



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
HISTORIA

“REPENSAR LA CONQUISTA DE MÉXICO EN PREPARATORIA. NUEVAS
MIRADAS PARA VIEJAS INTERPRETACIONES DEL MITO FUNDACIONAL”

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (HISTORIA)

PRESENTA:
LIC. GABRIEL UGALDE RUIZ

TUTOR:
DR. MARTIN F. RÍOS SALOMA-IIH

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DR. SEBASTIÁN PLÁ PEREZ-IISUE
MTRA. TERESITA DE JESÚS ARVIZU VELÁZQUEZ-FFYL
MTRA. ERIKA MICHELLE ORDOÑEZ LUCERO-FFyL
DRA. MÓNICA CHÁVEZ GONZÁLEZ-ENES-MORELIA

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**REPENSAR LA CONQUISTA DE MÉXICO EN PREPARATORIA. NUEVAS
MIRADAS PARA VIEJAS INTERPRETACIONES DEL MITO FUNDACIONAL**

Índice

<i>Introducción</i>	5
<i>Capítulo 1</i>	17
<i>Los orígenes del mito fundacional</i>	17
<i>1.1 Introducción</i>	17
<i>1.2 Indios, negros y mestizos. Imaginarios y realidades del mestizaje en México</i>	23
1.2.1 El México pluricultural	23
1.2.2 Identidades, categorías y relaciones interétnicas	25
1.2.3 Relaciones interétnicas decimonónicas	29
<i>1.3 Análisis de fuentes sobre el mito fundacional de la Conquista de México</i>	32
1.3.1 ¿Por qué la Conquista es un mito?	33
1.3.2 Historia y memoria colectiva.....	35
1.3.2.1 El <i>altepétl</i> se hace nación. La mirada de Carlos María de Bustamante	38
1.3.2.2 Los arquitectos del mito de la Conquista: Alfredo Chavero, Justo Sierra y Heriberto Frías.	42
1.3.2.3 Pictografías del mito fundacional	50
1.3.2.4 Últimos apuntes: la visión de los vencidos.....	56
<i>1.4 Conclusiones al Capítulo 1</i>	61
<i>Capítulo 2</i>	64
<i>La Nueva Historia de la Conquista de México</i>	64
2.1 Introducción	64
2.2 La Nueva Historia de la Conquista de México.....	69
2.2.1 España no conquistó México	72
2.2.2 Hernán Cortés no conquistó México.....	74
2.2.3 Malintzin dirigía, no sólo traducía.....	76
2.2.4 Los indios mesoamericanos no eran salvajes ni caníbales.....	77
2.3 Nuevos problemas, nuevos enfoques y nuevos objetos.....	79

2.4 Pensar históricamente la Conquista.....	86
2.4.1 La Conquista: sus cambios, sus continuidades y el uso de fuentes históricas	93
2.4.2 Procedimientos en historia: la cuestión de las fuentes.....	100
2.4.2.1 Desde la historiografía.....	100
2.4.2.2 Desde el pensamiento histórico	104
Conclusiones al Capítulo 2.....	109
<i>Capítulo 3.....</i>	<i>110</i>
<i>Contexto de la experiencia práctica.....</i>	<i>110</i>
3.1 Introducción	110
3.2 Municipio de Chimalhuacán.....	112
3.2.1 Breve reseña histórica de Chimalhuacán.....	113
3.2.2 Historia reciente.....	114
3.2.3 Educación en Chimalhuacán	115
3.3 La EPOEM 237 en el contexto de pandemia	116
3.4 Características de la población estudiantil	119
3.4.1 Datos personales, psicopedagógico e intereses	119
3.4.2 Contexto socioeconómico, familiar y escolar	122
3.5 Conclusiones al Capítulo 3.....	127
<i>Capítulo 4.....</i>	<i>129</i>
<i>Narraciones de alumnos de preparatoria sobre la Conquista de México.....</i>	<i>129</i>
4.1 Introducción	129
4.2 Pluriculturalidad	133
4.3 Generalidades de la Conquista.....	137
4.4 Personajes históricos	142
4.5 El conquistador, la tragedia y los aliados.....	143
4.6 Conclusiones al Capítulo 4.....	147
<i>Capítulo 5.....</i>	<i>148</i>
<i>Uso de fuentes históricas para trazar una nueva historia de la Conquista de México en la EPOEM 237.....</i>	<i>148</i>
5.1 Introducción	148
5.2 Consideraciones previas.....	149
5.3 Las cartas del presidente Andrés Manuel López Obrador	156
5.4 Mitohistorias.....	165

5.4.1 Insuficiente.....	169
5.4.2 Reafirma el mito	172
5.4.3 Apela a la autoridad.....	176
5.4.4 Apela a la evidencia.....	181
5.4.5 Apuntes finales.....	186
5.5 Malintzin: mujer, esclava, india, traidora, víctima y líder.....	191
5.6 Malintzin. La historia de un enigma.....	206
5.7 Conclusiones de la experiencia educativa	210
<i>Conclusiones finales</i>	<i>212</i>
<i>Fuentes</i>	<i>218</i>
<i>Bibliografía</i>	<i>221</i>
Anexos.....	230

Introducción

En marzo del año 2019, el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, envió dos cartas, una al rey de España y otra al papa Francisco, solicitándoles pedir perdón a los pueblos indígenas por las violaciones a lo que ahora se conocen como Derechos Humanos perpetradas por la Iglesia católica y la monarquía española durante la Conquista.¹ Fueron varias las reacciones recuperadas en noticieros y debates en las redes sociales ante tal suceso, entre quienes sostenían que era un disparate el contenido de las cartas del presidente de México y los que lo defendían. Aunque también existieron posiciones neutrales. De una u otra forma, el soberano español rechazó tajantemente la solicitud, alegando que “la llegada hace quinientos años de los españoles a las actuales tierras mexicanas no puede juzgarse a la luz de consideraciones contemporáneas”;² mientras que el papa Francisco recordó que ya se había disculpado recientemente en una conferencia efectuada en Bolivia, en julio del año 2015.³

El profundo debate que surgió al conocer el contenido de las cartas de López Obrador, es una muestra de lo polémico que resulta hablar de la Conquista de México a 500 años de su consumación, si nos remontamos a la caída de Tenochtitlán. En este sentido, surgen algunas cuestiones que es importante revisar si se pretende indagar en el tema: ¿por qué en la actualidad se sigue problematizando la Conquista, al grado de surgir reclamos y tensiones no resueltas entre mandatarios y público en general?, ¿el debate que despertó el contenido de las cartas que envió el presidente de México fue un caso más de oportunismo político de ambos lados del Atlántico o se trata de un tema que de verdad toca la sensibilidad de los mexicanos, por abrir una herida histórica que no ha sanado?, en relación a esta última: ¿nos

¹ El País (dir.), *López Obrador pide al Rey que España se disculpe por los abusos de la conquista*. 2019, 1:50 <https://www.youtube.com/watch?v=QXSvRJIYRwI> [Consulta: 12 de mayo, 2021].

² Forbes Staff, “España responde a AMLO: rechazamos la carta ‘con toda firmeza’ • Actualidad • Forbes México”. Forbes México (25 de marzo, 2019) [En línea]: <https://www.forbes.com.mx/espana-responde-a-amlo-rechazamos-la-carta-con-toda-firmeza/> [Consulta: 13 de julio, 2021].

³ AGENCIA EFE (dir.), *El Papa pide perdón por los crímenes de la Iglesia durante la colonización de América Latina*. 1:28 <https://www.youtube.com/watch?v=ESAGnDbTv4w&t=5s> [Consulta: 13 de julio, 2021].

hemos reconciliado con el pasado histórico o continuamos reproduciendo resentimientos por la Conquista española?

Resulta notorio que el debate suscitado a partir del mensaje del presidente tuvo tanta popularidad porque muchas personas, fuera de que aprobaran o no la necesidad de las disculpas públicas del monarca español y el papa Francisco, sostenían que la Conquista de México fue una tragedia efectuada por el Reino de España, en donde el capitán Hernán Cortés junto a sus huestes, propiciaron una serie de matanzas en contra de los indígenas mesoamericanos para robar sus riquezas e instaurar la esclavitud en el territorio, convirtiéndolos a su vez al catolicismo por la fuerza de la espada, lo que provocó la desaparición prolongada de sus creencias y tradiciones milenarias. Desde esta postura, la Conquista representa para muchos mexicanos un acontecimiento que no se debe olvidar. Más aún, en los últimos años esta narrativa trágica, se difundió masivamente en los medios de comunicación por motivo de la conmemoración del arribo de Hernán Cortés a Mesoamérica hace cinco siglos.

Por ejemplo, en el cine y la televisión, la Fundación Miguel Alemán, el Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano, Fundación UNAM, TV UNAM, AMX Contenido y Clarovideo, lanzaron en marzo del año 2019 el documental: *Malintzin. La historia de un enigma*, que relata la biografía de la polémica intérprete indígena que facilitó la comunicación y negociaciones entre los europeos y grupos autóctonos durante el avance de Conquista.⁴ Asimismo, la televisora local de Tlaxcala difundió la serie *Tlaxcala 500 años. El encuentro de dos culturas*, que se estrenó en el mes de septiembre del mismo año y cuya descripción incluye la frase: “Descubre lo que hace a Tlaxcala la cuna de la civilización”.⁵ Por último, se generó la superproducción mexicana titulada: *Hernán* a cargo de Dopamine (de Grupo Salinas), considerada la serie más cara de la historia de la televisión en México, y cuyo estreno se efectuó en noviembre del año citado en las plataformas: Amazone prime, History channel y Tv Azteca. Esta serie, que tuvo mayor difusión que las anteriores producciones, relata la vida de Cortés desde su infancia hasta sus primeras expediciones en

⁴FUNDACIÓN MIGUEL ALEMÁN A.C. (dir.), *MALINTZIN, LA HISTORIA DE UN ENIGMA*. 2020, 1:10 https://www.youtube.com/watch?v=S2P58qu_pZo [Consulta: 12 de mayo, 2021].

⁵SECTUR Tlaxcala (dir.), *Tlaxcala... 500 años del Encuentro de dos Culturas*. 2019. 0:30 <https://www.youtube.com/watch?v=4AdZX71n1Us> [Consulta: 14 de julio, 2021].

Mesoamérica. Además, en *Hernán* cada capítulo está dedicado a la descripción de un personaje, desde Malintzin, hasta otros capitánes como Xicotécatl, Gonzalo de Sandoval, Bernal Díaz del Castillo, Cristóbal de Olid y Pedro de Alvarado.⁶ Si bien, en el primer caso se intentó trazar una nueva mirada del papel de Malintzin en la historia basada en los nuevos hallazgos de los historiadores profesionales, las últimas dos series comunican la presencia de los españoles en Mesoamérica como los inicios de una tragedia y del mestizaje.

En efecto, la narrativa del presidente de México escrita en sus cartas y los sentidos comunicados en las obras cinematográficas antes señaladas, forman parte de los usos públicos que se han generado acerca de este proceso. Al respecto, desde hace unas décadas, algunos historiadores han señalado que esta interpretación trágica de la Conquista, por la cual se justifican resentimientos y tensiones entre grupos, no es más que un discurso sólido y memorístico cuyos orígenes se localizan en la era decimonónica, durante la construcción del Estado nación mexicano. Sin embargo, el momento auge en que se consolidó con mayor fervor este relato, fue en las primeras décadas del México posrevolucionario, “época de la profesionalización e institucionalización del mundo de los historiadores”, obedeciendo al proyecto de construcción de la identidad nacional, caracterizada por el reconocimiento de un pasado en común, una misma raza mestiza y una lengua: el español.⁷

La formación de este clásico discurso se debe a cuestiones que no tienen que ver con la historiografía profesional, como hoy en día la entendemos, sino a un momento histórico en el que la narración fue utilizada para legitimar las posiciones de poder de diferentes hombres que mantenían intereses particulares en determinados contextos. Para este propósito resultaron imprescindibles las obras de Carlos María de Bustamante, Alfredo Chavero, Justo Sierra y Heriberto Frías, quienes redactaron sus textos con la función de destacar el surgimiento de la nación mexicana –su pasado y su presente– de tal suerte que la primer operación comunicativa por parte de dichos autores fue justificar las virtudes de habitar en un país soberano y democrático, con valores forjados por los héroes de la patria.⁸ De esta

⁶History Latinoamérica (dir.), *HERNÁN: NUEVA SERIE | Tráiler oficial*. 2:20 <https://www.youtube.com/watch?v=wkDgludsPmU> [Consulta: 14 de julio, 2021].

⁷ Guy Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”. *Historia y Grafía*, 47, 24 (2016), p. 23.

⁸ Carlos María de Bustamante, *Necesidad de la unión de todos los mexicanos contra las asechanzas de la nación española y la liga europea comprobada con la historia de la antigua República de Tlaxcallan: Publicada*

manera, se retrató el Virreinato como la parte negativa de la historia, y por lo tanto Hernán Cortés pasó a ser el villano central. En consecuencia, los aliados indígenas tlaxcaltecas, junto con Malintzin, fueron descritos como unos traidores por favorecer a los españoles en contra de su propio pueblo.

Por otra parte, la Conquista se interpretó desde ese entonces como el mito fundacional del mestizaje, en el que se reconocía que la ciudadanía mexicana era propia de los mestizos, es decir, los herederos de la mezcla racial entre europeos e indígenas, lo que excluía a los afrodescendientes, asiáticos e indios que habían resistido a los procesos de aculturación durante el Virreinato. Con este fundamento, los hombres en el poder construyeron un proyecto encaminado a borrar del mapa de la República a todas las identidades étnicas para, en su lugar, convertir al país en un sólo pueblo mestizo, integrado por hombres y mujeres con un pasado trágico, que veneraran los símbolos patrios, además de reproducir el fervor guadalupano y enaltecieran el Estado nación.⁹

Entrado el siglo XX, muralistas mexicanos de la talla de José Clemente Orozco y Diego Rivera, y sesudos filósofos como Samuel Ramos, Octavio Paz y Miguel León-Portilla, se encargaron de transformar la tragedia de la Conquista en un evento traumático alojado en la memoria de los mexicanos.¹⁰ Esta acepción tuvo un gran éxito entre el grupo de intelectuales que encabezaban los círculos de estudio del México posrevolucionario debido a que ofrecía una explicación psicológica sobre las dificultades que atravesaban los indígenas para incluirse en el proyecto de Unidad Nacional, dado que arrastraban consigo un trauma histórico y complejo de inferioridad, el cual se agravó desde que fueron vencidos y conquistados. Claro está que, como menciona Andrés Ríos Molina, esta traducción del

Carlos María de Bustamante. Imprenta del Águila, México, 1825, 44 pp.; Alfredo Chavero, “México a través de los siglos: historia general y completa... Tomo 1. Historia antigua”. (1882) [En línea]: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/mexico-a-traves-de-los-siglos-historia-general-y-completa-tomo-1-historia-antigua-846420/> [Consulta: 2 de abril, 2021]; Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, “Evolución política del pueblo mexicano / Justo Sierra”. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [En línea]: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/evolucion-politica-del-pueblo-mexicano--0/html/> [Consulta: 2 de abril, 2021]; Heriberto Frías, *Hernán Cortés ante Moctezuma o la entrada en Tenochtitlán*. Maucci Hermanos, México, 1900, 16 pp. [Biblioteca del niño mexicano].

⁹ Enrique Florescano, “Notas entre las relaciones entre memoria y nación en la historiografía mexicana”. *Historia mexicana*, 2, LIII (2003), p. 405.

¹⁰ Miguel León-Portilla, *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. México, UNAM., 2017, 314 pp.; Federico Navarrete, *¿Quién conquistó México?* Penguin Random House Grupo Editorial, México, 2019, p. 24 [Debate].

pensamiento indígena asociado a la Conquista no es más que un “melodrama simplista que oculta la complejidad de los fenómenos históricos”.¹¹

Como se observa, este relato no fue concebido por la historia profesional sino por distintos proyectos políticos desarrollados en los últimos dos siglos de la historia de México. A pesar de esto, en los libros de texto de las escuelas públicas de todo el país aparece la narrativa trágica decimonónica que construyeron estos autores, lo que sigue alimentando las tensiones entre grupos que se asumen como vencidos y que culpan a España por los abusos cometidos contra los indígenas durante el siglo XVI. Este contexto es preocupante debido a que las niñas, niños y jóvenes aprenden discursos políticos en sus clases de historia de la escuela en lugar de conocer el desarrollo de ciertos procesos históricos. Así, los estudiantes no están leyendo el pasado de su presente, sino una representación filtrada por el nacionalismo del siglo XIX. Esto sucede por un fenómeno epistémico: el conocimiento histórico no es debatido en la escuela, sino que es exclusivamente memorizado, es decir, para los funcionarios responsables de diseñar los contenidos temáticos de las escuelas, el libro de texto es el material de apoyo didáctico en donde se presentan todos los saberes que el alumnado debe aprender. De esta manera, la historia escolar es un conocimiento terminado, verificable y demostrable, y no una narrativa construida por uno o varios sujetos históricos, como lo podemos constatar con el caso de la Conquista.

Como alternativa, desde hace algunas décadas, historiadoras e historiadores han señalado las contradicciones que suscita la narrativa tradicional y en lugar de esto, han propuesto otras formas de leer el pasado que apuntan a la generación de una Nueva Historia.¹² De entrada, en lo que todos estos investigadores están de acuerdo, es que la historia debe ser entendida y analizada en sus propios términos, es decir, en su contexto de producción. Cada lugar y tiempo tiene sus condiciones particulares que explican las dinámicas endógenas ocurridas en cada sociedad. Por esta razón, seguir leyendo el presente del pasado es una operación que opaca el entendimiento de los procesos históricos.

¹¹ Andrés Ríos Molina, “México al diván. El trauma de la conquista”, México, Noticonquista, 2020. [Consulta: 12 de julio de 2021].

¹² Peter Burke y José Luis Gil Aristu (eds.), *Formas de hacer historia*. Alianza Ed, Madrid, 1. reimpr., 1994, 313 pp. [Alianza universidad, 765]; Alfonso Mendiola y Guillermo Zermeño, “Hacia una metodología del discurso histórico”, en *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Education, 1998, pp. 165–205; Matthew Restall, “The New Conquest History: New Conquest History”. *History Compass*, 2, 10 (2012), pp. 151–160.

En primera instancia, estas consideraciones nos llevan a admitir que, para el caso de la Conquista, en términos administrativos ni España ni México existían como las unidades territoriales que hoy en día conocemos. Lo que las fuentes indican, es que la península ibérica estaba formada por una serie de reinos que mantenían relaciones sociopolíticas y que reconocían al catolicismo romano como su centro ideológico; mientras que Mesoamérica era un territorio fragmentado por muchos *altepetl* aliados o enemistados entre sí.¹³ Por otra parte, las batallas gestadas contra los pueblos de indios para anexarlos al imperio católico de Carlos V no comenzaron con el arribo de Hernán Cortés en 1519, ni finalizaron con la caída de Tenochtitlán en 1521, sino que se extendieron mucho más allá de estas fronteras temporales. Son diversos los acontecimientos que sustentan esta larga duración, por ejemplo, con la conquista del altiplano central y el señorío purépecha de Occidente entre 1521 y 1524; el control militar de las regiones de Guerrero, Oaxaca, Chiapas y la península de Yucatán entre 1524 y 1550; el interés de establecer la frontera norte del reino por medio del sometimiento de las poblaciones del septentrión en la llamada: “guerra Chichimeca” a finales del siglo XVI y el proceso de colonización del norte del territorio en donde se establecieron poblaciones sedentarias en la sierras del Nayar y las Californias entre 1600 y 1700.¹⁴ Considerando estos acontecimientos, podemos deducir que el famoso capitán extremeño no fue el único europeo que se aventuró en los viajes de exploración, y que en realidad existieron muchos protagonistas, incluyendo evidentemente a importantes hombres y mujeres indígenas, lo que incluso ha llevado a una serie de autores a plantear las posibilidades de abandonar el término Conquista y sustituirlo por “Conquistas”, aludiendo a su carácter heterogéneo y de larga duración.¹⁵

Atendiendo estos señalamientos, diversos investigadores han escrito interesantes obras historiográficas que narran la Conquista desde diferentes ángulos. Por ejemplo, destaca el libro de José Luis Martínez: *Hernán Cortés*, en el que el autor genera un amplio diálogo entre diversas fuentes para construir la biografía del polémico conquistador. En *Malinztin. Una mujer indígena en la Conquista de México*, Camilla Townsend se centra en las miradas que históricamente han dibujado a doña Marina, para –a partir de nuevos hallazgos– generar

¹³ En nahuatl *altepetl* se refiere a las unidades político-territoriales mesoamericanas.

¹⁴ Martín Ríos Saloma, *Conquistas, actores, escenarios y reflexiones. Nueva España (1519-1550)*. Acción Cultural Española, 2021, pp. 27–28 [Silex Ultramar].

¹⁵ *Ibid.*, p. 27.

una imagen distinta que destaque su protagonismo durante este proceso. Por otro lado, Guy Rozat en *Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante* invita a sus lectores a repensar los acontecimientos ocurridos en el siglo XVI a partir de un nuevo interrogatorio hacia las fuentes históricas. Martín Ríos destaca la oportunidad de emplear el concepto de *frontera* para analizar los diversos procesos ocurridos durante la conquista de América en su artículo: *Dinámicas de conquista en las fronteras de la monarquía hispana*. Asimismo, Federico Navarrete en su libro: *¿Quién conquistó México?*, expone los efectos socioculturales que en el presente se han gestado a partir del surgimiento y desarrollo de la narrativa tradicional de la Conquista. Al igual que Matthew Restall, Navarrete identifica ciertos relatos que mitificaron la historia, y cómo sus efectos dieron sentido a conductas actuales basadas en el racismo y la discriminación.¹⁶

En el ámbito académico, –en México– a propósito de la conmemoración de la Conquista en el año 2019, el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la Universidad Nacional Autónoma de México, el H. Ayuntamiento de Xalapa, Veracruz; el gobierno de Tlaxcala, el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), entre otras instituciones, realizaron congresos y foros de discusión para revisar los avances historiográficos en torno al proceso en cuestión; mientras que en España, se efectuó el Congreso: “Hernán Cortés en el siglo XXI. V centenario de la llegada de Cortés a México”, en donde participaron investigadoras e investigadores de España, Francia y México, además de contar con la “distinguida” presencia del Rey Felipe VI en el Comité de Honor.¹⁷ Los efectos de repensar la narrativa tradicional

¹⁶ Robert Ricard, *La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1572*. Fondo de Cultura Económica, México, 1947 [Historia]; Camilla Townsend, *Malintzin. Una mujer indígena en la conquista de México*. Era, México, 2015; G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*; Martín Ríos Saloma, “Dinámicas de conquista en las fronteras de la monarquía hispana”. *INTUS-LEGERE HISTORIA*, 2, 12 (2018), pp. 187–213; F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*; Matthew Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*. Taurus, México, 2019, 572 pp. [Taurus historia].

¹⁷ Por mencionar algunos de los congresos más importantes dedicados a la Conquista de México efectuados en el año 2019 se pueden señalar los siguientes:

1. En marzo, el Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE), por medio de la Coordinación de Cultura, organizó el ciclo de conferencias titulado: “A 500 años de la llegada de Hernán Cortés a tierras americanas”.
2. En abril el H. Ayuntamiento de Xalapa, Veracruz, lanza el Congreso internacional: “500 años de la ¿conquista? Irrupción española y guerra mesoamericana”.

por medio de todos estos espacios de discusión, han permitido flexibilizar la brecha de análisis incluyendo para tal efecto los métodos de investigación y resultados de otras disciplinas como la Geografía, Antropología, Biología, Ciencias Médicas, Historia del arte, Filología, etcétera.¹⁸ De manera que la mitohistoria, recuperando el concepto que Matthew Restall acuñó para referirse a la narrativa tradicional, resulta insostenible a la luz de las evidencias provenientes de estos diversos campos del conocimiento, y por tanto, sus principales sentidos como la división entre extranjeros vencedores e indios vencidos, o el momento inaugural del mestizaje han sido replanteados.¹⁹

En este sentido es que apunta la siguiente propuesta de investigación. Entendiendo que la Conquista ha sido interpretada de múltiples formas a lo largo del tiempo, y que algunas de las más vigentes apuestan a la narración de los hechos a la luz de los nuevos aportes historiográficos, el interés aquí es conocer cuáles fueron los nuevos cuestionamientos y qué fuentes utilizaron los historiadores para elaborar sus interpretaciones y cómo la adopción de estos procedimientos en el aula repercute en la identidad histórica de un grupo de estudiantes de preparatoria, partiendo de problemáticas que se desprenden de la pluriculturalidad en la que vivimos. El punto central –entonces– es propiciar el interés del alumnado para entender su presente a partir de la revisión de fuentes sobre un proceso histórico que en los últimos años ha sido especialmente polémico, en lugar de seguir replicando la fórmula clásica de la memorización del libro de texto, entendido como un saber terminado y único.

-
3. En el mes de agosto, el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la UNAM llevó a cabo el Congreso internacional “1519: Contactos y conexiones”.
 4. En marzo-junio, también del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM: “El Historiador frente a la Historia” en Homenaje a Miguel León Portilla (IIH).
 5. En el mes de septiembre, en Tlaxcala, se inauguró el Congreso “Pensar la Conquista desde Tlaxcala, 500 años”, en el teatro Xicoténcatl, ubicado en el centro de la Ciudad del mismo nombre.
 6. Para Octubre, la Secretaría de Cultura y el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), inauguran el Congreso: “Pensar la Conquista. 500 años” en el Museo Nacional de Arte.
 7. En Puebla, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) inaugura en Noviembre el Congreso: “Nuevos asedios a la conquista de México: 1519-2019”, que se llevará a cabo en las instalaciones de la universidad.
 8. En relación al desarrollo de recursos educativos en la web, el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM pone en marcha el proyecto “Noticonquista”, que funciona como una página de internet especializada en el tema de la Conquista de México, en donde un grupo de historiadores crean semana con semana contenido alusivo al éste hecho.

¹⁸ M. Restall, “The New Conquest History”, *op. cit.*

¹⁹ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, *op. cit.*

En resumen, las relaciones sociales que se desprenden de un mundo pluricultural se pueden entender como resultado de procesos históricos divergentes, de manera que los nuevos cuestionamientos planteados hacia las fuentes históricas junto con los nuevos hallazgos de huellas orales, visuales, materiales y escritas, pueden representar recursos que influyan en los jóvenes para que utilicen nuevos enfoques, y así, poder situarse en un presente más comprensible y con posibles salidas a problemas cotidianos, siguiendo una de las máximas de Paulo Freire: “una educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.²⁰

Para este propósito, sostengo aquí que la escuela ofrece un espacio privilegiado para comenzar a desafiar los obstáculos del presente, por medio de la puesta en práctica de las habilidades del pensamiento histórico, las cuales son propias de la disciplina histórica, así como las habilidades del pensamiento matemático lo son de su área.²¹ Para ello, considero que la disciplina histórica ofrece importantes herramientas para el análisis de fuentes que los docentes pueden recuperar y adaptar en sus secuencias didácticas, con miras a fortalecer el trabajo de los jóvenes de preparatoria. Esto me lleva al cuestionamiento central de la presente propuesta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la identidad histórica de un grupo de estudiantes de preparatoria a partir del estudio de fuentes históricas relacionadas con la Conquista de México? Para lo cual, se pretende como punto de partida entender: ¿cuáles son las interpretaciones del grupo de estudiantes sobre la Conquista de México? Además, desde el aspecto metodológico se plantea: ¿cómo surgen y en qué consisten las nuevas interpretaciones de la Conquista y que procedimientos utilizaron los historiadores para construir estas nuevas narrativas? Cuestiones que se espera responder por medio del análisis cualitativo de los datos que arrojen ciertos instrumentos de investigación aplicados a estudiantes. Con este trabajo de investigación se busca responder en última instancia: ¿cuáles son las potencialidades y limitaciones del análisis de fuentes históricas para el estudio de temas controversiales entre el alumnado de Educación Media Superior?

²⁰ Paulo Freire y Lilian Ronzoni, *La educación como práctica de la libertad*. 1978, p. 7 [En línea]: https://asslliab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf - 1.pdf.

²¹ Peter Seixas y Tom Morton, *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education, Vancouver, BC, 2013.

Con estas cuestiones de fondo, se planteó el objetivo general: analizar el desarrollo de la identidad histórica de un grupo de alumnos que cursan la preparatoria, a raíz de las experiencias que surgen en el proceso de análisis e interpretación de fuentes históricas sobre la Conquista de México.

De tal manera que para aproximarse a este general se establecieron los siguientes objetivos particulares:

- Identificar y analizar procedimientos para el análisis de fuentes de la Conquista.
- Explorar la relación entre las interpretaciones de la Conquista de México y la identidad histórica de los alumnos de preparatoria.
- Indagar en los cambios de las narrativas sobre la Conquista, entendidas como interpretaciones enmarcadas en diversos contextos, con diferentes motivos, orígenes y mecanismos de reproducción.
- Establecer una relación entre el trabajo con fuentes y el desarrollo de narrativas, para así poder diseñar propuestas de enseñanza que doten de mayores elementos a la identidad histórica de los estudiantes.

Con este telón de fondo, se presentarán algunos de los resultados que intentan contribuir a la reflexión sobre un discurso histórico que reproduce tensiones, al tiempo en que se realiza una propuesta para trabajar la historia escolar como una historia viva, que tiene incidencia en el presente. En efecto, diversas evidencias como el contenido de los libros de texto y la polémica que desató López Obrador en los medios de comunicación y redes sociales con sus controvertidas cartas, son indicios de que la Conquista sigue representando una herida abierta para muchas personas que se asumen como herederos de este trágico proceso histórico, por lo tanto, siguiendo a Andrés Ríos, al restituir la trama de significaciones de estos sujetos “no cambiaría el pasado, pero una modificación en la interpretación desde el presente posibilitaría la desaparición del síntoma”.²² Como prueba de esto, en los siguientes capítulos se describen los alcances y limitaciones de esta experiencia sobre la enseñanza-aprendizaje de la Conquista con alumnos de una preparatoria ubicada en el Municipio de Chimalhuacán en el Estado de México.

²² A. Ríos Molina, *op. cit.*

En el primer apartado, se parte de un análisis de fuentes históricas de los siglos XIX y XX, para poder entender cómo es que se construyó el relato triunfalista de Hernán Cortés, en aquel discurso legitimador que ciertos hombres en el poder se encargaron de difundir en parte por el proyecto de Unidad Nacional. En este capítulo muestro los contrastes que surgen entre este discurso y la práctica al profundizar en las principales características del mapa de relaciones interétnicas de México, lo que desmonta el mito del mestizaje como un elemento heredado a partir de la Conquista, y en lugar de eso se reconocen complejos procesos de etnogénesis, aculturación, resistencia y sincretismo cultural. El propósito que me llevó a incluir este análisis hermenéutico, consiste en mostrar el surgimiento y funcionalidad de la mitohistoria de la Conquista en aras de la construcción de una nueva historia que invite al debate por medio del pensamiento crítico.

En el capítulo dos, intenté tejer una relación entre la nueva historiografía de la Conquista de México y el pensamiento histórico, lo cual me llevó a proponer una alternativa para trabajar este proceso mediante el uso de fuentes históricas. En este apartado exploro las potencialidades que ofrecen diversos enfoques y herramientas educativas propuestas por diversos teóricos de la enseñanza como Sam Wineburg, Peter Seixas, Tom Morton, Antoni Santisteban, Sebastián Plá, Bayard Faithfull, Robert Cohen y Michael Stoll, para desarrollar secuencias didácticas que permitan a los estudiantes cuestionar su presente por medio de la historia.²³

En el tercer capítulo expongo los resultados que arrojó un instrumento diagnóstico-pedagógico aplicado al grupo de estudiantes con los que se desarrolló la experiencia educativa, este cuestionario permitió situar el contexto en donde se efectuó el trabajo escolar sobre la Conquista. Asimismo, realicé una breve semblanza de la historia de Chimalhuacán

²³ Sam Wineburg, *Pensamiento histórico y otros actos antinaturales. Trazando el futuro de enseñar el pasado*. 2001 [Perspectivas críticas del pasado] [En línea]: <https://es.scribd.com/document/458326582/Wineburg-Pensamiento-Historico-y-Otros-Actos-Antinaturales-Completo.>; Sebastián Plá, “La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar”. *Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia; Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia; y Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad* (2013), pp. 475–485; P. Seixas y T. Morton, *op. cit.*; Diana Turk, Rachel Mattson *et al.*, *Teaching U.S. history. Dialogues among Social Studies Teachers and Historians*. Routledge, Taylor&Francis Group., 2010, 209 pp.; Bayard Faithfull, “Four Reads: Learning to Read Primary Documents” [En línea]: <https://www.teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25690> [Consulta: 15 de abril, 2021]; Joan Pagès y Antoni Santisteban, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”. *Cad, Cedes Campinas*, 82, 30 (2010), pp. 278–309.

y su situación en términos educativos, lo que incluye la descripción del surgimiento de la preparatoria y sus elementos fundamentales. También destaco las características sociales, culturales, políticas y económicas de la población de estudiantes que protagonizaron la práctica escolar. Cabe aclarar que la presente investigación se realizó en el marco de la emergencia sanitaria provocada por el brote del SARS-CoV-2, por lo que parte del contenido de este apartado se centra en describir las medidas de seguridad impulsadas por el Gobierno Federal para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las escuelas del país.

Además de este diagnóstico, apliqué otro para entender las interpretaciones de los estudiantes con respecto al mito del mestizaje y la Conquista de México. Los resultados y análisis se muestran en el capítulo número cuatro. Este instrumento fue crucial para poder descifrar cómo es que el alumnado conoce la historia y sus significados, además de permitirme considerar ciertos aspectos de sus interpretaciones para seleccionar las fuentes históricas con las que trabajamos en el aula virtual. Durante el análisis, los estudiantes establecieron argumentos en donde remarcaron la responsabilidad de Hernán Cortés como el principal artífice de la Conquista de México, además de interpretar el proceso como una tragedia para los pueblos de indios.

Por último, en el capítulo cinco se relata la experiencia de los estudiantes al trabajar con fuentes históricas, la cual se llevó a cabo en el mes de noviembre del año 2020. En este espacio se muestran los debates surgidos en clase, así como las potencialidades del pensamiento histórico y algunos obstáculos surgidos de la reproducción de la memoria histórica de la Conquista. Al final, se podrán constatar las complicaciones que se presentaron al trabajar este tema en el contexto de pandemia, por el COVID-19. De esta forma, la presente investigación no sólo es un esfuerzo por construir una historia viva, sino que, al mismo tiempo, representa un testimonio de trabajo con estudiantes, en tiempos de crisis, por la emergencia sanitaria que nos azota.

Capítulo 1.

Los orígenes del mito fundacional

1.1 Introducción

La Conquista es uno de los episodios de la historia que más se recuerda en México y España. De manera cotidiana, recurrimos a este evento para explicar muchas de las dinámicas que hoy en día acontecen en nuestro país, como las prácticas que tienen relación con el catolicismo, el folclor y el uso del español; así como la presencia de una gran diversidad de grupos humanos, con culturas distintas, que habitan a lo largo y ancho del territorio.

Cuando pensamos en este proceso solemos aludir a una gran batalla que hace cinco siglos tuvo lugar en una de las ciudades más importantes del mundo: Tenochtitlán, en donde pelearon dos poderosos ejércitos, por un lado, el de los españoles junto a sus aliados indígenas y por otro, el de los mexicas, los cuales mantenían fama de ser ávidos guerreros, pertenecientes al imperio dominante de su tiempo. Esta narración situada comúnmente entre los años de 1519 y 1521, también nos habla del papel que jugaron ciertos personajes durante el proceso, los cuales quedaron grabados en la memoria histórica de aquellos que recuperan el relato después de 500 años de haber sucedido, estos son: Hernán Cortés, Malinche y Moctezuma. Al hablar de la Conquista, solemos identificar ciertos propósitos y funciones de cada una de estas figuras, así como justificar las razones ideológicas que precedieron sus acciones.

De éstos, el más importante, dentro del imaginario colectivo, fue Hernán Cortés, a quien podemos observar retratado muchas veces como aquel tirano que, en busca de fama y riqueza, provocó una sanguinaria guerra contra el imperio de Tenochtitlán. Esta imagen es la que se muestra comúnmente en los trabajos de los muralistas mexicanos de la primera mitad del siglo XX, entre los que destacan los de Diego Rivera y José Clemente Orozco.²⁴ Por el contrario, muchos autores hablan del capitán extremeño como un hombre que, siguiendo sus

²⁴ Itzel Rodríguez Mortellano, “La Conquista en los murales de Diego Rivera”, Noticonquista, 2021 [Consulta: 3 de abril, 2021].

principios religiosos, conquistó México-Tenochtitlan para transformar a los indios salvajes y paganos al catolicismo, siendo que cometían actos de canibalismo y sodomía, lo cual habla de una hazaña justa a favor de la iglesia. Por ejemplo, en Medellín, España, lugar en donde este personaje nació, se conmemoró el cuarto centenario de su muerte en 1947, motivo por el cual se realizó una ceremonia de carácter religioso, en donde se trasladó la imagen de Nuestra Señora de Guadalupe desde su famosísimo santuario, hacia la ciudad oriunda de don Hernán, ya que era bien conocido por los locatarios la devoción que tenía el conquistador hacia la virgen.²⁵

Por otro lado, se encuentra Malintzin, quien fue traductora de los castellanos durante este proceso, y a quien una gran cantidad de personas conciben como la cómplice de los conquistadores. De acuerdo con esta lógica, si Hernán Cortés fue un tirano con los naturales, por lo tanto, sus ayudantes indígenas merecen el calificativo de traidores. Como resultado de esta operación intelectual, tenemos que Malintzin obró mal porque se unió al ejército cristiano en contra de su propio pueblo. Esta mirada la podemos encontrar en diversas fuentes del siglo XIX, entre las que destacan *México a través de los siglos* y el correspondiente tomo de Heriberto Frías de la *Biblioteca del niño mexicano*.²⁶ Sin embargo, esta interpretación se contrapone a otra, en la que Malintzin, entregada como esclava a los castellanos, pudo poner en práctica sus dotes lingüísticos como traductora y negociadora, ya que hablaba entre tres y cuatro lenguas, además de que planeaba acuerdos estratégicos para que los gobernantes de los diferentes pueblos pactaran y pudieran hacer frente a la Triple Alianza mexicana.²⁷

Por último, en las mismas obras citadas, más algunas acuñadas en el siglo XX, como *La visión de los vencidos* de Miguel León-Portilla, a Moctezuma se le calificaba como un cobarde supersticioso que, seducido por los efectos de la profecía del retorno de Quetzalcóatl, confundió a los españoles con Dioses venidos del inframundo. Además, asombrado por su tecnología y apariencia, los dejó entrar a la ciudad de Tenochtitlán casi sin impedimento alguno, acción que le valió su derrota y muerte.²⁸

²⁵ Alberto María Carreño, “España y el 4to Centenario de Hernán Cortés”. *Universidad de México. Letras. Ciencia. Sociología*, 17 (1948).

²⁶ A. Chavero, “México a través de los siglos”, *op. cit.*; Heriberto Frías, *Historia de la bella Malintzin o Doña Marina*. Maucci Hermanos, México, 1900, 16 pp. [Biblioteca del niño mexicano].

²⁷ C. Townsend, *op. cit.*

²⁸ A. Chavero, “México a través de los siglos”, *op. cit.*; H. Frías, *Hernán Cortés ante Moctezuma o la entrada en Tenochtitlán*, *op. cit.*; M. León-Portilla, *op. cit.*

Seguramente existen otras interpretaciones sobre estos personajes que aparecen en el relato de la Conquista, pero he mencionado los que tienen mayor popularidad figurados en las narrativas de los libros de texto, documentales y obras historiográficas sobre todo del siglo XX; no obstante, lo que se destaca aquí no es reconocer que en la historia existen un sinnúmero de interpretaciones, tanto de los acontecimientos como de sus protagonistas, cuestión que no resulta nada nueva.²⁹ Lo que se intenta mostrar es que de tales narrativas se desprenden juicios morales hechos hacia los sujetos históricos y que la transmisión de éstos es parte de una tradición forjada en la era decimonónica en México, en la que se narra la historia como un relato concluso en el que intervienen actores bien definidos con unos propósitos marcadamente claros y que es una historia que —a pesar de las críticas— aún sigue vigente.

Uno de los factores que provocaron la negación a olvidar el relato de la Conquista de México como una idealización de sus personajes, es que éste creció junto con otro proceso más amplio: la formación del Estado-nación. Durante las primeras décadas del siglo XIX, los hombres en el poder se encargaron de fabricar mitos para justificar su lugar hegemónico y, junto con su ideología, la historia de México se vio permeada por construcciones simbólicas en forma de relatos de los episodios previos a la guerra de Independencia, como se puede observar en la obra de Carlos María de Bustamante.³⁰ De esta manera, la historia de la Conquista adquirió mayor fuerza mientras que el proyecto nacionalista fue tomando forma y dirección.

Más tarde, durante el porfiriato y el afrancesamiento de la vida pública concebido por los científicos como un ideal a seguir en torno a la idea de progreso, el positivismo y el darwinismo social, la Conquista se convirtió en el punto cero de la historiografía de la nación, como se puede apreciar en el proyecto historiográfico de Vicente Riva Palacio y la enseñanza de la historia patria de Justo Sierra y Heriberto Frías.³¹ De esta forma, el pasado indígena quedó reducido a un capítulo anterior a la historia nacional. Con el triunfo de la Revolución

²⁹ Más adelante se profundizará en las obras que replican estas interpretaciones de los personajes de la Conquista.

³⁰ C. M. de Bustamante, *Necesidad de la unión de todos los mexicanos contra las asechanzas de la nación española y la liga europea comprobada con la historia de la antigua República de Tlaxcallan: Publicada Carlos María de Bustamante, op. cit.*

³¹ A. Chavero, “México a través de los siglos”, *op. cit.*; H. Frías, *Hernán Cortés ante Moctezuma o la entrada en Tenochtitlán, op. cit.*

Mexicana, bajo el auspicio de los caudillos en el poder, otros actores produjeron su propia versión oficial del pasado, en donde se retomaron elementos clave de la historia liberal y positivista, generando un relato actualizado de la Conquista de México, pero con la misma temporalidad y estructura narrativa de los personajes, propósitos e ideologías. Como prueba de esto, basta con mirar las obras de Diego Rivera y José Clemente Orozco, como parte del muralismo mexicano, y la reproducción de millones de tirajes de libros de texto gratuitos para las escuelas públicas a cargo del gobierno mexicano.³²

Para mediados del siglo XX, la mirada nacionalista de la Conquista obtuvo un importante impulso con las obras de Octavio Paz, Samuel Ramos y Miguel León-Portilla, quienes reiteraban que se trató de un proceso histórico que dejó una herida abierta en la memoria de los mexicanos, al no perdonarnos la humillación que representó ser vencidos por los conquistadores. Sobre este aspecto menciona el historiador Federico Navarrete: “Según sus visiones, los mexicanos nos odiamos tanto al ver nuestro rostro de derrota que sólo podemos ser taimados, hipócritas y envidiosos”.³³

Como se puede observar en esta breve semblanza histórica, el relato de la Conquista se difundió en paralelo con el ideario del nacionalismo, para lo cual fue especialmente importante el papel de ciertos actores estratégicos posicionados en los círculos de poder, quienes reescribieron la misma historia una y otra vez, con ligeras modificaciones. Fueron múltiples las voces que mantuvieron este discurso: figuras políticas, intelectuales, artistas, historiadores, antropólogos, profesores, entre otros, cuya función fue elaborar una narrativa que sirviera para formar valores salidos de la defensa nacional, como el amor a la patria, la lealtad y el coraje para combatir a los enemigos del país, tres elementos explícitos en el Himno Nacional Mexicano.

Es así que la Conquista y sus imaginarios se estructura como un relato concluso, generalizador, y en donde se reconocen dos bandos: las víctimas indígenas y los victimarios españoles. Al mismo tiempo, la historia de la Conquista servía como referente para identificar los inicios de largos procesos de mestizaje en el territorio que habían configurado las características raciales, lingüísticas y culturales de los individuos que habitaban la nación, lo

³² G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*; F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*

³³ F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*, p. 24.

que dio sentido a la construcción de la identidad nacional. Con estos elementos de fondo, la historia del país se dividió en dos secciones: la primera aludía al pasado indígena y la segunda narraba los efectos de la Conquista inscritos en las dinámicas del Virreinato, el cual se comprendía como el antecedente directo del presente nacional-mestizo iniciado con la guerra de Independencia de México.

