

ENSAYO

El siglo XIX en México. Una lectura crítica desde el pensamiento decolonial

The xix century in Mexico. A critical reading from decolonial thought

Ou século XIX, não o México. Uma arena crítica do pensamento decolonial

*JORGE LUIS CRUZ HERNÁNDEZ 

* Licenciado en Educación primaria, Maestro en Educación Básica y Doctor en Pedagogía Crítica. Actualmente, desarrolla investigación relacionada con la autoetnografía, la investigación narrativa y el género. <https://orcid.org/0000-0001-9126-6928>.

OPEN ACCESS 

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1050>

Información del artículo

Recibido: julio de 2020
Revisado: octubre de 2020
Aceptado: febrero 2023
Publicado: enero - junio 2023

Palabras clave: Conciencia nacional, educación superior, enseñanza de la historia, pedagogía, pensamiento crítico.

Keywords: National conscience, higher education, history teaching, pedagogy, critical thinking

Palavras-chave: Consciência nacional, educação superior, ensino de história, pedagogia, pensamento crítico.

Cómo citar: /how cite:
Cruz Hernández, J. L. (2023). El siglo XIX en México. Una lectura crítica desde el pensamiento decolonial. *Sophia*, 19(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1050>

Sophia-Educación, volumen 19 número 1. Enero/junio 2023. Versión español

RESUMEN

El presente ensayo emerge desde la práctica docente del autor, del que reflexiona sobre su papel como sujeto con pasado indígena ante los discursos nacionales del pasado de México. De esta manera el escrito tiene la finalidad de discutir en torno a la construcción del conocimiento histórico nacional del siglo XIX en correspondencia con las necesidades de las comunidades indígenas. Se retoma el pensamiento decolonial para demostrar cómo el discurso del pasado histórico de México ha invisibilizado los proyectos políticos de las comunidades indígenas y a su vez promovido la discriminación en tanto pueblos sin memoria. El autor concluye su escrito reflexionando que la labor del profesor de educación básica es reconocer, en primer lugar, la educación como un acto político que posibilite a sus estudiantes la ruptura de conocimientos oficiales y comience con la liberación de su pasado y su presente.

ABSTRACT

This essay emerges from the author's teaching practice, from which he reflects on his role as a subject with an indigenous past in the face of the national discourses of Mexico's past. In this way, the writing intends to discuss the construction of national historical knowledge of the 19th century in correspondence with the needs of indigenous communities. Decolonial thinking is taken up again to demonstrate how the discourse of Mexico's historical past has made the political projects of indigenous communities invisible and in turn promoted discrimination as peoples without memory. The author concludes his writing reflecting that the basic education teacher's job is to recognize education as a political act in the first place that enables his students to break official knowledge and begin with the liberation of their past and their present.

Copyright 2023. Universidad La Gran Colombia



Conflicto de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Correspondencia de autor:

black_eyes_201@hotmail.com

RESUMO

Este ensaio surge da prática docente do autor, a partir da qual reflete sobre seu papel como sujeito de passado indígena diante dos discursos nacionais do passado mexicano. Dessa forma, a escrita tem por objetivo discutir a construção do conhecimento histórico nacional do século XIX em correspondência com as necessidades das comunidades indígenas. O pensamento descolonial é retomado para demonstrar como o discurso do passado histórico do México invisibilizou os projetos políticos das comunidades indígenas e, por sua vez, promoveu a discriminação entre os povos sem memória. O autor conclui sua escrita refletindo que a tarefa do professor da educação básica é reconhecer, antes de tudo, a educação como um ato político que possibilita a seus alunos romper com o conhecimento oficial e partir da libertação de seu passado e presente.

Contexto problematizador de la enseñanza de la historia en nivel superior

La tarea del educador es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no, la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado.

Paulo Freire

Estas breves líneas surgieron de una clase dirigida a estudiantes de la Maestría en Enseñanza de las Humanidades en la Universidad Pedagógica Nacional, 151 Toluca. Me pareció importante registrar mis inquietudes porque, al igual que mis alumnos, problematicé mis propios saberes acerca de la historia de mi país, y en consecuencia, fracturé la posición histórico/política que había construido años atrás durante la escolarización. Así, la asignatura de Historia y literatura del siglo XIX en México fue el eje rector que permitió dialogar nuevamente con ese pasado que supuse correspondía con todos los de la clase; un pasado que pensé pertenecía a la población mexicana.

