

Discursos hegemónicos de la historia de México y resistencias paralelas. Una autoetnografía en diálogo con un profesor indígena

*Hegemonic discourses of the History of Mexico and parallel resistances.
An autoethnography in dialogue with an indigenous teacher*

Jorge Luis Cruz Hernández

RESUMEN

La autoetnografía es un texto evocativo que permite situar la experiencia de quien investiga en un contexto social, cultural y político más amplio. Una de sus finalidades es comprender la realidad situada de la y el investigador entre su pasado y su presente para transformarlo a múltiples escenarios de posibilidad. En este sentido, escribir la experiencia permite activar recovecos de la historia personal, aparentemente desarticulados, que dan lugar a una nueva lectura de la realidad. Esto es lo que Norman Denzin denomina “investigar con el corazón”. El presente trabajo emana de una investigación más amplia con fines de obtención del grado de Doctor en Pedagogía Crítica. Es una narrativa de mi historia personal en el intento de comprender los vínculos de la *historia* como disciplina y la dominación epistemológica de las comunidades indígenas. Para lograr el cometido recurro a la autoetnografía para revelar las formas en que la dominación epistemológica del pasado atraviesa el cuerpo y la subjetividad de las y los sujetos en su realidad concreta. En este caso, el conflicto generado por el discurso del pasado oficial de México y el imaginario construido sobre lo indígena me llevó a dialogar con mi padre, una persona perteneciente a una comunidad nahua de la Huasteca veracruzana y profesor jubilado del sistema indígena. Una de las reflexiones a las que llego es comprender que el proceso de dominación epistemológica no es ajeno a la formación del profesorado con raíces indígenas, ya que el discurso mesiánico del pasado oficial interpela su presente. Sin embargo, también pude visualizar que la resistencia al discurso oficial se lleva a cabo en prácticas extraescolares, cuya concepción indígena es revelada para la solución de conflictos y toma de acuerdos.

Palabras clave: Discursos, hegemonía, historia de México, profesor indígena.

ABSTRACT

Autoethnography is an evocative text that allows the researcher's experience to be placed in a broader social, cultural and political context. One of its purposes is to understand the situated reality of the researcher between his past and his present to transform it into multiple scenarios of possibility. In this sense, writing the experience allows us to activate seemingly disjointed recesses of personal history that give rise to a new reading of reality. This is what Norman Denzin calls “investigating with the heart.” The present work emanates from a broader investigation with the purpose of obtaining the degree of Doctor in Critical Pedagogy. It is a narrative of my personal history in the attempt to understand the links of History as a discipline and the epistemological domination of indigenous communities. To achieve the goal, I resort to autoethnography to reveal the ways in which the epistemological domination of the past passes through the body and subjectivity of the subjects in their concrete reality. In this case, the conflict generated by the discourse of Mexico's official past and the imaginary constructed about the indigenous led me to dialogue with my father, a person belonging to a Nahua community from the Huasteca of Veracruz and a retired professor of the indigenous system. One of the reflections I come to is understanding that the process of epistemological domination is not alien to the training of teachers with indigenous roots, since the messianic discourse of the official past challenges their present. However, I was also able to visualize that resistance to the official discourse is carried out in extracurricular practices, whose indigenous conception is revealed for the resolution of conflicts and making agreements.

Keywords: Discourse, hegemony, history of Mexico, indigenous teacher.

Jorge Luis Cruz Hernández. Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca, México. Es Doctor en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica. Integrante del Cuerpo Académico CA-133, “Pedagogías alternativas y formación docente”. Forma parte de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y publicado artículos y capítulos de libros. Entre sus líneas de investigación están la investigación narrativa, género/nuevas masculinidades y formación docente. Correo electrónico: jorge.cruz@seiem.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9126-6928>.

Introducción

El presente trabajo es el resultado de un proyecto de investigación más amplio con fines de obtención del grado de Doctor en Pedagogía Crítica en el Instituto de Pedagogía Crítica. Este retrata los vínculos entre la epistemología moderna en el conocimiento del pasado y la dominación de otras formas de conocer, propias de las comunidades indígenas. De esta manera, el trabajo se construye a partir de un método de investigación que permitió visibilizar la realidad concreta del investigador y también de las y los sujetos implicados en el proceso de enseñanza de la historia de México.

Fueron dos experiencias personales las que ayudaron a delimitar el objeto de estudio. En primer lugar, la experiencia de conocer sobre la autoetnografía en un curso de investigación cualitativa dirigido por la doctora Silvia Bénard Calva, profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Durante dichas sesiones y la lectura de sus trabajos, sobre todo de su libro *Atrapada en provincia. Un estudio autoetnográfico de imaginación sociológica* (2016), pude conocer una forma de investigación diferente, pero con un potencial pedagógico y epistemológico para la transformación social y para la comprensión personal de la realidad.

La segunda experiencia emerge de una epifanía que conflictuó mi propia realidad indígena. Antes de esta, el tema de la historia y el pasado de las comunidades indígenas no había sido objeto de mi interés; yo daba por hecho que la historia de México era un conocimiento que todos y todas debíamos aprender, incluso si formábamos parte de un pueblo originario. A continuación expongo parte del relato:

Un buen día, dediqué mi tiempo a leer el libro de Luis Villoro *La significación del silencio y otros ensayos* (2016). No recuerdo cómo llegué al cuarto de mis padres. Estaba acostado en su cama, me sentía cómodo, como si fuera un regreso a mi infancia, protegido. El autor versaba sobre la identidad de los pueblos indígenas y sobre sus derechos a la autonomía. Llegué a una página que motivó mi interés hacia el estudio del pasado indígena. Me identifiqué directamente con sus palabras, incluso plasmaba argumentos que jamás me hubiera hecho sin su ayuda. Me sentí pleno y comprometido a la vez con la situación de las comunidades indígenas, con mi situación en el presente como sujeto excluido.