En resumen, en el siglo XIX se consolidó una narrativa que situaba, en primer lugar, la historia de los indios y posteriormente la historia del mestizaje a partir de la llegada de los conquistadores.³⁴ Más adelante, con la fundación del Estado posrevolucionario, la Conquista, entendida como el mito fundacional, se difundió con mayor eficacia por medio del establecimiento de la educación pública gratuita. El mestizaje funcionó –entonces– como una categoría moderna, cuyos elementos simbólicos provenientes del discurso sobre la identidad nacional influyeron en la formación de juicios morales en la historia, representados por conceptos como: traición, lealtad, víctimas, héroes, villanos, etcétera. Además, en tal imaginario se reprodujeron elementos narrativos que influyeron en la ideología política de los hombres en el poder de la segunda mitad del siglo XIX, como lo representa el grupo de liberales del periodo de Reforma, el conservadurismo y posteriormente los científicos de la dictadura porfirista. Tales sujetos influenciados por el positivismo francés de su época, justificaban la dirección política de México por medio de oposiciones categóricas como: tradicional-moderno, salvaje-civilizado, atraso-progreso, etcétera.³⁵ Con base en esto, la nación era entendida como un territorio que recientemente había despertado de su atraso y se encontraba en vías del progreso.

Ahora bien, esta narrativa histórica no refleja los complejos procesos socioculturales de las relaciones interétnicas que se tejieron a través del tiempo, primero en la Nueva España y después en el México independiente de los siglos XIX y XX. En la práctica, considerar al mestizaje como algo verificable en la historia, resulta una generalización difícil de sostener debido a los mecanismos de resistencia de muchas poblaciones indígenas, las cuales hicieron frente a los distintos proyectos de aculturación encabezados en un inicio por las órdenes religiosas en el siglo XVI y más adelante por ciertos actores políticos en turno, tanto del

³⁴ Federico Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004 [La pluralidad cultural en México, 3].

³⁵ Everardo Pérez-Manjarrez, “‘History on trial’. The role of moral judgment in the explanation of controversial history”. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2, 14 (2017), pp.40-56.

Virreinato como del Estado-nación. A través de la historia indígena, resulta notorio la adopción de elementos culturales hispánicos por parte de los naturales de América; aunque también, muchas de estas poblaciones pusieron en práctica mecanismos de respuesta que les permitieron conservar sus antiguas costumbres, saberes tradicionales y significados históricos, como se puede observar en los códices elaborados por manos indígenas durante las primeras décadas del establecimiento del nuevo orden virreinal. En dichas fuentes se narra la historia política, social y económica de los pueblos de indios.³⁶

Con todo, podemos observar que la Conquista de México es un discurso construido durante un momento histórico que sirvió para justificar el establecimiento del Estado-nación mexicano, que se oponía a la monarquía española, y el cual ha sido reescrito a través del tiempo por diversos sujetos estratégicos, dejando como legado la construcción de juicios morales con los cuales explicamos el pasado. Este imaginario, al día de hoy, sigue presente en los libros de texto gratuitos y otras obras diversas, lo que impacta en la reproducción de mitos de la historia justificadores de tensiones entre diversas identidades étnicas. Los procesos de victimización que aluden a la Conquista son el resultado más evidente de este problema.

Este capítulo tiene como propósito explorar el surgimiento y afianzamiento de la memoria histórica de la Conquista de México a partir de sus construcciones durante los siglos XIX y XX, así como su relación con la construcción del mito fundacional del mestizaje. Para tal efecto, siguiendo la perspectiva de Matthew Restall, comenzaré desde el desenlace, explicando el contexto pluricultural actual de México, para después en retrospectiva, ir conectando los puntos clave de las dinámicas interétnicas que se desarrollaron a través del tiempo.³⁷ En un segundo apartado se profundiza en la relación entre mito, memoria e historia, categorías que se muestran en la narrativa de la Conquista en sus distintos momentos de creación, lo que da cuenta del efecto simbólico de la historia como un mecanismo de poder. Para finalizar el capítulo, se presenta un análisis de fuentes históricas de los siglos XIX y XX, en donde se exploran sus orígenes y sus significados, como parte de los artefactos culturales surgidos del proyecto de Unidad Nacional del Estado nación en México.

³⁶ E. Florescano, *op. cit.*

³⁷ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés, op. cit.*, p. 33.

1.2 Indios, negros y mestizos. Imaginarios y realidades del mestizaje en México

1.2.1 El México pluricultural

En México, actualmente se hablan 69 lenguas pertenecientes a los 70 pueblos indígenas situados geográficamente en los 32 Estados que conforman el territorio.³⁸ En el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se define a los pueblos indígenas como: “aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.³⁹ Con esto se reconoce su cualidad histórica en la legislación.

De acuerdo con cifras del INEGI, en el año 2020 en México se contaban 6 695 228 personas de 5 años de edad o más que hablaban alguna lengua indígena, de las cuales 50.9% eran mujeres y 49.1% hombres.⁴⁰ Si consideramos que la población total del país en ese mismo año se conformaba por 126 014 024 de personas, entonces tenemos que los indígenas representaban el 5.31% del total, el otro 94.69% lo componían ciudadanos mexicanos que no se reconocían con ningún grupo étnico.⁴¹ Estos números, si bien clarifican la importante distinción entre poblaciones indígenas e individuos que no se identifican como tal, no profundiza en el mosaico de identidades culturales y sus relaciones entre sí que figuran en el mapa interétnico del territorio.⁴²

En realidad, la situación actual de México es mucho más compleja que la sola división en dos categorías identitarias. Las poblaciones indígenas no son entidades estáticas ajenas totalmente a los procesos de aculturación, sino que mantienen elementos híbridos originados en diferentes espacios y distintos tiempos. Más importante aún, si profundizamos en sus

³⁸ “Lenguas indígenas de México”, en *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. INPI [En línea]: http://atlas.inpi.gob.mx/?page_id=243 [Consulta: 24 de marzo, 2021].

³⁹ “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”. pp. 3-4.

⁴⁰ *Estadísticas a propósito del Día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto)*. INEGI, México, 2020, p. 1 [Comunicado de prensa] [En línea]: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/indigenas2020.docx> [Consulta: 24 de marzo, 2021].

⁴¹ INEGI, “México en cifras”. (1 de enero, 1998) [En línea]: <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/> [Consulta: 24 de marzo, 2021]. El último dato es una estimación propia basado en los resultados del INEGI.

⁴² F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, op. cit.

identidades culturales, tenemos que existen marcadas diferencias entre los pueblos autóctonos, las cuales se explican por el devenir histórico de cada uno de éstos. En efecto, existen sociedades que durante el Virreinato no se sometieron por completo a la corona, como se observa con el caso de los wixárika del bajo o los lacandones de la Selva lacandona de Chiapas; aunque también existieron poblaciones que tuvieron mayor contacto con otras identidades étnicas, por cuestiones de comercio, ideológicas o políticas.

En el actual mundo globalizado, las identidades étnicas se han hecho más complejas debido al surgimiento de comunidades transnacionales, que mantienen estrechos lazos culturales que van más allá de las fronteras del país, los migrantes que a diario cruzan de México hacia Estados Unidos son el mejor ejemplo de este fenómeno. La pluriculturalidad actual es un proceso profundamente dinámico en el que los pueblos indígenas son otro componente heterogéneo que representa sólo una parte de la versatilidad más amplia de identidades que conviven en el día a día.

Sin embargo, el mapa interétnico por el que se ha conducido el Estado, suele borrar dinámicas importantes en la escena de la pluriculturalidad actual. Por ejemplo, en lo que corresponde al caso de las poblaciones afrodescendientes, quienes llegaron a esos territorios como negros esclavos traídos por los colonizadores una vez que la mano de obra indígena empezó a escasear, producto de las epidemias que se cobraron la vida de miles de trabajadores de las minas y campos de cultivo.⁴³ Estos grupos no se mezclaron en muchos de los casos con las poblaciones indígenas, mestizas y criollas; aunque culturalmente si mantuvieron relaciones de todo tipo, lo que les valió la categoría moderna de afromestizos o comunidades afromexicanas. Fue hasta el año 2019, que estos grupos fueron visibilizados por la legislación, reconociéndolos como pueblos indígenas en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.⁴⁴ Otros casos de grupos que ingresaron al país después del Virreinato fueron los asiáticos, que migraron de sus lugares de origen en gran cantidad a finales del siglo XIX, con la intención de llegar a los Estados Unidos, al no conseguirlo, se asentaron en los Estados de la República que limitan con el océano Pacífico.

⁴³ *Ibid.*, p. 52.

⁴⁴ El apartado adicional al artículo 2º menciona: “Esta Constitución reconoce a los pueblos y comunidades afromexicanas, cualquiera que sea su autodenominación, como parte de la composición pluricultural de la Nación. Tendrán en lo conducente los derechos señalados en los apartados anteriores del presente artículo en los términos que establezcan las leyes, a fin de garantizar su libre determinación, autonomía, desarrollo e inclusión social”. En: *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, op. cit.*, pp. 11–12.

De hecho, si revisamos con detenimiento, encontraremos oleadas de migración en diferentes momentos históricos, las cuales por una razón u otra, se establecieron en el territorio mexicano, y que hoy en día, mantienen un rol importante en la vida política y económica de éste.

Las relaciones que sostienen estos diferentes grupos existen en contextos de tensión en los que el racismo, el clasismo y la discriminación son sólo algunos de sus principales efectos. Con esta afirmación no se niega el surgimiento de vínculos en donde el respeto a la diferencia sea producto de un elemento de conciencia compartido por diferentes grupos humanos, como sucede con muchas de las identidades étnicas que colaboran con sólidos lazos de reciprocidad para organizar su producción económica, o conformar su dirección política en diferentes lugares del territorio; sin embargo, debemos destacar que el respeto hacia la otredad no es aprobado por muchas personas quienes, con sus acciones y discursos, reproducen la ideología del mestizaje en la actualidad y que justifican su pretendida dominación política sobre otros grupos por medio de ésta.

1.2.2 Identidades, categorías y relaciones interétnicas

En el contexto actual, caracterizado por la globalización, es difícil sostener la vigencia del concepto de identidad nacional como un estado compartido, monolítico y trascendental. En *Los laberintos de la imaginación: repertorio simbólico, identidades y actores del cambio social en Cuba*, Velia Cecilia Bobbes, al explorar el caso de Cuba después de la Revolución, menciona que la identidad, en su forma colectiva, se compone de tres elementos fundamentales: 1. El espacio simbólico del grupo, 2. La dimensión selectiva, o campo de acción de los miembros del grupo y 3. La dimensión integradora, en donde se tejen en un marco común las experiencias pasadas, presentes y futuras.⁴⁵ Siguiendo esta perspectiva, podemos comprender a la identidad como la facultad simbólica humana que une a los individuos por medio de elementos culturales como la lengua, la vestimenta, herramientas tecnológicas, saberes tradicionales e ideologías, todos estos delimitados en un lugar social y atravesados por una historia en común proveniente de la memoria colectiva.

⁴⁵ Velia Cecilia Bobbes, *Los laberintos de la imaginación: repertorio simbólico, identidades y actores del cambio social en Cuba*. Colegio de México, México, 2000, p. 35.

Aunque esta definición es ilustrativa, muestra una cara de la identidad como un lugar compartido, aparentemente armonioso, en donde sus miembros se movilizan a partir de un mismo fin, sin considerar las contradicciones que surgen dentro del mismo grupo. Es por ello que Federico Navarrete sostiene que los individuos mantenemos diversas identidades, las cuales nos definen de formas distintas, muchas veces opuestas entre sí. Las diferentes identidades pueden ser desde la sexual, el origen familiar y grupal, la posición social, la ocupación, nuestras convicciones y nuestras aficiones. En este mismo esquema, la identidad sexual puede chocar con la religiosa, o la laboral con la política. Al mismo tiempo, la identidad puede ser individual o colectiva. Para esta última acepción, podemos situar el concepto de identidad étnica, que proviene del griego *ethos*, que significa “pueblo”, y la cual mantiene un componente subjetivo y emocional.⁴⁶

La identidad étnica es una autoadscripción: “presupone siempre un sujeto reflexivo, esto es, con capacidad de presentarse como objeto para sí mismo”.⁴⁷ No obstante, su naturaleza no es espontánea, sino que es resultado del juego de relaciones con otras identidades inmersas en las estructuras de poder. De esta manera, es que se establecen diferencias entre grupos. Por tal motivo, una de las cualidades de las identidades étnicas es el espacio de interacción en el que se encuentran, el cual se debe atender en primera instancia para poder desentrañar el significado, uso y apropiación de sus elementos simbólicos.⁴⁸ Hasta aquí, se debe establecer la distinción entre la autoadscripción a un grupo y la imposición de pertenencia a éste. Para este otro efecto, Navarrete propone el concepto de Categorías étnicas, las cuales “suelen ser aplicadas desde afuera, para clasificar a los que pertenecen a grupos diferentes que uno, o para agrupar distintos grupos étnicos en un grupo más amplio”.⁴⁹

Un ejemplo de categoría étnica que hasta el día de hoy sigue en uso, con ciertas modificaciones, es la designación de “indios” a los autóctonos americanos. Esta categoría surgió cuando los europeos que llegaron a las islas del Caribe a finales del siglo XV, creyeron estar en las Indias orientales, por lo que llamaron “indios” a sus habitantes, para quienes seguramente resultó confuso su nuevo y desconocido nombre, siendo que existían en sus lugares de origen un sinnúmero de términos para nombrar a los grupos con los que los

⁴⁶ F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, op. cit., p. 25.

⁴⁷ V. C. Bobes, op. cit., p. 33.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 35; F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, op. cit., p. 29.

⁴⁹ F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, op. cit., p. 26.

naturales convivían cotidianamente y establecían relaciones comerciales desde hacía milenios. Cuando los europeos descubrieron que en realidad esos lugares eran parte de otro continente distinto al asiático, decidieron conservar la categoría que englobaba a todo ese mar de diversidades étnicas en un claro intento de imposición política.

Con este caso podemos observar claramente la diferencia entre la categoría étnica de “indios”, impuesta por los europeos a todos los grupos humanos del continente, y las identidades étnicas ya establecidas previamente producto de otras interacciones suscritas en el pasado, que a su vez se encontraban inmersas en relaciones de poder. En la actualidad esta categoría sigue viva bajo la figura de “indígena”, la cual, aunque reconocida legalmente en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como lo vimos arriba, continúa desdibujando las diferencias de las identidades étnicas, y también sigue arrastrando consigo muchos de los prejuicios históricamente exaltados por las ideologías dominantes.

Por otra parte, categorías e identidades étnicas deben ser entendidas en su presente, debido a que las condiciones sociales cambian y las relaciones interétnicas con éstas. En efecto, no es la misma situación la que viven los pueblos indígenas de la actualidad que la de sus antepasados. De hecho, el cambio interétnico lo podemos observar por medio de las dinámicas de resistencia que históricamente se han presentado. Sobre este aspecto, existe una gran diversidad de movimientos que ahora mismo siguen en pie de lucha en contra de las instituciones que atentan contra su identidad, ya que con las acciones de muchos de los representantes de éstas, se pretenden suprimir sus usos y costumbres, lengua, derechos territoriales, entre otros elementos, que son parte de su herencia histórica como colectividad. Casos como la defensa del territorio por parte de los Wixarika, que se oponen a las mineras canadienses que pretenden perforar sus lugares sagrados en Wirikuta, o el sistema de autonomías de Guerrero en donde las comunidades se organizan para hacer frente a los agentes gubernamentales que no les respetan sus Derechos Humanos, representan tan sólo dos casos de una gran diversidad de mecanismos contestatarios provenientes de los pueblos autóctonos.⁵⁰

⁵⁰ Giovanna Gasparello, “Policía Comunitaria de Guerrero, investigación y autonomía”. *Política y Cultura*, 32 (2009), pp. 61–78; “Todos juntos por la defensa de Wirikuta”. CEMDA (15 de junio, 2012) [En línea]: <https://www.cemda.org.mx/todos-juntos-por-la-defensa-de-wirikuta/> [Consulta: 26 de mayo, 2021].

Este motor de cambio que rompe con las continuidades y nos impide hablar de la existencia de una “identidad nacional”, se denomina etnogénesis, término que se refiere a la cualidad de los individuos de transformarse, reinventarse y adaptarse a las nuevas circunstancias históricas de las que son parte y a las diferentes relaciones interétnicas en que participan.⁵¹ Con estas dinámicas de fondo, tenemos que México es un territorio en el que habitan una pluriculturalidad de pueblos, muchos de los cuales conformados por individuos bilingües, y que sus costumbres y tradiciones son inmensamente diversificadas.

La heterogeneidad cultural que se señala en este apartado, con todo lo que implica, entra en muchos sentidos en contradicción con la historia nacionalista, en la cual no se incluye el entramado de perspectivas y relaciones que suceden en lo local, como las memorias que se guardan en los pueblos, la historia oral, los símbolos identitarios y conocimientos tradicionales. En su sentido más profundo, la historia que se enseña en los centros escolares, es una serie de narraciones que, en conjunto, construyen un México imaginario, situación que niega su diversidad, y divide el pasado en una serie de capítulos en los que se enfrentan los grandes hombres, calificados como héroes o villanos, apelativos que se obtienen en función de su papel como defensores de la nación o traidores a la patria.

Con tal narrativa oficial, cuya incorporación a la educación pública se remonta a finales del siglo XIX en el país, se pretendió que los estudiantes construyeran su identidad nacional, es decir, asimilarse en su calidad de ciudadanos mestizos, hablantes del español, y con unas costumbres particulares propias de un pasado compartido. La Conquista así, se dibujó en los libros de texto como un episodio de derrota hacia los indios, por parte de los europeos, que impusieron su cultura e instituciones en el territorio, al tiempo en que se relacionaron con los autóctonos, iniciando un supuesto largo proceso de mestizaje, por lo que esta categoría se colocó en la memoria histórica como un símbolo racial de pertenencia a la nación.

En síntesis, la pluriculturalidad en México es un proceso dinámico que podemos reconocer en la red de identidades y categorías étnicas, las cuales son utilizadas por los individuos, como resultado de su inmersión en estructuras de poder. Estas representaciones dirigen en muchos sentidos las prácticas de las personas que se apropian de ellas, ya sea para

⁵¹ F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México, op. cit.*, p. 35.

conducirse en procesos de resistencia, o para justificar su dominación en el complejo océano de relaciones socioculturales.

En este sentido, debemos diferenciar entre dos dimensiones que si bien se relacionan entre sí, también establecen importantes puntos en contra. La primera es la dimensión ideológica, en la que se encuentran los proyectos, utopías, creencias, significados, y otras operaciones mentales que realizan los individuos como miembros de una colectividad. La segunda dimensión se refiere a las prácticas, guiadas por cuestiones ideológicas, pero que no necesariamente se ajustan a los fines de los sujetos y en las que pueden derivar procesos de resistencia y etnogénesis. Para el caso del mestizaje, entendido como mito fundacional, tenemos que es un discurso hegemónico que se origina en el siglo XIX y se refuerza en el XX, como producto del proyecto de identidad nacional, pero que en la práctica la idea de un mestizaje *sensu stricto*, es difícil de sostener. De hecho el mestizaje es una categoría étnica construida en una relación de dominación y por lo tanto no representa la mezcla racial, ya que, de entrada, las razas no existen, sino que son construcciones sociales elaboradas para fundamentar posiciones de poder basadas en la racialización de rasgos fenotípicos y el color de la piel.⁵²

Con todo esto, el discurso del mestizaje implicaba la pertenencia a una cultura: la mexicana, situación que se analiza en el siguiente apartado, lo que nos permitirá entender el contexto social en el que se construye el discurso de la Conquista de México, mismo que se adoptó posteriormente en las escuelas públicas y que al día de hoy, sigue presente con muchas de sus características en los libros de texto.

1.2.3 Relaciones interétnicas decimonónicas

Al término de la guerra de Independencia, la identidad étnica que se establece en el poder fue representada en su gran mayoría por criollos, es decir, hijos de los españoles nacidos en América, quienes crearon el nuevo aparato simbólico para justificar su presencia dominante en el territorio, ahora convertido en nación. En este contexto, los criollos se vieron a sí

⁵² Patricio Solís, Alice Krozer *et al.*, *Discriminación étnico-racial en México: una taxonomía de las prácticas*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2019, p. 28 [Proyecto] [En línea]: <https://discriminacion.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/08/dt1.pdf>.

mismos como los triunfadores de la guerra que liberó al pueblo de la esclavitud, la cual se había prolongado por tres siglos desde la Conquista, de 1521 a 1821, de tal manera que la ruptura con el Virreinato trajo consigo la nueva fundamentación ideológica del mapa de relaciones interétnicas, ahora desde la nación.

Con tal propósito, los hombres en el poder mantuvieron la categoría de indios para dirigirse a la diversidad de identidades étnicas y continuaron con sus políticas de exclusión, al considerar a éstos como seres: “salvajes y arcaicos” de acuerdo con los ideales progresistas del Estado nación. La lógica que se desprendía de este pensamiento tejido desde el poder, fundamentaba la posición legítima de los criollos como los nuevos dirigentes debido a que vencieron al imperio español, tal y como como lo hicieron sus antepasados al vencer al imperio de Tenochtitlán en 1521. Por esta razón es que estos hombres “se inventaron un pasado indígena, pero un pasado que había sido derrotado y subyugado por ellos mismos, lo que servía para justificar su superioridad sobre los indígenas contemporáneos”.⁵³

En este punto cabe diferenciar entre el discurso del mestizaje operado por los criollos, que después se convierten en mestizos durante el liberalismo, y el comportamiento real del mapa étnico que tuvo diversos ciclos durante los siglos XIX y XX. En primera, al consumarse la independencia en el territorio, más de la mitad de sus habitantes hablaban una lengua indígena.⁵⁴ De hecho, como lo era antes de la llegada de los europeos, el náhuatl seguía considerándose la lengua de intercambio comercial, es por esta razón que muchas de las comunidades y pueblos de hoy en México siguen manteniendo sus nombres tradicionales. Cuando los criollos se plantaron en el poder, establecieron que el español era la lengua de Estado, y en consecuencia los millones de indígenas provenientes de diferentes pueblos fueron condenados al desconocimiento de sus derechos legales, lo que les trajo severos impedimentos al quedar separados de la normatividad.

En segunda instancia, los pueblos autóctonos mantenían un vínculo especial con la tierra, la cual les pertenecía de acuerdo con los *Títulos* conseguidos durante el Virreinato. Al ser desplazados por los criollos, debido a que éstos favorecían la propiedad individual por encima de la comunitaria, y posteriormente por las compañías deslindadoras a mediados del siglo XIX, este vínculo se vio amenazado y los indígenas tuvieron que incorporarse

⁵³ F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, op. cit., p. 65.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 71–72.

forzosamente a los circuitos del capitalismo bajo la forma de peones de las haciendas. Aún así, muchos resistieron y pelearon en diversos momentos por sus propiedades, a lo que las élites designaron como “guerra de castas”, en un claro intento de racialización de los conflictos, que de acuerdo con éstos se trataba del estado natural de los indios salvajes que atacaban a los blancos para exterminar su raza debido al mantenimiento de resentimientos históricos.⁵⁵

Estas situaciones hicieron que la demografía vista desde las identidades étnicas tuviera marcadas fluctuaciones a lo largo del siglo XIX. Para ilustrar esta idea, Navarrete recupera algunas cifras importantes. De entrada, en 1808 el 60 % de la población pertenecía a la categoría étnica de indios, un reducido 18 % a la de europeos o de origen europeo (en su mayoría criollos) y un 23 % mestizos, en donde se encontraban incluidos los negros y otras castas.⁵⁶ Para finales del siglo, el número de indios se había reducido a poco menos de la mitad, el 38 %, mientras que los mestizos habían experimentado un importante crecimiento hasta alcanzar el 43 %. Los europeos se habían mantenido casi igual. En conclusión, los indios habían dejado de ser la mayoría y los mestizos ahora encabezaban el punto más alto para la demografía de la población.⁵⁷

Lo que podemos subrayar de este comparativo, es que el mestizaje en México fue un proceso gradual y problemático, que se intensificó en el siglo XIX, y en el que se fracturaron muchos de los mecanismos comunitarios de las identidades étnicas como la lengua, la vestimenta, el vínculo territorial, los conocimientos tradicionales, entre otros. Esto nos habla de un intento de aculturación total, en donde los pueblos de indios tuvieron que sumarse al mestizaje, como una forma de ascenso en la jerarquía social ahora dirigida por los mestizos; aunque debemos reconocer que este mecanismo no fue del todo efectivo y pacífico, lejos de esto, las élites se enfrentaron a diversos movimientos de resistencia, culminando con la Revolución mexicana, en la que los indios del Ejército Libertador del Sur comandados por Emiliano Zapata, jugaron un importante papel.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 76.

⁵⁶ En este estudio es particular los criterios para definir la categoría de mestizos son básicamente el uso del español y la incorporación al mundo laboral inscrito en las haciendas, distinto a las comunidades indígenas que seguían manteniendo la propiedad comunal de sus tierras y utilizando exclusivamente su lengua indígena.

⁵⁷ F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, op. cit., p. 80.

1.3 Análisis de fuentes sobre el mito fundacional de la Conquista de México

En apartados anteriores se expuso la pluriculturalidad en México leyendo el pasado del presente de este fenómeno social. De tal análisis, se encontró que el territorio mexicano estaba compuesto por una profunda diversidad étnica en la que los indígenas sólo representan un sector más de otros grupos provenientes de diversos lugares que a través del tiempo se fueron incorporando a las dinámicas nacionales como son los afrodescendientes, asiáticos y europeos. Al mismo tiempo, se profundizó en la heterogeneidad cultural como resultado de procesos históricos de etnogénesis, resistencias y sincretismos, surgidos de relaciones de poder, razón principal que entra en contradicción con el discurso del mestizaje, entendido éste como la forma ideológica de fundamentar la Unidad Nacional, característica por el reconocimiento oficial de los ciudadanos mexicanos que practican una misma lengua, y mantienen un cierto caudal de tradiciones y costumbres en honor a la patria.

Enmarcada en este proyecto hegemónico, la historia del país surge como narración oficial en la segunda mitad del siglo XIX, lo que se traduce como una operación identitaria cuyo propósito central fue inventar la nueva nación mexicana, justificando su dirección política por el *continuum* de una serie de episodios históricos conectados entre sí que llevaron a fundar la República. En este panorama, el pasado indígena fue concebido como ajeno a las dinámicas modernas, por lo que el punto de inflexión lo representó la Conquista, debido a que fue en este momento en el que aparecen los europeos en la historia americana, quienes se reconocían por ser los portadores de la civilización, la cual representaba para ellos el elemento clave con el cual combatir las prácticas salvajes e ignorantes de los naturales.

En los siguientes apartados se realiza una exploración de diversas fuentes escritas y murales trazados por destacados autores, como parte de un proceso de construcción de la historia nacional, lo cual representa una operación social denominada memoria histórica, distinta a la historia profesional de las últimas décadas.⁵⁸ En el desarrollo de los temas podremos reconocer por qué la historia de la Conquista dibujada por estos sujetos, es comprendida como un mito por parte de algunos historiadores contemporáneos. De tal manera, que de aquí en adelante comenzaré por establecer las diferencias entre mito, memoria

⁵⁸ Maurice Halbwachs, *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza, España, 2004.

e historia, para posteriormente pasar al análisis de la evidencia escrita e iconográfica de los siglos XIX y XX en torno al proceso estudiado y su relación con la ideología del mestizaje.

1.3.1 ¿Por qué la Conquista es un mito?

Como bien señala José Álvarez Junco, historia y mito: “son dos formas radicalmente distintas de acercarse al conocimiento del pasado. La primera se basa en pruebas documentales que se interpretan a la luz de un esquema racional; el segundo quiere dar lecciones morales”.⁵⁹ Es por esta razón que cuando aludimos a los mitos de la historia, lo hacemos desde un plano subjetivo, cuestión que los historiadores intentan claramente suprimir de sus relatos.

La Real Academia Española entre sus muchas acepciones, define *mito* como: “1. Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heróico”, “2. Historia ficticia o personaje literario o artístico que encarna algún aspecto universal de la condición humana”.⁶⁰ Nótese que en ambas definiciones se alude a una narración maravillosa y ficticia, un aspecto de la humanidad que sólo existe como relato, producto de la imaginación y –yo agregaría– que es parte de la memoria de un pueblo.

Cuando hablamos de mitos, solemos percibir aquellas narraciones situadas en el terreno de la literatura o la religión, que nos conducen a los orígenes del tiempo histórico. En éstas, se hablan de las grandes hazañas de los personajes que luchaban contra el destino o los dioses, y en donde se ponía a prueba su valor. También son narraciones didácticas, sirven para explicar fenómenos complejos como el nacimiento del universo, de los elementos, o de las emociones humanas. Quizás es por eso que los mitos siguen estando presentes, ya que nos facilitan la comprensión del mundo, su origen y su transformación.

Para el caso que nos ocupa aquí, comprender la cualidad extraordinaria y ficticia del mito es observarlo como un elemento simbólico, cuyo propósito es la explicación del origen y legitimación del control hegemónico de una identidad étnica sobre otra u otras. En este sentido, existe un importante caudal bibliográfico que apunta a la fundación de los Estados

⁵⁹ José Álvarez Junco, “Tribuna | Historia y mito”. *El País* (2 de marzo, 2014), sec. Opinión [En línea]: https://elpais.com/elpais/2014/02/27/opinion/1393518755_571082.html [Consulta: 6 de junio, 2021].

⁶⁰ RAE- ASALE y RAE, “mito | Diccionario de la lengua española”. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario [En línea]: <https://dle.rae.es/mito> [Consulta: 25 de marzo, 2021].

nación en paralelo al uso de símbolos que representan su origen, con el más claro propósito de realizar la operación aglutinadora de identidades por medio de la creación de un pasado en común.⁶¹ Al inventar estos mitos, nos dice Maurice Halbwachs: “Podemos admitir que se crea una especie de medio artificial, ajeno a todos estos pensamientos personales, que los engloba, un tiempo y un espacio colectivos, y una historia colectiva”.⁶²

Para el caso mexicano, encontramos que con la victoria de los criollos durante la Independencia, como parte del nuevo proyecto de Estado-nación encabezado por las figuras de los insurgentes, se creó el mito fundacional del mestizaje consistente en el reconocimiento de un punto inicial de la historia a partir de la Conquista, que, desde sus términos, permitió establecer una relación social duradera entre los peninsulares y los indios por 300 años, resultando una mezcla mestiza, en donde no sólo se combinaron aspectos raciales sino elementos culturales que contribuyeron a la formación de una nueva identidad: la mexicana. En este imaginario se recuperó el pasado indígena, “el fervor guadalupano y el anhelo de construir un Estado laico, asentado en los principios republicanos y liberales”.⁶³ Ahora bien, desde la historia, la evidencia muestra como este mito es una construcción que no permite reconocer las complejas relaciones entre autóctonos americanos y colonizadores, los cuales a su vez estaban divididos por una pluriculturalidad de identidades provenientes de diversos reinos europeos que a su vez traían indios caribeños o taínos, y un importante número de mujeres, así como de negros esclavos. De manera que desde sus comienzos lo que se percibe como la historia mestiza de dos sociedades forzosamente delimitadas por su identidad étnica es sólo una narración extraordinaria y provechosa.

Así, el mito fundacional del mestizaje fue construido precisamente para contar con una historia que sirviera como lección moral para los individuos que habitaban el territorio

⁶¹ Eric Hobsbawm y Terence Ranger, *La invención de la tradición*. Crítica, Barcelona, 1983, 273 pp.; V. C. Bobes, *op. cit.*; George L. Mosse, *La nacionalización de las masas. Simbolismo político y movimientos de masas en Alemania desde las Guerras Napoleónicas al Tercer Reich*. Siglo XXI, Argentina, 2007, 279 pp.; María de los Ángeles Púnzo Gómez, *El imaginario social del héroe: del hombre social ordinario, al venerado y extraordinario en la historia oficial de México. El caso de los niños héroes*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón, 2011, 106 pp.; M. Paula González y Joan Pagès, “Conversatorio: Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas”. *Historia y memoria*, 9 (2014), pp. 275–311; Mario Carretero, “Cambio conceptual y enseñanza de la Historia”. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 26 (2017), pp. 73–82; E. Pérez-Manjarrez, *op. cit.*; Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1993, p. 315 pp. [Colección Popular, 498].

⁶² M. Halbwachs, *op. cit.*, p. 61.

⁶³ E. Florescano, *op. cit.*, p. 405.

en ese momento. Con el mito, se comunicaban las acciones degradantes de los conquistadores durante el siglo XVI, justificadas éstas por el castigo que sufrieron millones de indios al ser condenados a la esclavitud y que, en ese momento, con el triunfo de la Independencia de México, les correspondía a los mestizos gobernar para que se rompiera con esa serie de injusticias. Las razones de tal condena eran claras: los indios perdieron en la guerra de Conquista porque no eran civilizados como los españoles, por tal motivo, durante los primeros años de vida independiente, los hombres en el poder promovieron que todos los habitantes del país se hicieran ciudadanos mestizos, lo que implicaba dejar de lado sus creencias y tradiciones arcaicas, para sumarse a la modernización y convertirse en seres racionales. Irónicamente, el costo de esta operación fue la aculturación forzada de un gran porcentaje de indígenas, lo que representó un tipo de violencia simbólica.

Una vez explicado el origen de la nación, los hombres en el poder de esos primeros años de vida independiente, cimentaron un primer esbozo de la memoria histórica mexicana, en la que el mestizaje funcionaba como el inicio de la narrativa que otorgaba sentido a la dirección que en ese momento estaban tomando el país. Esta memoria, entendida como el compendio de lecciones suscritas en la historia patria, aún sigue estando presente en los libros de texto gratuitos que imprime el Estado año con año con el fin de que los estudiantes aprendan sobre las victorias de los héroes del pasado que dieron origen a su nación. Para profundizar más en este punto, en el siguiente apartado se describen algunas de las diferencias clave entre memoria e historia que señalan los especialistas en el tema.

1.3.2 Historia y memoria colectiva

El sociólogo Maurice Halbwachs fue uno de los pioneros en incorporar el concepto de memoria en la teoría social, separándolo de las explicaciones psicológicas y desarrollando su relación con la historia. Para este pensador, resulta obvio que recordamos individualmente, al fin y al cabo: “el primer testigo al que siempre podemos recurrir somos nosotros mismos”;⁶⁴ sin embargo, este proceso está anclado en el lenguaje, lo que da muestras del mundo de interacciones en las que estamos inmersos, y, por lo tanto, la memoria se nutre con el pasar

⁶⁴ M. Halbwachs, *op. cit.*, p. 25.

del tiempo por los aprendizajes sociales. Por esta razón, “nuestros recuerdos siempre son colectivos y son los demás quienes nos los recuerdan”.⁶⁵

Esta condición de la memoria, situada históricamente en un espacio y un tiempo, hace que se mantenga en constante reinvención al filtrarse por el mundo social. Cuando recordamos colectivamente, estamos dispuestos a olvidar algo, por tal razón, como menciona Raymundo Cuesta: “La memoria, ya se sabe, es la presencia de una ausencia”.⁶⁶ De manera orgánica, todas nuestras experiencias se quedan en nuestra mente, sólo que en la cotidianidad de las interacciones con los otros y el pasar del tiempo, algunos recuerdos son suprimidos u olvidados, mientras que otros se quedan, debido a que tienen una función específica o porque subjetivamente cambiaron algo de la persona que los trae al presente. Es así que la memoria se debe comprender no como algo inerte, sino viva, en términos de González y Pagès: “considerando siempre el carácter plural y heterogéneo y atendiendo a su naturaleza inacabada y en construcción”.⁶⁷

La historia, por otra parte, se diferencia de la memoria dado que ésta es una representación esquemática en donde convergen muchas memorias, de aquí que Halbwachs llame a considerarla como: “un cementerio donde el espacio está limitado, y donde hay que volver a encontrar constantemente sitio para nuevas tumbas”.⁶⁸ Mientras que las personas guardan significativamente sus recuerdos porque son parte de sus experiencias de vida, el historiador revela procesos más amplios en los que transforma aquellos testimonios en datos objetivos, o con pretendida objetividad. Así, “la historia aspira a la veracidad mientras que la memoria pretende la fidelidad”.⁶⁹

En su carácter colectivo, la memoria suele incidir en las subjetividades de los miembros de una identidad étnica, que observan en alguna experiencia, lugar o testimonio algo digno de recordar y/o conmemorar. Esto es diferente a la historia en más de un sentido, ya que el historiador parte del presente para conectar los puntos del pasado que llevaron a formar los acontecimientos, y esto suele muchas veces chocar con la fidelidad de las personas

⁶⁵ *Ibid.*, p. 26.

⁶⁶ Raimundo Cuesta Fernández, “Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro”, en *Pedagogía, historia y memoria crítica. una mirada educativa a los discursos y los lugares de la memoria*. Facultad de Pedagogía UACH, Santiago de Chile, Ediciones de Demand., 2014, p. 28.

⁶⁷ M. P. González y J. Pagès, *op. cit.*, p. 286.

⁶⁸ M. Halbwachs, *op. cit.*, p. 55.

⁶⁹ M. P. González y J. Pagès, *op. cit.*, p. 280.

que defienden sus recuerdos. Cuando sucede esto, “los historiadores amenazan una estructura de creencias que aporta sentido y significado a las vidas de los individuos y de los grupos”.⁷⁰

Por ejemplo, las diversas identidades étnicas a través del tiempo, construyeron todo tipo de ejercicios de memoria como códices, crónicas, testimonios, canciones populares, danzas, entre otros, para comunicar su pasado. En muchos de estos recursos se hacía referencia a la Conquista de México debido a que este evento era la justificación jurídica para la imposición del Virreinato de la Nueva España, lo que representaba un nuevo orden sociopolítico en el territorio, de tal suerte que tanto capitanes castellanos como importantes figuras indígenas intentaron negociar privilegios con la corona por medio de sus memorias.⁷¹ Este conglomerado de significados a partir de la recuperación de los recuerdos colectivos es una clara evidencia de cómo se observó el proceso histórico en sí, dependiendo de la posición que mantenían los sujetos en las estructuras de poder. Para los indígenas tlaxcaltecas su papel en la Conquista fue determinante, aunque también destacaron la ayuda de Malintzin y sus aliados castellanos. Esto lo podemos corroborar en el *Lienzo de Tlaxcala*, que es una fuente iconográfica realizada a mediados del siglo XVI por pintores indígenas del Cabildo de Tlaxcala y que estaba dirigido al Virrey de la Nueva España.⁷²

Por otro lado, en las crónicas de los capitanes y frailes europeos, encontramos que la Conquista es narrada como un proceso que era irremediable por cuestiones divinas y teleológicas. Para fray Bernardino de Sahagún, los presagios funestos experimentados por Moctezuma fueron determinantes para que el *huey tlatoani* permitiera la entrada de los conquistadores a su ciudad, atemorizado por la leyenda del retorno de Quetzalcóatl, deidad que se creía encarnada en la persona de Hernán Cortés. Los presagios funestos fueron ocho

⁷⁰ Diane F. Britton y Bárbara C. Knowles, “Historia pública y memoria pública”. *Ayer*, 32 (1998), p. 158.

⁷¹ Durante el Virreinato, este pasado compartido, cuyos instrumentos de reproducción eran básicamente la historia oral y los códices, se ve desplazado por un requerimiento legal de la corona, en el que se exigía a los pueblos indios que demostraran su pertenencia histórica a los territorios que ocupaban, para otorgarles un *Título de tierras*. Este evento explica el surgimiento de diversos artefactos históricos de los que destacan los Códices Techialoyan, los Lienzos mixtecos de Zacatepec, Ihuatlán, Tlapiltepec o Tequiztepec, elaborados a mediados del siglo XVI. En dichos documentos los indios plasmaron todos los elementos de su identidad histórica, en palabras de Florescano: “el canto que narraba el origen de los seres humanos, la fundación del reino, el linaje de los gobernantes y los avatares del grupo étnico, fue la piedra angular a la que acudieron los pueblos para sostener su identidad y afirmar la antigüedad de sus posesiones territoriales”; aunque también se justificaba el papel de los *altepetl* durante la Conquista. En E. Florescano, *op. cit.*, pp. 401–403.

⁷² Cabildo de Tlaxcala, *Lienzo de Tlaxcala*. 1530 [En línea]: http://bdmx.mx/documento/galeria/lienzo-tlaxcala-fragmentos-texas/co_lienzo-de-tlaxcala-a/fo_lienzo-de-tlaxcala.

señales que, según los escritos de los franciscanos de mediados del siglo XVI, auguraban una tragedia en el mundo mesoamericano treinta años antes de la llegada de los colonizadores.⁷³ Por su parte, en las crónicas de soldados como Bernal Díaz del Castillo y Bernardino Vázquez de Tapia, las cuales comparten un sentido similar al enfoque que se muestra en las *Cartas de Relación* de Cortés, tenemos que la Conquista fue un evento heroico por parte de los castellanos en el que pusieron en riesgo su vida cientos de hombres para combatir la barbarie y salvajismo encontrados en las prácticas de los indios. Por esta razón, mencionaban los cronistas que a cada triunfo militar le sucedió un triunfo espiritual, porque se fundaban sobre las ruinas de las batallas las misiones cristianas que habrían de convertir a los paganos en seres civilizados. De esta manera, la memoria colectiva de la Conquista se colocó aquí como una interpretación entre muchas, todas éstas situadas históricamente. Siguiendo a Halbwachs: “El mundo histórico es como un océano en el que confluyen todas las historias parciales”.⁷⁴

Con la fundación del Estado nación, el mito fundacional de la Conquista se constituyó como parte fundamental de la memoria histórica mexicana. Sin embargo, para la difusión de esta narrativa oficialista, los hombres en el poder tomaron el sentido encontrado en las obras de los capitanes y frailes europeos, haciendo a un lado los artefactos comunicativos de las poblaciones indígenas, de tal suerte que la mirada dominante del proceso histórico se encontraba en estrecha relación con la identidad étnica de los criollos vencedores de la guerra de Independencia.

Con todo esto, surge un aspecto importante para considerar en torno al estudio de la memoria histórica, este es, la dimensión política en la que se encuentra inmersa, producto de las relaciones de poder entre diversas identidades. Para exponer este aspecto, en los siguientes puntos se desarrolla el análisis de diversas fuentes elaboradas en los siglos XIX y XX sobre la Conquista de México, con el fin de introducirnos en algunos de los aspectos más importantes que influyeron para la consolidación de la narrativa triunfalista del proceso histórico mencionado.

1.3.2.1 El *altepetl* se hace nación. La mirada de Carlos María de Bustamante

⁷³ M. León-Portilla, *op. cit.*

⁷⁴ M. Halbwachs, *op. cit.*, p. 85.

Como bien señala Benedict Anderson: las naciones son un artefacto cultural de una clase particular, las cuales son imaginadas, limitadas y soberanas.⁷⁵ En el caso de México, el ideal de nación se fue forjando gradualmente desde finales del siglo XVIII, en donde se enmarcaron los primeros intentos de independencia de la monarquía española auspiciados por el abogado Francisco Primo de Verdad y el fraile Melchor de Talamantes.⁷⁶ Dentro de este grupo de criollos con ideas progresistas también destacaba el nombre de Carlos María de Bustamante, conocido posteriormente como el “ilustre abogado insurgente”, cuyas obras mostraban la visión compartida por su grupo con respecto a la historia del territorio.⁷⁷

Entre sus numerosos escritos, Bustamante publicó en abril de 1826 su obra: *Necesidad de la unión de todos los mexicanos contra las asechanzas de la nación española, y la liga europea comprobada con la historia de la antigua República de Tlaxcallan*, en donde podemos observar un claro ejemplo de interpretación de fuentes históricas de la Conquista a través del lente republicano.⁷⁸ Como se menciona en el título de este ensayo, el autor expone la historia de Tlaxcallan –Tlaxcala–,⁷⁹ desde su fundación y posteriores conflictos con los mexicas, como factores que propiciaron la alianza Tlaxcalteca-castellana,

⁷⁵ B. Anderson, *op. cit.*, pp. 21–23.

⁷⁶ Las rebeliones en contra de la monarquía española fueron numerosas extendiéndose durante tres siglos que duró el virreinato; aunque en este aspecto se intenta destacar la influencia del nacionalismo para justificar las acciones de los primeros insurgentes del siglo XIX.

