández, X. (2008). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. GRAO.

Löwy, M. (2014). Reflexiones sobre América Latina a partir de Walter Benjamin. En B. Echeverría, (compilador), La mirada del ángel. En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin. Ediciones Era.

Mancera, F. (2016). Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural. [Tesis de doctorado, Instituto de Pedagogía Crítica]. [https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n de las epistemolog%C3%A4Das Locales Regionales desde la Pedagog%C3%ADa Sociocultural](https://www.academia.edu/42308351/Descolonizaci%C3%B3n_de_las_epistemolog%C3%A4Das_Locales_Regionales_desde_la_Pedagog%C3%ADa_Sociocultural)

Mardones, J. y Ursúa, N. (2010). Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Materiales para una fundamentación científica. Editorial Fontamara.

Navarrete, F. (2008). Las relaciones interétnicas de México. UNAM.

Schaff, A. (1982). Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico. Editorial Grijalbo.

Tenti, E. (1999). El arte del buen maestro. Editorial Pax México.

Villoro, L. (1960). La tarea del historiador desde la perspectiva mexicana. Historia mexicana, 35, 329-339.

Zermeño, P. (2004). La cultura moderna de la historia, una aproximación teórica e historiográfica. El colegio de México.