La cuestión relevante de la asignatura *Historia y literatura del siglo XIX* era que los estudiantes de la Maestría en Enseñanza de las Humanidades, comprendieran con más detalle los procesos sociales, políticos y literarios que permitieron la conformación del proyecto nacional en el siglo XIX. De acuerdo con el programa de esta maestría, los profesores de Educación Básica sólo generan estrategias de enseñanza a partir del conocimiento publicado en los libros de texto gratuitos emitidos por la Secretaría de Educación Pública. Un conocimiento reducido a su máxima expresión que impide la profundización de los contenidos curriculares. De ahí el interés de ofrecer a los profesores materiales que les permitieran ampliar el panorama histórico de nuestro país.

El tema de la independencia de México, el proyecto de liberales y conservadores del Estado nacional y los inicios de la literatura nacional fueron los principales contenidos que debían profundizarse para que los profesores de Educación Básica tuvieran mejores elementos durante la enseñanza de la historia. De ahí que mi labor como profesor de esta asignatura se dirigió, en primer lugar, a buscar bibliografía básica que ofreciera a los estudiantes diversas miradas en la construcción del conocimiento histórico, pero también lecturas literarias de la época. Durante la búsqueda y lectura previa comencé a pensar que los conocimientos que tenía acerca de mi pasado nacional eran insuficientes no solo para dirigir la clase, sino para responder a cuestionamientos acerca de mi condición indígena.

Me pregunté qué era lo más importante que debía hacer como profesor indígena ante una asignatura que homogenizaba el pasado en todos los sentidos. No solo desde la publicación historiográfica, sino también desde la literatura y las artes. Comencé a notar una especie de invasión cultural (Freire, 1997 y Barbero, 2002) acerca del discurso del pasado nacional. Sentí que debía responder ante estas inquietudes principalmente porque muchos de mis alumnos pertenecían a familias de origen indígena. De lo anterior, creí necesario recuperar el pensamiento de Paulo Freire como soporte pedagógico-metodológico para reflexionar y repensar la historia oficial desde una posición decolonial. Con estas dos posturas críticas intenté dirigir la comprensión del pasado de nuestro país con la idea de problematizar nuestro presente.

Es así que el objetivo de este ensayo es demostrar, a partir de mi experiencia docente, cómo las publicaciones historiográficas del siglo XIX tanto de liberales como de conservadores, así como el mismo programa de estudio de la Maestría en Enseñanza de las Humanidades, discriminan y ocultan al mismo tiempo los proyectos indígenas. Si bien la naturaleza de la asignatura obliga a profundizar en los temas nacionales, en ningún momento es una invitación a repensar el papel que desempeñaron las comunidades indígenas durante la construcción del México independiente. Una cuestión que pasa desapercibida cuando lo importante de la historia oficial es justificar las acciones tomadas por los políticos liberales.

De esta forma extender/vaciar el conocimiento (Freire, 2010) histórico oficial a los estudiantes de la maestría no fue la ruta didáctica empleada durante las clases. Creí necesario que el discurso historiográfico de nuestro país se cuestionara desde el presente cercano a nuestras historias y experiencias locales. Así, durante la clase encontramos asuntos pendientes que desde la configuración del Estado Nacional siguen detenidos. Tal es el caso de la situación histórica de los pueblos originarios y su lugar en el proyecto político del siglo XIX. Conocer con más detalle la historia de este periodo fue el primer paso para poder avanzar hacia la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2016) que constituye en sí la práctica de la libertad.

Preguntas detonadoras como ¿Las comunidades indígenas se beneficiaron con el proyecto liberal? ¿Hasta hoy en día las comunidades indígenas tienen una vida mejor en comparación con los años del México independiente? ¿Qué tipo de explicaciones damos a los alumnos indígenas durante la enseñanza del proyecto liberal? Estas y otras preguntas fueron lanzadas a los estudiantes de la maestría con el fin de entablar un discurso que moviera sus experiencias como profesores de Educación Básica. Largos silencios ante este tipo de preguntas me permitieron reflexionar de cómo la dominación del pasado ha estado expuesta hasta nuestros días.