⁷⁷ Carlos María de Bustamante, fue un criollo nacido en la Ciudad de Oaxaca el 4 de noviembre de 1774, hijo del español José Antonio Sánchez de Bustamante y la criolla Jerónima Merecilla y Osorio, quienes convinieron en ponerle el nombre del monarca en turno. Aunque es un personaje políticamente complejo, Bustamante fue testigo y participe del movimiento de independencia desde sus inicios en 1808, en donde su participación nunca fue menor. En estos años, después del arresto y muerte de sus confabulados amigos michoacanos, emprendió su carrera como militar con el grado de Brigadier e inspector General de Caballería en 1813 que le fue conferido por Morelos, evento que hasta sus últimos años recordaría con repetidos autoelogios. Dentro de sus obras, todas ensalzadas por el espíritu nacionalista, destacan: *Galería de los Antiguos Príncipes Mexicanos*; *Crónicas Mexicanas*; *Campaña del General D. Félix Calleja*; *Mañanas de la Alameda de México*; *Historia del Emperador D. Agustín de Iturbide*; *El Gabinete Mexicano durante la administración del General Bustamante*; *Apuntes para la Historia del Gobierno del General Santana*; *El Nuevo Bernal Díaz del Castillo o sea la Historia de a invasión de los angloamericanos en México*, y la más conocida de todas, su *Cuadro Histórico de la Revolución de la América mexicana*, comenzada en 15 de septiembre de 1810, 1823-1832, en 6 tomos, y muchas otras más. Véase: Casa de la cultura oaxaqueña, “Carlos María Bustamante”. *Indelebles*, 31 (2017), p. 24; Carlos María de Bustamante, “Tres insurgentes: Galeana, Liceaga y Verduzco”, en *Lecturas históricas mexicanas*. Instituto de Investigaciones Históricas, México, 2da. Edición., 1998, vol. II, pp. 48–57 [2da edición] [En línea]: https://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/lecturas/T2/LHMT2_004.pdf [Consulta: 31 de marzo, 2021].

⁷⁸ C. M. de Bustamante, *Necesidad de la unión de todos los mexicanos contra las asechanzas de la nación española y la liga europea comprobada con la historia de la antigua República de Tlaxcallan*: Publicada Carlos María de Bustamante, *op. cit.*

⁷⁹ Tlaxcala.

lo cual representó un movimiento estratégico para la derrota de México-Tenochtitlán. A lo largo del texto, Bustamante sostenía que los privilegios que se obtuvieron con la derrota de Moctezuma fueron desiguales para castellanos y tlaxcaltecas, y que en realidad los primeros sólo utilizaron a los segundos para conseguir el triunfo en la guerra, y una vez con éste, los aniquilaron poco a poco por medio de su aislamiento territorial, político y económico. En palabras del autor:

El odio de los mexicanos fue (digámoslo así) la base sobre que se cimentó esta amistad extraordinaria, y por él los Tlaxcaltecas fueron el instrumento principal de la conquista de los mexicanos. Era este un decreto terminante de Dios de que no podrán lisonjearse los españoles, ni mirarlo como la causa ó fundamento de ese decantado derecho de legitimidad con que ahora pretenden sojuzgarnos volviéndonos á la antigua servidumbre; ¡desgraciado es el pueblo á quien Dios escoge para instrumento de sus venganzas! Él no debe lisonjearse de ejerzerlas, como no debe hacerlo un hombre destinado por la autoridad publica para ser el verdugo ejecutor de los criminales que expían sus delitos en los patímulos.⁸⁰

Para Bustamante, los tlaxcaltecas se condenaron desde el momento en que decidieron apoyar a los españoles para la toma de Tenochtitlán. Desde su perspectiva, Xicotécatl y otros caciques importantes, sólo se centraron en el presente problemático y dejaron de percibirse como pueblos hermanos de los mexicas por mantener un lazo en común, representado por sus memorias históricas que los ataban desde hacía siglos, cuando llegaron a establecerse en esas tierras. De esta manera, los representantes de la corona, que debían su victoria a la ayuda prestada por los tlaxcaltecas, reconocieron medianamente sus esfuerzos; aunque posteriormente, así como esclavizaron a sus enemigos, lo hicieron con éstos:

Hecha la conquista de México con el auxilio de los Tlaxcaltecas, estos aunque vencedores de los mexicanos quedaron en realidad vencidos... Tan importantes servicios correspondidos de este modo tampoco fueron dignamente remunerados por la corte de España que se limitó a indultar á Tlaxcallan del tributo comun de los demás pueblos, infatuándola con ridículos escudos de nobleza, moneda corriente entre los españoles, pero que aunque ha sido imaginaria para otras naciones, para esta cual mina riquísima le ha producido grandes tesoros.⁸¹

⁸⁰ C. M. de Bustamante, *Necesidad de la unión de todos los mexicanos contra las asechanzas de la nación española y la liga europea comprobada con la historia de la antigua República de Tlaxcallan: Publicada Carlos María de Bustamante, op. cit.*, pp. 40–41.

⁸¹ *Ibid.*, p. 41.

Lo que concluye nuestro autor con esta historia es una reiterada invitación a todos los mexicanos para que se conviertan en aliados a pesar de sus diferencias, en contra de un enemigo en común, evitando así los errores cometidos en el pasado:

Tlaxcallan ya no existe!... Divisióse, y fue presa de sus enemigos: coludióse con los Españoles para conquistar a sus hermanos....repartiéronse sus hijos, y solo queda de ellos un vergonzoso recuerdo.... Mexicanos! Tomad esta leccion: aprovechaos de ella: uníos estrechísimamente para propulsar al antiguo enemigo destructor de Tlaxcallan que de nuevo pretende sojuzgarnos.⁸²

La lectura histórica que presenta Bustamante, como muchas otras de su tiempo, se encuentra plagada de conceptos surgidos de la ideología política en boga, construida durante la Ilustración. En esta fuente se dibuja una imagen de Tlaxcala en un contexto anacrónico, esto es la de la *República de Tlaxcallan*, gobernada por hombres de alta estirpe, quienes en su conjunto conformaban el *senado*, aunque también existía la figura del *rey* o *emperador*. En el relato, la *República* está a su vez inscrita en el juego de alianzas entre *naciones* característica de su territorio, las cuales, antes de la Conquista eran: Huexotzinco, Cholollan, Tepeaca, Ixtapalapan, Tezcoco y claro, Tenochtitlán, entre otras. El proyecto político que se reconoce en las líneas del “ilustre abogado insurgente”, apunta a ser un modelo más parecido a la antigua ciudad ateniense que al mundo mesoamericano. Esto último se encuentra explicitado en las líneas del autor: “Parece que en la República de Tlaxcallan como en la de Athénas, era un delito ser justo”.⁸³

El antiespañolismo encontrado en el pensamiento de Bustamante fue parte del proyecto nacionalista auspiciado por las élites criollas, en el que se intentaba moldear el pasado al estilo de los países que años antes habían derrocado la monarquía que los sujetaba políticamente, como los Estados Unidos y Francia.⁸⁴ En el caso de la nueva República mexicana, “la historia recibió el encargo de iluminar el origen, explicar los fundamentos y

⁸² *Ibid.*, p. 44.

⁸³ *Ibid.*, p. 13.

⁸⁴ Otro trabajo que reafirma este señalamiento es: *El Nuevo Bernal Díaz del Castillo o sea la Historia de a invasión de los angloamericanos en México*, publicado en México por la imprenta de Vicente García Torres en 1847, en donde Bustamante utiliza la historia de la Conquista de México narrada por el cronista Bernal Díaz del Castillo como recurso analógico de un presente amenazado por el nuevo invasor: los Estados Unidos de América.

describir los episodios estelares de la formación de la nación”.⁸⁵ Para el caso del mestizaje, la nueva identidad étnica la encabezaría el grupo criollo, que después se reconocería como mestizo, entendiéndose no sólo como una categoría que apunta a la mezcla racial de indios y europeos, sino una simbiosis cultural que incorpora los tradicionales elementos culturales del grupo vencido por los castellanos: los mexicas, el reconocimiento del catolicismo como símbolo de progreso espiritual en contra de las prácticas paganas anteriores a la Conquista y la refinada agrupación de conceptos patrióticos proveniente de la Ilustración.

Resulta claro que en esta línea del pensamiento histórico desarrollada en los inicios del siglo XIX, se observaba a la modernidad como sinónimo de nación, el pasado católico como la tradición vigente y el reconocimiento de la derrota del pasado mexica como la renovación de los vencedores, bajo una nueva identidad criolla, de aquí que se tomaran sus mitos para incorporarlos en algunos de los símbolos patrios como el emblema de la bandera nacional, el cual hace alusión a la peregrinación y establecimiento de los aztecas en el lago de Texcoco, similar al legado que Hernán Cortés instauró en el momento de la fundación de la Ciudad de México sobre las ruinas de Tenochtitlán. Sobre este último punto nos comenta Federico Navarrete: “De esta manera, los criollos se inventaron un pasado indígena, pero un pasado que había sido derrotado y subyugado por ellos mismos, lo que servía para justificar su superioridad sobre los indígenas contemporáneos”.⁸⁶ En este escenario, la memoria de la Conquista de México serviría para trazar el nuevo rumbo del país, el cual sería gobernado por la influencia de las leyes de occidente definidas por la identidad étnica criolla, cuyo principal objetivo sería sacar de su atraso y “bestialidad” a los indios, para formar un país moderno compuesto por ciudadanos mestizos y a su vez fieles católicos.⁸⁷

1.3.2.2 Los arquitectos del mito de la Conquista: Alfredo Chavero, Justo Sierra y Heriberto Frías.

⁸⁵ E. Florescano, *op. cit.*, p. 405.

⁸⁶ F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, *op. cit.*, p. 65.

⁸⁷ G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*, p. 28.

La consolidación del liberalismo en México representó un cambio de rumbo para el entendimiento de las diferencias étnicas y el relato de la Conquista de México. En este periodo, cuyos inicios se encuentran en la segunda mitad del siglo XIX, las élites dejaron de pertenecer al grupo criollo originalmente constituido por personajes acaudalados en su mayoría, para dar paso a la era de los mestizos, en cuyas filas se incorporaron personajes provenientes de núcleos familiares populares de clase baja o media representados por figuras como: Benito Juárez, Ignacio Ramírez, Luis Guzmán e Ignacio Manuel Altamirano. Todos ellos originarios de pueblos indígenas hablantes de lenguas como el zapoteco, el náhuatl o el otomí, que posteriormente se incluyeron en los circuitos de la intelectualidad mexicana por medio de los llamados Institutos Científicos Literarios.⁸⁸

Las relaciones interétnicas de este periodo reafirmaron aún más la figura del mestizo como un ideal a seguir bajo la categoría de ciudadanía. Los ejemplos de los indígenas que ahora reformaban las leyes o que sus opiniones encontraban gran aforo entre los círculos de poder, eran un claro ejemplo de las posibilidades de acción que se les presentaban a todos los habitantes del territorio, siempre y cuando abrazaran la ideología del mestizaje como único recurso de progreso, lo que implicaba hacer uso de la lengua nacional, promover el individualismo económico, y abandonar todo rastro de atraso proveniente de las tradiciones indígenas. Con esto no se negaba la importancia del pasado prehispánico como muestra de las grandes civilizaciones antiguas que precedieron a la nación; sin embargo, en un momento en que la idea de progreso definía el rumbo de la economía política mundial, el mantenimiento de las diversas manifestaciones de las culturas indígenas representaba un problema para los propósitos de los hombres en el poder.

La primera tarea que surgiría en este periodo para dar paso al liberalismo, al igual que en otras naciones de Occidente, fue la separación Iglesia-Estado, de forma que, en palabras de Florescano: “el calendario cívico remplazó al calendario religioso. Los santos fueron desplazados por los héroes y los mártires de la fe por los mártires de la patria. El libro de historia sustituyó a la Biblia y en el arte se sustituyeron los temas religiosos por lo laico”.⁸⁹ Así, se intentaba reducir el papel de la Iglesia como institución dominante en el ámbito económico, político y social, dando pie a la fundación de un nuevo Estado que buscaba hacer

⁸⁸ F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, op. cit., p. 83.

⁸⁹ E. Florescano, op. cit., p. 407.

respetar el lema de Vicente Guerrero: “la patria es primero”, en un momento en que la división entre conservadores y liberales polarizaba la opinión pública y debilitaba la seguridad nacional.

Si bien, en este escenario lo autóctono era visto como sinónimo de atraso, con la llegada de los primeros liberales al poder, y con las críticas hacia el colonialismo, en México se presentó la primer huella de la reivindicación indígena, que en la práctica se caracterizó por la incorporación del pasado histórico para dar sentido a una identidad nacional, en la que cupiera toda la diversidad étnica del territorio, para hacer fuerte a una nación fracturada por la división de proyectos políticos representados por los liberales y conservadores, lo que provocó que fuera golpeada por los intentos de conquista de Francia, Inglaterra y Estados Unidos; además de la pretendida reconquista por parte de España. De esta manera, los liberales vieron en la educación el espacio prolífico para difundir la historia del territorio comenzando desde el “bárbaro”, pero imponente pasado azteca que fue conquistado por los invasores españoles, quienes impusieron su dominio durante 300 años y cuya lección –en su presente– debían de mantener en la memoria de los mexicanos para hacer frente a las nuevas amenazas en el marco del imperialismo.

En referencia a este proceso de incorporación de los elementos indígenas para la construcción del Estado liberal, Enrique Florescano menciona que en el contexto artístico de la época se generaron las primeras obras que reflejaron las bases de este proyecto, como resultado de las críticas que sumó la Academia de San Carlos, por su línea extranjerizante y la ausencia de una escuela mexicana de pintura. Esta situación orilló en 1869 a Ramón Alcaraz, director de la academia, a establecer un concurso de pintura con reconocimiento nacional sobre temáticas de México, y su pasado indígena. De aquí surgieron las pinturas: *El descubrimiento del pulque* (1869), *El senado de Tlaxcala* (1875), y esculturas como: *Moctecuhzoma* (1850), *Tlahuicole* (1852) o *El monumento a Cuauhtémoc* (1886). Como lo describe Florescano: “En estas obras el indígena es el primer actor de la escena histórica, y ésta cobra el aire de una antigüedad... son las primeras que le otorgan al indígena un lugar protagónico en el escenario histórico y lo muestran representando valores más altos que los de sus conquistadores”.⁹⁰ Además, otra importante coincidencia de este momento de

⁹⁰ *Ibid.*, p. 409.

despegue artístico es la representación de la patria “transfigurada en una mujer mestiza, hermosa y triunfal”.⁹¹

Por otra parte, en la historiografía surgen dos obras importantes: *México a través de los siglos*, dirigida por el general Vicente Riva Palacio y *Evolución política del pueblo mexicano*, escrita por Justo Sierra.⁹² En la primera, se emprendió un ambicioso proyecto historiográfico que se puede leer como el primer esbozo de la historia patria enseñada posteriormente en las escuelas públicas de todo el país durante el siglo XX. La obra se divide en 5 tomos, iniciando desde el México antiguo y terminando con el periodo de Reforma. En ésta, la Conquista de México, escrita por Alfredo Chavero, es construida a través de un diálogo de fuentes tanto castellanas como indígenas, la cual adquiere el sentido triunfalista proyectado por Carlos María de Bustamante, y que hasta el día de hoy se sigue reproduciendo en muchos de los centros escolares y círculos académicos.⁹³

En la narración de la Conquista de *México a través de los siglos*, podemos percibir un pueblo mexica sometido por un déspota y crédulo emperador: Moctezuma, el cual, consciente del mito sobre el regreso de Quetzalcóatl, interpretó ocho señales a manera de presagios funestos, lo que posteriormente influyó en su trato con los españoles, vistos éstos como una amenaza divina y, cuando no existió otra opción, los dejó entrar a la ciudad de Tenochtitlán en lo que ha sido calificado como un acto de cobardía por parte del emperador:

Moctezuma creía ciegamente que en las naves de Grijalva había venido el mismo *Quetzalcóatl* a recobrar su reino, y así cuando desaparecieron encargó a los *tecuhtli* de la costa, y en especial al de Cuetláxtlan, vigilasen su vuelta y diesen todo lo necesario á los que él creía dioses. Como llegaron á México noticias de que los españoles habían vuelto á aparecer, acaso por su desembarque en Tabasco, nombró Moctezuma cinco embajadores, que fueron Yallizchán, Tepuztécatl, Tizaoa, Huehuetécatl y Hueycanezcatécatl, para que les llevaran un rico presente de piezas de oro, piedras preciosas, joyas, plumajes vistosos y las insignias de los dioses *Quetzalcóatl*, *Tezcatlipoca* y *Tlaloc*.⁹⁴

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Vicente Riva Palacio, *México a través de los siglos*. Cumbre, México, 1982, 412 pp.; B. V. M. de Cervantes, *op. cit.*

⁹³ Destacan el *Lienzo de Tlaxcala*, *El Códice Florentino*, *La Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España* y el *Códice Durán*.

⁹⁴ A. Chavero, “México a través de los siglos”, *op. cit.*, p. 377.

Además de las supersticiones de Moctezuma, el autor de la obra nos presenta uno de los mitos más replicados sobre la victoria de los españoles, este es, el “poderoso armamento” con el que contaban:

La superioridad de los españoles consistía en su artillería, que á distancia destrozaba a los indios, espantándoles con el estampido y fagonazo; en el fuego de sus arcabuces y en el muro de hierro de su caballería, seres sobrenaturales y para los indios desconocidos, que desbarataban impunemente sus líneas de batalla y hacían en ellos horrible matanza en un alcance.⁹⁵

A diferencia de Carlos María de Bustamante, en el caso de Chavero, podemos observar la aparición biográfica de Malinche, descrita por éste como la amante de Hernán Cortés, una relación que lo favoreció y a los españoles para consumir la Conquista.

Por otro lado, el influyente político mexicano porfirista, Justo Sierra, estaba convencido del progreso visto desde la perspectiva positivista de Augusto Comte y Herbert Spencer, y el darwinismo social. Para este autor, su presente mexicano era el resultado de la transformación social hecha de forma gradual por diferentes estadios. En este esquema el pasado indígena era la representación de la barbarie que podría ser redimida por medio de la victoria del mestizaje surgido a través de la historia. En palabras de Enrique Florescano: “Si se toma en conjunto al pueblo mexicano, se trata de una gran metáfora en la que el pueblo es el verdadero héroe de la historia”.⁹⁶

Al margen de estas interpretaciones oficialistas, otros autores retrataban la historia de México desde diversas perspectivas. De éstos, destaca el proyecto de *La Biblioteca del Niño Mexicano*, que fue “una colección de 110 pequeños fascículos sueltos (dieciséis páginas, 8.5 x 12 cm), publicada por la empresa editora Maucci Hermanos de México entre 1899 y 1901, escrita por Heriberto Frías e ilustrada por José Guadalupe Posada”.⁹⁷ A diferencia de los trabajos antes citados, en este caso la responsabilidad de generar una historia para niños por medio de la impresión y venta de textos reducidos, escritos en forma de novela, corrió a cargo

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ E. Florescano, *op. cit.*, p. 406.

⁹⁷ Marie Lecouvey y Helia Bonilla, “Heriberto Frías y José Guadalupe Posada en la Biblioteca del Niño Mexicano: ¿una visión de la conquista políticamente incorrecta?” *Graphen: Revista de Historiografía* (2013), p. 59.

de los hermanos Maucci, sin seguir necesariamente la línea de censura característica de este tiempo.⁹⁸ Al explicar el propósito de esta colección se menciona en la obra: “Nuestro ánimo es ayudar a los padres de familia en la difícil tarea de hacer de sus hijos hombres de sentimientos patrióticos y elevados, y a este fin les ofrecemos una lectura amena, instructiva y deliciosa, al par que exenta de todo peligro, tanto para el entendimiento como para el corazón”.⁹⁹

De esta manera, Heriberto Frías se dio a la tarea de proyectar una historia en la que sus personajes hablaran de sus miedos y pasiones, envuelta siempre por el juicio moral. En la Biblioteca, podemos observar un trabajo de ficción que antecede a los actuales documentales o películas de trama histórica, e igual que estos, de fácil adquisición. La estructura narrativa de la Conquista que relata Frías es muy parecida en diversos puntos a la versión oficial de Chavero, aunque en ocasiones se torna distinta. Por ejemplo, en *Hernán Cortés ante Moctezuma o la entrada en Tenochtitlán*, se retrata a un Moctezuma tirano, cobarde y supersticioso:

Ya comprenderéis, lectores amigos, cual no sería el brillo de la capital de un imperio tan grande, poblado, rico y esclavo, absoluto de un rey como el tirano de Moctezuma, afecto al boato, á las ceremonias de adulación, haciéndose pasar no como un hombre, sino como un dios que por excesiva bondad se dignaba bajar al trono de México para gobernar el Anáhuac.¹⁰⁰

Sin embargo, la representación de los indígenas como “salvajes idólatras”, vista en la obra de Chavero, es explicada por el autor de la Biblioteca, afirmando que éstos fueron inducidos a ello por hombres oriundos de otras regiones fuera del Valle de México, en sus propias palabras: “fueron esos misteriosos sacerdotes forasteros los que corrompieron a una sociedad

⁹⁸ Durante el porfiriato muchos autores fueron censurados bajo la consigna de atentar contra la patria. En el caso de Frías, su lectura da muestra del enaltecimiento de los valores nacionales, tal vez por esto el régimen no se opuso a sus publicaciones; aunque en ocasiones se sale de rumbo, y por medio de giros lingüísticos, llega a ser crítico de su contexto. Por ejemplo, en *Historia de la bella Mallitzin ò Doña Marina*, habla de las posibilidades de la liberación de los esclavos por medio de la resistencia y el combate sirviéndose del ejemplo de Malinche, quien se vengó de los que la oprimieron. Véase: H. Frías, *Historia de la bella Mallitzin ò Doña Marina*, *op. cit.*

⁹⁹ M. Lecouvey y H. Bonilla, *op. cit.*, p. 67.

¹⁰⁰ H. Frías, *Hernán Cortés ante Moctezuma o la entrada en Tenochtitlán*, *op. cit.*, p. 67.

azteca ideal, pacífica”.¹⁰¹ Cortés es poco juzgado en estos textos y contrario a esto, se reconoce su carácter redentor de los indios esclavizados por Moctezuma, en ocasiones incluso parece ser un héroe. De la misma forma, Cuauhtémoc es descrito como valeroso combatiente que, en un acto admirable de resistencia, se reusa a encontrarse con Cortés:

También vosotros, mis buenos compatriotas, lectores mexicanos y todos los que leais estas rápidas evocaciones de la tragedia de la conquista de México, también vosotros comprenderéis la causa por la que no se presentaba el heroico y simpático “Cuahutemoctzin... El amor patrio, su dignidad de mexicano, su honor de príncipe, su deber de hombre....”¹⁰²

Con este caso podemos comprender cómo la memoria histórica, siendo un reflejo del pensamiento tejido socialmente y situado en un lugar y un tiempo, suele ser contradictoria. Cuauhtémoc y Cortés han sido reivindicados por Frías como los héroes, por defender valerosamente su patria. De acuerdo con esto, en su enfrentamiento, Cortés demostró ser más audaz, aunque eso no demerita los logros de Cuauhtémoc, quien es digno de recordar. Cortés ganó porque el progreso así lo determinó, en una muestra de cómo el atraso indígena fue superado por la civilización traída por los españoles. Esta lógica reafirma el lugar que se otorga a la narrativa de la Conquista como el mito fundacional del mestizaje, en donde se combinan dos legados: el indígena por el lado de Cuauhtémoc –y no de Moctezuma– y el occidental, por obra de Cortés. Para esta operación, como lo vimos en el apartado anterior con el análisis de la obra de Bustamante, se ensancha la brecha del tiempo histórico en que se sitúa a la nación, ya no como el resultado del triunfo de la independencia, sino más atrás, hasta los confines mismos de la fundación del imperio azteca.

Por último, para el caso de Malinche, Heriberto Frías que dedicó gran parte de su obra al tema del descubrimiento de América y las Conquistas, no podía dejar exenta a la importante mujer, mostrando su actuación en la historia en algunos tomos de la Biblioteca. Por ejemplo, en *Historia de la bella Mallitzin ò Doña Marina*, el autor dibuja la condición de víctima de la intérprete regalada como esclava por los caciques derrotados durante la batalla de Centla:

¹⁰¹ M. Lecouvey y H. Bonilla, *op. cit.*, p. 69.

¹⁰² H. Frías, *Hernán Cortés ante Moctezuma o la entrada en Tenochtitlán*, *op. cit.*, pp. 13–14.

¡Pobres, desdichadas mujeres, infelices doncellas que vivían antiguamente en la mayor esclavitud, semidesnudas, sin amparo, ni religión que las consolara, sin familia que les abrigase con sus caricias, sin esperanza, ni salud, ni amor, condenadas a un eterno martirio, rendidas siempre por la fatiga y el hambre... infelices y desnudas esclavas de los orgullosos y viles señores de aquellas regiones que con ternura de felicidad, con qué esperanza supieron que sus amos las iban á entregar, como un presente riquísimo á los “hijos del Sol”, á los enviados del Emperador de la Luz...!¹⁰³

Como avanza la historia, una Malinche astuta y traidora se asoma en el relato de Frías, abandonando su condición sumisa: “¡Mallitzin” fue el genio de la traición y de la malevolencia para los descendientes de las tribus que llegaron del Norte hacía muchos siglos”, es decir, los aztecas.¹⁰⁴ Siguiendo la descripción de este personaje, nuevamente observamos el elemento patriótico como la base sobre la que se sustenta el juicio de sus acciones, que en este caso se reconoce por el apelativo de su supuesta traición. Sin embargo, en este interrogatorio, Malinche en ocasiones se sale de esa estampa para colocarse como una mujer hábil e inteligente que supo aprovechar la situación al lado de los españoles para vengarse cruelmente de los que la esclavizaron. En palabras de Frías: “Ella iba a ser más útil que un ejército numerosísimo para Hernán Cortés; ella le iba a comunicar todo lo que hacían, decían y pensaban los habitantes de las regiones que el español iría á subyugar; ella sería su talento, su inspiración, su alma, su puñal de guerra, su misma conciencia”.¹⁰⁵

Como se pudo observar en este breve recorrido historiográfico y artístico, la segunda mitad del siglo XIX en México se caracterizó por establecer las bases de la nación, para lo cual la fórmula porfirista de “orden y progreso” ilustra el camino tomado. Al enlazar todas estas producciones, encontramos el afianzamiento de la ideología del mestizaje en la construcción de la historia patria, lo que trajo consigo la reaparición de los indígenas en los relatos, quienes habían sido borrados del mapa interétnico a inicios de la vida independiente; sólo que para este caso serían incorporados en una suerte de control de sus elementos simbólicos, para justificar la posición de dominación de las élites mestizas que se veían a sí mismos como las figuras representantes de la modernidad ilustrada de su tiempo. Este

¹⁰³ H. Frías, *Historia de la bella Mallitzin ò Doña Marina*, op. cit., p. 10.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 12.

¹⁰⁵ *Ibid.*

proceso no fue para nada pacífico, todo lo contrario, dio pauta al levantamiento de numerosos movimientos sociales a lo largo y ancho del territorio, cuyos líderes se resistían a incluirse en la lógica liberal, por lo que los gobiernos en turno en diversos momentos encabezaron persecuciones políticas contra los que fueron considerados enemigos de la patria, llegando incluso a los extremos, como se puede observar con el caso de las tribus indígenas del norte, en donde el gobierno porfirista ofrecía importantes recompensas, equiparables al número de cabelleras de indios yaquis desprendidas.¹⁰⁶

1.3.2.3 Pictografías del mito fundacional

Hasta este momento hemos observado cómo la historia de la Conquista de México formaba parte de un discurso político construido desde las cúpulas del poder que integraban los criollos y posteriormente los mestizos en el siglo XIX. Ese discurso negaba la pertenencia de las comunidades indígenas al proyecto de nación, por ser representantes del atraso social, condenando a éstas a abandonar su condición autóctona para incorporarse a las filas del mestizaje, de aquí que la balanza favoreciera a una importante mayoría hablante del español a finales de este siglo.

Con el estallido de la Revolución mexicana en 1910, provocado por diversos sectores sociales dentro de los que se encontraban un gran número de campesinos sureños descontentos con el sistema de explotación porfirista, las instituciones de Estado pausaron sus funciones momentáneamente. Al finalizar la Revolución, se emprendió un nuevo proyecto político impulsado por los caudillos vencedores. Esto se debió en gran parte a las condiciones en las que Díaz y su gobierno de científicos mantuvieron al país durante décadas, entregando grandes extensiones de tierra junto con importantes recursos del territorio a las compañías deslindadoras, manejadas por extranjeros. Este fenómeno en el que se desplazó de los más altos beneficios económicos a la reciente clase media y media alta de mexicanos representada por figuras como Carranza, Madero y Obregón, y sumía aún más en la pobreza a millones de campesinos y obreros de la ciudad, concluyó con el surgimiento de la

¹⁰⁶ F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, op. cit., p. 96.

Constitución de 1917, en donde aparecía el artículo 27 constitucional, que, en el supuesto, representaría el triunfo de los nacionales sobre su territorio y sus capacidades de explotarlo.

En el caso de la educación, el 3ro fue otro de los artículos de la Constitución reformados a expensas del nuevo proyecto nacional. En este sentido, además de laica y obligatoria hasta el nivel básico, la educación se observaba como un derecho financiado por el Estado y ya no más como un privilegio de las élites. De esta manera, una de las principales tareas de los caudillos de la Revolución fue la clara intención de transformar culturalmente al país, primero por medio de la formación de una identidad nacional, borrando las diferencias de raza, lengua y cultura, para en un segundo momento homologar todos estos aspectos en la figura del ciudadano mestizo. Esto convirtió la categoría de indio en un “Problema Nacional”, que debía ser extirpado de raíz;¹⁰⁷ aunque a diferencia del modelo político anterior, en éste se lograría tal objetivo por medio de la ciencia, el progreso y el convencimiento pacífico.¹⁰⁸

Aquí nos encontramos con un momento coyuntural en donde hicieron su entrada intelectuales afines al gobierno como Manuel Gamio, Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán, los que serían encargados de explorar antropológicamente la diversidad cultural de México con el fin de ofrecer alternativas al nuevo Estado para combatir el atraso en el que se encontraban sumidas muchas de las comunidades indígenas. Dentro de esta lógica, los indígenas no sólo representaban un problema, ahora también se colocaban como una nueva área de acción en la que el gobierno mexicano invertiría muchos recursos y gran parte de su trabajo para la transformación del país. Esta situación dio pauta a la formación de instituciones para atender las necesidades de las poblaciones autóctonas, muchas de éstas aún vigentes, lo que se puede interpretar como la inauguración del paternalismo de Estado que por medio de una serie de mecanismos administrativos obligó a este sector a incluirse en la imaginaria identidad nacional. Sobre este punto comenta Guy Rozat:

“Esa antropologización tuvo como consecuencia la transformación de unos indios reales en indios folclorizados, despojados de la profundidad de sus antiguos signos de identidad colectiva, que es la marca de una posible historicidad propia. Hemos llegado, así, a esa total

¹⁰⁷ G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*, p. 39.

¹⁰⁸ F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, *op. cit.*, p. 108.

confusión y manipulación oportunista de la producción de miles de indios de papel, que vuelve titánica e improbable la tarea de una arqueología discursiva, único medio capaz de preparar el terreno para construir una historia antigua y una historia de cinco siglos del “mundo indígena”.¹⁰⁹

En lo que toca al rescate histórico y la formación de la identidad nacional, Florescano menciona que fueron dos los proyectos impulsados por el Estado en este periodo: el muralismo mexicano, donde destacaron Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco, y la fundación de museos como el Nacional de Antropología e Historia y el Museo Nacional de Historia. Con estas acciones, los indígenas fueron retratados, como ya antes lo habían iniciado los liberales, en su sentido histórico, es decir, como parte de la memoria de la nación; aunque también se colocaron como sujetos de estudio para los antropólogos indigenistas, quienes poseían novedosos métodos importados de universidades de Estados Unidos y Gran Bretaña, a diferencia de la sociedad mestiza y el México moderno, que se categorizaron como fenómenos pertenecientes a los estudios historiográficos.¹¹⁰ Por esta razón, la fundación de museos cumplía un propósito central, como lo refiere Florescano: “una especie de almacén de curiosidades”, que al mismo tiempo se colocaba como “institución científica dedicada al acopio y clasificación de sus colecciones, en un centro de investigación y en un medio poderoso de difusión cultural”.¹¹¹

En el caso del muralismo mexicano de la primera mitad del siglo XX, quizás el cuadro que mejor refleja la postura del nuevo Estado posrevolucionario en torno a la formación de la identidad nacional es: *Cortés y Malinche* (véase Imagen 1), realizado por José Clemente Orozco en 1926. Ubicado en el Antiguo Colegio de San Ildefonso, éste mural forma parte de las obras pictóricas que el filósofo y ministro de Educación José Vasconcelos encargó al grupo de artistas antes citados. Sobre este trabajo, la historiadora Itzel Rodríguez Mortellaro ofrece una interesante descripción de la obra de Orozco que vale la pena recuperar:

...¿quién es el joven a los pies de Cortés?

¹⁰⁹ G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*, p. 40.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 39.

¹¹¹ E. Florescano, *op. cit.*, pp. 411–412.

Orozco concentró la atención y el abanico de significados en la expresión de los cuerpos. El joven es indígena y su cuerpo caído transmite derrota o muerte. por el contrario, Cortés y Malinche emanan fuerza y vitalidad, con cuerpos tan recios que parecen monumentos de piedra. Él tiene un papel activo, mientras que ella se mantiene pasiva. El conquistador pisa al indígena que se encuentra a sus pies, sujeta con fuerza la mano de su pareja y cruzan con determinación su brazo frente al cuerpo femenino. Su mirada es inexpresiva. Por el contrario, Malinche tiene los ojos cerrados y su postura transmite cierta suavidad y sumisión porque asume las acciones de Cortés. El color nos dice que Cortés es frío, Malinche es cálida.¹¹²

Imagen 1.
Cortés y Malinche



Fuente: José Clemente Orozco.

Siguiendo a Itzel Rodríguez, en una muestra de antiespañolismo, Cortés aparece retratado en el mural de Orozco como el villano de la historia de la Conquista, proceso que en sus términos inauguró la configuración racial de México, en este caso surgida de la desgracia al ser

¹¹² Itzel Rodríguez Mortellano, “Malinche en el siglo XX: un mural de José Clemente Orozco” [En línea]: <http://www.noticonquista.unam.mx/amoxltli/375/363> [Consulta: 2 de abril, 2021].

representada por el indio pisoteado en la parte inferior de la obra. Si es claro que desde la independencia se comienza a tejer esta visión, no es hasta este momento de la historia en que encontramos claramente un acérrimo sentimiento compartido por los muralistas de desdicha por las vejaciones de la Conquista, en donde se culpabiliza a los españoles por haber encabezado uno de los episodios “más trágicos de la nación”.

Otro de los grandes personajes del muralismo mexicano es Diego Rivera. En su obra observamos el mismo efecto proyectado por José Clemente Orozco. Son tres los trabajos que aluden a la Conquista por parte de este pintor, el primero se encuentra en el Palacio de Cortés, en Cuernavaca (1930), otro ubicado en la pared central del gran tríptico mural conocido como: *Epopéya del pueblo de México* (1929-1935), el cual está situado en la escalera principal del Palacio Nacional; y uno más titulado: *La llegada de los españoles a Veracruz* (1951), que forma parte de una serie de pictografías sobre el mundo indígena encontrados en el corredor del primer piso del Palacio Nacional.¹¹³

En los trabajos de Diego Rivera, quien pertenecía a una clase política de artistas e intelectuales radicales, simpatizantes del movimiento comunista internacional, se observa la Conquista de México como la denominaba Heriberto Frías: “una tragedia”,¹¹⁴ aunque a diferencia del escritor de *La Biblioteca del Niño Mexicano*, el pintor condena la actuación de Hernán Cortés y su ejército por el abuso de poder ejercido en contra de los “pacíficos indígenas” que hasta su presente seguían manteniendo profundos lazos con la tierra y otras tradiciones milenarias. De esta manera, Rivera construye una historia visual en donde podemos reconocer una figura grotesca de Cortés (véase Imagen 2), “con un cuerpo y rostro deformados como secuela de sífilis”.¹¹⁵ Además de esto, los colores, formas, movimientos y ubicaciones de los personajes proyectan el desconocimiento por parte de los españoles del mundo mesoamericano, quienes, cegados por su avaricia, no hacían más que destruir la

¹¹³ I. Rodríguez Mortellano, “La Conquista en los murales de Diego Rivera”, *op. cit.*

¹¹⁴ H. Frías, *Hernán Cortés ante Moctezuma o la entrada en Tenochtitlán*, *op. cit.*, pp. 13–14.

¹¹⁵ I. Rodríguez Mortellano, “La Conquista en los murales de Diego Rivera”, *op. cit.* En este trabajo nos menciona la autora que Diego Rivera se inspiró para retratar de esta manera a Cortés debido a que se encontraron sus restos en el Hospital de Jesús el 24 de noviembre de 1946. Siguiendo el trabajo de Jorge Gurría Lacroix, la historiadora alude al hecho mencionando como una Comisión de antropólogos físicos analizaron la osamenta y rindieron un dictamen en el que se determinaba que el extremeño no alcanzaba los 1.60 mts. de altura y que sus piernas estaban arqueadas debido a una condición médica, probablemente osteosis. Más adelante, otro dictamen hecho por Alfonso Quiroz Cuarón señalaba: “se observan evidentes estigmas degenerativos, que corresponden a un padecimiento: el enanismo por sífilis congénita del sistema óseo”.

cultura de los indios, rematando con la imposición del catolicismo. Asimismo, en términos de Itzel Rodríguez: “el pintor sugiere, mediante una inscripción visible en la parte baja del mural, que los españoles no se propusieron aportar los beneficios a los americanos, sino que los cultivos, animales y técnicas que llegaron al continente lo hicieron accidentalmente o por vía de otras culturas no hispanas”.¹¹⁶

Imagen 2.

La llegada de los españoles a Veracruz



Fuente: Diego Rivera.

Todo este caudal pictográfico, junto a obras escritas, discursos y otros medios, ha repercutido por décadas en el imaginario de las personas que guían su presente por medio de

¹¹⁶ *Ibid.*

referentes inscritos en la historia de la Conquista de México para seguir manteniendo un relato convencional en el que se asegura que: Hernán Cortés, con su ejército de españoles conquistó México. Para los defensores de esta visión colonialista, los resultados palpables de dicha fórmula narrativa son la opresión del pueblo que por generaciones fue condenado a la esclavitud, sufriendo los peores abusos auspiciados por la Corona española. De esta manera, tenemos una visión de los vencidos, que suena coherente con la lectura de los murales plasmados en Palacio Nacional; en los que se simbolizaron las memorias de aquellos que fueron derrotados durante el siglo XVI, pero que con la Independencia de México y la Revolución mexicana se rompieron las cadenas de la esclavitud y se sumaron al proyecto de Unidad Nacional para fortalecer una patria tan resquebrajada en el tiempo. Con estos antecedentes, se consolidó un discurso artificioso en donde el juego de alianzas previo al contacto entre castellanos e indígenas se borró para dar paso a un fenómeno simplista encapsulado en un enfrentamiento que parece ser más asombroso y espectacular. Un relato que cuenta en tres años, 1519-1521, cómo es que millones de personas dejaron de pertenecer al jardín del Edén, para ser víctimas de la más cruenta esclavitud.

1.3.2.4 Últimos apuntes: la visión de los vencidos

A la par del trabajo de los muralistas mexicanos, dos autores fueron primordiales para difundir la visión colonialista de la Conquista de México: Miguel León-Portilla y Octavio Paz. En las obras de ambos, internacionalmente conocidos, se presenta una mirada de la identidad mexicana en la que se condena un pasado trágico representado por el sometimiento de las poblaciones mesoamericanas por parte de las huestes europeas de Hernán Cortés. Este juicio se ve reflejado en la obra de León-Portilla: *La visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*, la cual es una interpretación de fuentes hispanas y autóctonas que relatan los acontecimientos sucedidos durante este periodo y *El laberinto de la soledad*, de Octavio Paz, un análisis de la psicología del mexicano.¹¹⁷

¹¹⁷ M. León-Portilla, *op. cit.*; Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica-España, Madrid, 2. ed., 1. reimpr., 1996, 391 pp. [Colección popular, 471]. Cabe aclarar que, en el caso del primero, el trabajo de traducción de fuentes del náhuatl al castellano lo hizo el padre Ángel María Garibay, por lo que Miguel León-Portilla sólo participó como compilador de la información y editor.

En el intento de reconocer a las poblaciones indígenas como un sector vulnerable y con necesidades especiales por parte del Estado, *La visión de los vencidos* se colocó como un título bastante apropiado dentro del imaginario de los hombres en el poder, representantes del Gobierno de México a mediados del siglo XX, situación que posicionó a su autor como una de las máximas autoridades académicas del tema dados sus esfuerzos por descifrar la oculta palabra de los nahuas y mayas del posclásico, así como sus percepciones del mundo y la narración de sus desgracias en el marco de la Conquista –aunque no fue de esa manera–.¹¹⁸ Así lo declaró León-Portilla en la introducción del mencionado libro:

Pues bien, nahuas y mayas que tanto empeño ponían y “tanta curiosidad tenían” en “conservar la memoria de sus antiguallas”, no dejaron perecer el recuerdo –su propia visión– del más impresionante y trágico de los acontecimientos: la Conquista hecha por hombres extraños, que acabarían por destruir para siempre sus antiguas formas de vida.¹¹⁹

Con esta afirmación, el filósofo mexicano alude a la devastación del mundo indígena en su presente, negando la existencia de los largos procesos de etnogénesis en los que los pueblos supieron resistir a las imposiciones culturales provenientes de los distintos sectores hegemónicos, incorporando otros elementos materiales, simbólicos e ideológicos a sus formas tradicionales de habitar el mundo, un fenómeno que incluso antes del contacto europeo-indígena, ya se presentaba con bastante normalidad y del cual los mexicas, provenientes de otra región distinta a la cuenca de México, eran una prueba fehaciente.

Otro factor clave que señala León-Portilla es el eurocentrismo con el que fue construida la historia de la Conquista en el siglo XVI, siendo los cronistas y capitanes europeos, dentro de los que destaca Hernán Cortés, los que se encargaron de este propósito. Sobre este aspecto, Guy Rozat señala que, con el simple hecho de condenar el eurocentrismo, como lo hizo el autor mexicano, en su parte más excesiva y por lo tanto “más fea”, es decir, el racismo burdo y omnipresente de la historia, no deja de ser americanista la mirada del filósofo, contribuyendo al *Logos* occidental que se encarga de decir y producir Américas.¹²⁰

¹¹⁸ G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*, p. 20.

¹¹⁹ M. León-Portilla, *op. cit.*, p. 12.

¹²⁰ G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*, p. 33.

En efecto, lo que hizo León-Portilla fue jugar con la superficie del problema interpretativo, al mencionar que fueron los europeos quienes relataron la historia más conocida de la Conquista; sin embargo, este señalamiento entra en contradicción al encontrar en su sustento narrativo el uso y traducción literal de fuentes escritas por frailes europeos.¹²¹

Así, encontramos el mismo efecto simbólico que proyectan Diego Rivera y José Clemente Orozco en sus obras pictóricas: la Conquista como la gran batalla entre dos grandes ejércitos que se cobró la existencia material y cultural de unos millones de vencidos indígenas, por las armas de unos cuantos cientos de españoles vencedores, de lo cual las evidencias más claras son las declaraciones encontradas en las crónicas hispánicas y las obras de importantes frailes humanistas, como Sahagún, Motolinía y otros, que se atribuyeron la recuperación de la voz de los testigos clave de estos acontecimientos. En este sentido, la reproducción del relato que recuperó León-Portilla significó pasar por alto el sistema de creencias y las relaciones de poder en las que se encontraban inmiscuidos los frailes del siglo XVI, peleando por espacios sociales en donde fundamentar su labor en una época de crisis para la cristiandad producto de la reciente Reforma protestante encabezada por Martín Lutero.¹²² De manera que rescatar el pasado indígena no se trató de “buenas voluntades”, sino de procesos sociales en los que sus protagonistas perseguían determinados fines, seleccionando diferentes medios para alcanzarlos, o lo contrario, en palabras de Rozat: “no hay buenos colonizadores, sólo hay métodos más o menos violentos de destruir, de desertificar o de cohabitar con sobrevivientes”.¹²³

El problema con la visión colonialista es que no se sustenta historiográficamente por el mapa interétnico del siglo XVI, sino que recupera la mirada de una minoría, aquella representada por la figura de los frailes franciscanos, dominicos y agustinos, y del clero

¹²¹ Incluso Bustamante y Chavero, en su afán de incorporar la mirada de “los vencidos” en la narración de la Conquista, retoman algunas fuentes pseudo-indígenas como el *Códice florentino* y el *Lienzo de Tlaxcala*, las mismas obras que servirán de base para que León-Portilla construya su supuesta visión descolonial.