De lo anterior, sabía que había llegado al punto central que unía tanto a mi experiencia personal con la investigación doctoral y a mi posicionamiento político ante el pasado indígena. Me paré de un salto de la cama para releer lo que me había impactado. Durante el acto, miré de reojo al comedor de la casa; ahí estaba mi padre sentado como esperando el diálogo en torno a esta epifanía. Era como una señal, una combinación perfecta que motivó mi lectura y mi decisión de resignificar mi pasado. Tomé el lápiz que había resguardado sobre mi oreja izquierda y subrayé lo siguiente:

Desde el siglo XVI, los pueblos indios de América han sido para criollos y mestizos, lo otro, lo otro juzgado y manipulado para su explotación o, por lo contrario, para su redención.

Somos nosotros, los no indios, los que decidimos por ellos. Somos nosotros quienes los utilizamos, pero también quienes pretendemos salvarlos. La opresión de los pueblos indígenas es obra de los no indios, pero también lo es el indigenismo, que pretende ayudar a su liberación. Mientras seamos nosotros los que decidamos por ellos, seguirán siendo objeto de la historia que otros hacen [Villoro, 2016, p. 210].

Terminé de leer este párrafo repitiendo la última frase: “seguirán siendo objeto de la historia que otros hacen”. De momento hice una retrospectiva de mi práctica profesional en Educación Básica, y me di cuenta de que pocas veces había hablado del pasado indígena en la escuela. La pedagogía crítica me ayudaba a reflexionar sobre la dinámica escolar que se desarrolla en el aula sobre temas de Historia. “Quizá haya una relación de poder en el discurso y en el conocimiento histórico del pasado de México”, me dije, mirando de lejos la espalda de mi padre. Necesitaba descubrir esta interrogante para comprender la ocultación de nuestro pasado indígena. Así, las primeras impresiones de esta experiencia motivaron el reencuentro conmigo mismo y con las experiencias de infancia indígena bañadas de acciones emotivas, pero también configuradas con múltiples contradicciones.

Así, tomé la decisión de profundizar en aquello que Luis Villoro me había dicho, ¿qué ha pasado con las comunidades indígenas?, ¿qué ha pasado conmigo y con mi familia ancestral? Cobijé el libro sobre mi pecho y me dirigí al comedor. Suspendí el tiempo para obligar a mi padre a centrar su atención en mi cuerpo indignado, sin saber que más allá de esto se escondía un pasado personal que estaba próximo a potencializarse. Recorrí el contorno voluminoso de mi padre, crucé las manos que transpiraban impaciencia y direccioné la fuerza de mi voz a sus ojos rasgados.

–¿En la escuela del sistema indígena también enseñabas Historia de México?

Miré irritado al periódico que sostenía. Subió la mirada y la encajó en mis ojos.

–Sí, hijo –musitó delicadamente.

Desde el eco de su voz, una serie de recuerdos se amontonó en mi mente: danzas, cuentos, música, lengua, ¿en dónde estaban? Su respuesta fue suficiente para detenerme a estudiar los mecanismos de dominación que ejecutamos en las escuelas del contexto indígena, reparando en que se trataba también de estudiar mi propio pasado.

Con base en estos dos momentos (el descubrimiento de la autoetnografía y la lectura de Luis Villoro), comencé a tejer mi experiencia personal como profesor y como persona teñida de experiencias indígenas. El eje vertebrador de mi trabajo consistió en comprender la relación de poder que había en la *historia* como disciplina científica y sus implicaciones en la educación indígena. Así, pude reconocer que, de las diversas corrientes historiográficas, el historicismo alemán se había encargado de otorgar el estatus de ciencia a la historia a costa de la neutralidad y objetividad del pasado (Zermeño, 2004), así como referirse al tiempo como una realidad de cambio y evolución que avanza en línea recta. Lo anterior ocasionó la marginación de otros

pasados que estaban alejados de la temporalidad moderna y de las formas de registrar los acontecimientos.

A partir del historicismo alemán se comienza a estudiar el pasado en territorios latinoamericanos desde la concepción positivista de la ciencia. Es así que se da mayor validez a las fuentes escritas y a la postura objetiva del investigador para la reconstrucción del pasado. Asimismo, el interés del pasado nacional se asume como el metarrelato del progreso y la civilización, utilizado para comprender “nuestra historia”; sobre todo la historia de los pueblos indígenas. En esta ocasión presento una narrativa específica que relata la experiencia de mi padre, profesor jubilado del sistema indígena, sobre sus prácticas de enseñanza de la historia y sus vínculos con el poder y la resistencia. Reflexiono que, aun teniendo conocimientos ancestrales sobre el mundo indígena, mi padre también estaba convencido de que la historia de México ofrecía oportunidades para comprender el pasado de las personas indígenas y, con ello, para la construcción de un mejor presente para estas.

La historiografía alemana y su influencia en México

Es el siglo XIX considerado como el *siglo de la historia*, puesto que en ese periodo se le consideró como una actividad científica (Aróstegui, 1995). 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*. En este caso, 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 investigaciones; de ahí que las matemáticas y la cuantificación influyeran también en el modo de hacer historia.