Mi posición política respecto a los pueblos colonizados históricamente me obligó a discutir la bibliografía propuesta por el programa de estudio desde la óptica decolonial. Por ello, debo decir que al igual que los estudiantes, también tuve momentos de conflicto respecto a las relaciones entre acontecimientos aparentemente disímiles. Empecé a complejizar (Morín, 2002) el conocimiento de la historia para poder entender la situación por la que muchos, me incluyo, de raíces indígenas no han (hemos) podido comprender, precisamente por las confusiones que crea la historia oficial. Así, docente y alumno estuvimos en las mismas posibilidades de transformar nuestra realidad histórica. Pudimos ser parte de la historia y de sus múltiples interpretaciones (Florescano, 2014 e Iglesia, 2015). No basta con repetir el conocimiento oficial de la historia si no se cuestiona nuestro presente cargado de opresión.

Me pregunté qué caso tenía hablar de historia de nuestro país si ya existían historiadores que representaban el conocimiento de nuestro pasado a través de sus libros y conferencias. No compré la idea de ser el reproductor del pasado como solo narrador y espectador de historia nacional. No lo hice sabiendo que los profesores podemos transformar la realidad de nuestros estudiantes hacia un lenguaje crítico (Huerta y McLaren, 2012). La cuestión principal de mi intervención fue partir de lo que no se sabía para después cuestionarlo. De esta manera incluí el Pensamiento de Paulo Freire en tanto metodología didáctica para rupturar el presente y mirarlo desde la pronunciación viva de la voz de cada estudiante. Asumir esta postura ontológica de transformar el mundo fue parte fundamental que permitió repensarnos como sujetos históricos.

Es así que, me sumé al rol de ser un participante más en las discusiones generadas en la clase. Las lecturas analizadas me ocasionaron también un conflicto cognitivo sobre cómo se construye la memoria colectiva por medio de la élite de historiadores. Intenté asumir la Pedagogía problematizadora (Freire, 2013) porque quise ser parte de un pasado que se nos ha negado desde la historia oficial. La siguiente cita resume en gran medida esta postura pedagógica: “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2013, p. 77). Y el mundo es la palabra hecha pregunta sobre ¿dónde quedan los pueblos originarios en la conformación del proyecto nacional? Desde esta pregunta surgieron otras más.

De acuerdo con el programa de la Maestría en Enseñanza de las Humanidades, una de las principales dificultades que presentan los profesores de Educación Básica es el reducido conocimiento que tienen sobre historia. Los docentes dirigen sus clases sólo con la información básica que ofrecen los libros de texto, sin llegar a profundizar en los acontecimientos fundamentales que explican el origen de nuestro país como Nación independiente (UPN, 2008). Saber esto, me permitió reflexionar que para problematizar esta asignatura necesitaba no solo de conocimiento, sino de una posición teórico-política para cuestionar la hegemonía (McLaren, 1998) del discurso histórico. No fue una tarea fácil, requirió transformar mi práctica docente hacia un modelo dialógico del conocimiento.

Por tal motivo el pensamiento decolonial fue pieza clave para discutir y reflexionar los textos incluidos en esta asignatura. Además de las aportaciones de Paulo Freire, este pensamiento emergente contribuye a realizar una lectura crítica del discurso epistemológico de la historia. Se asume la colonialidad del saber en tanto que los discursos y narrativas siguen la misma lógica de dominación (Mignolo, 2003) que perpetua las relaciones asimétricas de poder entre el opresor y el oprimido. Más allá del panorama de ser independientes desde el siglo XIX, queda patente en nuestros días, la configuración de discursos hegemónicos que inferiorizan el conocimiento indígena como un paradigma inválido para entender el mundo. Nada podría ser mejor que ocultarnos y separarnos de la voz pública.

Es así que, la postura decolonial se representa a sí misma como un discurso alternativo a la epistemología positivista y comprensiva, elaborada desde occidente. Intenta dar un sentido histórico-contextual a los países del sur (De Sousa Santos, 2015), revalorando el conocimiento milenario que desde la conquista de México se intentó exterminar por medios exageradamente violentos (Franco, 2016). Sin embargo, hoy en día los pueblos indígenas siguen resistiéndose a través de sus prácticas culturales, ritos religiosos, música y vestimenta (Warman y Argueta, 1993). El periodo de la independencia de México fue un movimiento político-económico que contribuyó a la marginación y explotación de las comunidades indígenas.