¹²² R. Ricard, *op. cit.* En este excelente estudio historiográfico aún vigente, Ricard examina como el trabajo de las órdenes religiosas en el siglo XVI fue mucho más complejo de lo que se pensaba en ese momento. Para empezar, existía una especie de rivalidad entre sus representaciones que los obligaron a establecer métodos cada vez más agudos para cristianizar a los indígenas con miras a mantener su presencia en el nuevo continente, de aquí que personajes como Sahagún se interesaran en conocer la memoria histórica de los pueblos como una forma de yuxtaponer la lógica cristiana en el pensamiento de los naturales.

¹²³ G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*, p. 32.

secular, que fueron los portavoz de la diversidad de identidades étnicas, construyendo así un modelo explicativo incompleto del pasado indígena y la presencia de los europeos cristianos en su territorio, lo que representa una narración artificiosa y simplista en la que se reduce la historia a una sola mirada, con más o menos detalles de diferencia entre sus autores, situada temporalmente entre 1519 y 1521, y espacialmente en el centro de Mesoamérica. Sobre este punto comenta Mathew Restall: “La guerra hispano-azteca ha gozado de un encubrimiento similar, al no ser denominada una guerra, sino llamada en su lugar una entrada, una pacificación, la “Conquista de México”.¹²⁴ Esta simplificación colonialista encuentra su mayor debilidad si reconocemos en el pasado la existencia de un territorio mucho más heterogéneo, en donde convivían diversas cosmovisiones, de sur a norte y a lo largo y ancho del continente, hoy conocido como América, y en dónde la presencia de los europeos se debe a un amplio proceso de expansión que inició en el Caribe, mucho antes de la llegada de Hernán Cortés y no culminó hasta siglos posteriores, con las diversas oleadas de migración provenientes de occidente.

De tal manera que, en *La visión de los vencidos*, se reflejó un supuesto epistemicidio inaugurado por los castellanos del ejército cristiano, que se cobró los conocimientos ancestrales de todas las formas de vida humana.¹²⁵ Incluso, según dicha interpretación, aquellos que participaron como los co-protagonistas, aliados indígenas de Hernán Cortés, resultaron afectados. Con relación a esto, en algo parecido a las reflexiones de Carlos María de Bustamante anteriormente analizadas, comenta León-Portilla: “Porque, si es cierto que los tlaxcaltecas y los tezcocanos lucharon al lado de Cortés, no deja de ser igualmente verdadero que las consecuencias de la Conquista fueron tan funestas para ellos como para el resto de los pueblos nahuas, todos quedaron sometidos y perdieron para siempre su antigua cultura”.¹²⁶ Esta suerte de fatalismo, como menciona Navarrete, ha sido una mirada compartida por los propios “expedicionarios españoles, y luego incontables sacerdotes, historiadores y antropólogos, quienes “han dado por sentado que los mesoamericanos asimilaban de manera directa los conceptos europeos y de esa forma modificaron su manera

¹²⁴ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, op. cit., p. 396.

¹²⁵ M. León-Portilla, op. cit.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 22.

de pensar y de vivir hasta “aculturarse” u “occidentalizarse” por completo”.¹²⁷ Lo cual resulta una paradoja si observamos el mapa interétnico actual, en donde siguen presentes un sinnúmero de elementos culturales en constante transformación y adaptación.

Por ejemplo, el Premio Nobel de Literatura de 1990, Octavio Paz, en su magna obra: *El laberinto de la soledad*, expresa en forma de ensayo cómo es que los mexicanos no nos perdonamos nuestra derrota y los abusos cometidos por los españoles después de cinco siglos, prueba de ello son los fenómenos sociolingüísticos surgidos a modo de resistencia en contra de los conquistadores españoles.¹²⁸ Y no se detiene ahí, sino que, al referirse a la Malinche y las indígenas esclavas de esta época, el célebre poeta destaca su condición de víctimas, quiénes seducidas por los occidentales, fueron utilizadas y violentadas:

Si la Chingada es la representación de la madre violada, no me parece forzado asociarla a la Conquista, que fue también una violación, no solamente en el sentido histórico, sino en la carne misma de las indias (...) Doña Marina se ha convertido a una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que el niño no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo mexicano no perdona su traición a la Malinche. Ella encarna lo abierto, lo chingado, frente a nuestros indios, estoicos, impasibles y cerrados.¹²⁹

Si bien la influencia de Octavio Paz para la literatura es innegable, también lo es el imaginario que construyó para reafirmar, de la misma forma que León-Portilla, el sentido de la visión colonialista, en la que se sostiene la existencia de una herida abierta en la conciencia de los mexicanos resultado de las vejaciones sufridas durante el siglo XVI. Si analizamos a detalle esta lógica, podemos admitir que ambos pensadores estaban convencidos de que el mestizaje fue un proceso exitoso en el cual se establecieron los cimientos de la identidad nacional, característica de las poblaciones que habitan el territorio mexicano, atadas todas éstas por una historia común que se inicia con la llegada de los conquistadores, quienes trajeron la civilización a Mesoamérica, a costa de la extrema violencia ejercida hacia los naturales y la erradicación de su cultura.

¹²⁷ F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*, p. 163.

¹²⁸ O. Paz, *op. cit.*

¹²⁹ *Ibid.*, pp. 35–36.

En general, se puede advertir que la visión de los vencidos tuvo un efecto sumamente importante en la memoria histórica de las generaciones posteriores al proyecto de nación del siglo XX. Existen diversos factores que explican esta situación. Uno –y el más importante– se puede visualizar en el sentido de la historia de la educación pública, en donde los programas de estudio incluían, además de matemáticas y español, la enseñanza de la historia patria, con el claro propósito de fortalecer los valores surgidos de la nación, entendiendo a ésta última como la autoridad omnipresente que daba sentido a la mexicanidad. Este cometido lo podemos encontrar en las primeras páginas de los libros de texto gratuitos de la época.¹³⁰ Por ejemplo, *Mi libro de Historia y civismo*, fue un ejemplar que se entregaba a los estudiantes de 4to grado de primaria en 1960, en donde se hacía claro el siguiente objetivo: “Este libro se propone ayudarte a conocer tu patria, pues conociéndola sabrás mejor por qué la amas y cómo y por qué debes estar dispuesto a servirla”.¹³¹ Con esta estrategia, la difusión de la historia nacionalista llegó a un punto crucial, en donde ahora todas las niñas y niños del país, que cursaban su educación primaria en instituciones públicas, podían descubrir por medio de la revisión de su libro de texto, las grandes hazañas de los héroes patrios y los episodios de la historia que cambiaron el rumbo de la nación. Hoy en día, esta fórmula se sigue reproduciendo en las escuelas de educación básica en México y como consecuencia, el relato de la Conquista sigue manteniendo el mismo efecto patriótico de la era decimonónica.

1.4 Conclusiones al Capítulo 1

En este capítulo se presentó un recorrido breve del mapeo histórico de las relaciones interétnicas en México, para poder comprender cómo surgió el mito del mestizaje reflejado en los discursos provenientes del sector hegemónico durante los siglos XIX y XX. En el camino, se observó cómo fue que los mitos surgidos en la era decimonónica e impulsados por las élites criollas y después mestizas, incidieron como detonantes para trazar el rumbo de

¹³⁰ En 1959 se crea en México la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, institución que se encargará de manera exitosa de desglosar las temáticas incluidas en los programas de estudio propios de las escuelas públicas del país, así como de su difusión.

¹³¹ Concepción Barrón de Morán, “MI LIBRO DE HISTORIA Y CIVISMO Grado 4º Generación 1960”. ..: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos CONALITEG:., p. 9 [En línea]: <http://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P4HI017.htm> [Consulta: 6 de abril, 2021].

la identidad nacional, en la que sólo existía espacio para los ciudadanos mestizos, lo que repercutió más tarde en el surgimiento de mecanismos de aculturación de los pueblos indígenas, debido a que en un primer momento se buscó incorporarlos a las dinámicas capitalistas por medio de la expropiación de sus tierras y la persecución generada desde el Estado a quienes se resistieron, por ejemplo los indios yaquis del norte y los mayas del sur. Posteriormente la educación pública funcionó como otro método de imposición cultural, culminando con el paternalismo de Estado en el que importantes intelectuales representantes de diversas instituciones veían en los indígenas a un sector con necesidades propias de su condición histórica.

Con este telón de fondo, la historia patria se trazó como la serie de relatos que en conjunto otorgaban la justificación simbólica de los hombres en el poder para sustentar sus posiciones estratégicas e ideológicas, que daban cuenta de la dominación de estos actores sobre la diversidad de identidades. Así, la Conquista se colocó como el inicio de las memorias de la nación, lo que dio sentido a la formación de una creativa excusa para sostener la inferioridad de los indígenas y la necesidad de ser gobernados por parte de los hombres defensores de la Ilustración europea. Con respecto a esto, vale la pena recuperar el concepto de tradiciones inventadas tal y como lo concibe Eric Hobsbawm:

El elemento de la invención es particularmente claro aquí, desde el momento en que la historia que se convirtió en parte del fundamento del conocimiento y la ideología de una nación, estado o movimiento no es lo que realmente se ha conservado en la memoria popular, sino lo que se ha seleccionado, escrito, dibujado, popularizado e institucionalizado por aquellos cuya función era hacer precisamente esto.¹³²

En efecto, no es que la Conquista de México haya sido el capítulo de la historia que inauguró el mestizaje tal y como lo observamos ahora, sino que discursivamente el relato fue construido para ese propósito, en una época en la que se percibía a la patria como el ente abstracto más importante al que se debía de rendir culto. Una de las lecciones de este enfoque, consiste en que la nación no existe como tal, por lo tanto, no es verdadera ni falsa, sino que es relativa al estilo con el que es imaginada.¹³³ Como señala Benedict Anderson: “en la mente

¹³² E. Hobsbawm y T. Ranger, *op. cit.*, p. 20.

¹³³ B. Anderson, *op. cit.*, p. 24.

de cada uno vive la imagen de su comunión”.¹³⁴ De tal manera que la formación de la identidad está en función de los símbolos con los que nos dirigimos, y por tanto, para el caso de México, el mestizaje como idea asociada al proceso de Conquista, ha reforzado en la conciencia de muchas personas la falsa superioridad de lo occidental por encima de lo indígena-americano.

En la práctica, encontramos una inmensa riqueza cultural que fácilmente derriba la idea del mestizaje. Ya antes se mencionaron algunos ejemplos de etnogénesis en los que las poblaciones indígenas resistieron, negociaron e incorporaron elementos culturales exógenos como parte de las relaciones de poder en las que históricamente se han encontrado inmersas. Incluso en actividades de la vida cotidiana, de los que se reconocen hoy en día como mestizos, encontramos el uso de expresiones nahuas, la difusión de leyendas mesoamericanas, el consumo de productos tradicionales como el maíz, chile y frijol, entre otras actividades que bien pueden entenderse como resultado de este colonialismo imaginario, en el que no necesariamente existió un epistemicidio, sino que las identidades culturales se fueron incorporando a nuevos procesos ideológicos y con ello, se presentaron, durante siglos de repetición, transformaciones en sus manifestaciones más elementales como la lengua, la producción agrícola y sus valores comunitarios.¹³⁵

En los últimos años, el producto de estas reflexiones sobre la historia de la Conquista a través de su problemático camino por la nación, ha dado pauta para que un número importante de historiadoras e historiadores construyan un nuevo relato, en donde se toma con precaución el contenido de las fuentes históricas, poniendo especial énfasis en cuestiones como: quién produce qué, para quién, cómo, cuándo, dónde y por qué. Entendiendo que todo hecho puede ser una construcción, de manera que se han situado las fuentes en un lugar y un tiempo determinado, con todo lo que esta operación conlleva. Así, han surgido interesantes narraciones de la Conquista en las que se han evadido los sesgos de la visión colonialista, proyectando un carácter más humano a sus protagonistas y convirtiendo aquel clásico cuento decimonónico de una batalla, en un largo proceso sociocultural que se extiende por siglos. Los trabajos de estas y estos historiadores, han demostrado las contradicciones del mito

¹³⁴ *Ibid.*, p. 23.

¹³⁵ Boaventura De Sousa Santos, *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, México, José Guadalupe Gandarilla Salgado., 2009 [CLACSO COEDICIONES].

fundacional, lo que en términos didácticos representa un área de oportunidad para diseñar estrategias educativas que combatan el mito del mestizaje, por medio del pensamiento histórico y el procesamiento de fuentes. En el siguiente capítulo se explorará esta discusión.

Capítulo 2.

La Nueva Historia de la Conquista de México

2.1 Introducción

¿Es posible enseñar un nuevo relato de la Conquista de México, más certero, en el que se evada el complicado camino por el que este acontecimiento ha transitado a la par del ideario nacionalista? ¿Cómo desmontar esta narración que a la luz de un sinnúmero de fuentes primarias y secundarias, reimpresas durante siglos, se coloca como uno de los grandes episodios de la historia universal? En efecto, el trabajo no ha sido sencillo, pero desde hace algunas décadas un grupo cada vez más numeroso de historiadoras e historiadores, situados en diversos centros de investigación de México y Estados Unidos, han desarrollado diferentes trabajos que, en suma, apuntan a la construcción de lo que Matthew Restall, citando a Susan Schoeder, denominó: una Nueva Historia de la Conquista (NHC).¹³⁶

En las líneas de investigación de estas autoras y autores podemos observar una ruptura clara con el relato clásico.¹³⁷ En específico, estas nuevas obras no se ven influidas por la

¹³⁶ M. Restall, “The New Conquest History”, *op. cit.*, p. 1. El término empleado por Restall, que evoca a la nueva historia de dicho proceso, surge como parte del conversatorio llevado a cabo en el panel “¿Qué es la Nueva Historia de la Conquista de México?”, organizado en la reunión de American Society for Ethnohistory (ASE) en Ottawa en octubre del 2010. En donde participaron diversas investigadoras e investigadores inmbuidos en el tema.

¹³⁷ En esta investigación se destacan las siguientes obras: R. Ricard, *op. cit.*; José Luis Martínez, *Hernán Cortés*. Fondo de Cultura Económica, México, 1990; Matthew Restall, *Los siete mitos de la Conquista española*. Paidós Ibérica S.A., España, 2003, 307 pp.; C. Townsend, *op. cit.*; M. Ríos Saloma, “Dinámicas de conquista en las fronteras de la monarquía hispana”, *op. cit.*; M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, *op. cit.*; F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*; Laura Matthew y Michel Oudijk, *Indian Conquistadors: Indigenous Allies in the Conquest of Mesoamerica* (Google-Books-ID: RSPE2oaa8ZkC). University of Oklahoma Press, 2007, 376 pp.; Karen Spalding, *Huarochirí: An Andean Society Under Inca and Spanish Rule* (Google-Books-ID: kTPgOxyliqQC). Stanford University Press, 1984, 384 pp.; Inga Clendinnen, *Ambivalent Conquests: Maya and Spaniard in Yucatan, 1517-1570* (Google-Books-ID: Qe9IIImEEA14C). Cambridge

perspectiva fundacional anacrónica y nacionalista del siglo XIX, en lugar de esto, sus realizadores cuestionaron con mayor profundidad las fuentes convencionales y buscaron nuevas; se sirvieron de los últimos desarrollos de la filología y la paleografía, para leer e interpretar detalles de los textos que antes no habían sido considerados; ampliaron el espectro de análisis del proceso histórico en cuestión, y así, pudieron construir una narración polifónica, en la que se encuentra la voz de las mujeres, negros, indios, navegantes, soldados de bajo estatus, misioneros poco conocidos, entre otros, que no se veían incluidos en la historia tradicional. Asimismo, los historiadores de la NHC no se limitaron al mero uso de los recursos historiográficos convencionales, sino que incorporaron técnicas provenientes de la historia del arte, antropología, etnohistoria, sociología, literatura, geografía, y más.

Esta operación no es propia de los especialistas que abordan el tema de la Conquista, sino que obedece a un proceso más amplio de flexibilización historiográfica que Peter Burke explica en su obra: “Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro”.¹³⁸ En este título, Burke señala que “la historia social en el siglo XX se independizó de la económica para acabar fragmentándose en demografía histórica, historia del trabajo, historia urbana, rural, etcétera”, al tiempo en que se escindió en antigua y nueva, de tal suerte que los relatos decimonónicos producidos por los historiadores, pasaron a ser analizados como las fuentes primarias de un momento clave en el que el nacionalismo ganaba terreno como ideología hegemónica en el mundo.¹³⁹ En este escenario, la Conquista, uno de los temas predilectos de los representantes del Estado nación de los siglos XIX y XX, y del cual se sirvieron para justificar el mito fundacional del mestizaje, después fue entendido por algunos historiadores –décadas más tarde– como un elemento discursivo de un tiempo y lugar en particular, susceptible a ser analizado en su contexto de producción.¹⁴⁰

University Press, 2003, 268 pp.; James Lockhart, *The Men of Cajamarca: A Social and Biographical Study of the First Conquerors of Peru* (Google-Books-ID: E1hfAgAAQBAJ). University of Texas Press, 2013, 653 pp.; M. Ríos Saloma, *Conquistas, actores, escenarios y reflexiones. Nueva España (1519-1550)*, *op. cit.*

No obstante, Mathew Restall cita otros trabajos hechos por historiadores norteamericanos en: M. Restall, “The New Conquest History”, *op. cit.*

¹³⁸ P. Burke y J. L. Gil Aristu, *op. cit.*

¹³⁹ *Ibid.*, p. 11.

¹⁴⁰ Guy Rozat, *Los orígenes de la nación. Pasado indígena e historia nacional*. CONACULTA-FONCA, Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavigero., 2001, 471 pp. [Historia cultural]. Este trabajo historiográfico es uno de los más importantes en México, en el cual su autor muestra cómo la historia

El contenido de este relato, que se difundió por parte de hombres que mantenían un papel importante en la estructura de poder en la era decimonónica, sirvió para mostrar lo arcaico de las mentalidades y prácticas de los indios, en oposición a los ciudadanos mestizos, que representaban la modernidad y el progreso que necesitaba la nación. Este sentido identitario influyó para la construcción de la narrativa oficial de la Conquista. Atendiendo a este problema, el siguiente capítulo transita en dos direcciones: las posibilidades de la enseñanza de la NHC y la crítica al relato tradicional, ambas acciones dirigidas a una práctica escolar en preparatoria. Como punto de partida, es necesario dejar en claro que existe un problema epistemológico en torno al propósito planteado, este se debe a que, en palabras de Sebastián Plá: “la historia que se enseña y aprende en la escuela es un conocimiento histórico diferente al conocimiento histórico producido por la historiografía profesional”.¹⁴¹

El capítulo anterior ofrece una variedad de ejemplos que ilustran cómo la historia escolar en México no fue concebida por la disciplinar en sus inicios, sino por procesos políticos, económicos y socioculturales, que obedecían a lógicas hegemónicas distintas, por lo que el trabajo de los estudiantes en las escuelas no era equiparable a lo que los historiadores realizaban, debido a que los primeros debían de memorizar libros de texto, mientras que los segundos, analizaban fuentes y escribían libros de historia. Asimismo, los profesores que laboran en las escuelas públicas, desde sus inicios han estado situados en un lugar social que influye en sus percepciones sobre los contenidos de la historia que pretenden enseñar, debido a que las escuelas públicas son espacios políticos atravesados por diversos mecanismos de control y sustentados por la ideología en curso. Los programas de estudio de las asignaturas diseñados con un fin social específico son una prueba de este proceso.

Sin embargo, desde hace poco más de dos décadas, desde la psicología cognitiva norteamericana, se han propuesto interesantes alternativas para fomentar el pensamiento histórico y superar el estigma que la historia escolar ha mantenido en torno a su enorme dificultad de estudio y ser catalogada como una materia exclusivamente memorística que trata de los asuntos nacionales del país. Estos trabajos se colocan como herramientas teórico-prácticas que posibilitan el diálogo entre la historiografía profesional y la historia escolar. Al

servió de artefacto cultural para reproducir los valores patrios, en detrimento de la libre manifestación de los usos y costumbres de las comunidades indígenas.

¹⁴¹ S. Plá, “La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar”, *op. cit.*, p. 476.

indagar en cómo pensamos en la historia, Sam Wineburg, Peter Seixas, Carla Peck, Tom Morton, Sebastián Plá, Antoni Santisteban, Joan Pagès, Robert Cohen, Michael Stoll y Bayard Faithfull, establecen un puente didáctico entre el funcionamiento de la mente de los historiadores y las acciones de profesores y estudiantes en los centros escolares.¹⁴²

Los resultados de estos trabajos muestran nuevas rutas para enseñar la historia a los jóvenes por medio de la exploración de las habilidades del pensamiento histórico, algunas de las cuales son: 1. Uso de fuentes primarias, 2. Relevancia histórica, 3. Análisis de las causas y consecuencias, 4. Perspectiva histórica o empatía, 5. Cambio y continuidad, 6. Dimensión ética de la historia y 7. Tiempo histórico.¹⁴³ De esta manera, es que podemos identificar un vínculo epistémico entre la historia hecha por los especialistas, las aportaciones de la psicología cognitiva y la enseñanza de la historia. Si consideramos este enfoque, en paralelo con los recientes análisis de los historiadores que trabajan temas de la Conquista, entonces podemos inaugurar diversos caminos para empezar a hablar en la escuela de una Conquista imaginada, si nos adentramos en la perspectiva nacionalista, y de un proceso inacabado y polifónico, si revisamos las nuevas narrativas. En consecuencia, el mito fundacional pensado históricamente se podría comprender como un discurso creado en el marco del nacionalismo y no como popularmente se ha entendido, es decir, como un proceso natural cuyos orígenes se encuentran en el supuesto “gran encuentro” entre Cortés y Moctezuma.

El siguiente capítulo se divide en tres partes. En un primer apartado se expone la nueva narrativa de la Conquista, así como los elementos sustraídos de las fuentes históricas que hacen insostenible a la mitohistoria. Para esta tarea se identificaron cuatro saberes populares, que se colocan como las construcciones más importantes que guían la estructura narrativa de la historia decimonónica, y que dan pauta para relacionar lógicamente las mitohistorias en un relato común, éstos son: 1. España conquistó México, 2. Hernán Cortés

¹⁴² S. Wineburg, *op. cit.*; P. Seixas y T. Morton, *op. cit.*; Peter Seixas y Carla Peck, “Teaching historical thinking”, en *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Pacific Educational Press, Vancouver, 2004, pp. 109–117

[En línea]: https://www.researchgate.net/publication/285651229_Teaching_historical_thinking; Sebastián Plá, “Mestizos e inconclusos. Interpretaciones sobre la Historia de México en bachillerato”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 61, 19 (2014), pp. 483–509; D. Turk, R. Mattson *et al.*, *op. cit.*; B. Faithfull, *op. cit.*; J. Pagès y A. Santisteban, *op. cit.*; Antoni Santisteban, “La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación”. *El Futuro del Pasado*, 10 (2019), pp. 57–79.

¹⁴³ P. Seixas y T. Morton, *op. cit.*; J. Pagès y A. Santisteban, *op. cit.*

conquistó México, 3. Malintzin, Marina o Malinche no decidía, sólo traducía y 4. Los indios mesoamericanos eran hombres salvajes que entregados a sus dioses paganos cometían actos de canibalismo y sacrificio humano. Estas cuatro afirmaciones fueron problematizadas por diversos historiadores a lo largo del siglo XX para construir un nuevo relato basado en el análisis de fuentes primarias, por lo tanto, funcionan como punto de partida para empezar a explorar los problemas que se desprenden del relato clásico.

Más adelante, en un segundo apartado, se intentará dar solución a las interrogantes: ¿cuáles fueron las nuevas perspectivas de análisis y fuentes históricas utilizadas por los historiadores de la NHC? y ¿cómo se relacionan estas investigaciones con las habilidades del pensamiento histórico? En este sentido, se establece un diálogo entre la historiografía y los hallazgos de la psicología cognitiva, en torno a la lectura de fuentes históricas desde la disciplina y los obstáculos que se imponen con relación a la historia escolar. Para este subtema se profundiza en la importancia de la historia social y cultural de Michel de Certeau, Guillermo Zermeño y Alfonso Mendiola.¹⁴⁴

Por último, se presenta una alternativa de enseñanza y aprendizaje de la NHC en preparatoria, cuyo diseño y aplicación está inspirado en la propuesta de Cohen y Stoll, quienes afirman que: “En el siglo XXI ya no es tolerable que los historiadores sean apartados de la docencia en los grados inferiores y que los profesores de nivel medio y secundaria estén desconectados de los historiadores universitarios, y que ambos estén desconectados de los investigadores educativos que estudian lo que realmente funciona en las clases de historia”.¹⁴⁵

En total sincronía con estos autores pertenecientes al proyecto estadounidense *New York History Teaching Collaborative* (NYHTC), en este tercer y último apartado, se explica cómo la historia representa una disciplina que ofrece herramientas analíticas para generar una reflexión crítica del presente, a partir de la exploración del pasado, no en una suerte de anacronismo, sino en su carácter social, lo que implica problematizar procesos históricos para intentar comprender por qué los actores sociales hicieron lo que hicieron, y en el camino servirnos de categorías de análisis como: esclavitud, campesinado, exclusión, género,

¹⁴⁴ Michel de Certeau, *La escritura de la historia*. Departamento de Historia, Universidad Iberoamericana, Graffo II S.A. de C.V., 1975, p. 335 pp.; A. Mendiola y G. Zermeño, *op. cit.*

¹⁴⁵ D. Turk, R. Mattson *et al.*, *op. cit.*, p. 10.

indígena, nacionalismo, resistencia, emancipación; entre otros muchos que, aun hoy, siguen estando presentes aunque con otra connotación. Así, la enseñanza-aprendizaje de la NHC por medio de los nuevos procedimientos utilizados por los historiadores profesionales, y sustentados por las investigaciones sobre el pensamiento histórico, se coloca como el medio para repensar el mito fundacional que resulta incongruente en un país en el que impera el racismo, el clasismo y la discriminación.

2.2 La Nueva Historia de la Conquista de México

La Conquista de México fue un enfrentamiento bélico enmarcado en un proceso mucho más amplio que obedece a los viajes de exploración realizados por navegantes pertenecientes a los reinos occidentales de los siglos XV y XVI, quienes buscaban nuevas rutas marítimas para establecer relaciones de comercio con mercaderes de oriente. El momento clave que más se recuerda para entender esta expansión comercial es la llegada de Cristóbal Colón al Caribe el 12 de octubre de 1492; sin embargo, este sólo fue uno de una multiplicidad de arribos al territorio, hoy conocido como América, en donde se generaron diversos intercambios entre una multitud de personas de diversos orígenes.

El contacto entre europeos e indígenas despertó importantes procesos políticos, económicos y sociales. Ambos grupos provenían de lugares muy distintos con lógicas particulares que se deben poner en la mesa de análisis si se pretende explorar el curso de los acontecimientos posteriores.

Del lado peninsular, desde el siglo XI, el cristianismo ganaba terreno en los diversos reinos hispánicos a partir de la conquista de los territorios dominados por los musulmanes. En este sentido, la victoria de los reyes católicos Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, durante la guerra de Granada (1482-1492), fue un golpe decisivo. De esta manera, encontramos que la religión jugaba un papel hegemónico en las relaciones políticas y sociales de los reinos europeos. Las conquistas se comprendían así, como acciones jurídicas que transformaban a los habitantes de los nuevos territorios descubiertos en súbditos de los reyes y nuevos fieles para la Iglesia. Tal dominio fue justificado primero por los franciscanos y posteriormente defendido por teólogos y funcionarios del rey, quienes apelaban a las ceremonias de los indígenas como “orgías satánicas, crueles y sangrientas” que debían ser

erradicadas por obra de la Santa Fe, a favor de la providencia divina.¹⁴⁶ Por tal motivo, los propósitos de las exploraciones ultramarinas no eran exclusivamente militares o económicos, sino en gran medida religiosos y políticos.

Por su parte, en Mesoamérica, las poblaciones indígenas se encontraban agrupadas en diferentes *altepetl*,¹⁴⁷ los cuales estaban jerarquizados en una estructura política más amplia, que comprendía los actuales territorios del centro y sur de México. El dominio político durante el Posclásico tardío, época en la que se generó el contacto, lo establecían los mexicas de Tenochtitlan, quienes gobernaban bajo la figura del *huey tlatoani*,¹⁴⁸ considerado un ser espiritual. Los mexicas dominantes representaban una alianza militar compuesta por Tenochtitlán, Tlacopan y Texcoco, que imponía tributos a otros *altepetl* menores. Estos tributos podían ser objetos, herramientas, alimentos, aves, animales y personas. Aunque éstos mantenían un importante dominio, no eran los únicos. Los tarascos del centro-norte de Mesoamérica también contaban con una importante alianza que exigía tributos a otros pueblos indígenas de la región. De igual manera, algunos años antes del dominio tenochca, Tlaxcala era el centro político de su Triple alianza, la cual mantenía con Huexotzingo y Cholula.¹⁴⁹ En cuanto a los mayas del sur, vivían en comunidades segmentadas en todo el Sureste del actual México, las cuales mantenían convenios político-militares entre sí para hacer frente a invasores que amenazaran con despojarlos del control de sus territorios.

El contacto entre estos dos mundos dio como resultado la convergencia de dos formas diametralmente distintas de pensar, que albergaban a su vez una riquísima versatilidad de significados, conocimientos, costumbres, tecnologías, mitos, historias, ambientes, entre otros aspectos, y que históricamente se fueron relacionando en menor o mayor medida entre sí, bajo el orden político del Virreinato. De manera que si nuestro propósito es entender los móviles que repercutieron en las acciones suscitadas por los sujetos históricos durante este periodo, debemos comenzar por reconocer las limitaciones que nos ofrece la temporalidad

¹⁴⁶ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, op. cit., p. 127.

¹⁴⁷ *Altepetl* en náhuatl es el término sociopolítico por el cual se hacía referencia a las comunidades de indios en Mesoamérica.

¹⁴⁸ Término nahuatl que etimológicamente significa: “el que habla”. El *huey tlatoani* representa algo similar a la figura del emperador en la tradición europea.

¹⁴⁹ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, op. cit., p. 265.

de 1519 a 1521, y entender este proceso a través de la larga duración.¹⁵⁰ Sobre este aspecto, Martín Ríos menciona:

la conquista de América debe situarse en un contexto cronológico y geográfico mucho más amplio del que lo ha hecho tradicionalmente la historiografía por cuanto fue resultado de las dinámicas históricas –económicas, políticas, militares, tecnológicas, ideológicas, espirituales– operadas en torno al Mediterráneo al menos desde el siglo XIV”... y que culmina con la implantación de diversas instituciones y elementos culturales que estructurarían al reino de nueva fundación y que transformarían lentamente la realidad preexistente en un proceso de larga duración mucho más eficaz que la conquista militar y que Bernardo García Martínez definió en uno de sus últimos trabajos como “conquista invisible”.¹⁵¹

Resulta crucial la perspectiva que propone este autor para situar el relato corto tradicional en el que se cuentan exclusivamente las hazañas de Hernán Cortés, como un ejemplo entre muchos otros, y de los cuales lo destacable no son los acontecimientos que narran los autores en sus crónicas, sino los procesos que llevaron a la instauración de un orden político, económico y cultural distinto al que tradicionalmente se observaba en el mapa interétnico mesoamericano, entendiendo que durante el camino se presentaron resistencias, préstamos, negociaciones e imposiciones, contrario a la lógica decimonónica que promovía la ilusión de la mirada triunfalista y homogénea de la Conquista.

Siguiendo este enfoque, en los siguientes párrafos se expone la NHC suscrita en los trabajos de Robert Ricard, José Luis Martínez, Matthew Restall, Martín Ríos, Camilla Townsend y Federico Navarrete, a partir del debate que hacen considerando los mitos que la envuelven.¹⁵² Para este propósito se reconocen cuatro de las afirmaciones más replicadas que dieron coherencia a la narrativa tradicional y que hasta hoy siguen manteniéndose en el imaginario de muchos de los estudiantes que se acercan al estudio de este proceso histórico.

¹⁵⁰ Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Ed, España, 1970, 215 pp. [El libro de bolsillo].

¹⁵¹ M. Ríos Saloma, “Dinámicas de conquista en las fronteras de la monarquía hispana”, *op. cit.*, p. 190.

¹⁵² En, M. Restall, “The New Conquest History”, *op. cit.*, se menciona que Robert Ricard en su obra *La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1572*. Fondo de Cultura Económica, México, 1947 [Historia], ayudó a la reproducción de la narrativa triunfalista; sin embargo, me parece adecuado incluirlo debido a que realiza un excelente análisis de fuentes, lo que deja ver los alcances y limitaciones de los franciscanos para el logro de la conversión de los indios al cristianismo, rompiendo con la mirada decimonónica que apunta al éxito de esta misión.

A cada mito le sucede una explicación basada en los trabajos de los historiadores citados con el fin de contrastar ambas versiones.

2.2.1 España no conquistó México

NHC:

–España y México no existían como unidades territoriales, lo que había era una serie de reinos y señoríos segmentados, muchas veces enemistados entre sí.

Mito 1:

–Durante el asedio de Tenochtitlan, el número de soldados era proporcional entre ambos ejércitos: españoles y mexicas.

NHC:

–En realidad los castellanos no superaban los 300 hombres al embarcarse en la expedición de Hernán Cortés en 1519. Al sumarse posteriormente los hombres de Pánfilo de Narváez al proyecto inicial y después de ciertos arribos de soldados europeos y del Caribe, había 980 españoles que sobrevivieron en la Cuenca de México después de la caída de Tenochtitlan. Por otra parte, la ciudad mexicana tenía una población de 60 000 personas, más cientos de miles de habitantes de los *altepetl* que se encontraban en las orillas del lago de Texcoco.¹⁵³

Mito 2:

–Los españoles conquistaron México-Tenochtitlan.

NHC:

–La Conquista no la hicieron sólo –únicamente– los españoles, sino que la realizaron en conjunto con Malintzin y los indios conquistadores (taínos, mayas, totonacos, tlaxcaltecas, nahuas), como bien menciona Federico Navarrete: “La idea de la victoria absoluta de los

¹⁵³ Mathew Restall menciona que “en efecto, uno de los temas mitohistóricos de la narrativa tradicional de la “Conquista de México” ha sido el número de personas (...) No hay duda de que cerca de 450 españoles se embarcaron desde Cuba, llegando a Cozumel en febrero de 1519; menos de 300, quizá tan sólo 250, entraron a Tenochtitlan en noviembre ese año. ¿Eso hace que el logro de ese “puñado” que sobrevivió y de Cortés, el supuesto genio militar, sea más impresionante? No exactamente. En agosto de 1521 cuando terminó la guerra y la ciudad se rindió, había al menos 980 españoles que sobrevivieron en el Valle de México, y más de un millar en todo México. Así que ¿cómo es que la presencia de los conquistadores varía y cómo cambian los números reales nuestra visión de la guerra? M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, op. cit., p. 278; *ibid.*, p. 377.

españoles en 1521 no es más que una versión parcial e interesada, inventada por el propio Hernán Cortés para ensalzar y exagerar su propio papel en los eventos y que ha sido repetida por los partidarios de la “visión colonialista” desde entonces”. En el *Lienzo de Tlaxcala* se muestra una visión de los indios conquistadores junto con Malintzin, que incluso fue más difundida durante el Virreinato de la Nueva España, que las crónicas de Bernal Díaz del Castillo y López de Gómora, ambas desconocidas para los autóctonos.¹⁵⁴

Mito 3:

–Los españoles impusieron su dominio en México y sometieron a todos los indios, volviéndolos súbditos al servicio de la corona, obligados a pagar tributo y estar bajo las órdenes de un encomendero militar.

NHC:

–Ni Tlaxcala ni otros *altepetl* fueron sometidos en años venideros, se les respetaron sus derechos por auxiliar a los españoles en la derrota de Tenochtitlan. “Incluso la historia tlaxcalteca logró convencer al rey de España, Felipe II, sucesor de Carlos V, de que otorgara a Tlaxcala todo tipo de privilegios como la exención de tributo, el uso de un escudo de armas, el reconocimiento de sus gobernantes como una nobleza a la manera española y el control exclusivo de su territorio”.¹⁵⁵

Mito 4:

–Los españoles impusieron de manera exitosa el cristianismo en México, extinguiendo todas las prácticas mesoamericanas que se generaban antes de la conquista.

NHC:

–La conquista militar trajo consigo un proceso gradual de sincretismo espiritual o religión mixta, que no fue homogéneo en la forma de asimilación de las diferentes identidades étnicas. Este proceso se basó en la función evangelizadora de las órdenes religiosas durante el siglo XVI,¹⁵⁶ aunque no fue para nada exitoso, debido a que las prácticas de los naturales nunca desaparecieron del todo. Prueba de ello es que hoy en día, como parte de la etnogénesis, se

¹⁵⁴ F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op cit.*, p. 11.

¹⁵⁵ *Ibid.*, pp. 106–107.

¹⁵⁶ R. Ricard, *op. cit.*, pp. 359–360.

siguen llevando a cabo y resignificando muchas de sus ceremonias en distintas comunidades de México.¹⁵⁷

Mito 5:

–Los españoles contaban con armamento más potente que el de los indígenas.

NHC:

–Tal vez los caballos, arcabuces, cañones y armaduras suponían una ventaja tecnológica contra las lanzas y cuchillos de los indígenas, pero consideremos que durante la Conquista, los castellanos no contaban con mucho armamento, debido a que los soldados financiaban personalmente sus expediciones de exploración.¹⁵⁸ De hecho, los cientos de miles de indígenas hacían gran contrapeso al caudal armamentístico de sus rivales, y más aún, el cerco de Tenochtitlán fue lo que en realidad les valió la victoria a los indios conquistadores y sus aliados en esa batalla.

Mito 6:

–Los encomenderos y frailes, sin distinción, cometían abusos contra los indios.

NHC:

–Al principio del Virreinato, algunos frailes y encomenderos intentaron preservar el conocimiento indígena porque estaban convencidos de que éstos eran dueños de la pureza moral y de antiguas verdades milenarias americanas.¹⁵⁹ Asimismo, algunos de los frailes como Motolinía, Sahagún y Vasco de Quiroga, denunciaron constantemente los abusos de algunos encomenderos que trataban con brutalidad a los indios.

2.2.2 Hernán Cortés no conquistó México

NHC:

–Si recurrimos a la larga duración, Hernán Cortés encabezó sólo algunos enfrentamientos entre muchos que se efectuaron en su tiempo. En lo que toca al derrocamiento de Tenochtitlán, las decisiones eran tomadas por Malintzin, Xicoténcatl, Ixtlilxochitl y otros

¹⁵⁷ F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, *op. cit.*, pp. 359–360.

¹⁵⁸ C. Townsend, *op. cit.*, p. 166.

¹⁵⁹ R. Ricard, *op. cit.*; C. Townsend, *op. cit.*, p. 252.

líderes locales. Por lo tanto, Cortés no pudo haber mantenido el control absoluto, debido a que no estaba consiente en todo momento de lo que sucedía.¹⁶⁰

Mito 7:

–La Conquista de México inició en 1519 con la llegada de Cortés a la isla de Cozumel y culminó en 1521 con la caída de Tenochtitlan.

NHC:

–La Conquista no fue, sino una prolongada invasión iniciada en su gran mayoría por soldados provenientes de Castilla, en una temporalidad que se extiende mucho más allá del periodo de 1519-1521, cuyos inicios se pueden rastrear en las dinámicas históricas del Mediterráneo protagonizadas por los castellanos y catalano-aragoneses en los siglos XIV y XV que culminó con el establecimiento de un nuevo orden institucional bajo la forma del Virreinato, reconocido como Nueva España a finales del siglo XVI.¹⁶¹

Mito 8:

–Hernán Cortés descubrió Mesoamérica en 1519.

NHC:

–A la de Cortés le precedieron dos expediciones dirigidas por Francisco Hernández de Córdoba (1517) y Juan de Grijalva (1518). Además, cerca de Cozumel, se encontraban dos españoles que habían sido capturados por los mayas chontales años antes de las expediciones de exploración salidas de Cuba, sus nombres eran: Gonzalo Guerrero y Jerónimo de Aguilar.¹⁶²

Mito 9:

–Hernán Cortés dirigió en todo momento la expedición de Conquista.

NHC:

–El control del ejército de los castellanos no lo tenía completamente Cortés. Puertocarreño, Olid, Ávila, Escalante, Lugo y los cinco hermanos Alvarado fueron otros capitanes que, con la intención de proteger su inversión al embarcarse a Mesoamérica, tomaban decisiones importantes en conjunto. Por el lado indígena, al aliarse con los españoles, Xicotécatl,

¹⁶⁰ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, op. cit.; F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, op. cit.

¹⁶¹ M. Ríos Saloma, “Dinámicas de conquista en las fronteras de la monarquía hispana”, op. cit., pp. 205–207; M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, op. cit., p. 394.

¹⁶² M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, op. cit.

Ixitlilxochitl, Malintzin, los totonacos y otros naturales, trazaron rutas estratégicas y organizaron incursiones contra sus *altepetl* enemigos como Tizapantzinco, Cholula y Tepeaca.¹⁶³

Mito 10:

–Debido al descubrimiento de una conspiración organizada por varios de sus soldados, Hernán Cortés manda quemar o barrenar sus barcos para que la expedición se comprometiera con la causa hasta el final.

NHC:

–Hernán Cortés no mandó quemar ni barrenar sus barcos para evitar que huyeran sus soldados, en realidad varios capitanes acordaron dismantelarlos para conservar la madera y el botín recaudado en las exploraciones del sur de Mesoamérica, que en el mar corrían el riesgo de pudrirse.¹⁶⁴

2.2.3 Malintzin dirigía, no sólo traducía.

NHC:

–Malintzin fue la intermediaria cultural entre dos mundos totalmente distintos. Su papel dista de ser pasivo, pues tomaba importantes decisiones y realizaba acuerdos con los caciques locales. Es por eso que Malintzin destacó durante las incursiones de conquista y su prestigio fue memorizado en canciones, danzas y hasta el nombre de un cerro importante de Tlaxcala. Más que una simple traductora, fue protagonista del conflicto y en pago por sus servicios recibió tributos y posteriormente administró una importante encomienda junto a su esposo, el conquistador Juan Jaramillo.¹⁶⁵

Mito 11:

–Malinche era el nombre de la traductora y concubina de Hernán Cortés.

NHC:

–Malinche fue el término para designar la dualidad representada por Cortés y Malintzin. Los indígenas comprendieron que la figura de ambos era inseparable y necesaria para interpretar

¹⁶³ C. Townsend, *op. cit.*, p. 79; M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, *op. cit.*, p. 239; *ibid.*, p. 265.

¹⁶⁴ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, *op. cit.*, p. 242.

¹⁶⁵ C. Townsend, *op. cit.*, p. 97; F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*, pp. 87–88.

ideas y tomar acuerdos, (...) “En otras palabras, sólo convirtiéndose en Malinche, Cortés logró cumplir sus fines, y sólo incorporándose a este ser complejo, Marina logró realizar los suyos”.¹⁶⁶

Mito 12:

–Malintzin fue vendida como esclava por su madre para asegurar la herencia de su hermano, quien fue resultado del segundo matrimonio de su progenitora.

NHC:

–Camilla Townsend menciona que esta versión es poco probable debido a que tanto en Olutla –lugar de nacimiento de Malintzin–, como en todo Mesoamérica no existe evidencia de que las madres se desprendieran de sus hijas con fines políticos. Lo que se propone más lógico es que Malintzin fue entregada por miembros de su *altepetl* a comerciantes mexicas como tributo de paz, a costa de la oposición de su madre.¹⁶⁷

Mito 13:

–Malintzin fue una traidora.

NHC:

–En realidad Malintzin no estaba comprometida con el imperio mexica, ni con los suyos, siendo entregada a comerciantes no le debía lealtad a nadie. Al final de la Conquista, Malintzin es acusada de traición a la corona, en los juicios por la herencia de sus hijos. Con posteridad a la Independencia de México, es cuando se le acusa de ser una traidora como parte del antiespañolismo sucedido durante la construcción del Estado-nación.¹⁶⁸

2.2.4 Los indios mesoamericanos no eran salvajes ni caníbales

NHC:

–Aunque la antropofagia ritual era una práctica bastante común entre los indígenas americanos previo al descubrimiento, Cortés y los demás capitanes exageraron la historia aumentando considerablemente el número de sacrificios y la función de éstos, otorgados en forma de ofrenda al Dios Sol: Huitzilopochtli. En primer lugar, el significado de “sacrificio”

¹⁶⁶ F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, op. cit., p. 85.