Así, la *historia* 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 acontecimientos. 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; este se caracteriza por objetividad, método y profesionalismo. Con esto último se afianzaba la relación estrecha entre positivismo e historia; ciencia y neutralidad; historia y modernidad; conocimiento y pedagogía crítica.

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*. 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.

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 la 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”, me 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 (2004), 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 occidentales, el historicismo fue extrapolado a las instituciones de investigaciones históricas de México después de la época posrevolucionaria, pues la supuesta neutralidad

permitía mostrarse imparciales 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 Colegio de México fue una de las instituciones que afianzó esta teoría de la historia en la formación de sus estudiantes. 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*.

La oposición al positivismo también estuvo fuertemente presente entre pensadores mexicanos que intentaron quitarle el trono científico 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 solo 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 y la Escuela de Annales francesa dejaba entrever a través de generaciones de intelectuales que abogaban por el estudio relacional del pasado y la recuperación de las subjetividades locales.

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:

¿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 en la cual lo indígena quedaba desdibujado del presente. 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. Y para romperlo era necesario recuperar las microhistorias, aquellas que dan cuenta de realidades específicas, asumidas desde las impresiones de sus actores.

Historia, hegemonía y pedagogía crítica

Recurrí de nuevo a Villoro (2018), *El sentido de la historia*, para esclarecer el concepto de *historia*; sabía que él podía ayudarme, después de aquella vez que permitió la emergencia de mi epifanía. En primer lugar, este autor menciona que el mito en las comunidades primitivas surgió como una interpretación que sirviera para explicar su situación en el mundo; ahora esa función la cumplía la historia en las sociedades desarrolladas. Los sujetos modernos necesitaban comprender su pasado, y para ello tuvieron que deshacerse del mito, por representar el atraso, y recurrir a la ciencia, que se vinculaba con la objetividad y la universalidad de la verdad.

La historia o historiografía permitía que toda una población reconstruyera su pasado a través de pruebas o reliquias del pasado (Moradiellos, 1998) que validaran eso que los historiadores explicaban en sus escritos. Con esta nueva lectura comprobaba la relación entre objetividad, neutralidad y pasado. Ninguna muestra de creencia, de supuestos y de subjetividad en la obra histórica significaba que la historia era una disciplina capaz de llenar las expectativas de la ciencia (Carr, 1997). Tomé un sorbo de café caliente que mi esposa había preparado y pensé para mis adentros: “desde que se inventó la escritura la humanidad pudo hacer historia, lo interesante ha sido cómo esta ha evolucionado con las concepciones mismas de la actividad científica. Así, no todos los registros historiográficos son considerados historia y ciencia a la vez”, me interpelé a mí mismo.

Continué leyendo el libro de Villoro (2018), mi dedo índice me ayudaba a no perder de vista las palabras claves. Luego reparé en una frase que había subrayado intensamente algunos meses atrás: “La historia de México nace a partir de la conquista. Los primeros escritos responden a un hecho contemporáneo: el encuentro de dos civilizaciones” (p. 40). Mis manos apretaron con fuerza el libro que estaba sosteniendo. Otra vez estaba en conflicto. “¿Por qué?, ¿acaso no había pasado histórico de México antes de la conquista?”, me pregunté cansado de ir y venir por conceptos y

explicaciones que me confundían cada vez más. Hice una pausa y me dirigí a la cocina con la intención de despejar mis ideas e incertidumbres. Con las luces apagadas, me serví agua en un vaso que no supe identificar. El foco amarillo del patio trasero creaba luces y sombras que me trasladaban a mi infancia. Este escenario me relajó un poco. “México”, pensé para mis adentros.

La palabra *México* era una construcción política que permitía justificar la creación del Estado-nación tal y como lo conocemos ahora. Antes de México solo existían comunidades diversas con pasados propios, con culturas y lenguajes particulares. Así el sentido de “comunidades imaginadas” se anclaba más en los significados que le había signado a la dominación. Hablar de historia de México por sí misma era ya una forma de seleccionar el pasado. Para hablar de México se necesitaba ubicar a los pueblos indígenas como los antecedentes que vieron nacer a este gran país. “Quiere decir que la dominación epistémica da inicio con un adjetivo excluyente por antonomasia: *historia de México*”, repetía con admiración; desde este lugar, se sometía a las comunidades indígenas en el aprendizaje de un solo pasado. Historia y poder eran dos caras de la misma moneda.

De acuerdo con Martínez (2007), “el poder es una relación social; es la actuación política de los sujetos sobre el mundo, enmarcados por la configuración de las clases sociales, luchando para llevar a la práctica sus intereses” (p. 23). En este caso es importante reflexionar cómo se ejerce el poder a nivel epistemológico, cómo hemos interpretado la historia oficial. De ahí que la categoría de *hegemonía* fue necesaria para comprender la dominación desde la asignatura de Historia. De un salto tomé uno de los libros que había comprado para estos fines y leí lo que ya estaba subrayado meses atrás: “La hegemonía es el proceso de sostener la dominación por medio de prácticas de consenso, que tienen lugar en espacios tales como iglesias y escuelas o los medios de comunicación masiva, el sistema político y la familia” (Huerta, 2007, p. 31).