El pensamiento decolonial, en su acepción más amplia, considera a toda práctica educativa como una práctica política, de la que su accionar involucra intereses que se relacionan con un determinado proyecto cultural. En este caso, se da cuenta que la educación que se ofrece en los contextos subordinados y oprimidos históricamente está mediatizada por el control hegemónico del conocimiento. Para el pensamiento decolonial, la independencia de los países colonizados sucedió a nivel organizativo, pero no hubo cambio en las prácticas políticas, culturales y educativas de la población que hoy se denomina México. Al contrario, el proyecto liberal hundió toda esperanza de recuperar el pasado de los pueblos indígenas.

Asimismo, la decolonialidad ataca la posición universalista de generar una sola ruta que valide el conocimiento y las formas de expresión propias de una comunidad. “El poder es ejercido desde el punto en que tradicionalmente se ubica el conocimiento científico asumido como válido, aunque en muchos casos no legítimo, y en el cual, consecuentemente, quien sabe más, puede más”. (Peñuela, 2009, p. 42). Así quedaron fuera de lo válido los diversos pasados que de generación en generación se compartieron, y que, a su vez, ayudaban a significar el mundo de un determinado pueblo. De esta manera, la Historia al ser una disciplina científica contribuye a la dominación epistemológica del pasado.

La política liberal se encargó de exterminar las concepciones milenarias y en vez de ello, programar, a través de sus aparatos ideológicos de Estado (Althusser, 1988), como la escuela, un discurso que automáticamente discriminaba tanto el conocimiento local como el comportamiento actitudinal de los sujetos. Según Barbero (2002) las escuelas funcionan (lo siguen haciendo) como espacios que desvalorizan lo popular pasando a significar únicamente como lo atrasado y lo vulgar. De esta manera, la creación de Estados Nacionales permitió la emergente posición social dividida entre los ideales políticos y las comunidades imaginadas (Anderson, 1993).

Para unificar dos pasados contrapuestos, los discursos eurocentristas (Dussel, 2015) catalogaron estos conocimientos milenarios como el pasado universal del progreso. Es decir, toda cultura, sociedad o pueblo que no cumpliera con los patrones occidentales fue considerado como atrasado. Un metarrelato que aún con la llamada posmodernidad (Lyotard, 2004), sigue vigente. Por ello, durante las clases, la cuestión problematizadora giró sobre la forma en cómo dos historias distintas al proyecto de nación en México se fueron configurando como una sola historia válida para todo mexicano.

Precisamente, la universalidad del pasado y con ello, las concepciones de tiempo lineal, progreso y civilización fueron uno de los principales “problemas” por los que intelectuales del siglo XX, como Ignacio Ramírez, se enfrentaron ¿Qué hacer con los indios? Una pregunta que se formuló cuando el proyecto liberal triunfó como la ruta política capaz de hacer frente a una economía de mercado capitalista que se consolidaba a nivel mundial

(Wallerstein, 2015). La respuesta a esta pregunta fue la asimilación del indígena a todo proyecto nacional a costa de eliminar su pasado, su cultura, su imagen representativa de toda una concepción de mundo (Barbero, 2002, Paz, 1989, Guerra, 2003).

De esta manera los discursos de la historia tomaron un fin político (Florescano, 2014) con el propósito de configurar una sola imagen de ser mexicano. El sentimiento patriótico fue parte principal para generar una memoria colectiva que recordara únicamente los sucesos y personajes heroicos que forjaron a la Nación. Fueron los nombres de las calles; de las escuelas; de las instituciones públicas las que contribuyeron a dictar un solo discurso histórico, el único válido que permitiera sumar a toda la población a los discursos del poder (Monsiváis, 2018). Lo anterior no se toca en la historia oficial, pareciera que el proyecto liberal fue la panacea de todos los problemas que aquejaron a nuestro país desde su independencia.

No es casualidad que la mayoría de los niños en edad escolar tengan las mismas impresiones del pasado, aunque este no estuviera directamente relacionado con su recorrido cultural-histórico. Es un pasado ajeno, alejado no por la distancia espacio-temporal, sino por su carácter contradictorio a las costumbres y tradiciones de las diversas manifestaciones culturales que hay en nuestro país. Puedo aseverar que uno de los principales problemas de la enseñanza de la historia no radica en la didáctica de esta disciplina, sino en la ejecución de un conocimiento que poco se relaciona con el pasado local. Es un pasado construido, falseado por los discursos del poder.