¹⁶⁷ C. Townsend, op. cit., pp. 47–48.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 75.

ni siquiera se conocía entre las poblaciones mesoamericanas y, en segundo término, el rey Carlos V permitió la esclavitud siempre y cuando fuera para la protección de los indios vulnerables a ser sacrificados, por tal motivo los encomenderos y misioneros, después de la caída de Tenochtitlán, utilizaron y reprodujeron el mito para justificar su labor redentora.¹⁶⁹

Mito 14:

–De acuerdo a una serie de presagios ocurridos antes de la Conquista, Moctezuma y muchos pueblos indígenas pensaban que los españoles eran dioses que regresaban del mar, como lo anunciaba la leyenda tolteca del retorno de Quetzalcóatl.

NHC:

–Moctezuma no creía que los españoles eran Dioses, tenía curiosidad por conocerlos por ser “humanos distintos”, incluso en la primera y segunda carta de relación de Cortés –escritas entre 1519 y 1522– nunca se menciona que así los trataran los naturales de esas tierras. Los frailes franciscanos por medio de los estudiantes indígenas del Colegio de Tlatelolco y los escritos de Motolinía tomaron el mito de Quetzalcóatl para crear esa interpretación como una forma de explicar la derrota.¹⁷⁰

Mito 15:

–Moctezuma fue un cobarde que, fiel a sus creencias sobre el retorno de Quetzalcóatl, dejó entrar a los españoles a Tenochtitlan para complacer a sus dioses.

NHC:

–De acuerdo con Matthew Restall, es poco confiable pensar que un poderoso *tlatoani* como Moctezuma se haya rendido tan fácilmente ante un puñado de extranjeros, que no representaban más que otro *altepetl* mesoamericano: el de los caxtiltecas. Otra explicación que ofrece este historiador es que los obsequios que hacía un gobernante mexica a otro representaban una forma de humillación. De esta manera, resulta más plausible entender las acciones de Moctezuma como un líder que atrajo la atención de los españoles por medio de ostentosos regalos, después los capturó, humilló y conservó en su zoológico personal.¹⁷¹

Mito 16:

¹⁶⁹ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, op. cit., pp. 122–126.

¹⁷⁰ C. Townsend, op. cit., pp. 78–79.

¹⁷¹ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, op. cit., p. 194.

–El último *huey tlatoani*, Cuauhtémoc, fue sorprendido por los españoles y capturado cerca de Tlatelolco.

NHC:

–A Cuauhtémoc no lo arrestaron por sorpresa los españoles como menciona Bernal Díaz, en realidad se deja capturar para negociar privilegios como la protección de su esposa Tecuichpotzin, y permitir a los sobrevivientes –casi todos niños, mujeres y ancianos– buscar comida en los campos fuera de la ciudad.¹⁷²

Mito 17:

–Los Tlaxcaltecas fueron unos traidores que se unieron a los españoles en contra de su propio pueblo.

NHC:

–El señorío de Tlaxcala mantenía una disputa histórica con los tenochcas por el control y dominio de la región. Anterior de la llegada de los castellanos, Cholula, perteneciente a la triple alianza Tlaxcalteca, se había hecho tributaria de los mexicas, lo que generó el descontento de Xicotécatl y otros líderes. Al presentarse los caxtiltecas como nuevos aliados de éstos, el ejército compuesto por los indios conquistadores y Malintzin decidieron vengarse de Cholula y más adelante atacar a sus enemigos mexicas. Por estas razones, es absurdo pensar en una traición por parte de Tlaxcala.¹⁷³

2.3 Nuevos problemas, nuevos enfoques y nuevos objetos

En las siguientes líneas se pretende profundizar en los procedimientos de los historiadores de la segunda mitad del siglo XX, en donde situamos a los representantes de la NHC, con el fin de relacionar su quehacer profesional con las aportaciones de los teóricos del pensamiento histórico antes citados.

En un importante ensayo, el historiador británico Peter Burke se preguntaba: “¿qué es eso que se ha llamado nueva historia? ¿Hasta qué punto es nueva? ¿Es una moda pasajera o una tendencia a largo plazo? ¿Sustituirá –por voluntad o por fuerza– a la historia tradicional

¹⁷² C. Townsend, *op. cit.*, p. 176.

¹⁷³ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, *op. cit.*, p. 265. *Caxtilteca* es el nombre que los tlaxcaltecas pusieron a los castellanos, haciendo referencia a su procedencia del reino de Castilla.

o podrían coexistir en paz ambas rivales?”.¹⁷⁴ Estos cuestionamientos son pertinentes en un momento en que los historiadores del siglo XX –alentados en gran medida por la Escuela de los Anales– realizaban duras críticas a la historiografía decimonónica, sujeta al positivismo, y en donde sus autores se encargaban de explorar los eventos políticos y guerras suscritas en contextos de corta duración.

De esta manera, para Burke, el camino de la nueva historia fue inicialmente trazado por el establecimiento de lo que Jacques Le Goff denominaba: “nuevos problemas, nuevos enfoques y nuevos objetos”.¹⁷⁵ En suma, esta ruptura con lo tradicional, dio origen a una historia que se interesaba en casi cualquier actividad humana, en cuanto construcción cultural; una historia en la que se analizan estructuras para después narrar los resultados de esta operación; una nueva historia que se centra en el abajo y arriba, como lo demuestra la historia cultural de las mentalidades; aquella en donde se toman como evidencia otras fuentes distintas a las del archivo, por ejemplo las orales, audiovisuales y estadísticas; una historia que intenta descifrar intenciones individuales al tiempo en que se preocupa por lo social y una historia caracterizada por la heteroglosia, definida como un conjunto de voces diversas y opuestas.¹⁷⁶

Con estos cambios, se puede comprender una clara flexibilización en las actividades de los historiadores que se nutren de otras disciplinas como la economía, psicología, antropología, sociología, ecología, literatura; así como diversos enfoques, tanto cuantitativos, provenientes de la Cliometría, como cualitativos.¹⁷⁷ La nueva historia también se reconoce por la forma de narrar de los historiadores, debido a que en este momento se comienzan a incorporar nuevas técnicas literarias para hacer más digeribles los relatos para el público aficionado que los consume. Burke menciona que algunos de los historiadores más importantes representantes de este cambio –además de otros pertenecientes a la Escuela de los Anales– fueron Fernand Braudel, Erik Erikson, y Robert Waite.¹⁷⁸

Con una nueva forma de hacer historia, surgieron nuevas explicaciones de los procesos históricos. Sin embargo, en las aproximaciones de Burke, sólo se menciona la

¹⁷⁴ P. Burke y J. L. Gil Aristu, *op. cit.*, p. 12.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 13.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 18.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 30.

¹⁷⁸ F. Braudel, *op. cit.*; P. Burke y J. L. Gil Aristu, *op. cit.*, pp. 32–33.

expansión de las fronteras del campo de los historiadores, pero no se resuelve qué sucedió con los viejos relatos que fueron creados como parte de la historia oficial, y cuya intención de quienes los crearon, no era necesariamente hacer historia ciencia, sino fundamentar posiciones políticas por medio de ésta. En otras palabras, la historia del siglo XIX forjada por los proyectos nacionalistas no fue creada por novatos que no sabían hacer historia, sino por estudiosos imbuidos en relaciones de poder.

Para el caso que aquí se analiza –la Conquista– debemos remarcar esta situación dado que el relato triunfalista replicado en las escuelas públicas, es aquel en el que Hernán Cortés se sirvió de su espectacular ejército, armado hasta los dientes, para conquistar México y que condenaron a la esclavitud a un montón de indios crédulos, que los creyeron dioses. Este imaginario –como ya sabemos– es parte de un discurso encontrado en distintos momentos históricos, el cual se origina en el siglo XVI, construido por Cortés para obtener privilegios con el emperador Carlos V, y posteriormente replicado por generaciones, hasta ser difundido de forma extensiva en el siglo XIX durante el liberalismo, en donde se veía al indio como sinónimo de atraso, negándole así su protagonismo durante la Conquista.

No fue hasta finales del siglo XX, que comenzaron a aparecer obras que retrataban las otras conquistas extendidas a lo largo y ancho del territorio americano. De igual forma, los historiadores incluyeron las biografías de personajes que fueron testigos de dichos procesos, y que no se habían analizado a profundidad, al tiempo en que resaltaron datos distintos de las fuentes clásicas; pero aún con todos estos esfuerzos, el relato decimonónico con la vieja descripción de los acontecimientos no fue cuestionado con detalle, lo que orilló a una serie de investigadores a debatir los argumentos vertidos en las crónicas y obras del siglo XIX, con el fin de realizar una especie de evaluación de su contenido, para entender cómo se habían tejido sus significados y cómo se construía el diálogo con las fuentes.

Uno de estos esfuerzos se puede apreciar en la obra *Hernán Cortés*, de José Luis Martínez, en donde describe al conquistador extremeño en sus diferentes facetas: padre, esposo, político, militar y empresario, lo que lo lleva a concluir que –durante su estancia en Tenochtitlán– éste “era una especie de empresario independiente que comandaba una banda de aventureros armados”.¹⁷⁹ Esta nueva interpretación de Martínez cuestiona el papel

¹⁷⁹ J. L. Martínez, *op. cit.*, p. 143.

protagónico de Cortés, en el que se aseguraba que dirigió por sí solo todas las expediciones de Conquista y además que fue artífice de la estrategia de guerra con la que se venció a Tenochtitlán. Otros títulos contemporáneos a José Luis Martínez, son: *The Men of Cajamarca* de James Lockhart, en donde se presentan unos conquistadores que no fueron famosos, ni sobrenaturales, sino simples seres humanos;¹⁸⁰ *Huarochirí* de Karen Spalding, un estudio microregional del antes, durante y después de la Conquista,¹⁸¹ y *Ambivalent Conquests* de Inga Clendinnen, quien retrata múltiples perspectivas españolas y una indígena, para explicar este proceso.¹⁸²

Sobre esta línea, un estudio importante que disecciona el relato clásico de la Conquista, para etiquetar de mitos a los que funcionaron como significados en la memoria histórica, fue el de Matthew Restall, *Los siete mitos de la conquista española*, en donde se desmontan algunas de las narrativas de la historia tradicional, las cuales son: 1. Suponer que los europeos que arribaron al continente eran hombres excepcionales, 2. Pensar que los soldados castellanos eran militares profesionales, 3. Considerar que la conquista la hicieron los “hombres blancos” europeos, 4. Creer que la conquista fue un proceso rápido, completo y fácil, 5. Imaginar que la comunicación entre los nativos y los castellanos fue, o imposible, o fluida, 6. La interpretación triunfalista de la conquista, en donde todos los indios fueron derrotados y sometidos y 7. La imagen de unos europeos superiores en lo que toca a la guerra y su inteligencia.¹⁸³

Estos trabajos dieron lugar al surgimiento de obras historiográficas que ya no sólo se van a encargar de aportar nuevas miradas sobre la vieja historia, sino narraciones completamente distintas como lo muestra el trabajo de Laura Mathew y Michel Oudijk, *Indian Conquistadors. Indigenous Allies in the Conquest of Mesoamerica*, el cual representa un enfoque que desafía la visión de los vencidos al poner de cabeza la vieja interpretación y mostrar más detalladamente el juego de relaciones políticas en Mesoamérica, previo al arribo de los castellanos.¹⁸⁴ De entrada, esta mirada coloca en el centro al indígena, figura que ocupa

¹⁸⁰ J. Lockhart, *op. cit.*

¹⁸¹ K. Spalding, *op. cit.*

¹⁸² I. Clendinnen, *op. cit.*

¹⁸³ M. Restall, *Los siete mitos de la Conquista española, op. cit.*

¹⁸⁴ L. Mathew y M. Oudijk, *op. cit.*

el segundo lugar en la narrativa de la memoria de la Conquista, siendo que por lo regular siempre se habla de un proceso orquestado por España, y no desde Mesoamérica.

Similar efecto proyectan las obras de Camilla Townsend y Federico Navarrete, tituladas: *Malintzin. Una mujer indígena en la conquista de México* y *¿Quién conquistó México?*, en donde ambos autores colocan en el primer plano a las mujeres indígenas de Mesoamérica, sus relaciones sociales y sus significados, sirviéndose para ello de otras fuentes y estudios hechos por la antropología, la historia del arte y la lingüística. Los resultados muestran la construcción de un nuevo relato en el que se destaca la importancia de Malintzin en los acontecimientos, quien pudo tomar importantes decisiones en un mundo gobernado por hombres.¹⁸⁵

Al sustituir a Cortés por la triada: Malintzin, Xicotécatl e Ixtlilxochitl, como líderes del gran ejército conquistador, se muestra una operación en la que la inferioridad de los indios es puesta en duda y, como consecuencia, se elabora una imagen de aquel pasado victorioso en el que éstos eran los protagonistas. De esta suerte, tenemos que Mathew, Oudijk, Townsend y Navarrete, revelaron algunos significados de las fuentes clásicas, al desmenuzar el entramado de relaciones de poder en las que se encontraban inmersas, y pudieron así considerar un nuevo enfoque, el cual logra desafiar las construcciones clásicas que nos hablan de unos indios salvajes y supersticiosos, que, inferiores en más de un sentido a los castellanos, merecieron por siglos ser categorizados como los vencidos por la civilización, representada por los hombres blancos venidos de occidente.

Por otra parte, Martín Ríos, Matthew Restall y Guy Rozat, aplicaron una operación similar a los anteriores para la elaboración de sus obras; sin embargo, éstos aterrizaron sus miradas en las acciones de los castellanos, creando el mismo efecto de reinterpretación.¹⁸⁶ Lo que defienden estos historiadores, es que la narrativa triunfalista del siglo XVI fue tejida por la influencia de la ideología cristiana, obras caballerescas, fábulas y mitos popularmente conocidos en Europa, los cuales fueron utilizados como recursos literarios por parte de los

¹⁸⁵ C. Townsend, *op. cit.*; F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*

¹⁸⁶ G. Rozat, "Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante", *op. cit.*; M. Ríos Saloma, "Dinámicas de conquista en las fronteras de la monarquía hispana", *op. cit.*; M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, *op. cit.*

cronistas de la Conquista, entre los que destacan el mismo Hernán Cortés, Bernal Díaz del Castillo y Fray Bernardino de Sahagún, entre otros.

Por ejemplo, Rozat habla de la existencia de una fábula sobre Alejandro Magno, quien fue otro conquistador de Indias, el cual –durante sus incursiones militares– fue descrito como el hijo del Dios Amón-Ra, divinidad que regresaría al mundo según la creencia de los indios. Sobre este aspecto nos comenta el investigador: “Creemos que esta fábula construida alrededor de esa figura de Alejandro es adaptada para Cortés y por los diferentes cronistas, entre quienes Sahagún le da en su libro XII un relieve muy notable”.¹⁸⁷ Al analizar esto, resulta confiable pensar que Cortés se dibujó a sí mismo como un gran triunfador que se sirvió de las mismas estrategias narrativas que el conquistador Alejandro Magno. Según su narración, uno de los resultados de esta estrategia, fue que Moctezuma le cedió el imperio sin resistencia, lo que claramente justificaba la posesión de las tierras por parte del Sacro Imperio Romano Germánico, al haberlas obtenido por voluntad de sus nuevos súbditos.¹⁸⁸

En conjunto, todas estas obras nos hablan de importantes cambios que se están tejiendo en la historiografía, lo que le ha acumulado una serie de críticas a la narrativa tradicional. Por tal motivo, Matthew Restall, Guy Rozat, Martín Ríos y Federico Navarrete llaman a romper con la reproducción de la visión de los vencidos, y en lugar de esto, repensar la Conquista para construir una Nueva Historia, sustentada por la revisión y análisis de otras fuentes históricas, distintas a las convencionales, con el fin de ofrecer una mirada más certera del pasado indígena y europeo, y con este trabajo, poder contribuir a la interpretación de una historia que, citando a Sam Wineburg, pueda humanizarnos en lugar de apartarnos más.¹⁸⁹

En la actualidad, las intenciones de construir una nueva mirada de la Conquista, ha dado lugar a importantes congresos y seminarios en diversas instituciones académicas de México y fuera del país. Por el lado mexicano, destacan dos, el primero fue un encuentro entre investigadores titulado: *Repensar la Conquista*, bajo la dirección de Guy Rozat, quien es profesor de la Universidad Veracruzana e investigador del Instituto Nacional de

¹⁸⁷ G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*, p. 42.

¹⁸⁸ Miguel Pastrana Flores, “La entrega del poder de Motecuhzoma. Una propuesta crítica”. *Estudios de Historia Novohispana*, 62 (2020), pp. 111–144.

¹⁸⁹ S. Wineburg, *op. cit.*, p. 12.

Antropología e Historia (INAH).¹⁹⁰ El propósito de este evento fue convocar a un grupo de alumnos e investigadores para empezar a deconstruir un conjunto de relatos compartidos en el país, sobre la Conquista de México.¹⁹¹

El segundo, *Noticonquista*, que representa un novedoso esfuerzo por parte de un grupo de historiadoras e historiadores, miembros del Seminario interdisciplinario sobre la conquista, del Instituto de Investigaciones Históricas (IIH), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).¹⁹² *Noticonquista* es un proyecto digital de divulgación histórica que funciona por medio de una página de internet y redes sociales, en donde los miembros del seminario publican cada semana trabajos de poca extensión, sobre diferentes temáticas, todas relacionadas con la Conquista. En los últimos dos años el proyecto ha tenido mucha aceptación y cada vez son más sus seguidores.

Aunque los profesionales han aportado estos interesantes esfuerzos para narrar de otra forma el proceso histórico en cuestión, los actores involucrados en la educación pública, responsables del diseño de programas y recursos de enseñanza-aprendizaje, no han hecho lo suficiente al respecto, y en los libros de texto podemos encontrar la principal evidencia. En estos recursos utilizados por las y los profesores de todo el país, se sigue replicando la narrativa triunfalista de Hernán Cortés, como el hombre que logró con unos cuantos soldados, dotados con un poderoso armamento, vencer al imperio más importante de Mesoamérica. Debido a esto, sostengo que uno de los principales escenarios que requieren mayor atención para problematizar el relato tradicional de la Conquista se encuentra en la educación.

Si comenzamos a trabajar con nuestros estudiantes sobre una versión diferente de la historia del siglo XVI, apegada a todos estos nuevos trabajos, en donde se describan procesos en lugar de mitos, haciendo uso del pensamiento histórico para tal efecto, entonces estaremos contribuyendo al mismo tiempo a la problematización de la narrativa triunfalista, la cual favorece el proceso de victimización que sigue presente en nuestras sociedades, en donde se cataloga a los actuales indígenas como herederos de un pasado derrotado, cuyos efectos no los dejan progresar en el presente para incluirse en las dinámicas capitalistas de los mestizos,

¹⁹⁰ Guy Rozat, *Repensar la Conquista*. Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana, 2013, 137 pp.

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 9.

¹⁹² “Noticonquista” [En línea]: <http://www.noticonquista.unam.mx/main> [Consulta: 28 de abril, 2021].

este último sentido, una construcción justificada por la historia oficial que borra el mapa de relaciones interétnicas en el que las diversas identidades están inmersas, y en el que surgen constantemente numerosos procesos de resistencia, negociación y cambio.

Siguiendo este propósito, en los siguientes apartados se realiza un análisis sobre las nuevas perspectivas de los historiadores y su relación con las habilidades del pensamiento histórico. Específicamente, lo que se pretende con esta tarea, es establecer cuáles son las posibilidades de acción en el aula para que los alumnos pongan en práctica nuevas técnicas de estudio, indagando en los procedimientos de los profesionales que los llevaron a construir nuevas narrativas.

2.4 Pensar históricamente la Conquista

Si bien existe basta evidencia de un cambio de rumbo historiográfico que influyó para la creación de un nuevo relato de la Conquista, esto se debió a un cambio de perspectiva, además de la generación de nuevas preguntas y la integración de diversas fuentes históricas. Desde la psicología cognitiva podemos catalogar a estas acciones como habilidades del pensamiento histórico, el cual, más que una capacidad humana, es un acto aprendido socialmente por medio del cual nos relacionamos con las huellas del pasado para establecer inferencias y explicaciones sustentadas por dichas evidencias.¹⁹³ Peter Seixas y Tom Morton han identificado seis habilidades de este tipo, las cuales son: 1. Relevancia histórica, 2. Evidencia o uso de fuentes, 3. Cambio y continuidad, 4. Causas y consecuencias, 5. Perspectiva histórica y 6. Dimensión ética.¹⁹⁴ Aunque éstas son muy ilustrativas para entender lo que hacen los historiadores en las universidades, Seixas y Morton mencionan que no son las únicas, y que a través del tiempo las diferentes culturas han mantenido distintas formas de entender el pasado, presente y futuro.

Cuando los historiadores hacen historia, ponen en marcha las habilidades del pensamiento histórico a partir de analizar las evidencias que sustentan o contradicen sus hipótesis. Por estas razones, Seixas y Morton definen el pensamiento histórico como “el proceso creativo que atraviesan los historiadores para interpretar la evidencia del pasado y

¹⁹³ S. Wineburg, *op. cit.*

¹⁹⁴ P. Seixas y T. Morton, *op. cit.*

generar las historias de la historia”.¹⁹⁵ Esta distinción es importante si pensamos en el oficio del historiador como lo concibió hace unas décadas Michel de Certeau, el cual mencionaba que lo que hacen los profesionales de esta disciplina es escribir textos –historias– desde un lugar social, el cual está influenciado por procesos culturales que impactan en el sello historiográfico de sus obras.¹⁹⁶ Desde esta distinción, cuando leemos un libro de historia, entendemos que tenemos en las manos un producto, que representa un intento por explicar el pasado por medio del pensamiento histórico, pero que en esencia no es el pasado.

En este sentido, Sam Wineburg sostiene que el pensamiento histórico, al igual que otros tipos de pensamiento –matemático, crítico, científico, etcétera– es un acto antinatural.¹⁹⁷ Para este autor, el pensamiento histórico es algo que va en contra de lo que hacemos cuando pensamos ordinariamente, “una de las razones del porque es más fácil aprenderte nombres, fechas, y relatos que cambiar las estructuras mentales básicas que utilizamos para captar el significado del pasado”.¹⁹⁸ Es por esta razón que Wineburg hace un llamado a sus lectores para modificar sus modelos establecidos del pensamiento que utilizamos para interpretar los procesos históricos, debido a “que si no hacemos ningún esfuerzo por lograr cambiarlos, estamos condenados a un presente que nubla la mente porque lee el presente del pasado”.¹⁹⁹ En sincronía con el llamado de Wineburg, los investigadores del *Historical Thinking Project*, mencionan que los profesores deben propiciar la alfabetización histórica, lo que significa obtener una comprensión profunda de los eventos y procesos históricos a través del compromiso activo con los textos.²⁰⁰

Para el caso de la Conquista, los productos hechos por los historiadores a lo largo del tiempo, son una muestra, con base en el análisis comparativo, que apunta al desarrollo del pensamiento histórico. Desde los cronistas del siglo XVI, quienes utilizaban métodos específicos para narrar la historia, hasta los autores de los siglos XVII, XVIII, XIX, XX y XXI, la Conquista ha sido analizada por medio de estas habilidades, aunque en las últimas

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 2.

¹⁹⁶ M. de Certeau, *op. cit.*

¹⁹⁷ S. Wineburg, *op. cit.*

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 13.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 16.

²⁰⁰ “HISTORICAL THINKING CONCEPTS | Historical Thinking Project” [En línea]: <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> [Consulta: 19 de abril, 2021].

décadas el trabajo con fuentes históricas y las nuevas perspectivas de análisis ha sido destacados, lo que ha permitido generar nuevos enfoques y relatos.

Por ejemplo, en la segunda mitad del siglo XX, los historiadores reevaluaron las fuentes clásicas enfocando su mirada en las convenciones del género, las agendas políticas y personales y otros problemas del texto, en paralelo con la búsqueda de nuevas fuentes para ampliar la evidencia.²⁰¹ Lo que en el trabajo de Seixas y Morton se menciona como el uso de fuentes históricas. De igual manera, historiadoras importantes como Camilla Townsend y Laura Mathew, además de Michel Oudijk, se concentraron en nuevos protagonistas, para así poder entender su papel durante el proceso, lo que al mismo tiempo les permitió imaginar cómo habrían sido las concepciones de estos sujetos acerca de lo que estaban experimentando durante el contacto entre dos civilizaciones diametralmente distintas, lo que se traduce como relevancia histórica y perspectiva histórica o empatía, dentro del esquema de habilidades antes citado. Por otra parte, lo que demuestran los estudios de Ríos, Rozat y Restall, es que las fronteras temporales se hicieron más flexibles, y sus explicaciones del pasado incluyeron regiones geográficas y procesos más amplios para mostrar las causas y consecuencias, así como los cambios y las continuidades vistos tanto del lado occidental como del americano durante la Conquista.²⁰²

En este sentido, Martín Ríos ofrece un interesante análisis en donde argumenta que este acontecimiento es un trasvase de experiencias de distinta naturaleza del espacio mediterráneo sobre el espacio atlántico, en particular la Nueva España, lo que nos ayuda a comprender cómo existían similitudes entre lo que pensaban y hacían los conquistadores castellanos en Mesoamérica con lo que sus antepasados hicieron durante la guerra de Granada, al expulsar a los musulmanes del territorio.²⁰³ De acuerdo a esto, tenemos que el análisis de Ríos es a su vez una exploración de la Conquista desde la larga duración –enfoque recuperado de Braudel– lo que lo relaciona con una habilidad más, que es la perspectiva del

²⁰¹ M. Restall, “The New Conquest History”, *op. cit.*, p. 6.

²⁰² Seixas y Morton utilizan la categoría “causa” para describir una de las habilidades del pensamiento histórico; sin embargo, pienso que la noción de “factores que incidieron” es más ilustrativa y rompe con el imaginario positivista del principio de causalidad, en el que se ve a la historia como una serie de hechos que se relacionan por estar determinados unos con otros en el tiempo, en lugar de comprender procesos en donde no necesariamente existen estos lazos.

²⁰³ M. Ríos Saloma, “Dinámicas de conquista en las fronteras de la monarquía hispana”, *op. cit.*, p. 189.

tiempo histórico, la cual desarrollan Joan Pagès y Antoni Santisteban al estudiar sus posibilidades de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria.²⁰⁴

Seixas y Morton hablan de una sexta habilidad denominada dimensión ética de la historia, la cual consiste en la discusión de dilemas morales que rodean las acciones de los sujetos del pasado. Existen varios ejemplos del uso de esta habilidad, por mencionar uno, podemos remitirnos al caso de los japoneses que fueron trasladados a campos de internamiento durante la Segunda Guerra Mundial en Canadá, en donde se puede juzgar moralmente la actitud del gobierno al tomar estas medidas.

Para el caso de la Conquista, esta habilidad es difícil de ubicar en las obras de los historiadores de la nueva vertiente, dado que sus narrativas son tejidas con especial cuidado para no dañar su imparcialidad a la hora de relatar los acontecimientos; sin embargo, al leer con detenimiento sus trabajos, surgen aspectos que podemos recuperar como parte de la dimensión ética. Por ejemplo, Federico Navarrete y Guy Rozat muestran cómo el mito fundacional de la Conquista a la fecha sigue proyectando un sentido racista con el cual, los hombres en el poder pretenden justificar la inadaptabilidad de las poblaciones indígenas al mundo moderno, lo que los excluye de muchos espacios sociales por personas que utilizan este discurso como una forma de mostrar su superioridad sobre la diversidad de identidades étnicas. El presente racista, se examina en este caso desde su relación con la historia, de tal suerte que las obras clásicas son leídas de forma crítica y por lo tanto son juzgadas moralmente.²⁰⁵

Atendiendo a esta valoración ética, podemos ubicar a este proceso de la historia como un tema controvertido. De acuerdo con Antoni Santisteban, los temas controvertidos son aquellas problemáticas incómodas, los tabúes y los dilemas latentes de nuestra sociedad, en donde no existe consenso ni siquiera de parte de los historiadores, y que además la diversidad de perspectivas favorece el pensamiento dialéctico.²⁰⁶ Además, este tipo de temáticas suscitan emociones para los que las debaten, porque se relacionan con sus identidades, cuyos elementos significativos pueden ser puestos en discordia.

²⁰⁴ J. Pagès y A. Santisteban, *op. cit.*

²⁰⁵ G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*; F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*

²⁰⁶ A. Santisteban, *op. cit.*, p. 62.

Los temas controvertidos no son, se hacen. Es el docente quien dirige el sentido moral de la historia al transformarla en un tema controversial. De esta manera, nos encontramos con múltiples formas de enseñar la Conquista, como un relato en el que unos sujetos llegaron a un nuevo lugar, pelearon con los nativos y se ganaron y perdieron cosas; o la mirada que proponen Rozat y Navarrete, en donde ese discurso simplista es producto de relaciones de poder en donde transita un mapa interétnico particular, contexto que otorga sentido al discurso legitimador de dominación de unos sobre otros.

Como se puede observar, Peter Seixas, Tom Morton, Sam Wineburg, Joan Pagès y Antoni Santisteban, proponen un enfoque para registrar en habilidades mentales lo que comúnmente hacen los historiadores cuando elaboran sus investigaciones sobre el pasado. Lo importante para nuestro caso es que este modelo didáctico ayuda a los profesores de historia para organizar su trabajo en las aulas al identificar específicamente qué habilidad del pensamiento histórico van a trabajar, cómo y para qué. Sobre este punto, Cohen y Stoll señalan que la historia enseñada sigue arrastrando los mismos problemas de hace un siglo porque los profesores se estancan en el pasado muerto sin considerar lo emocionante que puede resultarles a los estudiantes entender que la historia sigue viva, involucrándolos en estudios históricos que los lleven a experimentarla como un diálogo entre el presente y el pasado.²⁰⁷ Así, el contacto con la disciplina cambia de sentido hacia algo dinámico, interpretativo y relevante.

Considero que la visión de Cohen y Stoll es de gran potencial si se pretenden trabajar en las aulas los temas controversiales, como la Conquista de México, y que el proyecto del que son parte, *New York History Teaching Collaborative*, ofrece una excelente alternativa para comenzar a considerar la enseñanza de la historia desde una nueva perspectiva. En este grupo de investigación, sus miembros se enfocan en llevar los estudios sociales a los adolescentes generando las estrategias didácticas por medio del trabajo colaborativo entre historiadores y docentes, lo que, en sus propios términos: “permitirá a los maestros llevar a sus aulas, la animada controversia, la profundidad de análisis y los poderosos métodos de investigación de la historia como una disciplina crítica”.²⁰⁸ Con base en este objetivo, los alumnos que estudian historia ya no sólo están comprendiendo el pasado como algo lejano

²⁰⁷ D. Turk, R. Mattson *et al.*, *op. cit.*, p. 3.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 2.

que no les deja nada útil en el presente, sino que con la incorporación de los estudios sociales, éstos reconocen problemáticas de su cotidianidad, y las contrastan con las experiencias de otros adolescentes del pasado.

Con todo esto, surge el Esquema 1, en donde relacioné el pensamiento histórico con la nueva historia de la Conquista de México, con miras a la implementación de clases que permitan construir una historia crítica, siguiendo el modelo propuesto por los investigadores del *New York History Teaching Collaborative*.

Esquema 1.
La Conquista de México pensada históricamente

<i>Nuevas interpretaciones sobre la Conquista de México</i>	<i>Habilidades del pensamiento histórico</i>	<i>Preguntas clave</i>
Reevaluación de fuentes	Uso de fuentes históricas	¿Quién escribe qué? ¿desde qué lugar? ¿a quién? ¿cómo? ¿cuándo? ¿dónde? ¿por qué? ¿Qué está haciendo el texto?
Nuevos protagonistas Fronteras disciplinares, geográficas y sociales	Relevancia histórica	¿Cómo se conectan las identidades étnicas de hombres y mujeres durante la Conquista con el racismo, la esclavitud, el patriarcado, mecanismos de resistencia, relaciones de comercio, etcétera?
	Perspectiva histórica	¿Cómo percibieron los cambios suscritos durante la Conquista los negros, mujeres, mayas, tlaxcaltecas, conquistadores de bajo rango; también misioneros franciscanos, agustinos, dominicos, etcétera?
Tiempo histórico	Cambio y continuidad Causas (factores) y consecuencias	¿Cómo se puede entender la Conquista dentro de la corta, mediana y larga duración? ¿Qué cambios surgieron a partir de la fundación del Virreinato y qué

		<p>continuidades se mantuvieron tanto en las poblaciones mesoamericanas como en occidente?</p> <p>¿Cuáles fueron los elementos culturales, políticos y económicos suscitados en occidente y en América que incidieron en las conquistas y de qué manera?</p>
Juicios morales	<p>Dimensión ética</p> <p>Temas controversiales</p>	<p>¿La Conquista fue el inicio de un genocidio?</p> <p>¿Los castellanos fueron racistas con los indios?</p> <p>En el presente, ¿cómo deberíamos de recordar la Conquista?</p>

Fuente: Elaboración propia con ideas de Martínez, Wineburg, Restall, Seixas y Morton; Cohen y Stoll; Pagés y Santisteban; Townsend, Ríos, Rozat y Navarrete.²⁰⁹

En el esquema se pueden observar una serie de cuestiones que se pueden trabajar en las aulas con los estudiantes de preparatoria para entender la Conquista desde las nuevas perspectivas actuales. En este sentido, se debe considerar que el campo de acción es mucho más amplio en cuanto a la formulación de preguntas si es que se pretende utilizar este recurso como modelo para dirigir la acción en las aulas.

Si bien este esbozo se centra en los vínculos que existen entre el pensamiento histórico y la historiografía de la Conquista, los docentes, en su cualidad de agentes estratégicos educativos, son los expertos para imaginar cómo podrían problematizar la historia y qué habilidades utilizar para tal efecto. El profesorado cumple una función específica en la escuela en la que se enfrentan a diversas variables, sujetas a diversos procesos –económicos, políticos y socioculturales– que éstos toman en cuenta a la hora de aterrizar los contenidos

²⁰⁹ J. L. Martínez, *op. cit.*; S. Wineburg, *op. cit.*; M. Restall, “The New Conquest History”, *op. cit.*; M. Restall, *Los siete mitos de la Conquista española*, *op. cit.*; M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, *op. cit.*; P. Seixas y T. Morton, *op. cit.*; D. Turk, R. Mattson *et al.*, *op. cit.*; J. Pagés y A. Santisteban, *op. cit.*; C. Townsend, *op. cit.*; M. Ríos Saloma, “Dinámicas de conquista en las fronteras de la monarquía hispana”, *op. cit.*; G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*; F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*

temáticos con sus estudiantes. En estos escenarios multifacéticos, quizás la historia de la Conquista tenga otros efectos que no consideré aquí, o quizás se pueda trabajar desde otros ángulos más allegados a las dinámicas propias de los lugares en que se encuentran las instituciones educativas. No obstante, lo que se pretende con todo esto, es motivar a historiadores, planeadores de programas de historia, docentes y alumnos, para que comiencen a producir una historia viva, en donde no se memorice exclusivamente, sino que se debata, problematice y se propongan soluciones para contrarrestar aquellos fenómenos sociales que dañan la integridad de las personas, como son la desigualdad, el patriarcado, el racismo, el clasismo y la discriminación.

2.4.1 La Conquista: sus cambios, sus continuidades y el uso de fuentes históricas

En el curso de sus análisis, los historiadores dejan ver interesantes propuestas en el manejo de las habilidades del pensamiento histórico para poder crear un nuevo relato de la Conquista; sin embargo, faltaría explorar qué de estas propuestas es posible aterrizar en las aulas y cómo hacerlo, atendiendo a que los alumnos no son expertos en el tema, ni conocen detalladamente los procedimientos de los profesionales.

En primera instancia, debemos reconocer que la historia escolar es una práctica específica que se encuentra sujeta a diferentes órdenes políticos y que funciona por medio de diversos elementos, de los que destacan: 1. Un contenido temático o programa de la materia, que es un ejercicio de configuración epistémico por parte de los agentes educativos en el poder, 2. Un paradigma psicopedagógico, el cual establece las reglas de operación que se implementarán en las aulas para conseguir objetivos específicos de los programas de estudio y 3. Fuentes de información para trabajar con los alumnos, en el caso de México: libros de texto, o materiales impresos por editoriales basados en los programas educativos oficiales.²¹⁰ Este orden hace de la historia escolar una práctica específica, y profundamente distinta de la historia profesional que hacen los historiadores en las universidades. Si lo pensamos así, estaremos obligados a admitir que, en palabras de Sebastián Plá: “lo que hacemos en las aulas

²¹⁰ Antoni Zabala Vidiella, *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Gráo, Barcelona, 2000, p. 22.

y lo que enseñamos en las clases de historia, no es ciencia, sino tan solo una representación no científica de la ciencia histórica”.²¹¹

Siguiendo este último punto, si nos remitimos a la historia de la historia escolar, en México, se publicó en 1894 el título: *Elementos de Historia patria*, elaborado por Justo Sierra como un intento por trazar una disciplina que se enseñara en las escuelas públicas para favorecer el proyecto de Unidad Nacional, en el marco del porfiriato.²¹² Con este antecedente, tenemos que en el país, la historia escolar tuvo sus inicios durante el nacionalismo, dibujada por los científicos, por lo que los contenidos temáticos de las clases de historia en las escuelas no estaban basados en las cronologías trazadas por los centros académicos que hacían ciencia histórica, simplemente por que éstos no existían, de manera que lo que se enseñaba a las niñas y niños era una visión del pasado cuyo punto central debía ser el surgimiento del Estado nación, fundado a partir de la Independencia de México. Como parte de este imaginario, el gobierno, a través de la historia, comunicaba el pasado y futuro de la independencia como algo secundario.

Para hacer efectiva la historia escolar, y que los niños conocieran las proezas de los héroes patrios que dieron origen a la nación, a mediados del siglo XX, la Secretaría de Educación Pública de México diseñó y difundió los famosos libros de texto gratuito, que son materiales –no siempre escritos por historiadores– redactados en tercera persona y que transmiten una supuesta objetividad. Esto último es parte de lo que Wineburg, citando a Roland Barthes, ha denominado: ilusiones referenciales, es decir, “la noción de que la manera en que se cuentan las cosas es simplemente la manera en que las cosas sucedieron”.²¹³ Desde esta perspectiva, los libros de texto son un instrumento que no les permite a las niñas y niños cuestionarse la historia, pues el efecto que proyectan, es la creencia de que la historia ya concluyó y fue documentada con certeza en los libros que les brinda la escuela. De esta manera, tenemos que los estudiantes crecen con una idea de la historia similar a la de una estela, en donde se quedaron grabados los datos del tiempo y que los historiadores

²¹¹ S. Plá, “La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar”, *op. cit.*, p. 476.

²¹² S. Plá, “Mestizos e inconclusos. Interpretaciones sobre la Historia de México en bachillerato”, *op. cit.*, p. 484.

²¹³ S. Wineburg, *op. cit.*, pp. 17–18.

simplemente los descifran y trasladan a los libros de texto para que los infantes aprendan de forma simple el pasado.

Esta ilusión se lleva a cabo con efectividad, de acuerdo con Wineburg, porque en los libros de texto se elimina el metadiscurso, es decir, la voz del historiador, así como la explicación del surgimiento del texto, lo que nos deja con un recurso acrítico, narrado por la omnisciente tercera persona, que simplemente se debe memorizar y trabajar por medio de resúmenes para acreditar la asignatura de historia. Así, para los estudiantes, como lo mostró Wineburg en una de sus investigaciones, el libro de texto es el único medio para conocer el pasado, y como en sus clases de historia se les solicita comúnmente que parafraseen el contenido de éstos, los alumnos entienden que logrando tal habilidad serán exitosos en la materia.²¹⁴

De esta manera, por medio de la ilusión referencial, los gobiernos mexicanos le otorgaron un sello de validez a la narrativa triunfalista de la Conquista y convirtieron al mito fundacional del mestizaje en el discurso rector que hablaba de su presente como si fuera el resultado de la mezcla racial entre indios y europeos, además de los afrodescendientes – aunque en menor medida–, las cuales son categorías resultantes de las relaciones interétnicas, inscritas en las estructuras de poder, lo que en suma representa un proceso que dotó de significado a muchas prácticas racistas y clasistas aún existentes en México.

Sobre este último punto, Federico Navarrete menciona que: “lo que llamamos conquista de México no es más que el inicio de largos procesos históricos que hoy continúan, de formas de mandar y de obedecer, de prácticas centenarias de colonialismo, racismo y discriminación, pero también de maneras tenaces de desobedecer y de imaginar y construir presentes y futuros diferentes”.²¹⁵ Siguiendo esta idea se puede comprender que el racismo y la discriminación son procesos que han tenido una continuidad en el tiempo, desde la Conquista, no en su forma teleológica, sino como resultado de relaciones de dominación en las que la racialización de los rasgos fenotípicos y el color de la piel, han sido los principales signos. De esta manera, la historia que construyeron los hombres en el poder desde el siglo XVI hasta la actualidad, es el resultado del mapa de relaciones interétnicas, cuyo discurso comunica el reconocimiento de la inferioridad y necesidad de protección de las poblaciones

²¹⁴ *Ibid.*, p. 19.

²¹⁵ F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*, p. 16.

indígenas.²¹⁶ Esto no niega las particularidades de cada momento histórico, y los numerosos casos que no se ajustan a esta visión por los procesos de etnogénesis; sin embargo, es claro que las fuentes que, hasta el día de hoy se siguen utilizando en las escuelas públicas de México, replican el discurso que escribieron los hombres pertenecientes a las élites de los distintos momentos históricos.²¹⁷

El libro de historia de Cuarto grado de primaria, editado por la Secretaría de Educación Pública en el año 2019, ejemplifica esta situación. En el apartado de: “Distintas concepciones de la guerra: mesoamericanos y españoles”, se menciona: “Los pueblos antiguos pensaban que el Sol necesitaba alimento para que no se agotara su energía, así que le ofrecían sangre y corazones humanos. Por esta razón, la guerra representaba un momento privilegiado para conseguir prisioneros que eran sacrificados en ceremonias religiosas”.²¹⁸

Los significados de este argumento son varios. Lo primero que observamos, regresando a las ilusiones referenciales, es que no aparece ninguna fuente citada para esta afirmación, aunque el autor podría basar su certeza y confiabilidad en los múltiples escritos de los frailes franciscanos, que, siguiendo el análisis de Matthew Restall, condenaron los sacrificios humanos e inflaron las cifras de éstos como una forma de legitimar su dominio y permanencia en América.²¹⁹ Otro aspecto importante se remite a la estructura más amplia de significados que aborda la condición de credulidad e ignorancia de los indios, idea que se

²¹⁶ En efecto, con esta idea no se trata de realizar una interpretación anacrónica de la Conquista, debido a que cada momento histórico tiene sus particularidades; sin embargo, una de las constantes que podemos encontrar como mecanismo legitimador de poder desde las *Cartas de Relación* de Hernán Cortés, escritas al emperador Carlos V, hasta los esbozos de historia de Carlos María de Bustamante, Alfredo Chavero, Heriberto Frías y los partidarios de la visión de los vencidos, es precisamente el reconocimiento de las poblaciones indígenas como sujetos arcaicos, que se encuentran en los márgenes del progreso. En primera instancia, este sentido se observa en las crónicas de los castellanos, quienes destacaban las condiciones salvajes en las que vivían los indígenas, imagen que se mantuvo en el Virreinato. Una segunda observación la ocupa el proyecto nacionalista, en donde, además de salvajes, los indígenas también representaban para los hombres en el poder aquel pueblo de México que había sido víctima de las vejaciones de los españoles, interpretación que cobra mayor fuerza en el siglo XX, posterior a la Revolución Mexicana.

²¹⁷ En el libro de texto gratuito: *Historia. Cuarto Grado*, se cita la crónica de *La verdadera historia de la Conquista de la Nueva España* del conquistador Bernal Díaz del Castillo, como fuente principal para entender este proceso histórico. Consulta: Carlos Alberto Reyes Tosqui, Amilcar Carpio Pérez *et al.*, *Historia. Cuarto grado*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México, Segunda Edición., 2019, 188 pp. [En línea]: <https://libros.conaliteg.gob.mx/P4HIA.htm#page/6>.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 100.

²¹⁹ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, *op. cit.*, p. 138.

transmite al asegurar que éstos mataban a otros seres humanos por la necesidad de sangre humana para satisfacer a sus dioses. Ignorancia y credulidad en oposición a la razón y estrategia de los castellanos, es una construcción hecha desde occidente que al día de hoy no ha cambiado en gran medida al hablar de las condiciones marginales de los pueblos indígenas, considerados por muchos como “ignorantes atrasados” que siguen hablando sus lenguas y vistiendo sus ropas ancestrales.