Si la hegemonía representa al poder como instrumento de dominación, suponía que necesitaba acercarme a los implicados de mi investigación para conocer sus discursos y prácticas pedagógicas. Continué leyendo el libro que tenía en mis manos: “Los grupos dominantes imponen su concepción del mundo por medio de determinados símbolos, un cuerpo estructurado de conocimiento, lenguajes y prácticas sociales específicos, donde las relaciones de poder y privilegios desiguales permanecen ocultas” (Huerta, 2007, p. 31). De esta manera los grupos en el poder consiguen el consentimiento de los oprimidos a través de conocimientos científicos (disfrazados de neutralidad y objetividad). “¡Por ello la historiografía positiva ha sido tan relevante para el caso latinoamericano!”, me dije al tiempo en que alzaba mis brazos hacia el cielo.

De lo anterior comprendí las palabras de McLaren (1998) sobre la relación entre *hegemonía* e *ideología*. Esta última palabra es entendida como “una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos, pero esta concepción del mundo es una construcción sociohistórica y por consiguiente relativa”

(Torres, 2005, p. 18). Las últimas palabras de este autor me parecieron muy significativas porque daban pauta para reflexionar que el discurso del pasado contribuye a la dominación en tanto imposición, visión del mundo caracterizada por la relación entre el atraso y civilización. Por lo tanto, la siguiente cita me dio los elementos argumentativos para entender con mayor claridad la profunda relación que existe entre *hegemonía, ideología y ciencia histórica*.

Las clases sociales dominadas o subordinadas participan de una concepción del mundo que les es impuesta por las clases dominantes. Y la ideología de las clases dominantes corresponde a su función histórica y no a los intereses y a la función histórica, todavía inconsciente, de las clases dominadas [Gruppi, 1978, p. 92].

De esta manera comprendí que las relaciones de poder también se pueden ejercer desde la hegemonía ideológica (McLaren, 1998; Torres, 2005). Por ello, me parece importante relacionar esta parte con la siguiente cita, que desde que la leí me ha dado alegría, pero también coraje al reconocer cómo opera el proceso de dominación en la realidad social y educativa sin que los profesores nos demos cuenta de que nuestra práctica pedagógica obedece a la cadena de la dominación.

La hegemonía es la capacidad de unificar a través de la ideología y de mantener unido un bloque social que, sin embargo, no es homogéneo, sino marcado por profundas contradicciones de clase. Una clase es hegemónica, dirigente y dominante, mientras con su acción política, ideológica, cultural, logra mantener junto a sí un grupo de fuerzas heterogéneas e impide que la contradicción existente entre estas fuerzas estalle, produciendo una crisis en la ideología dominante y conduciendo a su rechazo, el que coincide con la crisis política de la fuerza que está en el poder [Gruppi, 1978].

Esto explica por qué desde las prácticas pedagógicas de profesores del contexto indígena no han podido movilizarse. La asignatura de Historia oficial trae consigo elementos de la hegemonía ideológica, pues así como construye una determinada concepción del pasado también promueve que los profesores indígenas sean actores protagónicos del mantenimiento del poder. Con esto mis ansias de conversar con los participantes de la investigación se acrecentaron más, la curiosidad de saber cómo hemos contribuido a la dominación del pasado se hizo más fuerte con la profundización del poder y los mecanismos ideológicos instalados en cada uno de nosotros.

Metodología

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 escribe en 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 de 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 mi padre, profesor jubilado, indígena nahua del estado de Veracruz y con experiencia docente en escuelas primarias del estado de Hidalgo. A través de una entrevista a profundidad entablamos un diálogo sobre sus experiencias indígenas y sobre las formas de encarar la asignatura de Historia de México. 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 hegemonía.

Resultados

Un diálogo con mi padre, profesor jubilado del sistema indígena

El día de nuestro encuentro, la noche caía en el comedor. Prendí la luz para alumbrar el espacio de la mesa circular y poder organizar la charla con mi padre. Hacía mucho tiempo que no observaba tan de cerca los detalles de esa mesa. La madera de cedro y el color oscuro brillante me transportaron de inmediato a mi infancia. Después de veinticinco años el comedor parecía intacto. Mi padre se acercó y se sentó con actitud muy diferente a los encuentros fortuitos que habíamos tenido desde siempre. La mirada baja, el cuerpo tenso y sus manos entrelazadas.

Todo comenzó con una pregunta que detonó el rumbo de la conversación.

—¿Alguna experiencia indígena que recuerdas muy a menudo?

Reconocí al instante que fue una pregunta por demás helada. Mi padre se quedó un instante callado, como intentando seleccionar el mejor recuerdo que tenía.

—Una vez fuimos a dejarle comida a mi papá a la milpa, yo era un niño y acompañé a mi mamá bajo sus faldas largas. Cuando él nos vio, pidió que nos sentáramos a la sombra de un árbol, cortó alguno de sus frutos y lo repartió entre nosotros —dijo clavando su mirada en el cristal que cubría la mesa—. Antes él se vestía con calzón de manta, pero con el tiempo cambió a pantalón y camisa formal —terminó de decir estas palabras sin levantar la mirada.

Luego pensé que la pregunta en sí era demasiada obvia. Hubo muchos momentos que le permitieron vivir experiencias importantes dentro de su comunidad. Así que preguntar excesivamente sobre esto era como si le obligara a describir toda su infancia. Mi padre siguió hablando hasta que tocó el punto de la historia. Él sabía de antemano que mi investigación tenía como objetivo principal saber sobre la enseñanza de la historia. Sospeché que intentaba orientar su conversación hacia este punto y lo dejé

hablar, sintiendo que la conversación tomaba nuevos caminos. Todavía sentía tenso el ambiente, nuestras miradas así lo reflejaban. Llegado a este punto yo bajé la mirada hacia el cristal, pues quería que mi padre se sintiera cómodo para narrar sus anécdotas. Lo podía ver a través de su propio reflejo. Su camiseta blanca y los diversos tonos de luz lo convirtieron en aquel señor jovial que yo tenía guardado en mis recuerdos.