Desde el momento del triunfo liberal, las cuestiones políticas estuvieron ligadas a la forma de reconstruir el pasado. Por ello, el siglo XIX es considerado como el siglo de la historia (Aróstegui, 1995) puesto que en este periodo se le posiciona como actividad epistemológica. De ahí que la investigación científica se aceptara por su carácter neutro, objetivo y universal. Contar la historia estuvo ligado a los discursos hegemónicos del positivismo. Justificar el poder y sus implicaciones políticas desde la ciencia fue una estrategia que permitió mantener a los grupos dominantes en los puestos más altos para direccionar el rumbo de nuestro país.

La construcción de la nación “requerirá mitos compartidos por todos; una historia de la génesis de la nación, de sus héroes fundadores y de sus enemigos, del horrible pasado del que ha logrado librarse y del grandioso futuro que le cabe esperar.” (Guerra, 2003, p. 197). Pregunté a la clase quiénes son los enemigos del proyecto de nación; desde mi postura, es todo aquel que se resiste al progreso y al individualismo como forma de vida. Todo apunta que las comunidades indígenas fueron y siguen siendo el principal enemigo del proyecto nacional direccionado ahora por el neoliberalismo.

El siglo XIX en México se caracteriza por ser una etapa de transición tanto político-social como económica. Es a mí entender el periodo en el que intelectuales mexicanos tuvieron que enfrentarse entre sí para tomar decisiones respecto a la conformación de nuestro país como nación independiente (Zavala, 2017). El discurso oficial de la historia gira entonces por el sonado debate entre liberales y conservadores. Una lucha interminable de posiciones filosóficas, históricas, literarias y hasta religiosas. No niego que lo anterior no haya pasado, sino que cuestiono el discurso universalista que intenta homogeneizar un solo pasado para todos.

Uno de los grandes problemas que México enfrentó en el siglo XIX fue generar un proyecto que guiara el rumbo de su población. Sin embargo, se siguen ocultando dos cosas fundamentales. La primera es que las masas populares y las comunidades indígenas tuvieron proyectos diferentes respecto a la formación de una república o monarquía. Sus intereses giraban en torno a la solución del problema de la tierra; la validación de su pasado ancestral y de la inclusión política a los derechos humanos que permitiera respetar su patrimonio cultural. Sin embargo, en la historia oficial se les incluye dentro de la gran discusión teñida por las dos grandes corrientes: conservadores y liberales. Casualmente, el indígena es considerado como mexicano liberal, solo en el discurso histórico oficial por cuestiones políticas de integración.

La segunda cuestión tiene que ver con la construcción del conocimiento histórico. La historia lineal y progresiva de una sociedad encaja perfectamente con el pensamiento moderno occidental. Racionalizar el pasado, a través del positivismo como método válido para hacer historia, tuvo como consecuencia que toda una concepción de mundo construido por las comunidades indígenas se posicionara, desde la línea del tiempo, como el punto de partida hacia la modernidad. Es decir, para construir el proyecto de nación (El México independiente) colocaron a la cosmovisión indígena como el pasado remoto, y el principal objetivo a vencer para lograr la llamada modernidad.

Es así que, el pensamiento decolonial asume que las manifestaciones culturales e históricas por parte de las comunidades no representan el atraso, sino que siguen siendo parte de una sola visión de mundo al que muchos se resisten a cambiar. El uso de plantas medicinales, tipos de organización social, la vestimenta, la comida, es para el discurso hegemónico un sinónimo de atraso, el obstáculo del capitalismo. Para el paradigma emergente,

es simplemente un modo de vida diferente y equilibrada con la naturaleza (Dussel, 2010) de la que muchos han volteado a ver precisamente por su carácter noble con el mundo. Es un conocimiento que sigue vigente en la práctica de mis padres y abuelos; no estamos en el pasado, existimos en el presente.

Sin embargo, el proyecto de conformación nacional, durante este periodo, negó el pasado milenario (Paz, 1989), lo excluyó precisamente por las contradicciones que emergieron a la luz del pensamiento liberal de la época. Se apostó por los dos grandes modelos tanto el francés como el estadounidense, sin reparar en los grandes abismos que había entre estos dos países y el nuestro. Es así que la visión de Echeverría (2010) empata con las condiciones sociales que estuvieron presentes en México desde el siglo XIX: no existe un México profundo, sino muchos México constituidos a través de las diversas formas de vida arrastradas desde la conquista.