Mismo efecto encontramos con la enseñanza de los presagios funestos como uno de los factores que, de acuerdo con fray Bernardino de Sahagún, explica la mentalidad indígena y el acobardamiento de Moctezuma, cuando recibió a los castellanos como si fueran dioses.²²⁰ Este mito, difundido arduamente por los partidarios de la visión de los vencidos, lo encontramos en diversos libros de texto como *Historia de México I*, editado para profesores y alumnos de Tercer semestre de Telebachillerato comunitario, producido y distribuido por la SEP en el año 2015.²²¹ Incluso en instituciones que mantienen vínculos más estrechos con historiadores profesionales como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, en su portal web del curso de Historia de México 1,²²² tiene como una de sus fuentes principales para consulta el famoso compendio de Miguel León-Portilla.²²³ En este espacio digital, al igual que el libro para Telebachillerato, se narra el episodio del encuentro entre Moctezuma y Cortés, como si el segundo tomará de rehén al primero, lo que confirma los efectos que los presagios tuvieron sobre el ánimo y la debilidad del *huey tlatoani* mexica. Cabe destacar que dichas señales de augurio fueron redactadas por los franciscanos del Colegio de Tlatelolco décadas después de la caída de Tenochtitlán.²²⁴ Con este último ejemplo podemos ver que ahora las ilusiones referenciales se vuelven digitales.

Cuando los estudiantes leen su pasado a través de los omniscientes libros de texto, surge también una identificación con la historia, lo que nos habla de un proceso cotidiano

²²⁰ Fray Bernardino Sahagún, *Historia general de las cosas de Nueva España por el fray Bernardino de Sahagún: el Códice Florentino. Libro XII: de la conquista de México*. Biblioteca Laurenciana, Florencia, 1577 [En línea]: <https://www.wdl.org/es/item/10623/view/1/1/> [Consulta: 11 de junio, 2021].

²²¹ Maritza Sosa Ameneiro y Alejandro Suazo Sánchez, *Historia de México I*. SEP, Ciudad de México, 2015, 194 pp. [Telebachillerato comunitario].

²²² “Conquista de Tenochtitlan”. Portal Académico del CCH (20 de noviembre, 2012) [En línea]: <https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad3/conquistademexico/conquistadet enochtitlan> [Consulta: 6 de mayo, 2021].

²²³ M. León-Portilla, *op. cit.*

²²⁴ M. Pastrana Flores, *op. cit.*

que sucede muchas veces dentro y fuera de la escuela, ya que los niños, niñas y jóvenes son influidos por su contexto familiar, político y, en gran medida, por los medios de comunicación como la televisión y el contenido de páginas de internet. Sobre este efecto, Sebastián Plá, en su texto: “Mestizos e inconclusos. Interpretaciones sobre la historia de México en bachillerato”, analiza los resultados que arrojó la aplicación de una serie de entrevistas hechas a estudiantes de diferentes centros escolares de Educación Media Superior en la Ciudad de México, en donde hablan de sus conocimientos e interpretaciones sobre tres procesos históricos fundamentales, que aparecen en los programas de estudio de historia en el país: la Conquista, la Independencia de México y la Revolución mexicana.²²⁵ El estudio revela la importancia de entender la enseñanza de la historia a partir de sus usos públicos, esto implica reconocerla como un medio para fortalecer la identidad nacional y los procesos de urbanización; para la construcción de identidades juveniles; en su carácter comercial; para la conformación de políticas de la memoria, entre otros.²²⁶

En su comparativo, Plá identifica cómo las percepciones de los estudiantes en torno a los tres procesos históricos mencionados son influidas drásticamente por su contexto social. En el transcurso de las preguntas, los jóvenes entrevistados mantenían posturas similares en cuanto a la interpretación de los acontecimientos. Muchos de ellos reconocían el inicio del mestizaje actual durante la Conquista, aunque con una clara identificación con los “indios vencidos” y la herencia racista que nos dejaron los europeos.²²⁷ Por su parte, la independencia era percibida como algo bueno, pero fueron las acciones de los gobiernos posteriores las que hicieron que se percibiera de forma negativa. En cuanto a la Revolución mexicana, existió una actitud de rechazo, expresada en frases como “no sirvió”, o “fue otro acto, se diría si en parte inútil y a la vez bueno”.²²⁸ Con todo esto, Plá concluye que la identidad de los jóvenes entrevistados en cuanto a la significación que hacen de la historia, los llevó a considerar que los mexicanos son mestizos e inconclusos, pero no por estar en construcción, sino por no conseguir los ideales independentistas de libertad y los ideales revolucionarios de justicia social”.²²⁹

²²⁵ S. Plá, “Mestizos e inconclusos. Interpretaciones sobre la Historia de México en bachillerato”, *op. cit.*

²²⁶ *Ibid.*, pp. 485–486.

²²⁷ *Ibid.*, pp. 496–497.

²²⁸ *Ibid.*, p. 504.

²²⁹ *Ibid.*, p. 506.

Los resultados a los que llega este investigador revelan cómo la escuela es un escenario entre muchos otros, en los que se encuentran inmersos los jóvenes, mismos que influyen en sus percepciones en torno a la historia de México. Esto nos ayuda a situar los alcances y limitaciones del pensamiento histórico en relación con la historia enseñada. El primero es entender que los docentes no son únicamente los que transmiten un sentido de la historia entre los estudiantes, de hecho, puede que en realidad ni siquiera logren transmitir sentidos, y que sean otros agentes en contextos distintos como los familiares, medios de comunicación, amigos u otros, los que influyen en sus percepciones. Una segunda observación radica en reconocer que a pesar de que la escuela no es el único espacio de influencia para la construcción de identidades, este lugar no limita sus potencialidades para generar nuevos sentidos de la historia, incluso demanda que los profesores sean más creativos para vincular los intereses de los estudiantes en temas que les sean particularmente atractivos. Si estudiar problemas como el patriarcado, la desigualdad, el racismo o la discriminación de México no les es prioritario, entonces el docente debe pensar en las estrategias para que lo sea, no en una forma de imposición de su visión política, sino como un tema que es relevante, porque daña –y ha dañado a través de la historia– la integridad de muchos de los miembros de diversas identidades étnicas.

En este contexto, una alternativa para problematizar en las aulas el mito fundacional del mestizaje y la forma en qué éste se ha transmitido por medio de los libros de texto, al grado de influir en la construcción de la identidad de los jóvenes, puede ser por medio de su interpretación desde la habilidad del pensamiento histórico conocida como cambio y continuidad. Esto nos lleva a considerar no sólo una crítica hacia la visión de los vencidos, sino una explicación de por qué ésta fundamenta el sentido de inferioridad hacia las poblaciones indígenas que le otorgaron sus autores, quienes eliminaron de todo protagonismo a los líderes de los pueblos autóctonos y se centraron en lo que los europeos interpretaron de los acontecimientos. Pensar en los cambios y continuidades de diversas problemáticas sociales envueltas en los discursos hegemónicos nos permite visualizar una Conquista imaginada, que funciona como un factor ideológico de dominación, el cual mantiene un importante lugar en la memoria histórica, que se nutre y reproduce por medio de la educación pública.

Con estas afirmaciones no pretendo subestimar los libros de texto de historia, los cuales pueden ayudar a los alumnos a establecer un primer punto de encuentro con el pasado; no obstante, lo que en este apartado se destaca, es que los docentes y estudiantes no abandonen sus materiales hasta problematizar su contenido, y entender que éstos cumplen una doble función como recursos didácticos y como fuentes históricas secundarias.

2.4.2 Procedimientos en historia: la cuestión de las fuentes

¿Qué otras opciones tenemos para imbuirnos en una historia viva que compense los vacíos encontrados en los libros de texto gratuitos? La respuesta podría encontrarse en una de las habilidades del pensamiento histórico: el análisis de fuentes históricas. De hecho, un minucioso trabajo con las fuentes se puede llevar de la mano con las otras habilidades del pensamiento del modelo de Seixas y Morton, y las propuestas para trabajar el tiempo histórico y los temas controvertidos de Pagès y Santisteban, en donde se sitúan potenciales herramientas para discutir diversas problemáticas a partir de la enseñanza de la historia de la Conquista.²³⁰

Antes de considerar los aportes de dichos autores, es preciso ilustrar de qué se habla cuando se menciona el análisis de fuentes históricas, por lo que en los siguientes párrafos se desarrollarán algunos aspectos clave de este proceso que descende de la historiografía.

2.4.2.1 Desde la historiografía

Si se pretende trabajar en las aulas con las nuevas perspectivas de los historiadores, lo primero que debemos responder es ¿cuáles son esas nuevas perspectivas de análisis que ayudaron a los autores de la NHC a plantear nuevos relatos, distintos de la narrativa tradicional? Aunque existen factores diversos, se puede destacar que la generación de nuevas preguntas y la inclusión y contraste de fuentes históricas favorecieron en gran medida este proceso, ya que al generar una nueva lectura de las fuentes tradicionales, los historiadores de las últimas décadas identificaron aspectos que anteriormente no se habían abordado.

²³⁰ P. Seixas y T. Morton, *op. cit.*; A. Santisteban, *op. cit.*; J. Pagès y A. Santisteban, *op. cit.*

En efecto, si comparamos la lectura de fuentes que se muestra en la historia tradicional, representada en las obras de Carlos María de Bustamante, Justo Sierra y Alfredo Chavero, se puede observar cómo estos autores realizaron una traducción literal de los textos, casi sin detenerse en su contexto de producción, mostrando una suerte de confiabilidad en los escritos de los frailes franciscanos y la veracidad de los detalles expuestos en las crónicas de la Conquista de Bernal Díaz del Castillo y Francisco López de Gómara.²³¹ Mientras que los dos primeros autores publicaron sus obras en el marco del nacionalismo del siglo XIX, el tercero criticó a sus predecesores de fabricar una historia eurocéntrica, que poco retrataba la forma en que los indios habían percibido su propia Conquista. Sobre este punto, Guy Rozat llama a no caer en el supuesto de que la denuncia hacia el “eurocentrismo” en automático puede otorgar fidelidad a la historia, como lo intentó demostrar León-Portilla, debido a que éste americanista disfrazó la palabra de los frailes poniéndoles la etiqueta de traductores, cuando en realidad fueron autores de sus obras, y no sus supuestos informantes autóctonos.²³² Los resultados de esta yuxtaposición hicieron creer al filósofo mexicano que la obra de Sahagún lo convirtió en el primer etnólogo de su tiempo y por tanto digno de reconocer como el portavoz de los vencidos, lo que negaba el importante proceso de aculturación que se promovió desde la misiones religiosas.²³³

Estos últimos señalamientos hacia las inconsistencias interpretativas de los autores clásicos se lograron en gran medida a obras de corte historiográfico como *La escritura de la historia*, de Michel de Certeau.²³⁴ De acuerdo con este pensador francés, el historiador se encuentra imbuido en un núcleo de relaciones sociales cuyo propósito es realizar productos escritos que enmarcan el pasado, el cual no es más que una narración filtrada por el consenso del ámbito social en que se origina, con unas reglas de escritura y un método que la sustenta.

²³¹ Francisco López de Gómara, *Historia de la Conquista de México*. Biblioteca Ayacucho, República Bolivariana de Venezuela, 2007, 526 pp.; Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Editores mexicanos unidos, 1568, 208 pp.; C. M. de Bustamante, *Necesidad de la unión de todos los mexicanos contra las asechanzas de la nación española y la liga europea comprobada con la historia de la antigua República de Tlaxcallan: Publicada Carlos María de Bustamante*, op. cit.; A. Chavero, “México a través de los siglos”, op. cit.; B. V. M. de Cervantes, op. cit.; M. León-Portilla, op. cit.

²³² G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, op. cit., p. 33.

²³³ *Ibid.*, p. 32.

²³⁴ M. de Certeau, op. cit.

Por esta razón, los productos de los historiadores son discursos situados históricamente.²³⁵ Así, la historia es una “actividad humana” que parte de un lugar social, en donde se generan prácticas científicas y se escriben textos.²³⁶ En palabras de Certeau: “Toda investigación historiográfica se enlaza con un lugar de producción socioeconómica, política y cultural”.²³⁷ El que habla en la historia no es el pasado, sino el historiador, que a su vez es representante de una universidad o centro de investigación en el cual se establecen acuerdos muchas veces con agentes políticos para el diseño de sus producciones.²³⁸ De manera que el producto, es el resultado del proceso de validez que atraviesa el pensamiento hecho inteligible por medio de la escritura del historiador.

Por ejemplo, en *Malintzin. Una mujer indígena en la Conquista de México*, Camilla Townsend explica una interesante respuesta a la pregunta: ¿por qué Hernán Cortés omitió hablar de Malintzin en sus cartas de relación al emperador, en contraste con los Tlaxcaltecas que le dedicaron una gran cantidad de cuadros en el *Lienzo de Tlaxcala*?²³⁹ A simple vista, la interpretación de las fuentes no nos ayuda a responder esta cuestión, es decir, ¿cómo saber por qué los autores de las fuentes silenciaron ciertos aspectos y remarcaron otros? Esta situación orilló a la historiadora a flexibilizar sus métodos para la lectura de fuentes, y contrastar diversas versiones tanto indígenas como castellanas. De este análisis, lo primero que Townsend entendió, fue que dada la importancia de Malintzin para la Conquista de Tenochtitlán, en contraste con la ambición de Cortés para ascender en la política convenciendo al emperador que casi por sí solo había vencido al imperio de Moctezuma, éste último borró de su relato el liderazgo de la intérprete, debido a que: ¿cómo se vería el gran conquistador extremeño en las cortes si admitía que una mujer, esclava e india, le había hecho todo el trabajo?

²³⁵ Como lo refieren también A. Mendiola y G. Zermeño, *op. cit.*, p. p.165.

²³⁶ M. de Certeau, *op. cit.*, p. p.68.

²³⁷ *Ibid.*, p. p.69.

²³⁸ La historia también parte de un lugar social más amplio. El ambiente académico esta a su vez inscrito en un ambiente social que extiende sus fronteras a una región, un estado, un país, un continente, etc. Este ambiente influye en la dirección que toma la escritura de la historia, en un proceso en el que no sólo otorga sino que elimina, silencia y censura. En el lugar del historiador coexiste siempre un no-lugar, un área de posibilidades nulas. En este lugar siempre existe un grupo que supervisa la producción, “lo no válido carece de sello historiográfico”. *Ibid.*, p. 75.

²³⁹ C. Townsend, *op. cit.*

Camilla Townsend no se conformó con el análisis del *Lienzo de Tlaxcala* que confirmaba el liderazgo de Malintzin, sino que acudió a otras fuentes nativas como el *Chalcacihuacuicatl*, en donde aparece la ridiculización del *huey tlatoani* Axayácatl (padre de Moctezuma Xocoyotzin) al ser vencido por una mujer.²⁴⁰ De esta manera, Townsend interpretó que tanto en el lado occidental como en el mesoamericano, Malintzin fue un caso extraordinario en el que se muestra cómo una mujer se pudo posicionar en un lugar que sólo era concebible para los hombres de alto rango, es decir, figuras tan poderosas que bajo su mando se encontraba el destino de millones de personas pertenecientes a ambos mundos. Estos hombres eran Moctezuma y Carlos V. Otros datos considerados fueron los productos de la memoria histórica de los pueblos como son las danzas de los concheros que escenifican a una Malintzin mucho más importante que los hombres conquistadores –aún vigentes– y el cerro de Tlaxcala que lleva su nombre.²⁴¹

La estrategia que favoreció a Camilla Townsend para la creación de su relato, –al igual que muchos historiadores– fue realizar una lectura de los textos en su carácter de producciones culturales situadas históricamente. En este punto, resulta ilustrativo recuperar las aproximaciones de Alfonso Mendiola y Guillermo Zermeño, quienes mencionan que los nuevos procedimientos en historia se distancian del positivismo por pasar de la ilusoria objetividad a la subjetividad con la que son trabajadas y escritas las fuentes, en sus términos: “las llamadas fuentes para la historia son, antes que nada, textos de cultura”.²⁴² Cuando Townsend estudió las *Cartas de relación* de Hernán Cortés, no lo hizo atendiendo a la veracidad y certeza de su contenido, por el contrario, analizó al autor de la fuente como sujeto social, con las categorías sociales que le antecedían para generar sus interpretaciones. Para que los historiadores puedan realizar esto, aseguran Mendiola y Zermeño existe de fondo una teoría sociológica que ayuda a entender cómo se relacionan las subjetividades.²⁴³ En el caso de Townsend, resultó vital indagar en el por qué de la edición de las cartas de Cortés y en el significado o función que éstas habían tenido en su momento, así como en las ausencias: “la

²⁴⁰ En español: “Cantar de la mujer de Chalco”.

²⁴¹ F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, op. cit., pp. 87–88.

²⁴² A. Mendiola y G. Zermeño, op. cit.

²⁴³ *Ibid.*, p. 182.

cuestión central se dirige entonces a descubrir lo no dicho en el texto, pero, sin el cual, cualquier documento sería inexplicable”.²⁴⁴

Más aún, Mendiola y Zermeño aluden a la existencia de tres planos de sentido fundamentales que caracterizan el quehacer de los historiadores y que particularmente se pueden observar en la forma en que fue reinterpretada la Conquista: 1. El de las reglas formales que estructuran el documento o artefacto como pertenecientes a un sistema de comunicación (que recursos retóricos o poéticos utiliza el escritor), 2. El lugar social donde se produce el documento o artefacto (cómo en cada época se recluta socialmente al productor del documento, desde dónde se escribe o produce el artefacto), 3. Las formas de recepción o apropiación del mismo (para qué se hace cada tipo de documento, a quiénes está destinado), en síntesis: ¿qué?, ¿escribe quién?, ¿desde qué lugar y tiempo?, ¿para qué? y/o ¿para quién(es)? Esto aplica de igual forma para las fuentes primarias como secundarias, entendiendo a ambas como sistemas de comunicación.²⁴⁵

2.4.2.2 Desde el pensamiento histórico

El análisis anterior permite darnos cuenta de las implicaciones que existen al realizar la lectura de fuentes históricas desde diversos ángulos. En los contextos educativos, el problema surge cuando nos proponemos llevar los procedimientos de los autores al aula, con jóvenes con dificultades de lectura, y que su acercamiento con la historia se limita al estudio de los libros de texto. En este sentido, Bayard Faithfull, miembro del proyecto web *teachinghistory.org*, realiza una interesante propuesta para enfrentar estas dificultades interpretativas sin necesidad de transitar por el largo camino de los historiadores profesionales.²⁴⁶

Faithfull comenta que la lectura de fuentes que hace un historiador difiere de la que realizan los estudiantes porque el primero trabaja el texto en distintos niveles de análisis. Los profesionales prestan atención simultáneamente al argumento, propósito, contexto, contenido y credibilidad, mientras que los estudiantes lo hacen atendiendo a una sola lectura, que

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 171.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 203.

²⁴⁶ B. Faithfull, *op. cit.*

enfatisa en los datos que pueden sacar de su recurso informativo.²⁴⁷ Así, los alumnos pierden de vista que los textos son artefactos humanos, además de retóricos, lo que quiere decir que comunican intereses particulares, sustentados por marcos culturales específicos en los que se encontraban inmersos sus autores.²⁴⁸ Sobre esta distinción, Wineburg menciona que las fuentes –comprendidas como artefactos– enmarcan la realidad y revelan información sobre los supuestos, puntos de vista y creencias del autor.²⁴⁹ Entendiéndolo así, tenemos que la escritura es un acto de narrar, aunque también de imaginar y construir el mundo.

Regresando a la propuesta de Faithfull, denominada: “Cuatro lecturas: Aprendiendo a leer fuentes primarias”, el investigador propone cuatro pasos, o formas de interpretar las fuentes con estudiantes que desconocen los procedimientos en historia.²⁵⁰ En la primera, *Contexto y orígenes del texto*, los estudiantes deben identificar los datos generales del lugar de producción del texto, lo que implica reconocer fecha de elaboración, autor(es) y contenido descriptivo. En un segundo momento, *Reconociendo los propósitos*, se indaga en los objetivos del autor para la escritura de su obra, clasificando sus ideas en centrales y secundarias. Tercero, *Analizar los argumentos*, en este tiempo ya se puede dar paso a una lectura más profunda, en la que se identifiquen las contradicciones y significados del texto. El último paso, *Leyendo como un historiador*, consiste en evaluar la confiabilidad de la fuente a partir de la contrastación entre afirmaciones y evidencias, para nivelar su importancia a la hora de establecer la narrativa histórica.²⁵¹

Aunque este modelo resulta útil para trabajar con estudiantes, omite la comparación de fuentes, la cual es una de las habilidades de interpretación que se observa en las obras de los historiadores profesionales. Por ejemplo, con respecto a la participación de Malintzin en la Conquista sabemos que Hernán Cortés evade mencionarla en sus *Cartas de relación*, en

²⁴⁷ *Ibid.*

²⁴⁸ S. Wineburg, *op. cit.*, p. 56.

²⁴⁹ *Ibid.*

²⁵⁰ Debemos distinguir que la propuesta de Faithfull fue elaborada para trabajar fuentes históricas con jóvenes en el aula; no obstante, su método es parte de la profesión crítica de fuentes o hermenéutica, la cual existe desde el siglo XVII en trabajos como *De Re Diplomática* de Jean Mabillon. *Johannis Mabillon, De Re Diplomática. Libri VI.* Colegio de Agustinos descalzos de S. Millan de la Cogolla, 1778, pp. 694.

²⁵¹ En inglés Faithfull denomina estos cuatro pasos como: First Reading: Reading for Origins and Context, Second Reading: Reading for Meaning, Third Reading: Reading for Argument, Fourth Reading: Reading like a Historian. Como se muestra algunos verbos fueron alterados debido a cuestiones de redacción y estilo; sin embargo, el lector puede interpretar el modelo como más le convenga. En: B. Faithfull, *op. cit.*

comparación con el *Lienzo de Tlaxcala*, donde se destaca su papel. La diferencia de versiones nos habla del reconocimiento e importancia de Malinztin como líder durante el proceso histórico, reconocida por unos y censurada por otros. Así que al modelo de Faithfull podemos incluir un quinto paso, *Contraste de fuentes históricas*, en donde no sólo se analice la confiabilidad de la fuente, sino que esta operación se realice en función de su comparación con otros documentos, de su mismo contexto u otro, para mostrar que la brecha en el tiempo es un factor que también se debe considerar para el análisis. Lo anterior se puede observar en el Esquema 2.

Esquema 2.

Procesamiento de fuentes históricas en el aula

<i>Lecturas</i>	<i>Descripción</i>	<i>Preguntas clave</i>
Primera lectura: Contexto y orígenes del texto	Datos generales del lugar de producción	¿Quién escribe?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿cómo?
Segunda lectura: Reconociendo los propósitos	Propósito del autor, ideas centrales y secundarias	¿Cuáles son las intenciones del autor? ¿Cuál es la idea central y cuáles las secundarias?
Tercera lectura: Analizar los argumentos	Confiabilidad de la Fuente, lógica y contradicciones	¿Cómo se relacionan las ideas secundarias con la primaria? ¿A qué público va dirigido el texto? ¿qué evidencia sustenta sus argumentos?
Cuarto paso: Leyendo como un historiador	Soporte para la historia, la sospecha del documento	¿Es creíble lo que menciona el autor si/no por qué? ¿qué se dice y qué omite el autor? ¿Cuáles son los significados del texto?
Quinta lectura: Contraste de fuentes históricas	Comparación de los significados del texto con otros de fuentes similares a través del tiempo	¿Qué dicen otros autores de fuentes similares? ¿cómo se relacionan los significados de los textos que

		hablan sobre un mismo acontecimiento?
--	--	---------------------------------------

Fuente: elaboración propia con ideas de Wineburg, Townsend y Faithfull²⁵².

Cuando los estudiantes elaboran un ejercicio de este tipo, situando las cinco lecturas de un documento histórico, pueden desarrollar otras habilidades del pensamiento histórico como cambio y continuidad, significado histórico, perspectiva histórica, causas y consecuencias, dimensión ética y tiempo histórico. Esto puede ser un trabajo exhaustivo que demanda un soporte de análisis que ni siquiera los historiadores abordan en un mismo texto. Lo importante de esta posibilidad es que el docente, remitiéndose a sus objetivos tanto del programa de estudio como sus particulares, puede generar propuestas creativas para manejar una de estas habilidades con sus estudiantes, para lo cual, el uso de fuentes históricas es la más importante debido a que proporciona los conocimientos necesarios sobre el tema, para que los jóvenes cuenten con parámetros conceptuales que los ayuden a establecer juicios críticos, sustentados por evidencias, evadiendo opiniones sin fundamento, lo cual es una diferencia clave para analizar cualquier fenómeno.

Por estas razones, retomando el caso de la Conquista de México y sus posibilidades de ser estudiada por jóvenes de preparatoria a partir del uso de fuentes, debemos comprender que las crónicas históricas son los materiales que más suelen revisar los historiadores, lo cual implica una gran cantidad de tiempo invertido para trabajar con éstas, dado que son narraciones extensas, con un gran número de significados para considerar en el análisis. Evidentemente las limitaciones que existen en las clases de historia en preparatoria hacen que el modelo de Faithfull se vea minimizado para el caso de las crónicas. Ante esto, una posible solución es utilizar extractos de su contenido que enfatizan en un aspecto en particular de la Conquista, por ejemplo, la descripción del primer avistamiento de la ciudad de Tenochtitlán. Los extractos en comparación con las descripciones hechas por los indígenas nos ofrecen una potente herramienta de análisis para descifrar los significados surgidos en la alteridad de este proceso histórico.

²⁵² S. Wineburg, *op. cit.*, p. 56; C. Townsend, *op. cit.*; B. Faithfull, *op. cit.*

Para el caso de fuentes de autoría indígena como los códices, u otros materiales pictográficos, el modelo de Faithfull es más complicado de aterrizar, e incluso inútil. Estas fuentes mantienen un mundo de significados mucho más complejo, para el cual, arqueólogos e historiadores deben dominar técnicas provenientes de la paleografía. Una solución ante estos obstáculos, es revisar los trabajos de los historiadores, atendiendo a sus explicaciones para descifrar los significados de las fuentes. Los libros de historia por lo regular comunican resultados, no métodos, es decir, las técnicas de traducción e interpretación que anteceden la narración de estos resultados muchas veces no son descritas en profundidad, por la simple razón de que la discusión se hace sobre el conocimiento histórico en particular, lo que deja el *modus operandi* en un segundo término.

Como alternativa, podemos aplicar el modelo de Faithfull al trabajo hecho por el historiador y no a la fuente directa, cuando se trata de materiales iconográficos o que requieren de la paleografía para interpretarlos. Es decir, el docente que intente llevar una clase de la Conquista bajo el enfoque del pensamiento histórico, debe destinar parte de su tiempo a la revisión de textos históricos, identificando las preguntas que el historiador hace hacia las fuentes, así como las respuestas que ofrece, con la finalidad de que el mismo docente sea quien solucione los cinco pasos del modelo anterior, y posteriormente esto pueda ser adaptado por medio de preguntas específicas sobre las fuentes, guiando al alumnado hacia los detalles más sobresalientes que se conectan con otros y que hacen del análisis algo previamente filtrado, y por lo tanto más comprensible para ellas y ellos.

Estas consideraciones hacen de la interpretación de fuentes históricas algo sumamente flexible, lo que rompe con una fórmula simplista, comprendida como si fuera una receta de cocina, en la que un paso lleva al otro ineludiblemente para lograr los objetivos o producto final. Al contrario, lo que sostengo aquí, es que cada problema histórico requiere de una metodología de análisis distinta y por lo tanto, el docente es quien debe buscar la mejor forma para aterrizar los procedimientos de los historiadores en el aula, atendiendo a sus objetivos particulares, en los que el contexto del alumnado es sumamente importante como factor de incidencia.

Para el caso de la Conquista, el esquema para analizar fuentes que se propone en este espacio, es un recurso importante para que los estudiantes construyan su propio conocimiento histórico al tiempo en que problematizan su presente y su identidad histórica; sin embargo,

debemos reconocer que este no es el único recurso y que no siempre se adaptará adecuadamente a las necesidades del aula. Atendiendo a esto, un trabajo que retroalimente la propuesta sería aquel que la desafíe, adapte, y convierta en algo útil para forjar una historia viva.

Sobre este último punto, siguiendo la perspectiva de Cohen y Stoll, lo primero a considerar son las necesidades específicas de los estudiantes y después mostrar cómo los historiadores podrían ayudarnos con sus procedimientos y narraciones de la historia para dotar de mejores elementos a los docentes que buscan objetivos particulares con los estudiantes.²⁵³ Por esta razón, los miembros del NYHTC entrevistaron a historiadores que trabajaban con novedosas técnicas de investigación, insistiendo durante el desarrollo de las preguntas que abordaran los temas de la historia como si tuvieran que enseñarlos a los jóvenes de secundaria y preparatoria. De este ejercicio surgieron una gama de temas y fuentes históricas para trabajar en las clases de historia, de manera sencilla y rápida, lo que los profesores pudieron aprovechar para diseñar secuencias didácticas siempre a favor del debate, la discusión y la problematización del presente. Los resultados no fueron en todo momento alentadores, de hecho existieron complicaciones de todo tipo, que van desde el tiempo destinado a las asignaturas, las barreras del idioma y lo abstracto que era para algunos alumnos leer fuentes históricas en diferentes niveles de análisis; aunque, lejos de esto, los aprendizajes que surgieron del proceso son bastante ilustrativos como una guía de alcances y limitaciones a considerar para el mejoramiento de la enseñanza de la historia.²⁵⁴

Conclusiones al Capítulo 2

En este capítulo se intentó diseñar un sendero en el que pueden transitar juntas la historia profesional y la historia enseñada, a partir de un diálogo entre las nuevas interpretaciones de los historiadores que trabajan temas relacionados con la Conquista de México y los investigadores del pensamiento histórico. Para tal efecto, se mostró la nueva narrativa del

²⁵³ D. Turk, R. Mattson *et al.*, *op. cit.*

²⁵⁴ Cuando hacemos referencia a las barreras del idioma, se debe a que las escuelas que fueron participes de este proyecto de enseñanza de la historia en Estados Unidos, contaban algunas de ellas con aulas pluriculturales, debido a que muchos de los alumnos provenían de núcleos familiares migrantes de población latina y una menor parte de asiáticos.

proceso citado, como un diálogo entre historiadores clásicos y contemporáneos, con el fin de que los lectores puedan partir del entendimiento sobre cuáles son estas nuevas miradas de la historia y cómo se han elaborado. Con base en esto, se detectaron –en un segundo momento– los cambios metodológicos que llevaron a los historiadores a trazar un nuevo rumbo para la comprensión de un evento que se ha quedado alojado en la memoria histórica de muchos sujetos. Por último, se presentó una especie de traducción desde el pensamiento histórico sobre este cambio de rumbo, para plantear cómo la Conquista de México puede tener un gran potencial en las aulas con los estudiantes si es trabajada por medio del uso de fuentes históricas en aras de replantear las viejas interpretaciones decimonónicas.

En los siguientes capítulos podremos ver algunos de los logros y limitaciones de este enfoque aplicado a una clase de historia de la Conquista de México en una preparatoria situada en el municipio de Chimalhuacán, perteneciente al Estado de México. Para ello se pusieron en práctica el uso de fuentes históricas y la dimensión de cambio y continuidad, en torno al estudio del racismo, lo que llevó a los estudiantes a trabajar la Conquista como un tema vivo, latente en nuestro imaginario, al tiempo en que comprendieron cómo los historiadores construyen sus relatos. Con el fin de lograr esta tarea, se parte del análisis del contexto de los estudiantes, en donde se describe el lugar que alberga la institución educativa, para después mostrar cuáles son sus intereses, conocimientos y situación académica. Cabe aclarar que esta práctica se realizó durante la pandemia causada por el brote de COVID-19, por tal motivo, esta experiencia ofrece a su vez un testimonio de cómo fue trabajar la enseñanza de la historia a distancia, en un momento histórico en el que las medidas de confinamiento hicieron repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje cotidianos a millones de profesoras, profesores y estudiantes.

Capítulo 3. Contexto de la experiencia práctica

3.1 Introducción

La materia de Historia de México es una de las asignaturas más importantes y necesarias en los centros escolares de Nivel Medio Superior, debido a diversas razones. Lo primero, es que partimos de un presente histórico y, por lo tanto, los estudiantes deben comprenderse como sujetos históricos, quienes tomarán decisiones que se proyectarán en su futuro, de la misma forma que el presente ha sido configurado en gran medida por las decisiones de personas del pasado. Por otro lado, aprender historia es poner en marcha el pensamiento histórico, que son ciertas habilidades propias de la disciplina que permiten tejer narrativas históricas sustentadas por el análisis de evidencias. Por último, las Ciencias Sociales ofrecen herramientas conceptuales que permiten problematizar el mundo y ofrecer alternativas para mejorarlo.

Si bien existen ventajas para la enseñanza de la historia, es también cierto que son las profesoras y profesores quienes las deben llevar a la práctica, lo cual no siempre ocurre ya que en los procesos educativos intervienen una variada suma de factores de diversa índole que resultan determinantes para el logro u obstaculización de los objetivos planteados inicialmente. Como lo menciona Antoni Zavala: “Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etcétera.”²⁵⁵ El diagnóstico, en este sentido dirige la mirada del docente hacia la población que va a enseñar, entendiendo sus intereses, formas de aprender, motivaciones y otros importantes aspectos que se colocan como claves a considerar para la planeación de clase.

Siguiendo esta perspectiva, antes de llevar el modelo de enseñanza de la Conquista por medio del uso de fuentes históricas, se generó un instrumento diagnóstico, hecho en formularios google, que permitió conocer el contexto de la EPOEM 237 y la situación personal, económica, sociocultural y académica de los estudiantes, en tiempos de pandemia (COVID-19). Este fue el primer paso a considerar para trazar los objetivos y realizar los materiales para trabajar el pensamiento histórico en torno al proceso planteado. No obstante, antes de pasar al análisis de los resultados de este cuestionario, en un primer apartado se relata brevemente la historia del municipio de Chimalhuacán, para que los lectores puedan

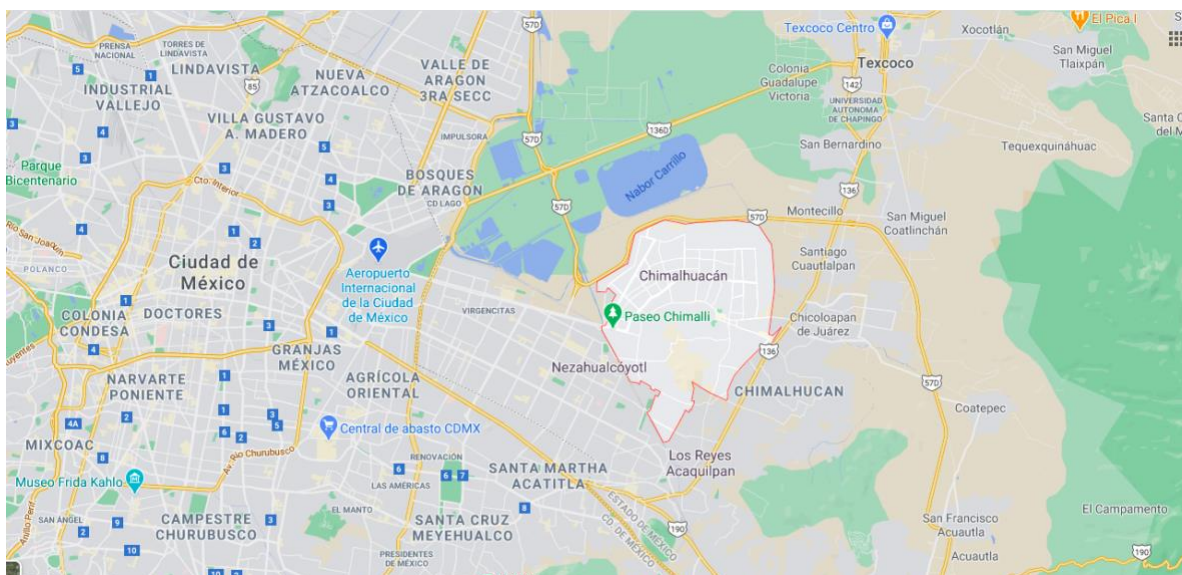
²⁵⁵ A. Zabala Vidiella, *op. cit.*, p. 15.

averiguar cuales son algunas de las dinámicas que se presentan en este lugar, las cuales inciden en la situación académica de los jóvenes que estudian la preparatoria.

3.2 Municipio de Chimalhuacán

Chimalhuacán es uno de los 125 municipios que conforman el Estado de México. Con una superficie de 73.63 km², este lugar se encuentra dividido por una cabecera municipal, tres villas, treinta barrios nuevos, treinta y siete colonias, ocho fraccionamientos, ocho parajes, dos ejidos integrados por una zona urbana, el ejido de Santa María Chimalhuacán, además de dos zonas comunales.²⁵⁶ Este municipio se ubica al oriente de la CDMX –en la zona metropolitana– y colinda al norte con Texcoco, al sur con Los Reyes-La Paz, al oriente con San Vicente Chicoloapan y al poniente con Cd. Nezahualcóyotl, como se puede observar en el Mapa 1.

Mapa 1.
Municipio de Chimalhuacán



Fuente: Google maps.

²⁵⁶ Enrique Moreno-Sánchez y Jaime Espejel-Mena, “Chimalhuacán en el contexto local, sociourbano y regional”. *QUIVERA*, 15 (2013), p. 79.

3.2.1 Breve reseña histórica de Chimalhuacán

El nombre de Chimalhuacán se compone de dos etimologías del náhuatl, la primera: *Chimal*, que significa “escudo o rodela”, mientras que la segunda: *can*, expresa “lugar”, por lo que tenemos: “lugar de escudos o rodelas”. Bajo este supuesto, existen declaraciones que mencionan que el municipio debe su nombre al cerro de Chimalhuachi que parece rodela vuelta hacia abajo.²⁵⁷

Poco antes de la Conquista de México, Chimalhuacán era un *altepetl* tributario de Texcoco, a su vez perteneciente a la Triple alianza mexicana junto a Tenochtitlán y Tlacopan.²⁵⁸ Durante la guerra en la que participaron los castellanos, encabezada por Hernán Cortés, Malinche y los indios conquistadores, el *altepetl* fue atacado y, por consecuencia, el *Tecpan*, fue destruido, sustituyendo sus muros por la iglesia de San Andrés, erigida en 1532.²⁵⁹ Este templo sólo estuvo en pie por 50 años, debido a su derrumbe a causa de un terremoto que sacudió toda la Cuenca de México. Actualmente se pueden apreciar algunos de los cimientos de la iglesia en la zona arqueológica de *Los pochotes*.²⁶⁰

Durante el virreinato, Chimalhuacán funcionó como una República de indios en concordancia con las Leyes de Indias postuladas por la Corona española. En el lugar, los habitantes de diversas localidades y barrios estaban sujetos a la autoridad del gobernador, quien ejercía sus funciones en el pueblo principal denominado cabecera.²⁶¹

²⁵⁷ Oscar Alberto García Cruz, *Monografía político-administrativa del municipio de Chimalhuacán*. Universidad Autónoma del Estado de México, México, 2013, pp. 3–4

[En línea]:

http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/59187/Monografia_Chimalhuacan%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

²⁵⁸ Edgar Nebot García, “Huexotla, estado de México. Historia y arqueología de un sitio Postclásico del altiplano central”. *ESTRAT CRÍTIC. Revista de Arqueología*, 4 (2010), p. 49.

²⁵⁹ El Tecpan para los mexicas era el hogar del gobernante y sus familiares más próximos. La estructura arquitectónica del palacio consiste en una serie de habitaciones y patios. El Tecpan de Chimalhuacán es el mejor conservado en el área de la Cuenca de México. Véase, Héctor V. Gálvez, *Informe de la primera temporada de trabajo realizada en Chimalhuacán, Estado de México, del 29 de junio al 12 de septiembre de 1964*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1964, pp. 179–185

[En línea]: <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/arqueologia/article/view/7468/8297>.

²⁶⁰ *Ibid.*

²⁶¹ María Eugenia Alonso Chombo y Ana María Alonso Chombo, “Estado de México - Chimalhuacán”. Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México (1997)

3.2.2 Historia reciente

Desde su fundación, la CDMX ha representado un núcleo productivo y político administrativo sumamente importante a lo largo y ancho del país. Esta situación ha desatado oleadas de migración ininterrumpidas de personas provenientes de diferentes estados, sobre todo del sur de la República como: Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Morelos, Veracruz, etcétera, quienes abandonaron sus lugares de origen en busca de mejores oportunidades de trabajo insertándose en los circuitos económicos de la metrópoli.

En el caso de Chimalhuacán, se ha experimentado un importante crecimiento demográfico a raíz de este fenómeno migratorio. Así, lo que pasó de ser un municipio rural, en donde sus habitantes se dedicaban a realizar actividades primarias y secundarias, en los últimos años se transformó en una localidad urbana, caracterizada por funcionar como municipio dormitorio. Esta categoría se comenzó a utilizar por el gobierno local para describir el ritmo de vida de Chimalhuacán debido a que la mayoría de las personas que radican en éste se incorporaron desde la década de los noventa a las dinámicas económicas de la CDMX, lo que los hace transitar día con día hacia las diferentes delegaciones de la metrópoli, regresando a sus hogares casi exclusivamente para dormir.

Para ilustrar los cambios en la actividad productiva, Moreno y Espejel explican que el desarrollo demográfico es uno de los factores que debemos considerar debido a que tan sólo en 30 años, la población de Chimalhuacán se triplicó.²⁶² En 1970 se encontraban 19, 946 personas habitando un área urbana de 115 hectáreas aproximadamente. En 1980 aumentó a 61, 816 personas y en 1990 se contabilizaban 242, 317 habitantes. En síntesis, en dos decenios la demografía de Chimalhuacán creció en un 400%. Para el año 2000, la población se calculaba en 490, 772 habitantes, y una década más tarde se incrementó el número a 614, 453.²⁶³ De acuerdo al último censo establecido por el INEGI en 2015, la población se estimaba en 679, 811 personas.²⁶⁴

[En línea]: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15031a.html> [Consulta: 10 de mayo, 2021].

²⁶² E. Moreno-Sánchez y J. Espejel-Mena, *op. cit.*

²⁶³ *Ibid.*, p. 82.

²⁶⁴ INEGI, “Número de habitantes. Estado de México”. (2020)

Los factores que explican la incesante ocupación territorial en Chimalhuacán son diversos. Uno de los principales es el fácil acceso a la tierra, de bajo costo y con la ventaja de situarse en las cercanías de la CDMX, esto se relaciona con el movimiento político de “Antorcha campesina”, vinculado al Partido Revolucionario Institucional (PRI), cuyos líderes han generado diversos proyectos de vivienda en las zonas marginales del municipio, que antes de secarse por la intervención humana, pertenecían al Lago de Texcoco.

Con todo esto, Moreno y Espejel mencionan que la población de Chimalhuacán percibe en promedio de 1 a 3 salarios mínimos, lo que la ubica en situación de pobreza, categoría que considera como variables: el acceso a los recursos básicos, como alimentación, servicios y vivienda. Además, la posibilidad de generar mayores ingresos se ve obstaculizada por el nivel de escolaridad que mantiene la mayoría de la población, la cual sólo cuenta con el nivel básico, hasta segundo grado de secundaria.²⁶⁵

3.2.3 Educación en Chimalhuacán

En el aspecto educativo, Chimalhuacán ha elevado en las últimas dos décadas sus cifras considerablemente en torno al número de estudiantes que cursan los niveles Básico, Medio Superior y Superior. De acuerdo a la Estadística Básica Municipal del Sector Educación del Gobierno del Estado de México, en el municipio asisten a la escuela en sus diferentes niveles 189, 945 estudiantes, lo que representa el 28% del total de la población, repartidos en 695 escuelas, en donde se encuentran laborando 7, 533 docentes.²⁶⁶

En lo que respecta a la Educación Media Superior, con anterioridad al año 2010 existían escasas opciones para ingresar a este nivel educativo dentro del municipio, limitándose al Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México, Plantel Chimalhuacán (CECyTEM), el Colegio de Bachilleres del Estado de México 03 (COBAEM 03), y en la modalidad de Bachillerato general se encontraban la Escuela Preparatoria Oficial

[En línea]: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/Mex/Poblacion/default.aspx> [Consulta: 10 de mayo, 2021].

²⁶⁵ E. Moreno-Sánchez y J. Espejel-Mena, *op. cit.*, p. 90.