—¿Entonces crees que la historia es aburrida porque los profesores la hacen aburrida? —le hice esta pregunta mirando todavía su reflejo a través del cristal del comedor. Me llamó la atención el énfasis que hacía cuando mencionó las estrategias de enseñanza que amenizaban los contenidos escolares.

—Sí, yo siempre intenté utilizar estrategias que permitían a los alumnos entender la historia, entre éstas, la representación y las líneas del tiempo.

Cuando mencionó la línea del tiempo recordé que esta estrategia era una de las más utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje de la historia: una línea recta que hacía posible visualizar el futuro y el progreso de las civilizaciones (Hartog, 2013). Una estrategia que yo había utilizado para la intervención “innovadora” de la enseñanza y que permitió confirmar la ubicación de las comunidades indígenas como el pasado perdido.

Miré detenidamente el rostro moreno de mi padre.

—Me llama la atención por qué, en comparación con tus compañeros indígenas, tuviste un gusto especial por la Historia —le dije con aquella sensación de haber encontrado las palabras que me hacían falta. También me daba curiosidad saber si ese disgusto por la historia nacional de sus compañeros tenía que ver con un tipo de resistencia, pero esta inquietud nunca se la dije. El tiempo de espera me obligó a intervenir de nuevo. Esta vez clavé mi mirada en un morral tradicional que estaba colgado arriba de la alacena.

—Recuerdo que cuando yo era un niño, tú me platicabas sobre los acontecimientos históricos de México. Por ejemplo, la lucha de independencia la tengo muy presente.

Mi padre bajó la mirada sin decir palabras. “¿Se acordará?”, me dije decepcionado. Me acomodé en la silla para volver a intervenir.

—¿De dónde nació tu gusto por la historia y cómo la aprendiste?

No puede más que dibujar una sonrisa frívola. Suspiró profundo.

—Fue un libro de Historia —dijo mientras tomaba unas llaves que estaban sobre la mesa—. Incluía la biografía de los héroes nacionales. Perteneció a un maestro que me dio clases en mi comunidad.

Noté su brillo en los ojos, eso me dio un poco de seguridad.

—Es decir, ¿tu gusto por la historia se lo debes a ese libro? —le dije con genuina curiosidad. Su respuesta fue contundente.

—Sí, de hecho, cuando iba a casa de tu abuelito lo buscaba para leerlo de nuevo —dijo—. Yo lo guardaba en el tapanco.

Con lo anterior me di cuenta de que el discurso de la historia de México tenía efectos importantes para sus lectores. Yo también había experimentado la alegría de saber que todos éramos libres. El lenguaje, la forma de contarlo, el sentido mesiánico y el propósito de salvación apuntaron a que la historiografía mexicana se inclinara hacia un discurso esperanzador y liberador de todos los habitantes, incluyendo a los indígenas (González, 2018). Los actos de los héroes nacionales se habían impregnado en la subjetividad de mi padre. Se me hizo increíble cómo el discurso oficial de la historia causaba eco en muchos profesores indígenas que iban a la escuela. En este caso, mi padre fue atraído por un lenguaje que exponía las bondades de un pasado que permitía el progreso, la civilización y la liberación (Bonfil, 1990). “Algún día la discriminación racial va a terminar”. Recordé estas palabras que yo mismo me decía cuando enseñaba historia a mis alumnos. “Algún día la pobreza y marginación van a terminar”. Seguramente esto pensaba mi padre.

Esta vez me atreví a mirarlo. Los años se habían llevado su juventud, pero la expresión de sus ojos era la misma.

—¿En los cursos de actualización hubo algún docente que te ayudó a comprender más la historia? —pregunté sin reparos.

—Sí, tuvimos un profesor que nos contó cómo fue el viaje de los aztecas hacia la creación de Tenochtitlán. Esa clase me gustó mucho porque nos compartió imágenes, videos y otros materiales —dijo emitiendo un suspiro que se prolongó por unos segundos. Luego volvió a hablar—. Pero siempre había profesores que estaban en contra de todo eso —dijo con fastidio.

—¿A qué te refieres? —cruce mis brazos con fuerza mientras sentí que mis ojos se iluminaban.

—Sí, cuando trataban de hacer quedar mal al profesor o al mismo conocimiento de la historia —dijo con esa humildad que lo caracteriza. Las últimas palabras de mi padre trastocaban los recuerdos que yo tenía de él.

—O sea, ¿a ti te molestaba cuando un maestro hablaba mal de la historia nacional? —comencé a sudar.

—Sí, por ejemplo, cuando decían que Miguel Hidalgo tuvo hijos con varias mujeres o que Benito Juárez hizo un mal a las comunidades indígenas. Eso para mí no importaba, lo relevante fue lo que hicieron por México —dejó las llaves sobre la mesa cuando terminó de hablar. En mi interior un cúmulo de sentimientos se conectaba con mis recuerdos.