Casualmente, la corriente liberal, originada en los contextos europeos, es tomada como la única solución que pudo tener nuestro país. De ahí que Villoro (2018) cuestionara también este discurso hegemónico al mostrarse escéptico sobre las decisiones tomadas por el grupo dirigente de la época. Las clases de historia en las escuelas son contadas desde la perspectiva triunfal de un grupo de hombres que creyeron en las ideas liberales. Sin embargo, “el liberalismo fue infecundo y no produjo nada comparable a las creaciones precolombinas o a las de la Nueva España: ni pirámides ni conventos, ni mitos cosmogónicos ni poemas de Sor Juana Inés de la Cruz” (Paz, 1989, p. 26).

Es decir, el liberalismo, como una de las máximas expresiones del pensamiento moderno, fue fruto del racionalismo francés y de las políticas económicas de la clase burguesa. De esta manera la transformación social del México independiente giró en torno a la construcción de leyes y políticas racionales que pudieran ejercer el control de la población. Ya no más indígenas, mestizos y criollos, sino ciudadanos arrojados por una constitución liberal. La homogenización del país surgió a nivel político-racional, pero no penetraron en las prácticas y modos de vida de su gente (Tenti, 1999). Es por ello, que el liberalismo mexicano no tuvo el impacto esperado en un México diverso y emocionalmente religioso.

De lo anterior, se reflexiona que conservadores y liberales mantenían algo en común. Defender la posición social y económica de sus dirigentes. De esta manera, todo aquel ciudadano que quisiera ser aceptado necesitaba integrarse en una de estas dos posturas políticas. Ser indio significaba un doble trabajo, acomodarse a las prácticas y costumbres de un mundo ajeno al suyo, y estar convencido de que la educación escolar era la única forma de salir de la pobreza y de la discriminación (Ilich, 2011). Ejemplos claros son las historias de Benito Juárez y de Ignacio Manuel Altamirano, dos personajes que brillaron no solo por sus ideas, sino porque fueron el ejemplo de muchos indios sedientos de progreso y de “civilización”.

A mediados del siglo XIX se empieza a notar la inevitable ruta de la institucionalización de la historia y de las letras literarias. Pertenecer a la Academia de Letrán, un ejemplo, significaba estar convencido con determinados valores e ideales políticos. La configuración de espacios demarcados por sus dirigentes expresaba la adaptación de una determinada cultura y el olvido de otra. Quizá la exclusión cultural indígena fue consecuencia de una época convencida por los valores liberales y de sus promesas de cambio y progreso. Sin embargo, cabe mencionar que la producción literaria, pese a la crítica liberal, son legados importantes que siguen dejando huella en nuestros días.

Así, el proyecto de conformación nacional estuvo demarcado también por la construcción de un discurso literario capaz de hacer frente a las inconsistencias de dos pasados sobrepuestos: la época precolombina y la época colonial. Surgieron así personajes que combinaron la historia y la literatura, o la espada y la pluma, para crear narrativas congruentes con su posición política. Conservadores preocupados por mantener los discursos heredados de España, y liberales ocupados por construir historias que pudieran mexicanizar a la nación (Martínez, 2018).

De ahí nuestro país vio nacer obras tales como “El periquillo Sarniento”, “El zarco”, “Los bandidos de río frío”, etc., que clamaban por expresar la situación política de nuestro país a través de la literatura. Este tipo de obras, además de acercarnos a la situación política de nuestro país en el siglo XIX, ofrecen un tipo de discurso que está implícito en su contenido. La mejor manera de creer en un país independiente estaba en los intelectuales aferrados a un modelo político-económico esperanzador. De ahí que la obra de “El Zarco” o “Clemencia”, escritos de Ignacio Manuel Altamirano, tuvieran momentos explícitos que enfatizaban al proyecto liberal como la vía posible para solucionar los problemas endémicos de nuestro país.

Es decir, la población indefensa por la violencia generada por los plateros (bandidos) tenía que valerse de las leyes (idea liberal) para hacerse justicia y terminar con la inseguridad. Desde una lectura crítica de esta obra, puedo comentar que lejos de configurar una posibilidad colectiva, permitía que otras formas de organización

social (indígena y popular) quedaran relegadas al olvido. Las discusiones comunitarias, las formas de sanción, sus acuerdos políticos, como “la ley del machete” o “grupos de defensa comunitaria” fueron perdiendo eco y valor legítimo cuando estuvieron en manos de las leyes liberales.