²⁶⁶ Gobierno del Estado de México, *Estadística Básica Municipal del Sector Educación*. México, 2018, p. 283 [Educación] [En línea]: https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo3/2018/43073/9/dd224b5d2f39dfd09e20d28d1c224e83.pdf.

del Estado de México (EPOEM) Num.16 y Núm. 62. Por lo que muchos jóvenes concluían sus estudios en municipios vecinos, como la Escuela Preparatoria Texcoco (EPT), el CECyTEM Chicoloapan y la EPOEM Núm. 7, ubicada en Los Reyes La Paz. Además de otros que asistían a los centros escolares incorporadas a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y al Instituto Politécnico Nacional (IPN) en la CDMX. Sin embargo, hace poco más de una década, algunos líderes de las nuevas colonias del municipio en colaboración con el Ayuntamiento de Chimalhuacán gestionaron Claves de Centro de Trabajo (CCT) para la formación de preparatorias ubicadas en algunas de las zonas más marginadas del municipio como son el Cerro de las Palomas, Ciudad Alegre, Corte San Pablo, Santa María Nativitas, Lomas de Totolco, entre otras.

Los resultados de esta expansión de centros educativos muestran que en el año 2018, se contaba en el municipio con una matrícula de 17, 651 estudiantes que cursaban el Nivel Medio Superior repartidos en 52 escuelas. En el subsistema de Bachillerato General, se contaba con una población de 13, 297 alumnos en 43 escuelas del municipio lo que representa el 75% del total de jóvenes que estudian la preparatoria en Chimalhuacán.²⁶⁷

En este contexto es que surge la EPOEM Núm. 237, situada en el Callejón del Centenario s/n, colonia de Santa María Nativitas, como parte de un proyecto de expansión urbana en el que los líderes de las nuevas localidades tuvieron una importante incidencia para la recuperación de espacios públicos que después fueron convertidos en centros escolares a favor de los jóvenes con escasos recursos, quienes difícilmente podían costear el traslado a preparatorias de la CDMX u otros municipios aledaños.

3.3 La EPOEM 237 en el contexto de pandemia

En el año 2020 el mundo cambió sus dinámicas habituales de convivencia por la expansión del COVID-19, iniciado en China y con el paso de los meses encontrado en casi cada rincón del planeta. Con este problema de fondo, en el Estado de México, en mayo de este mismo año, el gobierno estatal lanzó el Plan regreso seguro, para combatir moderadamente los efectos de la pandemia, para lo cual se establecieron cuatro ejes principales:

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 182.

1. La salud de los mexiquenses sigue siendo la prioridad.
2. Reapertura segura, gradual y ordenada.
3. Movilidad segura para los mexiquenses.
4. Reapertura coordinada con la Ciudad de México en la ZMVM.²⁶⁸

Las acciones para contrarrestar los efectos de la pandemia se proyectaron en el cierre de escuelas y su traslado a los medios digitales para que los alumnos continuaran con sus estudios a distancia. Para tal efecto, el gobierno del Estado de México se apoyó de los recursos multimedia de Google como canal de comunicación para continuar con el desarrollo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Este proceso de digitalización comenzó en el Semestre II del ciclo escolar 2019-2020, con la generación de cuentas de Gmail para cada estudiante y profesor que laboraba en el Nivel Medio Superior. Una de las ventajas del uso de cuentas institucionales es que profesores y alumnos pudieron utilizar diferentes herramientas de aprendizaje como son Classroom y Meet.

A pesar de esto, surgieron un sinnúmero de dificultades de acceso por parte del alumnado e incluso de muchos profesores que, al no estar familiarizados con el uso de recursos informáticos, no pudieron ejercer cabalmente sus actividades de enseñanza-aprendizaje, lo que se tradujo en cifras altas de ausentismo para ambos casos. Las autoridades educativas, percatadas de tales inconvenientes, respondieron rápidamente con la generación de cursos virtuales proyectados en YouTube, para que docentes y alumnos pudieran solucionar dudas sobre el uso y funcionamiento de Classroom, Meet, Drive y otros recursos convencionales. Con todo esto, los problemas persistieron debido a que algunos alumnos no contaban con los recursos necesarios para costear un equipo de cómputo o Smartphone con los cuales ingresar a sus clases en línea. En estos casos, los profesores de los diferentes planteles educativos, generaron estrategias de enseñanza-aprendizaje por medio de la instrumentación de cuadernillos de trabajo fotocopiados que hacían llegar a los alumnos con dificultades de acceso a la red.

²⁶⁸ ZMVN, significa Zona Metropolitana del Valle de México. “Plan Regreso Seguro | Secretaría de Salud”. (2020) [En línea]: https://salud.edomex.gob.mx/salud/plan_regreso_seguro [Consulta: 10 de mayo, 2021].

El ciclo escolar concluyó rebasando con poca ventaja tales problemas. Algunos de los efectos fueron que un gran número de estudiantes bajaron su promedio considerablemente y otro número importante perdió el interés por concluir sus estudios siendo que la tasa de desempleo se incrementó en el país y algunos estudiantes fueron orillados a contribuir en el gasto familiar, descuidando con ello sus labores académicas.

Con la experiencia generada en los primeros meses de la pandemia en México, el ciclo escolar 2020-2021 inició a finales del mes de septiembre del 2020 con un nuevo plan de acción educativa basado en el modelo híbrido. Para tal efecto, el Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, lanzó un comunicado meses antes de la reanudación de clases, en donde explicaba: “El enfoque educativo que pervivirá hacia el futuro será un modelo híbrido, en donde esté presente tanto la educación a distancia como la educación presencial, de acuerdo a las necesidades de cada uno de los sistemas educativos estatales”.²⁶⁹

En efecto, la plantilla docente de cada centro de trabajo en el Estado de México, previniendo el regreso a las aulas bajo el modelo híbrido, tuvo que concluir en el mes de agosto el curso en línea: *Consideraciones y medidas sanitarias para un regreso seguro a clases en escuelas de la SEDUC*, lo que proyectó la confianza de los actores involucrados para regresar a sus instituciones educativas; sin embargo, dado el incremento gradual del número de contagios en el Estado de México durante el mes de septiembre, se decidió cancelar el proyecto híbrido y continuar con la educación a distancia, sólo que en esta ocasión se puntualizó en la importancia de la impartición de clases en la plataforma Meet, para solucionar dudas de los estudiantes y dar continuidad a los procesos de enseñanza de manera eficiente.

Para esta tarea, el personal administrativo de la EPOEM 237 generó horarios para el alumnado y docentes, con la intención de continuar con las sesiones de clase de manera virtual, atendiendo al llamado del gobierno federal de seguir con las medidas de distanciamiento para combatir la propagación del virus del SARS-Cov-2. Aunado a esto, y en atención a los estudiantes que por diversas cuestiones se les dificultaba acceder a la plataforma Meet para retomar sus clases en los horarios establecidos, se realizaron

²⁶⁹ Gobierno De México, “Boletín No.196 Convivirán, en el futuro, modelo de educación presencial y a distancia: Esteban Moctezuma Barragán | Secretaría de Educación Pública | Gobierno | gob.mx”. (2020) [En línea]: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-196-conviviran-en-el-futuro-modelo-de-educacion-presencial-y-a-distancia-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es> [Consulta: 10 de mayo, 2021].

cuadernillos de trabajo que debían resolverse de manera mensual, para evitar la deserción escolar. Las reuniones de trabajo de los docentes se mantuvieron programadas de manera ordinaria mes con mes, y de forma extraordinaria cada vez que se suscitaban problemáticas de orden académico o para dar a conocer nueva información proveniente de la supervisión escolar.

3.4 Características de la población estudiantil

El diagnóstico pedagógico es un importante recurso que permite conocer las necesidades educativas del alumnado, es por medio de este instrumento que el docente toma decisiones concernientes a su práctica, con miras al alcance de los objetivos planteados previo a la implementación.

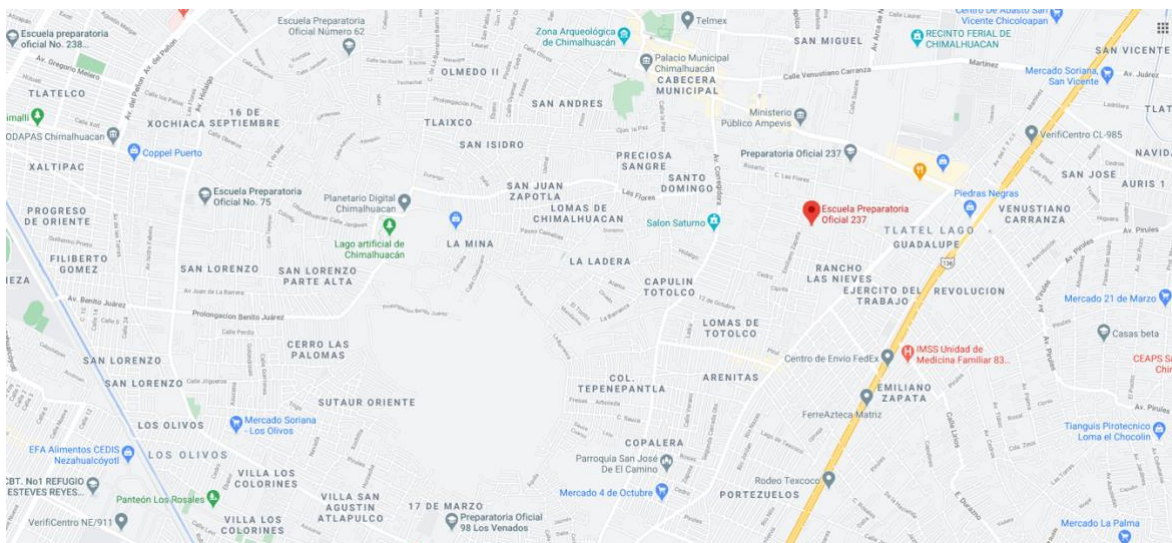
Entendiendo a los estudiantes como sujetos inmersos en diversos contextos sociales que determinan sus intereses, y además con necesidades de enseñanza-aprendizaje particulares, el diagnóstico pedagógico que se analiza a continuación se estructura de la siguiente manera: 1. Datos personales, 2. Psicopedagógico, 3. Intereses, 4. Socioeconómico, 5. Contexto familiar, 6. Contexto escolar. En los siguientes párrafos se muestran los resultados de este ejercicio aplicado al grupo focal de alumnos que protagonizan la presente investigación. Debido a diferentes situaciones como las dificultades de acceso a internet y el ausentismo, sólo 23 estudiantes contestaron el diagnóstico de 37 que conforman el grupo. Atendiendo a las medidas de distanciamiento, el diagnóstico se implementó por medio de Formularios google.

3.4.1 Datos personales, psicopedagógico e intereses

De 23 estudiantes que respondieron el ejercicio diagnóstico, 15 son mujeres y 8 hombres, sus edades oscilan entre los 15 y 18 años. Con excepción de dos casos, uno proveniente del municipio de San Vicente Chicoloapan y otro de Los Reyes-La paz, todos los demás encuestados habitan en Chimalhuacán, en las colonias aledañas al plantel, las cuales son: Santa María Nativitas, Lomas de Totolco, Rancho Las nieves, Cabecera Municipal y San Lorenzo (véase Mapa 2). De acuerdo al diagnóstico, todos los estudiantes admiten no tener

alguna discapacidad física, sin embargo, cinco de ellos son alérgicos o padecen alguna enfermedad que requiere de atención médica constante.

Mapa 2.
Ubicación geográfica de la EPOEM 237



Fuente: Google maps.

Dentro de las actividades que consideran los encuestados que les funcionan para aprender mejor, el 52 % escogió la opción: “Observando documentales, películas, diapositivas en power point, imágenes y carteles”. En segundo sitio, las opciones con mayor aceptación y que empataron con un 30 % de las respuestas fueron: “Leyendo textos, libros, artículos y/o periódicos” y “Practicando teatro, moviéndome e interactuando”. Sólo un 3% señaló que aprende mejor “Atendiendo a la exposición del docente, escuchando la radio, un podcast o música”. Lo que se concluye de este dato es que existe una tendencia hacia los elementos visuales y kinestésicos como los recursos más aceptables para aprender.

En la siguiente sección se les cuestionó a los estudiantes sobre sus habilidades para el procesamiento de textos, con el fin de identificar cuál es el grado de dificultad que perciben en torno a diversas prácticas de análisis de lecturas. En el formulario se coloca un apartado al inicio de esta sección en el que se menciona: “Las siguientes preguntas representan diversas soluciones para comprender el contenido de un texto histórico, lee cada una con detenimiento y califica la actividad de acuerdo a las opciones que se muestran abajo”.²⁷⁰ De las diferentes opciones, la que tiene mayor aceptación es: “Me hago preguntas como: ¿quién escribe el texto?, ¿de qué procedencia viene?, ¿cuál es la intención del autor al escribir? Y ¿por qué eligió el profesor este texto y no otro?”;²⁷¹ aunque cabe aclarar que también esta opción acumuló un número destacado de respuestas negativas, es decir, los alumnos se colocaron en uno u otro polo de su valoración sin hacer uso de la escala intermedia.²⁷² En segundo lugar, con mayor índice de respuestas positivas, los estudiantes eligieron: “Identifico las ideas principales y las organizo en un mapa conceptual, cuadro sinóptico u otro ejercicio similar”. Con menor aceptación después de la ya mencionada se sitúa la opción: “Repaso varias veces el texto haciendo anotaciones en mi libreta para entenderlo a profundidad y criticarlo”.

Como se indica, podemos concluir que los estudiantes valoran el análisis literario y ponen en práctica el uso de ordenadores gráficos como mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos, etcétera. Esto se explica por el uso constante de estos recursos en las diferentes asignaturas, y más en los presentes momentos de pandemia, en donde los docentes de la institución coinciden en que estos ejercicios de ordenamiento representan una herramienta por medio de la cual el alumnado puede construir su propio conocimiento sin necesidad de la atención constante del profesor. En lo que respecta a las habilidades de memoria y crítica, los alumnos mostraron poco interés por ejercerlas, quizás por que

²⁷⁰ Gabriel Ugalde Ruiz, “Diagnóstico pedagógico. Encuesta para alumnos de preparatoria”. Google Docs (2020)

[En línea]: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdxJe_HWPFGK2LtaafX-MYI3Ljz6OUz2a7kfU3cu2lfrDsgNg/viewform?usp=forms_home&ths=true&usp=embed_facebook
[Consulta: 10 de mayo, 2021].

²⁷¹ *Ibid.*

²⁷² En las opciones los alumnos calificaron cada una de éstas otorgándoles un valor numérico, del uno al cinco, en donde uno significa: “indudablemente lo haría” y cinco: “indudablemente no lo haría”, por esta razón se puede estimar que esta opción representó mayor discordia entre las elecciones de los estudiantes.

requieren de mayor esfuerzo. Esta situación muestra como el análisis de fuentes históricas, siguiendo el modelo de Bayard Faithfull desarrollado en el capítulo anterior, podría colocarse como una opción que propicie el debate y crítica por parte del alumnado, con el fin de contrarrestar la negatividad que tienen en torno al desarrollo del pensamiento crítico y la memorización.

Por otro lado, el 61% del alumnado menciona que prefiere las actividades deportivas, mientras que un 48% se inclina por las artes. Sus principales temas de interés son la música (40%) y las nuevas tecnologías en la fabricación de armas (35%), seguidos de dispositivos móviles (22%) y astronomía (22%). Las temáticas que no favorecen su interés fueron: política (35%), anime (31%), matemáticas aplicadas (27%) e historia de México (22%).

En lo que toca al uso de redes sociales, Facebook se coloca como la más popular con un 35% de aceptación, mientras que Messenger ocupa el segundo sitio con un 18%. Las menos populares fueron WhatsApp, TikTok, Instagram y Twitter. En este mismo rubro, el 61% de estudiantes eligieron las redes sociales como medio de comunicación más usual, sólo 4% más arriba que los noticieros de televisión. En sus tiempos libres, el 70% de los estudiantes coinciden en que les gusta escuchar música y observar videos musicales, mientras que otro importante 53% prefiere convivir con su familia y un 48% lo hace con amigos o su relación sentimental. Otro porcentaje considerable en las elecciones de los alumnos es visitar centros comerciales y ver programas de televisión, ambos con 22% de sus preferencias.

De este espacio podemos observar que la familia es uno de los grupos que más influencia tiene para los jóvenes. Sus percepciones de la historia es probable que se vean sustentadas por lo que en este núcleo social se llegue a considerar. Otro factor importante es que los recursos audiovisuales son de vital importancia para las nuevas generaciones que se informan y comunican por medio de éstas. En la experiencia educativa que se desarrolla más adelante, se consideró este aspecto, para elegir recursos visuales y audiovisuales con miras a su implementación en el aula, favoreciendo así el interés de los estudiantes.

3.4.2 Contexto socioeconómico, familiar y escolar

Las viviendas de los estudiantes en su gran mayoría cuentan con los servicios básicos como son: agua, luz, drenaje y pavimentación (90%); aunque sólo el 44% cuenta con servicio de

gas estacionario. El 78% de las respuestas coinciden en que el hogar donde habitan es propio, sólo el 18% paga una renta. En casi todos los casos, argumentan que comparten el hogar entre 4 y 6 personas. Los ingresos económicos familiares corren a cargo de una persona en el 35% de los hogares de los alumnos, de dos personas en el 31% y tres en el 7%. Aunado a esto, el 35% además de realizar sus estudios de Media Superior, cuentan con un empleo para apoyar al gasto familiar.

En términos de transporte, anterior a la pandemia de COVID-19, el 48% de los alumnos asistía a la escuela caminando, los demás utilizaban servicios públicos como mototaxi, combi o taxi. Por otro lado, el 83% de estudiantes cuentan con servicio de internet en casa, en contraste con un 23% que se conectan desde la red de un vecino o familiar. Sólo el 13% lo hace desde un café internet. Esto nos habla de una situación de vulnerabilidad para quienes ven interrumpidos sus estudios constantemente por sus condiciones socioeconómicas, como el mantenimiento de un empleo, las limitantes de conexión y la falta de equipos informáticos. Esta barrera en particular afecta el desempeño en los cursos como lo veremos a través de la experiencia de aprendizaje.

Como requisito de inscripción, los alumnos deben registrar a su tutor, que puede ser su padre, madre u otra persona responsable que haya cumplido la mayoría de edad. El tutor tiene la función de seguir el desempeño de su tutorado además de mediar en situaciones académicas problemáticas que a menudo se llegan a presentar. En los resultados del diagnóstico el 87% de las respuestas colocan a la madre como su tutor, los restantes 13% eligieron al padre, hermano(a) u otro. Este dato es importante porque sugiere que su situación familiar es atravesada por roles de género en los cuales la madre está a cargo del cuidado de los hijos, mientras que el padre se encarga de generar el gasto familiar. Con todo, sólo el 74% de los estudiantes viven con sus padres, el 17.5% mencionan que es complicado y 2 más, el 8.8%, no viven con ellos.

Con la finalidad de conocer cómo se ve reflejado el estado de ánimo del alumnado – producto de sus relaciones familiares– se generó la pregunta: “¿Padeces algún tipo de situación en tu familia que atenta contra tu felicidad?”, en las respuestas aparece un 34% que contestó afirmativo, mientras que un 65.2% lo hizo negativo. La “soledad y falta de comunicación” recibió un 67% dentro de las elecciones de los que contestaron afirmativo, mientras que “indiferencia y falta de atención” recibió un 56%. En tercer lugar, con 34% de

las elecciones, se ubica la opción de “insultos, groserías y apodos”. Cabe destacar que en esta pregunta existía la posibilidad de elegir varias respuestas.

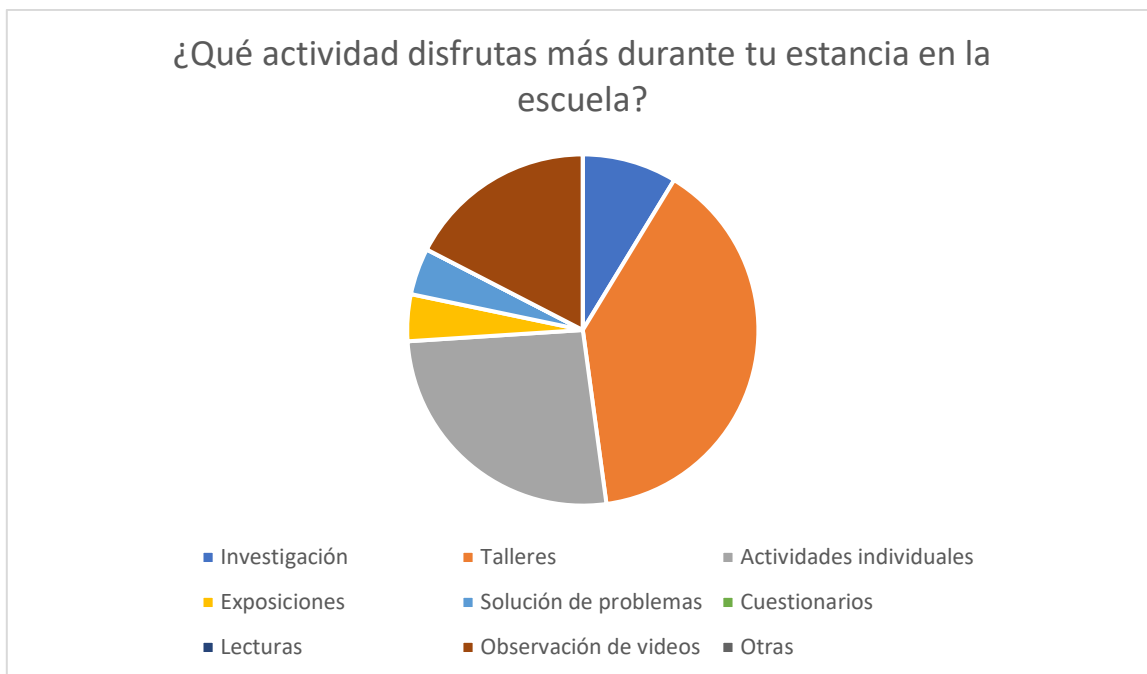
Pen cuanto a las prácticas religiosas, Chimalhuacán se caracteriza por su multiplicidad de fiestas y santos, teniendo casi todo el calendario ocupado en la celebración de éstos, fenómeno practicado en las distintas colonias y barrios, sobre todo de las poblaciones que por generaciones han habitado este lugar. En sus respuestas, podemos observar que el 78.2% de los alumnos visitan habitualmente templos católicos mientras que el 17.4% asisten a otros templos. La Conquista es un tema que demanda un conocimiento amplio del factor ideológico, y sus dinámicas, por lo tanto debemos considerar seriamente este punto, ya que partiendo del contexto religioso de los estudiantes, el pasado puede resultarles más significativo.

En el ámbito académico es de vital importancia conocer los mecanismos de búsqueda de información más utilizados. Esto se debe al traslado de los espacios educativos a las plataformas digitales como estrategia para sobrellevar las medidas de distanciamiento ocurridas a raíz de la pandemia de COVID-19, lo que genera que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vean mediados por los recursos informáticos. En este sentido, el alumnado concuerdan en un 70% con el uso de Wikipedia u otras wikis, como principales motores de búsqueda de información. Otro importante 44% elige las redes sociales, mismo porcentaje que representan los libros digitales.²⁷³ El grado de disfrute de actividades escolares se puede observar en el Esquema 3.

Esquema 3.

¿Qué actividad disfrutas más durante tu estancia en la escuela?

²⁷³ En esta pregunta los alumnos podían elegir más de una opción.



Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra, los talleres y las actividades individuales son las opciones con mayor aceptación en oposición a las lecturas y cuestionarios que ningún alumno eligió. Los trabajos de investigación y observación de videos se encuentran en un grado medio de popularidad. Esto es un punto a favor de la propuesta de trabajo con fuentes en el aula, ya que la investigación no es percibida negativamente. En el aspecto de la lectura, se sugiere que el libro de texto escolar no ofrece una herramienta atractiva, esto obedece a múltiples razones, las cuales ya fueron analizadas en el capítulo anterior. Así, la lectura de fuentes históricas podría ser un recurso más atractivo que haga que se inmiscuyan más con el análisis de los procesos del pasado.

Con el propósito de conocer cómo y en qué grado se desarrollan algunas de las habilidades socioemocionales de los estudiantes en el aula, se generaron una serie de cuestionamientos alusivos a esta dimensión en donde el alumnado debía de responder en una escala del 1 al 5, en la que 1 significa: “completamente de acuerdo” y 5: “completamente en desacuerdo” el grado de aceptación de ciertas actividades. En los resultados, el 39.1% de los alumnos le otorgó un rango medio, con valor de 3, a la pregunta: “¿Qué tan posible es que en tu grupo tú digas lo que piensas?”, similar efecto tuvo el cuestionamiento: “¿Qué tan posible es que en tu grupo se respete tu opinión?”, con 43.5% otorgándole un valor de 3. En

la pregunta: “¿Qué tan posible es que en tu grupo puedas dialogar?”, la opción 3 nuevamente es la más popular con el 34.8% de aceptación. Por último, en: “¿Qué tan posible es que en tu grupo tengas éxito en los trabajos en equipo?”, el 43.5% otorgó un valor de 3, aunque en esta cuestión el valor 1, es decir, completamente de acuerdo, tuvo cero respuestas, a diferencia de las anteriores que contaron con un valor mayor a cero en esta opción.

Lo que se desprende de las respuestas de esta sección es que la percepción del alumnado en cuanto a establecer diálogo y trabajar de manera colaborativa en el aula, si bien no es del todo negativa, si mantiene carencias importantes, lo que ha orillado a éstos a preferir realizar actividades individuales como se analizó previamente en el Gráfico 1. Esta situación probablemente obedece a las dificultades para la organización de ejercicios que impliquen el manejo de habilidades socioemocionales que se presentan en la modalidad de trabajo virtual. En este panorama, lo individual premia y los canales de comunicación son menos ajustables al trabajo colaborativo.

En otra parte, se les cuestionó a los alumnos sobre su principal motivación para asistir a la escuela. En 14 de las respuestas encontramos que es pensar en su futuro lo que los incentiva para seguir estudiando, esto se deduce por frases como: “Cumplir mis metas para que en un futuro sea alguien de provecho”, “Ser alguien en la vida”, “cumplir mis sueños y metas”, entre otras. Por otra parte, cuatro de los encuestados señalan que hacer sentir orgullosos a sus familiares es su principal motivación, y de manera negativa, tres alumnos mencionan no sentirse motivados para asistir a la escuela.

En la pregunta: “De las materias que has cursado en tu escuela, ¿cuál es la que más te ha gustado y por qué?”, las respuestas no favorecieron considerablemente a alguna asignatura, aunque tres alumnos eligieron Lectura y redacción, por resultarles fácil, lo que la coloca como la más popular. En cuanto a la disciplina de Historia, sólo dos estudiantes coincidieron en que la preferían sobre las demás.

Con relación a los temas de interés para discutir en el aula, la mayoría de los alumnos considera que “El cuidado a la salud y la alimentación” y “Ciencia y tecnología” son los más aceptables, a diferencia de “Ética”, “Argumentación”, “Noticias” y “Sexualidad” que se sitúan como los menos. La última pregunta del diagnóstico, referente a los temas que no se discuten en clase y que los alumnos gustarían de que así se hiciera, la mayor coincidencia apunta a que podrían ser: “Gastronomía”, “Narcotráfico y violencia” y “Armas y explosivos”.

En esta sección de cierre, se visualiza que los docentes omiten las temáticas que impliquen violencia y favorecen las concernientes al plan de estudios como ciencia, tecnología y salud. Es probable que entre las múltiples razones deban considerarse las que se refieran a los tabúes con los que los profesores se dirigen en su práctica, lo que lleva a mantener una percepción por parte de los alumnos de la Ética como una materia de reproducción de valores y no como una disciplina de crítica social en la que problemáticas como el narcotráfico y la violencia se colocan como fenómenos susceptibles a ser analizados.

3.5 Conclusiones al Capítulo 3

En este ejercicio diagnóstico, se presentaron las necesidades educativas particulares de un grupo de estudiantes de preparatoria, observándolos como miembros de un microsistema social, según la propuesta de Antoni Zabala.²⁷⁴ En el camino, se analizaron diversos factores o variables que ilustran las posibilidades, así como algunos obstáculos, que pueden dificultar y/o facilitar el pensamiento histórico.

En síntesis, nos encontramos con una institución escolar que está inmersa en dinámicas políticas propias del municipio, la cual debe su fundación a las demandas de centros escolares de los locatarios de escasos recursos, bajo la dirección de organizaciones populares como el Movimiento Antorchista y otras que operan en la región. Esta situación hace de la EPOEM 237 una escuela con un bajo porcentaje de alumnos y con pocos años de fundación. También pudimos observar la configuración demográfica del municipio de Chimalhuacán, que hace de éste un lugar habitado por personas de diversos orígenes, provenientes de estados aledaños a la CDMX, que llegaron ahí para mejorar sus condiciones económicas, lo que los hizo buscar empleo en la metrópoli capitalina. Los bajos costos de la propiedad en Chimalhuacán, en contraste con los que se manejaban en la zona urbana de la ciudad se colocó como uno entre otros muchos factores que permitieron explicar el importante crecimiento poblacional.

Con esta situación de fondo, observamos a estudiantes que se trasladan continuamente a los pueblos donde nacieron sus padres o abuelos, que han adoptado el ritmo de vida

²⁷⁴ A. Zabala Vidiella, *op. cit.*

suburbano, pero que viven en condiciones de precariedad y, por tanto, deben apoyar al gasto familiar, lo que es una de las razones que influye en su aprovechamiento académico. Estos alumnos de la EPOEM 237, a partir del análisis de sus comentarios en el diagnóstico, revelan las relaciones de género que se tejen en sus núcleos familiares, en donde la madre, en la mayoría de los casos, sigue repitiendo el rol de cuidadora de los hijos, lo que incluye el seguimiento de su formación académica. También están inmersos en importantes prácticas religiosas desarrolladas a lo largo del año en los diversos pueblos del municipio.

Por último, se encontraron dificultades en torno a la noción de la historia, como una asignatura que no causa las mayores expectativas para los jóvenes. Esto puede obedecer a diversas razones, las cuales parten de la enseñanza en México de una historia patria, aburrida y memorística, sin mayor uso y significación en el presente, interpretación que se puede inferir debido a que los estudiantes se inclinan por temáticas que tienen que ver con su presente inmediato, sin considerar el pasado de ese presente, operación que posiblemente no sea muy potenciada en los cursos de historia que han llevado a través de su vida escolar. Tal situación, al mismo tiempo, puede que sea uno de los factores que influye para relacionar actividades de poco interés como la solución de cuestionarios a partir de la lectura de libros de texto, así como la aversión al debate y el poco respeto hacia las opiniones de los demás.

En el siguiente capítulo se muestran las narraciones del alumnado con respecto de la Conquista de México, con la finalidad de visualizar qué elementos son más significativos en la estructura de sus relatos para dirigir el procesamiento de fuentes históricas en diversas sesiones de enseñanza-aprendizaje. Los resultados ofrecieron pistas para diseñar e implementar las actividades que se explican en el último capítulo, como parte de la experiencia educativa que se realizó en la preparatoria, cuya finalidad fue contar una historia distinta al relato tradicional decimonónico.

Capítulo 4.

Narraciones de alumnos de preparatoria sobre la Conquista de México

4.1 Introducción

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de los resultados de un segundo ejercicio diagnóstico que se aplicó a los estudiantes de la EPOEM 237, por medio de formularios google, con el propósito de conocer sus interpretaciones sobre la Conquista de México y su autoadscripción al mito del mestizaje.

Cabe aclarar que existieron algunas limitantes en torno a la originalidad de las respuestas arrojadas en el instrumento, dado que los alumnos pudieron responderlo a distancia, en el lapso de una semana, y, aunque la indicación para solucionar el formulario fue que no utilizaran otros recursos de información más que sus conocimientos previos del tema, esto pudo dar pauta para que acudieran al libro de texto o a buscadores especializados en internet para responder lo que se les solicitaba. Sin embargo, al revisar muchas de las respuestas y su redacción, se pueden distinguir claros intentos de solucionar el instrumento bajo las indicaciones iniciales.

Otro problema que se observa para este recurso, es que el formulario limita el análisis cualitativo, para lo cual la entrevista a profundidad se coloca como una técnica más enriquecedora que permite obtener información de este tipo, en donde el investigador puede dirigir las preguntas y profundizar en los aspectos que considere más relevantes. Esta técnica no se consideró debido a la situación de pandemia que atrevesaba el país, por lo que se optó por un recurso que ofreciera posibilidades de acceso para todos los estudiantes sin romper con la estrategia de sana distancia, y de esta manera no poner en riesgo la salud pública. Aún así, sólo 19 alumnos de un total de 37 que conformaban el grupo contestaron el cuestionario, lo que nos habla de la difícil situación de los jóvenes para acceder a internet; aunque en otros casos, esto se debió a la apatía que surge para solucionar este tipo de pruebas, las cuales, al no tener un valor curricular, se negaron a responder.

A pesar de estas limitantes, encontré una riquísima cantidad de datos para analizar las interpretaciones de los estudiantes sobre la Conquista, lo que llevó a destacar ciertos aspectos del grupo, para desarrollar las secuencias didácticas posteriores con respecto al uso de fuentes

históricas, y así trabajar este proceso. En el Esquema 4 se muestra el contenido del cuestionario, el cual se aplicó a los alumnos en el mes de octubre del 2020.

Esquema 4.

Diagnóstico sobre la Conquista de México

<i>Pluriculturalidad en México</i>
1. En nuestro país viven personas de múltiples características y orígenes ¿podrías decirnos cuál consideras que es tu grupo étnico?
2. En nuestro país viven personas de múltiples características y orígenes ¿podrías decirnos cuál es tu raza?
3. Te consideras una persona... a. Blanca b. Mestiza c. Negra d. Indígena e. Ninguna f. Otra
4. ¿En algún momento te han negado el acceso a un lugar por tu vestimenta, lengua u otra razón en particular que tenga que ver con tu imagen? (si tu respuesta es “no” pasa a la pregunta 6 de lo contrario continúa).
5. ¿Por qué razón se te negó el acceso?

6. ¿En alguna ocasión has notado que te traten diferente por tu vestimenta, lengua o alguna razón que tenga que ver con tu imagen? (si tu respuesta es “no” pasa a la pregunta 8 de lo contrario continúa).

7. ¿Cómo sucedió esta situación?

Generalidades de la Conquista

8. En el siguiente ejercicio deberás indicar ¿cuál de los siguientes personajes consideras que es más mexican@? Otorgando los siguientes valores: 2 puntos al más mexicano, -2 puntos al menos mexicano, 1 punto a los dos que siguen después del más mexicano, -1 punto a los dos que siguen después del menos mexicano, 0 a los cuatro restantes.

- a. Benito Juárez
- b. Hernán Cortés
- c. Malinche
- d. Sor Juana Inés de la Cruz
- e. Porfirio Díaz
- f. Francisco Villa
- g. Xicoténcatl
- h. Andrés Manuel López Obrador
- i. Subcomandante Marcos
- j. Moctezuma

9. En la Conquista de México, ¿qué personaje fue el más importante? Repite el mismo procedimiento que en la pregunta anterior.

- a. Xicoténcatl
- b. Pedro de Alvarado
- c. Carlos V
- d. Motolinía
- e. Malinche
- f. Moctezuma
- g. Jerónimo de Aguilar
- h. Hernán Cortés

<ul style="list-style-type: none"> i. Cuitláhuac j. Cuauhtémoc
10. En el periodo conocido como la Conquista de México ¿quién conquistó a quién?
11. ¿Cómo se logró la conquista de México, es decir, cuáles fueron los factores que favorecieron la derrota de un imperio sobre otro?
12. ¿Cuál era la situación económica, política y/o cultural de los indígenas del actual México, antes de la llegada de los castellanos o españoles?
13. ¿Cuál fue la situación económica, política y/o cultural de los indígenas del actual México, una vez que concluyó la conquista?
<i>Personajes</i>
14. ¿Quién fue Hernán Cortés y por qué es recordado en la historia?
15. ¿Quién fue Malinche y cuál fue su papel en la conquista?
16. ¿Quién fue Moctezuma y por qué es recordado en la historia?
17. ¿Quién fue Xicotécatl y a qué le debemos su reconocimiento en la historia?
18. Por último, realiza un relato breve sobre la conquista de México.

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Pluriculturalidad

El primer apartado del diagnóstico habla sobre la pluriculturalidad y algunas de sus características como el racismo y la discriminación. Se aborda este tema porque en el programa de estudios diseñado por la Dirección General de Bachillerato para la EPOEM, aparece como uno de los aprendizajes esperados. Al mismo tiempo, como se describió en el Capítulo 1 de esta investigación, encontramos en la memoria histórica de México construida en el siglo XIX, un intento por elaborar la justificación de la ciudadanía mestiza como el ideal a seguir de cara al proyecto de Unidad Nacional, lo que atentaba contra la multiplicidad de identidades étnicas que no se ajustaban a tal ideología. Este efecto lo podemos observar hoy en día en muchos de los discursos políticos, programas difundidos por los medios de comunicación y significados históricos de los contenidos temáticos de las escuelas. En síntesis, se habla de racismo para conocer una de las líneas que surgen como resultado de la pluriculturalidad en la que vivimos, y en donde la Conquista, entendida como discurso histórico hegemónico, sigue replicando muchos de sus componentes simbólicos.

Para abordar este tema, en primera instancia debemos destacar que existen numerosos estudios provenientes de diversas disciplinas que hablan sobre el concepto de raza como una construcción social que sirvió para justificar el dominio de ciertos imperios sobre numerosos pueblos, basados en la idea de “civilizar a los salvajes”. Este proyecto tuvo su mayor auge cuando los defensores del darwinismo social en el siglo XIX convirtieron esta idea originalmente política en un paradigma científico, dando como resultado la instauración de la eugenesia como línea de investigación en algunas universidades europeas y en los Estados Unidos. Hoy en día, aunque parezca absurdo a la luz de las críticas hacia el contenido racista de la eugenesia, sus preceptos siguen manteniéndose en muchas sociedades y el concepto de raza sigue estando vivo en el imaginario de millones de personas.

Por ejemplo, en el sector educativo, los estándares utilizados para medir el conocimiento siguen manteniendo un estrecho vínculo con el racismo y la eugenesia, comenzando desde las pruebas que intentan medir el IQ, o coeficiente intelectual, en algo que se asemeja a la colocación en categorías intelectuales de los grupos raciales, como se

intentó realizar durante el siglo XIX.²⁷⁵ Cuando en el instrumento diagnóstico les pregunto a los alumnos que mencionen su raza y grupo étnico, lo hago entendiendo esta importante distinción. Para ellos, puede que las razas existan, y sean visibles por medio de los rasgos fenotípicos y el color de la piel de las personas, o tal vez sean conscientes de que son referentes construidos socialmente con diferentes propósitos dependiendo del proceso histórico que se aborde. Lo importante del caso es conocer precisamente esas interpretaciones y cómo se ven identificados con estos esquemas.

Por tal motivo, se generaron las preguntas sobre la autoadscripción a grupos étnicos y raza, después se dejaron opciones múltiples para que los estudiantes eligieran la categoría que los definía, encontrándose: blanca, mestiza, negra, indígena, ninguna, otra. Estos términos constantemente replicados en la cotidianidad de nuestras relaciones sociales, sirvieron de referentes para que el grupo de investigadores miembros del Proyecto sobre Discriminación Étnico-Racial en México (PRODER), hicieran un estudio nacional para valorar el racismo en México a partir de los grupos de autoadscripción de un gran número de encuestados.²⁷⁶

La primer pregunta, referente al origen étnico de los estudiantes, se realiza tomando como base el contexto sociocultural en el que se encuentra la EPOEM 237, en cuyos márgenes geográficos habitan personas provenientes de diferentes estados de la República. Tal situación podría explicar que la mayoría de los estudiantes, consideraron que pertenecen a un grupo étnico.²⁷⁷ Sobre esta idea, en las respuestas se puede identificar que tres alumnos se autoadscribieron al grupo mexicana, dos a la cultura maya, dos a la mazahua y dos más al grupo nahua. Por otra parte, dos alumnos confundieron el origen étnico con la raza, autodenominándose mestizos y cuatro de ellos no se identificaron con ningún grupo. En un caso se anotó “a los grupos indígenas” y en otro se puso “de piel morena”. En general, para esta pregunta existe un predominio de identificación con las diversas identidades étnicas, en donde el imaginario de raza se asocia a lo indígena, lo que podemos ver en las confusiones

²⁷⁵ Hugo Aboites, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2010)*. Editorial Ítaca, México, UAM-I., 2012. En este texto, el autor realiza un ilustrativo recorrido sobre la evaluación actual en México y cómo ésta tiene un importante vínculo con la eugenia.

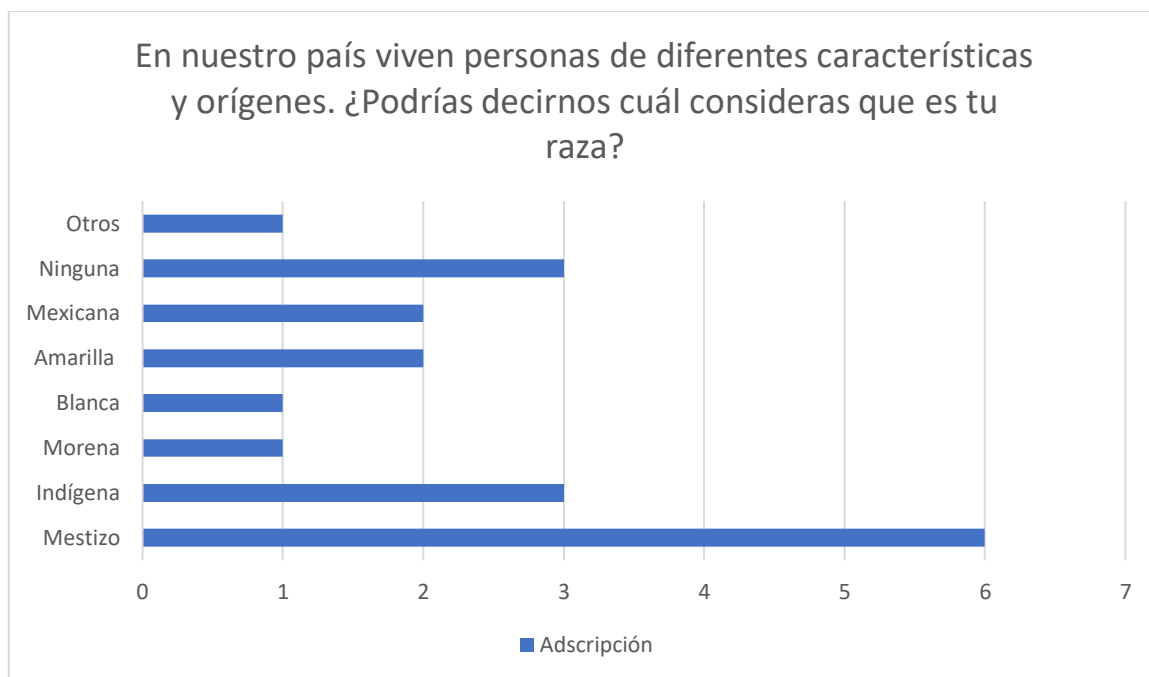
²⁷⁶ Patricio Solís, Braulio Güemez Graniel *et al.*, *Autoadscripción étnico-racial en México*. Colegio de México, México, 2020, p. 3 [Reporte] [En línea]: <https://discriminacion.colmex.mx/>.

²⁷⁷ En específico, 11 respuestas de un total de 19.

de algunos alumnos, tal y cómo lo menciona el grupo PRODER al hablar de la discriminación, explicando que lo racial se relaciona con la condición socioeconómica y con otros factores provenientes de los usos y costumbres de los grupos indígenas.

La siguiente pregunta tiene una estructura similar a la anterior sólo que en lugar de grupo étnico se pregunta sobre la autoadscripción a la raza. Como se puede observar en la Gráfica 1, en ésta, al igual que en la encuesta del grupo PRODER, prevalece la identificación con el grupo mestizo, seguido de la condición de indígena en donde tres alumnos la asocian a la raza, en tercer lugar se niega la pertenencia a algún grupo de este tipo, incluso una de las respuestas en esta categoría menciona: “ninguna porque creo que todos somos iguales”; en dos casos se hace mención de la nacionalidad mexicana, uno más se reconoce como blanco y otro moreno. Dos mencionaron pertenecer a la raza amarilla y uno escribió “desigualdad” como respuesta (véase Esquema 5).

Esquema 5.
Autoadscripción a la raza



Fuente: elaboración propia.