Otros ejemplos más sobre la difamación de la historia de México salieron a relucir en la conversación de mi padre. Ya movía sus brazos de un lugar a otro. Eso era una buena señal. Mientras tanto, yo seguía pensando. Su respuesta me congeló por tiempo indefinido. “Mi padre asegura que los contenidos históricos son incuestionables porque hablan del pasado de *nuestro país*”, mi voz interior se apoderaba de este encuentro. A lo lejos podía escuchar sus otras experiencias que yo dejaba escapar

inevitablemente. También la figura de mi padre se hizo borrosa; se difuminaba en el tiempo y en el espacio. Sentí ganas de alejarme, de pensarme, de estar solo. Una tristeza embargó todo mi ser. “¿Cuántos profesores indígenas han trabajado los contenidos de Historia con la esperanza de un futuro mejor?”, me pregunté mientras veía sus labios moverse. Me recordé a mí mismo en aquella zona indígena con la misma actitud mesiánica. “¡Ya era suficiente!”. Intenté cerrar los ojos para reiniciarme. Lo miré con la intención de buscar una salida ante tal acorralamiento.

“La resistencia debe estar en algún lugar de su experiencia”, me dije esperanzado. Pero para él la resistencia tenía un significado diferente. Mi padre resistía ante aquellos que odiaban la Historia de México. El lenguaje de la escuela parecía desbordarse de la postura crítica que siempre había mostrado respecto a su cultura. Lancé un par de sonidos que se convirtieron luego en una pregunta:

—¿Siempre creíste en los libros de texto? —el tono de mi voz pareció incomodarle. Noté el cambio de brillo en sus ojos rasgados.

—Sí, hijo —suspiró de nuevo—. Los libros ayudan mucho a explicar el pasado de México; no había más, dependía solo del profesor la manera de cómo tratar los contenidos, y yo siempre quise que fuese diferente a la memorización —mencionó volviendo al cristal.

Con esto último recordé mis días de infancia en los que mi padre se sentaba todas las noches en ese mismo comedor para planear sus clases. Sacaba los libros de texto y otros recursos didácticos para enlazar los contenidos escolares. Mientras él iniciaba su jornada yo me iba a la cama a descansar. “¿Cómo no defender lo que para él significaba pasión y progreso?”, me dije a mí mismo con un tono de reclamo. Quizá yo no quería aceptar del todo los argumentos de mi padre.

Mi padre permaneció callado. Luego me ofreció ese discurso histórico que yo había escuchado cuando era niño. Su semblante cambiaba con cada palabra. Me gustó mirarlo otra vez. Quise mostrarme sereno, y mientras él seguía hablando recordé lo siguiente: “La relación entre escuela e historia constituyó entonces una de las articulaciones centrales entre el Estado y la nación, al servicio del progreso y de la emancipación” (Carretero y Kriger, 2004, p. 85). Justo esto era lo que me ofrecía el conocimiento histórico, un discurso esperanzador de un futuro mejor para todos, que se colaba en mis estrategias de enseñanza y en mis actitudes con mis alumnos. Al no hallar otro camino, defendí el pasado nacional a capa y espada como lo estaba haciendo mi padre en ese momento. En aquellos años nunca sospeché esa relación que había entre el poder y el conocimiento, entre el gobierno y la ideología. Mi padre era mi reflejo. Lo miré tantas veces que ya no pude encubrir mi actitud. Sentado en este comedor como hacía veinticinco años, yo volvía para cuestionarlo.

Después de este hecho, quise aprovechar la situación para orientar la conversación hacia el tema de la dominación. Quizá encontraría experiencias cercanas a esta categoría fundamental de la pedagogía crítica. Por tanto, recuperé el recuerdo de

mi padre sobre aquellos profesores que hablaban mal de la historia oficial. Respiré profundo y dije:

–Recuerdo que una vez mi hermano llevó a la casa un libro que explicaba otras versiones de la historia de México. Por ejemplo, la vida de Francisco I. Madero y la dizque Revolución mexicana –dije, intentando evaluar su expresión. Mi padre movió la cabeza y transformó su mirada. Algo andaba mal, pero seguí hablando–. El problema, para mí, no es que se cuenten otras versiones, sino que no se cuentan otros pasados, en este caso el indígena [Florescano, 2014] –dije sin medir mis palabras–. Los contenidos de Historia solo ofrecen narrativas de la construcción de México, pero, ¿qué hay del pasado de los pueblos indígenas? –pregunté sin poder disimular mi apasionamiento por este tema. Sin embargo, el ambiente de la conversación se oscureció, perdió su luz. Pensé que este dato asombraría a mi padre, pero no fue así. Se quedó callado por mucho tiempo.

Era un golpe el que le había dado; de aquellos que rompen con la seguridad y la creencia de haber hecho bien las cosas por algo o por alguien. Un signo de derrota es como puedo describir su mirada. Yo no quería eso. Yo solo quería demostrarle que su legado había trascendido las fronteras del conocimiento. Yo era su legado y regresaba a él para rendirle cuentas de mis frutos y de mis hazañas. Pero esa mirada me indicaba que no había hallado las palabras correctas para hacerle saber que el problema no tenía que ver con él, ni conmigo, ni con los profesores *rebeldes*, sino que se encontraba en un punto que ni él ni yo pudimos entender desde nuestra formación profesional. La poca reflexión epistemológica nos impidió ver los contenidos de Historia desde la relación entretejida entre el poder y conocimiento (Giroux, 2012). Comentarle de una vez por todas lo que pensaba de los contenidos de Historia me hizo ver arrogante hacia él. Así me sentí en ese instante, y no supe remediarlo.