El pensamiento indígena demuestra un tipo de organización comunitaria, de la que sus tomas de acuerdos giran en torno a los roles que le dan al poder (Gasché, 2008). Así cada acuerdo es tomado en colectivo con el único fin de reparar el daño que una persona ocasiona sobre otras. De esta manera la soberanía, como lo menciona Enrique Dussel, es ejercida desde su población, como debe ser.

Frente a la compleja red de asociaciones de que estaba tejida la vida de los individuos, a las que estaba sujeto, y de las que recibía seguridad, se alzaría en adelante el Estado y la ley del soberano como una institución-providencia que garantiza la seguridad de todos. El Estado será ya el único aparato jurídico de la cohesión social (Barbero, 2002, p. 97)

Esta cita expresa cómo los valores populares, y con ello, sus formas de hacer política se consideraron como prácticas primitivas. El Estado liberal llegó para usurpar tradiciones y formas de vida con el único fin de hacer valer las leyes por su carácter “neutro” e “igualitario”. La novela de El zarco tiene muchas aportaciones literarias, demarcada por la corriente costumbrista que ensalzaba las características propias de la Nación. Sin embargo, desde la postura decolonial, esta obra legitima el pensamiento liberal a través de sus discursos narrativos, promueve la nacionalización de un país cargado de diversidad cultural, étnica y religiosa.

Por otro lado, en las sociedades occidentales, las leyes (provenientes de las ideas liberales) están dirigidas al castigo como sinónimo de corrección (Foucault, 2007). La voz no se da en comunidad, sino que se afianza el poder de las leyes como la panacea a los problemas humanos. De esta forma, literatura e historia estuvieron ligadas por mucho tiempo para afianzar el sentido patriótico y nacionalista de México. No fue sino en las postrimerías del siglo XIX cuando la literatura adquiere otros fines mucho más individuales y ajenos a la situación política de la época. De ahí que Martínez (2018) expresara con bastante lucidez la división de cuatro tonos culturales que caracterizaron a este siglo en su dinámica histórico-literario.

A continuación, la tabla 1 expresa, de modo sintético, la división que hace el autor para entender el siglo XIX, específicamente de la corriente liberal. Se puede notar que cada periodo tiene el propósito de cohesionar al país con el llamado nacionalismo patriótico. La justificación del programa de este posgrado, en su segundo semestre, giró en torno al desconocimiento del pasado en el siglo XIX y XX. Habría que repensar a figuras como Lucas Alamán, Teresa de Mier, Riva Palacio, María de Bustamante, entre otros, y de sus principales obras históricas y literarias para replantear la memoria colectiva del proyecto nacional. Una vez logrado esto, ¿qué pasará después? Por ello, la inclusión del pensamiento decolonial fue el puente que permitió vivir la enseñanza de la historia desde los pueblos oprimidos.

Tabla 1. Cuatro diferentes tonos culturales del siglo XIX

1810-1836	1836-1867	1867-1889	1889-1910
Literatura de combate o insurgente	Primera generación propiamente mexicana. Romanticismo	Concordia nacionalista y nueva generación modernista. Renacimiento: Romanticismo	Modernismo
Surge la voz del mestizo que expresa al pueblo y escribir como él hablaba.	Sobresalen los ideólogos que definen las dos posturas y corrientes políticas: Liberales y conservadores.	No hay sustitución violenta de ideas y formas culturales, sino la maduración y el fortalecimiento de un antiguo impulso.	La cultura francesa se considera la fuente por excelencia.
En las dos primeras décadas de vida independiente se inician los temas patrióticos, los primeros rasgos de color local y los planteamientos doctrinarios.	Se intenta una literatura que exprese el paisaje y las costumbres nacionales	La literatura, el arte, la Ciencia y la Historia se cultivan con laboriosidad y entusiasmo singulares por liberales y conservadores.	Primer movimiento literario y artístico en el que Hispanoamérica tiene su propia voz y no sigue ya la corriente española.