Tomé mi celular que estaba en el centro de la mesa. Intenté cancelar la grabación con disimulo.

–Esto es lo que pienso de la Historia –musité al tiempo en que presionaba el botón rojo de mi celular. No podía verle a los ojos. El silencio era escandaloso e insoportable. Me di cuenta de que él movía sus pies mientras observaba un punto en el comedor. Por más que pensé cómo decirle que yo también estuve en su misma situación, no supe enfrentarlo.

–Es interesante lo que planteas –dijo después de mucho tiempo–. Me gusta cómo te expresas. Te has superado –dijo mirando con detalle la libreta que estaba a mi costado. Tomé mis cosas y me paré.

–Gracias –fue lo único que pude decirle.

Me dirigí a la cocina por un vaso de agua y apagué la luz. Desde ahí pude ver sus espaldas. Luego unos mensajes dirigidos a la doctora Silvia Bénard Calva, mi asesora de tesis, me ayudaron a comprender lo acontecido.

Al día siguiente continúe escribiendo todo el día. Después de mucho tiempo me di cuenta de que la noche caía en Huejutla y poco a poco el trasluz de los árboles de mango cubría el escenario a mi alrededor. La lámpara de la calle iniciaba su turno y su iluminación me permitió ver que mi padre se había sentado en otro de los balancines.

—¿Qué estás haciendo, hijo? —dijo encariñando sus palabras. De este modo se abrió nuevamente el diálogo sobre la Historia.

Volteé la pantalla de mi computadora en dirección suya.

—Estoy escribiendo sobre la conversación que tuvimos el día de ayer, ¿quieres que te la lea? —respondí del mismo modo. Esta pregunta encariñada permitió que la confianza entre nosotros se abriera de nuevo.

—Sí, ayer me quedé pensando en la plática que tuvimos y creo que hay muchas cosas que hemos hecho sin darnos cuenta —dijo, descansando sus brazos sobre el balancín.

Cerré mi computadora para mirarlo de frente.

—Es que yo tampoco era consciente de que la Historia de México excluía los pasados indígenas. Tampoco tuve la formación adecuada para cuestionar los contenidos escolares —le dije, con la intención de justificar mi arrogancia.

—Ayer me di cuenta de algo que tú me confirmaste —volví a intervenir. La figura de mi padre se agrandaba más por los efectos de su sombra—. Las comunidades indígenas tienen modos específicos de luchar contra la dominación —dije, forzándome a ubicar su mirada. Noté que el balancín detuvo su ritmo, mi padre había pausado todos sus movimientos. Seguí hablando—. Por ejemplo, aquí en las comunidades indígenas de Huejutla existe despectivamente la frase “la ley del machete” cuando la gente se moviliza; cierra la carretera México-Pachuca para exigir que sus derechos sean respetados. Este acto es lo que la pedagogía crítica llama *resistencia al poder hegemónico* —dije. Noté que mi padre acercó más su balancín y desde esa posición la luz de la lámpara de la calle iluminó sus cabellos canos.

—Sí, las comunidades indígenas de esta zona llevan actos en colectivo, por ejemplo, en el lugar donde yo trabajé la gente del pueblo era de armas tomar. Con algo que no estaban de acuerdo llamaban a la población —dijo llenando su mirada de paz.

—Las comunidades indígenas tienen sus formas específicas de organización —dije—. Recuerdo que tú me comentaste que en Tepoxteco la gente tomaba sus decisiones de otra manera, un tipo de diálogo diferente a la democracia occidental —mencioné al tiempo en que guardaba unos libros en la mochila que estaba junto a mis pies.

—Sí, hijo, yo presencié en varias ocasiones el concejo de ancianos, ellos tomaban las decisiones —guardó sus manos en las bolsas de su pantalón—. Antes, en donde yo trabajaba, la gente hacía sus reuniones en la cancha de la escuela, ese era el punto de reunión. Lo hacían en la noche —dijo arqueando ligeramente sus cejas. Nuevamente estábamos cara a cara, yo no había reparado en el momento en que se había plantado frente a mí.

Dejé de tomar notas para poner más atención a esto último que había mencionado.
–¿Por qué hacían sus reuniones en la noche? –pregunté con genuina curiosidad.
–Esa era la costumbre de la gente. A mí me invitaban a sus reuniones, también estuve presente –entonó sus palabras enorgullecido de esta experiencia.

–¿O sea que viajabas de Huejutla a Zihuatla, y en la noche? –pregunté con asombro.

–Sí, hijo, ellos tomaban en cuenta mi opinión –dijo mirando con dirección a la luna.

–Debió ser una experiencia muy bonita –le dije.

–Así es, hijo, muy bonita –musitó sin voltear a verme—. Las reuniones en comunidad suelen ser tardadas, pero finalmente se toman acuerdos que después se informan a toda la población –vociferó mientras su mirada se prolongaba más de lo acostumbrado.

En ese momento recibió una llamada que le ocupó unos minutos, el tiempo para pensar en mis experiencias.

“Las escuelas, en las comunidades indígenas, son espacios contrahegemónicos”, pensé en voz alta.

–Recuerdo que, cuando trabajé en Ocotempa, para muchos actos festivos, como la inauguración del aula, solicité a mis alumnos que se vistieran con sus trajes tradicionales. Los padres llevaron copal y flores para adornar a los visitantes –le dije. Todavía con el celular en la mano, mi padre me miró por unos segundos.