Fuente: Cuadro elaborado a partir del libro *La expresión Nacional* (2018) de José Luis

Me pareció fundamental incluir la propuesta de Paulo Freire con la lectura del mundo porque de esta manera pudimos comprender nuestra posición en la construcción del conocimiento. Puedo decir que el aprendizaje construido estuvo presente en ambas partes, pues en el acto de problematizar a los educandos el profesor se encontró igualmente, problematizado (Freire, 2013). No hubo respuestas, sino el desarrollo de preguntas que

motivaron a pronunciar el mundo. Por ello, el contenido de este escrito abre la posibilidad de seguir pensando en nuestro pasado como símbolo de empoderamiento personal y colectivo. El conflicto está en la mesa, dependerá de cada estudiante la forma en cómo continuar el recorrido de la duda epistémica sobre los ayer construidos.

El educador, al problematizar, re-admira el objeto problemático a través de la admiración de los educandos. Esta es la razón por la cual, el educador continúa aprendiendo, y cuanto más humilde sea la re-admiración que haga, a través de la admiración de los educandos, más aprenderá. (Freire, 2013, p. 94)

Me parece que la cita señalada revela el panorama vivido cuando se discutieron autores como Luis Villoro, Enrique Florescano, Carlos Monsiváis, Leslie Bethell, entre otros. Reflexioné que no basta con conocer la historia de nuestro país si no se cuestiona, si no se pregunta por la situación actual de todos los involucrados. Más allá de ser una verdad histórica, estos autores permitieron cuestionar el presente desde la posición local, histórica y social. De ahí que la postura decolonial permitiera mirar el contenido desde las relaciones de poder que se ejercen cuando se establece un solo discurso de la historia.

La época de conformación del Estado Nacional en México durante el siglo XIX fue una realidad conflictiva de la que muchos grupos sociales y políticos participaron para direccionar al país hacia el progreso. Sin embargo, es necesario seguir discutiendo el lugar que hoy ocupan los pueblos indígenas en los proyectos nacionales. Por esta razón, sentirnos parte de una historia específica puede ser el inicio de preguntas que detallen aún más los asuntos pendientes que tenemos no sólo como nación, sino como pueblos independientes caracterizados por culturas e historias propias. Espero que estas líneas sean un aliciente más para resignificar el horizonte histórico y vernos incluidos en un pasado que aconteció y que sigue resistiendo a la dominación.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Ediciones Crítica: Barcelona.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- De Sousa Santos, B. (2015). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2010). "Transmodernidad e interculturalidad. (Interpretación desde la filosofía de la liberación)" En Mondragón A. y Monroy, F. (Coordinadores). *Interculturalidad: Historias, experiencias y utopías*. México: Plaza y Valdés.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Echeverría, B. (2010). "Modernidad y antimodernidad. El caso de México" En Mondragón A. y Monroy, F. (Coordinadores). *Interculturalidad: Historias, experiencias y utopías*. México: Plaza y Valdés.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Florescano, E. (2014). *La función social de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, J. (2016). *Una modernidad cruel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1997). *Política y Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo XXI Editores.
- Gasché, J. (2008). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿hasta dónde abarca la interculturalidad?" Gasché, J., Berthely, M. y Podestá, R. (eds.) en *Educando la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ecuador-Quito: Abya-Yala

- Guerra, F. X. (2003). *Inventando la Nación. Iberoamérica siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Huerta, C. y McLaren, P. (2012). *Educación pública, democracia y la Pedagogía Crítica revolucionaria*. México: Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones, col, cuadernos de pedagogía crítica.
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos aires: Ediciones Godot Argentina.
- Lyotard, F. (2004). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores
- Martínez, J. (2018). *La expresión Nacional*. México: Secretaría de Cultura.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal
- Monsiváis, C. (2018). “La pasión de la Historia” En Moreno Toscano, A. (eds.), *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI Editores.
- Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aries: Nueva visión.
- Paz, O. (1989). *El peregrino en su patria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peñuela, D. (2009). *Pedagogía decolonial y educación comunitaria. Una posibilidad ético-política*. Colombia: UPN
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Editorial Pax México.
- UPN, (2008). *Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura)*. México: UPN
- Villoro, L. (2018). “El sentido de la historia” En Moreno Toscano, A. (ed.), *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, (2015). *Universalismo europeo. El discurso del poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Warman, A. y Argueta, A, (1993). *Movimientos indígenas contemporáneos en México*. México: Grupo Editorial Porrúa.
- Zavala, S. (2017). *Apuntes de la historia nacional 1808-1974*. México: Fondo de Cultura Económica.