–Fuera de los salones también organizaba a la comunidad para comer *chileatole*, un plato típico –volví a intervenir. Cuando mencioné eso supe que tanto mi padre como yo, y muchos profesores indígenas y no indígenas, hacíamos posible un tipo de currículo oculto que promovía valores contrahegemónicos con relación a la dinámica social occidentalizada. Pero todo esto ocurría fuera de los salones de clase, lejos de los contenidos oficiales. Un acto subversivo que no se cuenta, pero que se vive en muchas partes de México.

Conclusiones

Desde el plano profesional llego a la conclusión de que, más allá de los contenidos oficiales, el conocimiento práctico, modelado por el discurso del poder dentro de las instituciones educativas, nos ha obligado a instrumentalizar el conocimiento histórico. Existen muchas concepciones acerca de la historia y su enseñanza, que básicamente se limitan al trabajo técnico del aprendizaje sin haber realizado una reflexión profunda. No obstante, la culpa no se relaciona directamente con nosotros, sino con el lenguaje de la dominación difícilmente percibido desde nuestra débil formación como docentes (Giroux, 2012). Me siento bien al saber que las contradicciones que viví en el contexto indígena no se debían a mi incapacidad de adaptación o a la falta

de responsabilidad para con la comunidad y para con mi historia personal indígena, sino a la falta de criterios epistémico-metodológicos para el autoanálisis pedagógico.

De ahí que nuestra labor docente, lejos de tener una orientación crítica de la práctica pedagógica, esté limitada a buscar estrategias dinámicas, y a reproducir, desde el pasado práctico, las mismas actividades de siempre: líneas del tiempo, memorización, representaciones e historietas. Lo digo porque también estuve acorralado desde esta posición reproductora. A falta de reflexiones filosóficas y epistemológicas, y a falta de un conocimiento del pasado histórico de opresión, buscamos, ciegamente, materiales alejados de la realidad inmediata. En este sentido, me fue muy difícil concatenar la historia con el presente de explotación y marginación de mis alumnos y también con los saberes producidos local e históricamente por la comunidad.

Por ello, pienso que es necesario profundizar, desde la formación docente, en el desarrollo de un pensamiento articulador de pasados locales que se vincule con las preocupaciones cotidianas del presente de una comunidad. Dentro de este recorrido logré identificar que varios autores coinciden en que nuestro país ha sido, hasta nuestros días, territorio de muchos, menos de su pueblo ni de su pasado (Gilly, 2016). Desde este punto, enlazar cuestiones sociales, económicas, culturales, educativas e históricas es parte de una pedagogía sociocultural que posibilita la concatenación de conocimientos locales y regionales con la historia. Lo anterior permitirá el desarrollo de una consciencia histórica situada y la generación de propuestas de rutas de futuros posibles para las comunidades indígenas. En este caso la pedagogía crítica puede ser mucho más potente si se enlaza con el desarrollo de la consciencia histórica de los sujetos subjetivados por la realidad social, económica y cultural, pero lo puede aún más si la lectura del mundo permite que los sujetos oprimidos resignifiquen sus propios valores sociales y culturales.

Referencias

- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. 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
- Bonfil, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo.
- Carr, E. (1997). *¿Qué es la historia?* Planeta.
- Carretero, M., y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (comps.), *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu.
- Denzin, N. (2015). Haciendo autoetnografía políticamente. *Astrolabio*, 4(41), 224-248.
- 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. Manual de investigación cualitativa. Vol. 1* (pp. 43-101). Gedisa.
- Florescano, E. (2018). De la memoria del poder a la historia como explicación. En A. Moreno Toscano (ed.), *Historia, ¿para qué?* Siglo XXI.

- González, L. (2018). De la múltiple utilización de la historia. En A. Moreno Toscano (ed.), *Historia, ¿para qué?* Siglo XXI.
- Gilly, A. (2016). *Historia a contrapelo. Una constelación*. Era.
- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Gruppi, L. (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. Ediciones de Cultura Popular.
- Hartog, F. (2013). El régimen moderno de historicidad puesto a prueba con las dos guerras mundiales. En M. Mudrovic y N. Rabotnikof (coords.), *En busca del pasado perdido. Temporalidad, historia y memoria*. Siglo XXI.
- Huerta, C. (2007). Aprendiendo la pedagogía de la revolución de McLaren. En C. Huerta y M. Pruyun (coords.), *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. Siglo XXI.
- Mancera, F. (2016). *Descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural* [Tesis de doctorado, Instituto de Pedagogía Crítica].
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Martínez, R. (2007). *Educación, poder y resistencia. Una vida crítica a la vida escolar*. Doble Hélice/Universidad Pedagógica Nacional.
- Mardones, J., y Ursúa, N. (2010). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara.
- Schaff, A. (1982). *Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*. Grijalbo.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Morata.
- Villoro, L. (1960). La tarea del historiador desde la perspectiva mexicana. *Historia Mexicana*, 35, pp. 329-339.
- Villoro, L. (2016). *La significación del silencio y otros ensayos*. Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (2018). El sentido de la Historia. En A. Moreno Toscano (ed.), *Historia, ¿para qué?* Siglo XXI.
- Zermeño, G. (2004). *La cultura moderna de la historia, una aproximación teórica e historiográfica*. El Colegio de México.

Cómo citar este artículo:

Cruz Hernández, J. L. (2024). Discursos hegemónicos de la historia de México y resistencias paralelas. Una autoetnografía en diálogo con un profesor indígena. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 105-122, <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.630>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.