En la pregunta tres de esta sección se dirigieron las respuestas de los alumnos por medio de opciones múltiples, con el fin de reducir el campo de posibilidades e identificar la

autoadscripción a algún grupo racial o en su caso indígena, esto con el propósito de analizar cuál categoría predomina con mayor frecuencia. Lo que se observó, es que la mayoría de estudiantes se reconocieron como mestizos, seguidos de cinco que se asumieron como blancos.²⁷⁸ Tres se consideraron indígenas, una respuesta alude a su condición negra y cuatro admiten no pertenecer a ninguna de estas clasificaciones.

De acuerdo a estos aportes, en esta sección se incluyen dos preguntas alusivas a las prácticas de discriminación experimentadas por los estudiantes. En la primera se indica: “¿En algún momento se te ha negado el acceso a algún lugar por tu vestimenta, lengua u otra razón en particular que tenga que ver con tu imagen?” Y después: “¿Cómo sucedió esta situación?” Llama la atención que en todas las respuestas los alumnos aseguraron no haber experimentado tal restricción. La segunda pregunta se lee similar de la siguiente manera: “¿En algún momento has notado que te traten diferente por tu vestimenta, lengua u otra razón en particular que tenga que ver con tu imagen?” Y de la misma forma que en la anterior: “¿Por qué razón se te negó el acceso?”. Aquí, sólo una respuesta admite que si experimentó un trato desigual, aunque en su explicación menciona que esto se debió a su sobrepeso, el cual la llevó a ser víctima de acoso escolar.

En esta primera sección podemos observar cómo es que los estudiantes se relacionan con ciertas categorías que se desprenden del concepto de raza y grupo étnico. Los resultados nos ayudan a verificar una tendencia a reconocerse como mestizos, provenientes de una raíz indígena, y con una marcada negación o quizás desconocimiento sobre las relaciones de discriminación existentes en sus contextos sociales cotidianos. Este aspecto puede explicarse debido a que los jóvenes encuestados no están familiarizados con la discriminación porque en sus contextos sociales conviven con pares que se encuentran en similares condiciones socioeconómicas. Sin embargo, el hecho de que no admitan haber sufrido de actos violentos y por tanto más evidentes de discriminación, no asegura que en la práctica puedan ser ellos quienes los reproduzcan de forma pasiva, al referirse a otros por ciertos sobrenombres, frases más sutiles o una diferencia de trato obedeciendo al aspecto de una persona. Fuera de lo que se aborda en numerosos estudios sociales sobre las incongruencias que se suscitan con el uso de los conceptos de raza y grupo étnico, lo que demuestra este apartado es que en el

²⁷⁸ 10 de un total de 19 alumnos eligieron la opción “mestizo”.

imaginario social se siguen perpetuando tales representaciones en gran medida reforzadas históricamente por los discursos oficiales de los hombres representantes del Estado.

En resumen, las confusiones de los estudiantes con el uso de categorías que se desprenden de los grupos étnicos y la construcción de raza, llevan a considerar que existe una construcción étnica imaginaria, en donde se entiende al color de la piel, como si éste trajera consigo un código genético que perpetúa la identidad “mexicana”. Sólo existieron cuatro excepciones, que negaron su pertenencia a la raza, lo cual nos habla de que, desde su pensamiento, este concepto sea cuestionado, o que sea un tema incómodo para ellos, el cual no quieren abordar por diversas razones. Sin embargo, con todo esto, tenemos un grupo de alumnos que se asumieron como mestizos en su gran mayoría, por ser representantes de la mexicanidad en la que lo indígena es inherente a ellos por representar su origen histórico de un país que se ha transformado en una mezcla de razas y culturas.

4.3 Generalidades de la Conquista

En la pregunta 1 de la sección sobre las generalidades de la Conquista se menciona: “¿cuál de los siguientes personajes consideras que es más mexican@?”, con lo que se buscó identificar cuáles son algunas de las figuras de la historia popularizadas y asociadas a la identidad nacional y cómo los estudiantes los sitúan en un extremo u otro, asignando para esto un determinado valor. En este sentido, si buscamos partir de mitos de la historia de la Conquista para posteriormente contrastarlos con el manejo de fuentes, la pregunta 1 busca indagar en la percepción del mito fundacional, es decir, aquel proyecto del Estado posrevolucionario, que legitima su posición por medio de símbolos cuya función es proyectar las “proezas” de los héroes patrios, como parte de la construcción de la identidad nacional y que en la actualidad continúa penetrando en la mirada de los estudiantes de diferentes niveles. En este panorama, los personajes que participaron en la Conquista de México son revalorados, y en algunos casos estigmatizados, cómo sucede con Hernán Cortés y Malinche.

Es por estas razones que en la pregunta inicial, los estudiantes deben ordenar el grado de mexicanidad de los personajes históricos ahí mencionados, utilizando una escala del 2 al -2. El uso de números negativos refleja el proceso mental por el cual se desestima

el papel histórico de una figura importante del pasado, producto de las narrativas nacionalistas, es decir, si existe un valor patrio, debemos reconocer que también se encuentra su contraparte, la descalificación hacia las acciones de ciertos personajes. Esto nos lleva a la comparación de las figuras históricas, que es otro rasgo que se buscó que los estudiantes pusieran en práctica como un referente más para conocer qué procesos de la historia de México consideran más importantes en términos nacionalistas y qué de la historia lo es menos, y en este parámetro, dónde localizan a la Conquista de México.

Las respuestas indicaron que Benito Juárez es el personaje considerado más mexicano, mientras que Hernán Cortés el menos. De ahí le siguieron en importancia con puntuaciones altas Moctezuma, Francisco Villa y Porfirio Díaz. A pesar de que los estudiantes no respetaron el procedimiento como se indicó, podemos reconocer que las figuras menos mexicanas después del principal son Xicoténcatl, el subcomandante Marcos y Andrés Manuel López Obrador. Con mayor aceptación, seguida de los más mexicanos, se encuentra Malinche. En el valor de -1 los alumnos coincidieron nuevamente en Hernán Cortés y con mayor número de respuestas en la categoría cero, el subcomandante Marcos y Porfirio Díaz. En el caso de Sor Juana Inés de la Cruz, no rebasó significativamente el nivel de respuestas en ninguna categoría a comparación de los otros personajes; aunque ningún estudiante le otorgó un valor de -2 y sólo 2 le concedieron -1.

Surgen diversas conclusiones de los datos que arroja este instrumento diagnóstico. La primera, y más importante, es que a la fecha Benito Juárez sigue protagonizando la figura del héroe patrio, imagen proyectada en discursos políticos, libros de texto, nomenclaturas de escuelas, calles y avenidas, y quizás por su ascendencia indígena, lo cual es un rasgo de identificación de los individuos con lo “auténtico mexicano”, opuesto a lo extranjero. Por otra parte, vemos el rechazo que se genera hacia lo español, representado por la figura de Hernán Cortés que se lleva las peores calificaciones del diagnóstico. Lo curioso del caso, es que a diferencia de lo que algunas personas interpretan sobre el papel de traidora que juega Malinche en el imaginario social, ésta obtiene un importante lugar en aceptación como una de las más mexicanas, es probable que esto se deba al surgimiento de un nuevo discurso que

la redime de estos apelativos, lo cual se proyecta en imágenes televisivas y redes sociales.²⁷⁹ En términos generales, los indígenas se perfilan como los más populares, incluyendo en nuestro listado a Moctezuma, que recibe una puntuación alta en las respuestas de los alumnos.

En la pregunta número dos: “¿Qué personaje fue el más importante durante la Conquista de México?”, se repitió el mismo procedimiento de la anterior, con el fin de localizar la misma escala valorativa, pero ahora reduciendo el caso al relato de la Conquista. Los resultados reflejaron que el personaje más importante para los estudiantes es Hernán Cortés, mientras que los menos importantes con un empate de -12 puntos son Pedro de Alvarado y Motolinía. Es probable que esta situación se deba al desconocimiento de los alumnos con respecto al papel de otros personajes históricos, debido a que históricamente, el relato de Cortés ha tenido más atención que los de otros capitanes y frailes. En otro aspecto, el segundo lugar lo obtiene Moctezuma con más respuestas recibidas en la categoría de dos puntos, mientras que en la de un punto se sitúan Cuauhtémoc, Xicoténcatl y Malinche, en ese orden. Carlos V, Jerónimo de Aguilar y Cuitláhuac quizás carecieron de valor para los estudiantes dado que les otorgaron en su mayoría valores de cero puntos.

Los resultados apuntaron a la interpretación de la Conquista de México como un mito que trata de la relación bélica entre Moctezuma y Hernán Cortés, las dos figuras representantes de dos importantes imperios. En este entendido, los demás sujetos son secundarios. Además de esto, los límites temporales se establecieron de 1519 a 1521, como se muestra en el caso de Motolinía, cuyo papel sólo es importante posteriormente a la caída de Tenochtitlán, durante la fundación del Virreinato. Una vez más, al igual que en las respuestas de la pregunta anterior, Malinche es relevante pero no lo suficiente en comparación con los “grandes hombres” y sus “grandes hazañas”. Comparando los resultados de las dos preguntas anteriores, encontramos que el lugar de Hernán Cortés en el imaginario de los alumnos es del menos mexicano, pero el más destacado en la historia de la Conquista, lo que indica que debe su popularidad a su labor en contra de la “nación mexicana”, es decir, como villano de la historia, imagen que comunicaron con éxito los historiadores del siglo XIX.

²⁷⁹ Por ejemplo, el documental de Tv UNAM: *Malintzin. Historia de un enigma*, 2019, o la serie de televisión que produce Canal Once: *Malinche*, 2018. En ambas se proyecta una imagen más fresca de la interprete alejada de su papel como traidora y más bien presentada como líder durante la Conquista.

Continuando con nuestro estudio, la pregunta número tres dice: “Durante la Conquista de México, ¿quién conquistó a quién?” Nueve alumnos declaran que los españoles conquistaron México. En segundo lugar, nuevamente el papel de Hernán Cortés se hace notar en cuatro respuestas de los estudiantes, quienes argumentan que fue él quien conquistó. Dos estudiantes confundieron el hecho, uno con el descubrimiento de Cristóbal Colón y otro que declaró que fueron los aztecas los que conquistaron. Sólo uno mencionó la alianza tlaxcalteca con Cortés y su ejército, como los responsables de la conquista.

Para cada pregunta, a los estudiantes se les solicitó contestar otra: ¿cómo lo sabes?, esto con la intención de identificar cuáles son los referentes de información que utilizan comúnmente, además de los aprendizajes surgidos en el aula. Aun así, en casi todas las respuestas, pocos admitieron contar con este dato por otras fuentes de información diferentes a las que revisaron en las sesiones de clase. De hecho, once estudiantes admitieron que conocían la respuesta por sus lecciones de historia en el nivel básico. Llama la atención que uno de ellos argumentó: “siempre se cuenta la misma historia”, es decir, nos muestra el uso público del proceso histórico.

En la siguiente pregunta: “¿cómo se logró la conquista?, es decir: ¿cuáles fueron los factores que favorecieron la derrota de un imperio sobre otro?”, tres estudiantes enlistaron entre dos o más factores, los restantes 16 destacaron sólo uno. Cuatro de ellos mencionaron la superioridad del armamento de los europeos como el factor principal para la derrota de los mexicas, mientras que otros cuatro señalaron que fueron las alianzas entre grupos indígenas. Uno de los estudiantes mencionó que los factores fueron: el armamento, las alianzas y la estrategia de los españoles, mientras que otro refirió a la religión, el armamento y las enfermedades como principales aspectos. Si ponemos atención, por lo menos la mitad de estudiantes comprendieron la victoria de los españoles por la ventaja tecnológica con la que contaban.

Para conocer las interpretaciones de los alumnos sobre los cambios y continuidades surgidas al final de la Conquista se generaron dos preguntas clave. La primera: “¿Cuál era la situación económica, política y/o cultural de los indígenas del actual México, antes de la llegada de los castellanos o españoles?” Para la cual, las respuestas de los estudiantes coincidieron en que los indígenas eran agricultores, que vivían en condiciones precarias y

mantienen un importante vínculo con la naturaleza. En este sentido, se proyectó una imagen de los pueblos mesoamericanos, como sujetos pacíficos, nobles y ambientalistas.

En la segunda pregunta: “¿Cuál fue la situación económica, política y/o cultural de los indígenas del actual México, una vez que concluyó la Conquista?”, diez estudiantes colocaron respuestas asociadas a la esclavitud de los indígenas por parte de los españoles, o en su caso, cuestiones negativas que sugerían el empeoramiento de sus condiciones de vida. Por otro lado, dos alumnos compartieron la visión contraria a la mayoría, debido a que escribieron que mejoraron las condiciones de la población. Por último, dos más identificaron al Virreinato como el siguiente escenario al finalizar la Conquista de México. Los restantes, o no respondieron, o contestaron con argumentos ajenos al tema.

En síntesis, lo que se muestra en este ejercicio comparativo es que existe la tendencia a asumir un relato similar, en donde los estudiantes, al referirse a los autóctonos, identificaron una población pacífica, entregada a la tierra y sus dioses, que fue violentada y esclavizada por los españoles, quienes eran sujetos representantes de una civilización superior. Esto lo infiero por las respuestas antes analizadas, de las cuales la más importante obedeció a la superioridad tecnológica y estratégica de los europeos, minimizando u omitiendo el papel de los aliados. En este caso, nótese que el uso de juicios morales para hablar de los hechos históricos es bastante común entre la población estudiantil, lo que representa una de las habilidades del pensamiento histórico: la dimensión ética, y la cual se encuentra implícita en la forma en que califican el antes y después de la Conquista, por ejemplo con el uso de conceptos con carga moral como: “su situación era buena y mala a la vez”, y “no tenían mucho conocimiento pero eran buenas personas”, refiriéndose a los pueblos indígenas. También surge un proceso de identificación con “los vencidos”, en una suerte de nostalgia histórica: “Éramos muy ricos en minerales preciosos por lo que considerábamos a los vegetales, plantas y animales como más sagrados”.

Todas estas frases son provocadas como un efecto emocional que remite a la memoria histórica de la Conquista. Para algunos estudiantes, los grupos indígenas eran inferiores en muchos sentidos a los españoles, y por eso fueron conquistados. Así, la victimización mostrada en el discurso sigue latente en nuestro presente debido a que existe un factor de reconocimiento con la tragedia, al mencionar que “éramos buenos” pero que fueron los “españoles malos”, quienes “nos llevaron” a la destrucción.

Por otra parte, regresando al modelo del *Historical Thinking Project*, Seixas y Peck mencionan que además de pensar en los cambios y las continuidades, este proceso va de la mano con el análisis del progreso y declive, lo que nos habla de entender los beneficios o perjuicios que existieron para los sujetos, como parte de los efectos de los procesos históricos relevantes.²⁸⁰ Esta operación estuvo implícita en el comparativo anterior que realizaron los estudiantes, ya que en sus respuestas dejaron ver que existieron modificaciones para las poblaciones indígenas que empeoraron sus condiciones de vida, una vez que fueron vencidos por los españoles. Es decir, el cambio y la continuidad, sin llevar un análisis de fuentes históricas previo, puede llevar a la construcción y legitimación de posturas como las que resultan de la narrativa tradicional de la Conquista, lo que nos habla de la importancia de esta habilidad antes de inmiscuirnos en la exploración de las otras.

4.4 Personajes históricos

La segunda parte del diagnóstico se centra en identificar las percepciones de los alumnos con respecto a los personajes históricos más sobresalientes en el imaginario público de la Conquista de México. Las figuras más representativas y motivo de este estudio son: Hernán Cortés, Malinche, Moctezuma y Xicoténcatl. A continuación se mencionan los datos arrojados, así como su análisis.

La primera pregunta de esta segunda parte se planteó de la siguiente manera: “¿Quién fue Hernán Cortés y por qué es recordado en la historia?” Como es de suponer, de acuerdo a las percepciones en las preguntas anteriormente analizadas, los estudiantes casi en su totalidad contestaron: “Cortés fue el conquistador de México”. Sólo dos estudiantes confundieron su papel en la historia con el de Cristóbal Colón.

La segunda figura del análisis es Malinche, para la cual se formuló la pregunta: “¿Quién fue Malinche y cuál fue su papel en la Conquista?” En las respuestas se puede observar que nueve estudiantes señalaron que Malinche fue traductora, consejera e intermediaria durante la Conquista. Sin embargo, tres de las respuestas asocian su papel como esposa de Hernán Cortés y cuatro la ubican exclusivamente como intérprete. Tres más hablan de su origen como esclava y una de las respuestas menciona que fue una mujer mala por

²⁸⁰ P. Seixas y C. Peck, *op. cit.*

ayudar a los españoles a conquistar México. Sólo dos de los alumnos incluyeron en sus respuestas más de una característica de esta mujer, aludiendo a su condición de esclava, traductora, interprete y además amante de Cortés. Nadie habló de ella como una líder o dirigente.

Continuando con las preguntas, para indagar en el personaje número tres se menciona: “¿Quién fue Moctezuma y por qué es recordado en la historia?” En este reactivo, doce estudiantes mencionaron que Moctezuma fue un gobernante, *tlatoani* o persona importante antes de la llegada de los españoles. Tres alumnos hicieron alusión a la cobardía de Moctezuma, que al dejarse guiar por presagios funestos, entregó la ciudad de Tenochtitlán a los españoles. Por último, dos estudiantes señalan que Moctezuma es importante por su linaje dinástico en Mesoamérica.

Para el último personaje se generó la pregunta: “¿Quién fue Xicotécatl y a qué le debemos su reconocimiento en la historia?” Si bien existe un grado de desconocimiento mayor con respecto a los otros personajes de la conquista, en el caso de Xicotécatl la mayoría de respuestas apunta a la alianza que este guerrero forjó con los españoles. Las otras respuestas –aunque con sentido– son parciales, ya que retratan una de las características del líder tlaxcalteca, sin indagar en su importancia histórica.

4.5 El conquistador, la tragedia y los aliados

En el último cuestionamiento se les solicitó a los alumnos que realizaran un relato breve sobre la Conquista de México, con la finalidad de identificar la estructura narrativa de sus comentarios y los significados que de éstos se desprenden. Aunque las respuestas fueron demasiado sintéticas, ofrecen importantes datos para analizar cómo es que los estudiantes construyen sus relatos. De tal ejercicio, surgen tres miradas o argumentos más significativos, los cuales son: 1. Hernán Cortés fue el indiscutible protagonista y artífice principal de la Conquista, 2. El proceso histórico en cuestión fue una tragedia, en la que los indios fueron violentados, esclavizados y colonizados, 3. La Conquista se obtuvo por las alianzas de los españoles con los pueblos indígenas.

Considerando el primero de los tres aspectos citados, para la gran mayoría de los estudiantes, Hernán Cortés es el indiscutible conquistador de México. Esto es lo que nos dicen once de ellos en sus respuestas. Por citar un ejemplo, la alumna América escribió:

“No sé mucho sobre el tema, a lo largo de mis estudios mis profesores no enseñaban como tal, ya que hablaban más sobre religión y en primaria sólo era resumen por lo cual no comprendía, pero sé que se somete al pueblo mexicano por los españoles para apoderarse de su territorio y de su población. Hernán Cortés desembarca en las costas de Cozumel en Febrero de 1519 para así llegar posteriormente a Yucatán y de ahí proseguir su trayecto a Veracruz para continuar llegar al territorio azteca donde es recibido por Moctezuma quien muere a manos de los españoles”.

En este argumento, compartido por otros estudiantes, encontramos diversos significados. Lo primero, es que está centrado en el recorrido que realiza Hernán Cortés en Mesoamérica sin hacer mención de otras exploraciones o acompañantes, lo que le da importancia al testimonio del capitán extremeño como el único y primordial. Una segunda cuestión, es lo que concierne a Moctezuma y su papel dominante en la narración, como si éste hubiera sido el gobernador de todo el Anáhuac, de manera que su muerte, a manos de los españoles, representa el símbolo distintivo de la derrota de todos los indios.

Una última cuestión que explica el resto, es la forma en que esta alumna admite su relación con la historia durante su paso por el nivel básico, como una materia en la que se hacen resúmenes, lo cual es una actividad común que los profesores emplean para que los estudiantes sinteticen a la par que memorizan el contenido de los libros de texto. Al basar su conocimiento en lo aprendido en la escuela, podemos concluir que la historia enseñada es un discurso que no permite generar discusiones a partir de la problematización del pasado. Esto quiere decir que si en el libro de texto decía que Hernán Cortés conquistó México porque mató a Moctezuma, entonces eso es la respuesta correcta y no hay más que indagar al respecto.

En una segunda observación, se encuentra una percepción catastrófica acerca de la Conquista. Por ejemplo, en la respuesta de la alumna Yuritzi se menciona: “Llegaron los españoles a conquistar México y tenían a personas como esclavos si hacían algo malo les cortaban la cabeza”, equiparable a este comentario lo podemos identificar en las respuestas de otros seis estudiantes, en dónde el verbo que describe las acciones de los españoles en el

territorio mexicana es “sometimiento”. La idea representada aquí es que las culturas indígenas son “sometidas” por los extranjeros y, en el caso de Teresa, la alumna complementa la información mencionando que dicho control se realizó para imponer la religión a los pueblos de indios. Otros estudiantes aluden a la apropiación del territorio como uno de los factores que iniciaron la guerra.

Todo lo anterior nos dice que la Conquista es entendida por este grupo de estudiantes como una tragedia. Si consideramos el testimonio de Estrella: “México había una cultura, en donde había un gobernador llamado Moctezuma, él era el encargado de cuidar de su población & cultivar para ellos, sin embargo un día, llegaron 2 personas llamadas Hernán & Melinche, ellos eran villanos & solo querían invadir México, & al final lo lograron”,²⁸¹ podemos identificar que el estilo literario con el que se escribió este fragmento da pauta para diferentes interpretaciones.

Quizás la estudiante intentaba comunicar la Conquista como ella mejor entendía la historia, esto es, como si fuera una obra de ficción, lo que explicaría que para Estrella la asignatura carece de importancia en el presente y que, en lugar de esto, la historia escolar se trata de aprender narraciones extraordinarias del pasado. Otra posibilidad consistiría en que la alumna identifica que la estructura con la que se cuenta comúnmente la historia parte de la misma que ubicamos en un cuento: un inicio, desarrollo, nudo y un final; por lo tanto, utiliza estos mismos momentos para explicar el proceso, de igual manera que la primera posibilidad, con fines comunicativos.

A pesar de estos posibles escenarios, su testimonio indica que la Conquista es percibida como un evento trágico, en el que Hernán Cortés –con ayuda de Malinche– peleó contra Moctezuma y al final triunfó, lo que nos deja con un final sombrío en el que se sometieron a los pacíficos y agricultores pueblos indígenas.

Por otra parte, la tragedia no es sólo de los indios vencidos, como lo retratan Diana y Cristy, quienes mencionaron en sus narraciones el episodio conocido como “la noche triste”, en el cual los españoles junto con sus aliados fueron expulsados de Tenochtitlán por parte de los guerreros mexicanos. Este episodio se ha guardado en la memoria histórica de los mexicanos como el día en que los tenochcas vencieron a los invasores.

²⁸¹ La ortografía y el estilo se mantuvo igual con fines de análisis.

Estas construcciones que giran alrededor de esta historia, nos muestran los juicios morales que se desprenden de los testimonios del alumnado. Mostrar un panorama trágico es apelar a la sensibilidad que produce recordar el acontecimiento, lo cual puede ser motivo de nostalgia para los que se identifican con el pasado indígena y por eso la remembranza que hacen de las culturas de esta época, entendidas como sociedades pacíficas de agricultores con conocimientos tradicionales invaluable, o para muchos sea un acontecimiento que motiva a la celebración porque los españoles fueron vencidos en la noche triste, lo que nos llevaría a replantearla como una “noche victoriosa” desde el lado mexicano. Lo destacable del caso, es que el sentido juega con un juicio de por medio, que nos habla de la construcción de las identidades históricas, para este caso, los estudiantes “mestizos” reproducen una historia trágica de esclavitud y conquista.

Por otra parte, en cuatro de los testimonios, se hace mención de las alianzas que Cortés o los españoles establecieron con otros grupos indígenas. Para ejemplificar esto, Alexis comenta: “La conquista de México se logró a través de la unión de algunos pueblos indígenas con los españoles, dándoles ventaja de soldados, también tenían armaduras nunca antes vistas por los indígenas”. Como se observa, en este relato se alude a la estrategia de los españoles para vencer a Tenochtitlán y no al protagonismo de los indígenas durante la Conquista. Los aliados sólo entran en escena cuando son utilizados como recursos de guerra por parte de Hernán Cortés, al igual que sus armaduras. Esto reafirma la percepción de un triunfo técnico representado por las mentes superiores de los españoles, quienes, siguiendo lógicamente esta idea, se colocaron como los grandes estrategas.

Otra cuestión que se desprende de la narración de Alexis, es que este alumno, utiliza la habilidad del pensamiento histórico que apunta a las causas y consecuencias. Para él, la Conquista fue posible porque los españoles idearon una estrategia de combate que se basaba en la superioridad de su armamento y el número de soldados aliados. Las consecuencias fueron el sometimiento de los mexicanos. Lo mismo ocurre con los demás estudiantes que citaron a los aliados como uno de los factores decisivos para el triunfo de los españoles.

Por otra parte, en lo que toca al tiempo histórico, cuatro estudiantes ubicaron este factor en sus respuestas; aunque sólo el último de estos refiere al siglo XVI como el contexto en donde se desarrolla el conflicto, mientras que los demás reducen la brecha entre 1517 y 1521.

4.6 Conclusiones al Capítulo 4

Los significados que reflejan las respuestas de los estudiantes, confirman una percepción de la historia de México en donde se clasifica a los sujetos de cada proceso como si fueran héroes o villanos, juzgando su papel en los acontecimientos con base en su grado de mexicanidad, en donde ser mexicano es sinónimo de orgullo, valor, optimismo, patria y libertad; y no serlo demuestra traición, ambición, esclavitud y opresión.

En lo que toca a su identidad cultural, los jóvenes encuestados –en su gran mayoría– se ven más identificados con los pueblos indígenas, aunque también con la categoría de mestizos, lo que reafirma la incidencia aún vigente del proyecto de Unidad Nacional, en donde la escuela se coloca como uno de los espacios estratégicos para comunicar a los infantes y jóvenes sobre el glorioso pasado indígena que ahora es digno recordar pero, como este se ha transformado con el tiempo, nos debemos de reconocer en el presente como ciudadanos mestizos que compartimos una patria, una misma lengua y tradiciones características de nuestro territorio.

Por último, encontramos que los estudiantes hacen uso de algunas de las habilidades del pensamiento histórico, como son: cambio y continuidad, además de causas y consecuencias; aunque la que más destaca en sus narraciones es la dimensión ética de la historia, debido a que sus interpretaciones sobre la Conquista están atravesadas por juicios de valor aplicados a los que protagonizaron el conflicto, como se observa con los calificativos de traición hacia Malinche, el abuso de poder de Hernán Cortés y la cobardía de Moctezuma. Estos aspectos muestran lo importante que resulta trabajar este proceso histórico como un tema controvertido, para lo cual el uso de fuentes históricas resulta primordial si queremos comenzar a problematizar varios de sus aspectos y construir así una historia diferente, en la que se incluyan otros escenarios posibles, pensando en contribuir con la crítica hacia un presente lleno de tensiones por el clasismo, patriarcado, racismo y la discriminación, procesos que son justificados muchas veces por estos imaginarios decimonónicos.

Capítulo 5.

Uso de fuentes históricas para trazar una nueva historia de la Conquista de México en la EPOEM 237

5.1 Introducción

En el presente capítulo se relata una experiencia educativa sobre la enseñanza de la Conquista de México con alumnos de 3er semestre de la EPOEM 237, por medio de las habilidades del pensamiento histórico. Aunque el punto central fue examinar fuentes históricas primarias para construir un nuevo relato, incorporando nuevos elementos que surgen de estos análisis, los estudiantes trabajaron con otros materiales como noticias, mensajes en foros de redes sociales, fragmentos de textos literarios, extractos de libros especializados, materiales pictográficos y un video-documental.

Como los lectores podrán notar, esta experiencia muestra las dificultades que existen para trabajar el pensamiento histórico en las aulas de preparatoria y lo difícil que resulta desafiar los discursos históricos hegemónicos como el que enmarca la Conquista de México. Aunado a esto, la experiencia en sí no es del todo exitosa, lejos de esto, ofrece un testimonio de los obstáculos que surgen durante el desarrollo de los procesos educativos a causa de las medidas de distanciamiento surgidas por la pandemia de COVID-19, lo que nos ha orillado a establecer una emergente educación a distancia, algo que anteriormente al desarrollo de la informática habría sido complicado de alcanzar.

Esto me lleva a plantear lo limitante que resulta hablar de éxito y fracaso en educación, debido a que dichos conceptos son construcciones sociales que promueven los representantes del Estado para legitimar su papel como actores responsables de los procesos educativos, lo cual justifica sus manejos presupuestarios y reformulación de programas, con miras a alcanzar una idea confusa y exportada de éxito.²⁸² Existe basta evidencia que muestra

²⁸² Se dice exportada porque las últimas Reformas educativas en México fueron diseñadas siguiendo paradigmas educativos de Estados Unidos, como lo muestra el sistema de competencias, el cual adoptó el gobierno mexicano para diseñar los programas para bachillerato general. Véase: Fernando M. Reimers y Connie K. Chung, *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica, México, 2016 [Educación y pedagogía].

como la educación en México se encuentra inscrita en complejos circuitos de poder, cualidad que se desprende en muchos sentidos del mapa de relaciones interétnicas, de donde emanan diferentes objetivos producto de la heterogeneidad de visiones y necesidades de los pueblos y ciudades del país.

Así, lo que se muestra a continuación es una experiencia educativa, como muchas otras, que no fue ni un rotundo éxito, ni un fracaso total, sino una práctica surgida en un momento emergente en el planeta –producto de la pandemia–, en la que se intentaron alcanzar objetivos particulares y problematizar ciertos saberes del mito fundacional, con determinados medios didácticos y una temporalidad específica, pero que en la práctica las circunstancias superaron las expectativas de alumnos y docente, dejando como resultado un testimonio a considerar para la elaboración de futuros trabajos sobre el manejo de fuentes históricas con jóvenes de preparatoria.

5.2 Consideraciones previas

La experiencia educativa sobre la Conquista se desarrolló a lo largo de 4 sesiones de 100 minutos cada una, en un periodo de 4 semanas durante el mes de noviembre del 2020. Los medios digitales por los cuales se llevó a cabo el trabajo sincrónico y asincrónico entre estudiantes y docente fueron Google Classroom y Meet.

Sobre la población, de un total de 37 alumnos inscritos en 3er semestre del grupo 301 se reportaron 8 ausencias, es decir, aquellos alumnos que no interactuaron en ninguno de los dos medios digitales antes mencionados. De los restantes 29, diez alumnos no se presentaron en ninguna de las cuatro sesiones realizadas en la plataforma Meet, lo que nos deja con una cifra de 19 estudiantes que por lo menos se unieron en alguna ocasión a las reuniones virtuales.²⁸³

La secuencia didáctica se realizó de acuerdo al modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), que hace referencia al proceso de planificación de objetivos de aprendizaje, selección de estrategias y medios; creación de materiales y

²⁸³ En el Capítulo 3 se señalan algunas de las razones por las cuales persiste el ausentismo en la preparatoria.

herramientas de evaluación, también conocido como diseño instruccional. Dicho modelo descansa en los aportes teóricos del constructivismo y la teoría cognitiva y conductual del campo de la psicología.²⁸⁴ Si bien este medio sirvió como guía para dirigir el rumbo del proceso, el componente más importante fue la consideración de las habilidades del pensamiento histórico: uso de fuentes históricas, cambio y continuidad y perspectiva histórica; además de tratar en un primer momento a la Conquista desde la dimensión ética como un tema controvertido.²⁸⁵

El contenido temático que se abordó durante las cuatro sesiones pertenece al Bloque 3 del programa de Historia de México 1 de la Dirección General de Bachillerato (DGB), el cual se denomina: “La llegada europea a América y el proceso de Conquista”, y cuyo propósito general es: “argumenta los factores tanto europeos como mesoamericanos que contribuyeron a las conquistas de las culturas prehispánicas, analizando el impacto que estas tuvieron para la construcción del carácter pluricultural del México actual, favoreciendo la tolerancia a la diversidad de su contexto”.²⁸⁶ En el Esquema 6 se muestran los conocimientos, habilidades, actitudes y aprendizajes esperados que se desglosan del Bloque 3 del programa mencionado.

Esquema 6.

Bloque 3. La llegada europea a América y el proceso de Conquista

<i>Conocimientos</i>	<i>Habilidades</i>	<i>Actitudes</i>	<i>Aprendizajes esperados</i>
Causas que propiciaron la llegada europea a América en el siglo XVI.	Analiza las causas que propiciaron la llegada de los europeos a América.	Favorece su pensamiento crítico.	Explica cómo el colonialismo europeo del siglo XV favoreció el descubrimiento de América reconociendo como algunos de sus elementos siguen vigentes en su realidad, promoviendo su
Los viajes de exploración a América y su impacto en ambos continentes.	Reconoce los viajes de exploración como una forma de expansionismo territorial, la	Privilegia el diálogo para la construcción de nuevos conocimientos. Muestra innovación y diversas formas de	

²⁸⁴ Ronghuai Huang, J. Michael Spector *et al.*, “Designing Learning Activities and Instructional System”, en *Educational Technology. A Primer for the 21st Century*. Springer, U.S., 2019, pp. 136–137.

²⁸⁵ P. Seixas y T. Morton, *op. cit.*; A. Santisteban, *op. cit.*

²⁸⁶ Valdemar Rodríguez, Víctor Manuel Pérez *et al.*, *Historia de México 1. Programa de estudios. Tercer semestre*. Dirección General de Bachillerato, México, 2017.

<p>La conquista material y espiritual.</p>	<p>apropiación de recursos y sus consecuencias.</p> <p>Explica los factores económicos, políticos, sociales y culturales que propiciaron la Conquista material y espiritual de Mesoamérica.</p>	<p>expresarse en su contexto.</p> <p>Reflexiona sobre la diversidad cultural de su contexto.</p> <p>Muestra tolerancia ante el carácter pluricultural de la nación.</p> <p>Se muestra sensible a sus emociones y hacia las de otras personas.</p>	<p>pensamiento crítico integrando nuevos puntos de vista.</p> <p>Argumenta cómo los viajes de exploración contribuyeron a la expansión territorial española y la apropiación de recursos, comparando sus consecuencias con la situación actual de su comunidad, promoviendo un pensamiento crítico ante las acciones humanas de impacto social y ambiental.</p> <p>Relaciona los factores que contribuyeron a la culminación de la conquista material y espiritual con los rasgos culturales (mestizaje, sincretismo y transculturación), presentes en su entorno identificando el impacto que estos generan en su realidad (la discriminación, la intolerancia, el rechazo a la identidad nacional, entre otros) que le permita reconocer sus</p>
--	---	---	--

			prejuicios modificando sus puntos de vista en un marco de tolerancia y respeto.
--	--	--	---

Fuente: Dirección General de Bachillerato.

Atendiendo al programa de estudios de la EPOEM, se pretende que los estudiantes analicen su contexto pluricultural, como el resultado de diversos procesos históricos, uno de ellos son las conquistas de los pueblos mesoamericanos. También, en el objetivo central, se intenta favorecer la tolerancia y respeto por la diversidad, lo que sugiere combatir los prejuicios surgidos del pensamiento racista. Por otro lado, en el cuadro de aprendizajes esperados se observa el propósito de entender los viajes de exploración de los siglos XV y XVI como la principal causa que favoreció la oleada de migraciones europeas hacia América, lo que provocó el cambio en las dinámicas sociales, económicas y políticas de ambos continentes. Al finalizar los estudiantes deben entender procesos culturales como el mestizaje, el sincretismo religioso y la transculturación.

Si ponemos atención, en el programa de la DGB se parte del presente problemático, para después buscar en la historia explicaciones a partir de la revisión de narrativas que den cuenta de las ideologías y formas de vida de mesoamericanos y europeos. Este enfoque se empalma con la perspectiva de los investigadores del *New York History Teaching Collaborative* (NYHTC), quienes por medio de la revisión de fuentes utilizadas por los historiadores actuales intentan ampliar el espectro de análisis sobre fenómenos de índole social, como la esclavitud, la desigualdad, el racismo, el patriarcado, los movimientos sociales, entre otros.²⁸⁷ Siguiendo esta propuesta, la historia se coloca como una asignatura que ofrece una multiplicidad de objetos de estudio y métodos para estudiarlos, diferente a la historia patria en la que sólo se memorizan datos y se justifican los valores de la nación.

En este contexto se diseñó la práctica educativa considerando como eje central el entendimiento de la Conquista a partir del análisis comparativo de fuentes históricas, lo que significa explorar cómo es que dicho proceso y los actores que participaron en él han sido contruidos a través del tiempo. De esta manera, las cuatro sesiones se diseñaron en función

²⁸⁷ D. Turk, R. Mattson *et al.*, *op. cit.*

del eje central, esperando que los estudiantes pudieran comprender que la historia puede ser un discurso construido en determinados contextos sociales, económicos y políticos, con diferentes propósitos. Para lograr este conocimiento, no basta con realizar una lectura literal de las fuentes, sino que es necesario entenderlas como artefactos humanos, es decir, escritas, dibujadas y difundidas por personas que buscaban un fin particular al momento de generar estos sistemas de comunicación. Es por eso que, para el diseño de las secuencias didácticas, se partió del análisis de las mitohistorias de la Conquista, con el interés de que los estudiantes comenzaran a trabajar con lo familiar, es decir, identificando los aspectos de la memoria histórica de este acontecimiento, para después debatir dichos saberes a la luz de la evidencia encontrada en las fuentes.

Todo lo anterior me llevó a considerar la metodología del procesamiento de fuentes históricas bajo el esquema de Bayard Faithfull, desarrollado en el Capítulo 2.²⁸⁸ Para seleccionar las fuentes que exploraron los alumnos, se consideraron los trabajos historiográficos de Restall, Navarrete, Martínez y Townsend, en donde, si bien no son textos que aborden cuestiones metodológicas para el conocimiento escolar, si entretienen una narrativa en la que están implícitas las formas en que los investigadores arman sus conclusiones sobre determinados temas en el contexto de la Conquista.²⁸⁹ Por ejemplo, destaca el análisis que Federico Navarrete y Camilla Townsend realizan del *Lienzo de Tlaxcala*, comparándolo con las crónicas hispánicas para entender sus coincidencias y discrepancias sobre la figura de Malintzin, o en el caso de José Luis Martínez y Matthew Restall, muestran una cara de Hernán Cortés alejada de la figura del conquistador y centrada en su lado humano por medio de la exploración de documentos legales como los *Juicios de residencia* hechos hacia este polémico personaje.²⁹⁰

Además de la historiografía especializada y la propuesta que recupera Faithfull, se consideraron las aportaciones de Crisòfol-A. Trepal, en donde el autor construye un método basado en las teorías del aprendizaje para el procesamiento de fuentes primarias sin descuidar la epistemología de la historia, es decir, se hacen claros el objeto, método, naturaleza del

²⁸⁸ B. Faithfull, *op. cit.*

²⁸⁹ J. L. Martínez, *op. cit.*; C. Townsend, *op. cit.*; M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, *op. cit.*; F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*

²⁹⁰ Cabildo de Tlaxcala, *op. cit.*

conocimiento y finalidad, a través de ejercicios didácticos en el aula. En palabras de Trepát: “no se trata de hacer pequeños historiadores ni de conseguir las competencias de un experto, se trata de construir conocimientos y su uso con técnicas y procesos sencillos y adaptados al alumnado, técnicas y procesos que se asemejan al método usado por el experto y que, la mayor parte de las veces, deberá ser guiado y limitado por el profesorado”.²⁹¹

De tal suerte que, a raíz de esta revisión de la historia de la Conquista, se llegó a establecer un objetivo central que vincula el programa de estudios de la DGB, los aportes de la nueva historiografía y el pensamiento histórico. Para ello fue importante incluir las características del contexto pluricultural en el que se desenvuelven los alumnos, tomando en cuenta que la historia puede ser una ventana que arroja pistas para entender muchas de las problemáticas que se desprenden del mundo actual. Los objetivos particulares para la experiencia práctica se plantearon de la siguiente manera:

Objetivo general:

- Analizar la Conquista de México por medio de la comparación de fuentes históricas.

Cuestión histórica central:

- ¿Qué personajes, culturas o grupos sociales participaron durante la Conquista de México y cuáles fueron las características en términos de temporalidad, causas, consecuencias, alianzas y conflictos de este proceso histórico?

Cuestiones históricas secundarias:

- ¿Por qué la Conquista de México es un tema controvertido?
- ¿Cómo se relaciona la pluriculturalidad actual en México con la Conquista?
- ¿Cuál fue el papel de Malintzin durante este proceso histórico?

Como se observa, en el objetivo central se consideró entender el proceso de Conquista por medio del trabajo con fuentes, tal y cómo lo haría un historiador, sólo que trasladado a una práctica escolar dirigida por las habilidades del pensamiento histórico. Después, se

²⁹¹ Cristófol Trepát, “Uso y procesamiento de fuentes para obtener información de naturaleza histórica. Las fuentes primarias”, en *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Grào, 2006, p. 161.

encuentra la cuestión histórica principal, en la que se esquematiza la temática abordada para entenderla de manera procesual y –por ende– problematizar algunas de sus características más replicadas, como la supuesta temporalidad situada entre los años de 1519-1521, lo cual no incluye los viajes de exploración hechos antes de la expedición de Hernán Cortés o las conquistas de los territorios del norte del actual México. En última instancia, se incluyen tres cuestiones que dirigen la mirada de los alumnos hacia su contexto pluricultural actual y la investigación del papel de Malintzin en los hechos, una de las figuras que guarda mayor polémica entre los estudiosos del tema. Considerando estas cuestiones históricas, se dividieron los temas y objetivos por sesiones como se muestra en el Esquema 6.

Esquema 6.

División temática por sesiones

Sesión	1	2	3	4
Tema	La Conquista de México: un tema controvertido.	Mitohistorias de la Conquista de México.	El papel de Malintzin en la Conquista de México.	El papel de Malintzin en la Conquista de México.
Objetivo	El alumnado analiza videos y comentarios sobre debates actuales en torno a la Conquista de México, que la enmarcan como un tema controvertido, por medio de la solución de un cuestionario.	El alumnado analiza y compara fuentes históricas de la Conquista de México para la solución de un esquema sobre las generalidades de este proceso histórico.	Analizar diversos relatos sobre el papel de Malintzin en la Conquista de México.	Generar un ejercicio narrativo sobre el papel de Malintzin en la Conquista de México por medio de la revisión de fuentes y del documental: <i>Malintzin. La historia de un enigma.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Para profundizar en su carácter polémico, en este ejercicio se aborda el tema de la Conquista partiendo de las distintas interpretaciones del presente, para lo cual se incluyó la discusión desatada en el ámbito público por las cartas del presidente de la República, López Obrador y su esposa Beatriz Gutiérrez Müller, en donde solicitaron a los reyes de España y al papa Francisco disculparse con los pueblos originarios de América por las vejaciones ocurridas durante la Conquista, a raíz de la conmemoración de los 500 años de la llegada de Hernán Cortés a las costas caribeñas. Lo controvertido del caso fueron las reacciones de españoles y mexicanos transmitidas en programas de televisión y plasmadas en redes sociales, quienes debatieron lo justo de la solicitud, entretejiendo el caso con problemas actuales como la migración, la corrupción y la seguridad. En una segunda sesión, se diseñó una primera secuencia para que los estudiantes comenzaran a explorar fuentes históricas sobre la Conquista, a partir de la crítica hacia los mitos que encierra. Por último, las sesiones tres y cuatro apuntaron a entender la perspectiva histórica de las mujeres mesoamericanas esclavas que participaron en el proceso, siguiendo el papel de Malintzin, quien aparece en muchas de las fuentes del siglo XVI tanto indígenas como castellanas. Al final, la última sesión se diseñó para que los estudiantes observaran y comentaran el video documental *Malintzin: la historia de un enigma*, en donde historiadoras e historiadores componen un relato más inclusivo del papel de esta mujer en los acontecimientos.²⁹²

5.3 Las cartas del presidente Andrés Manuel López Obrador

En esta primer sesión sincrónica los alumnos visualizaron un video del presidente Andrés Manuel López Obrador junto a su esposa Beatriz Gutiérrez Müller, en donde explicaban el contenido y propósitos de las cartas enviadas al papa Francisco y a los reyes de España.²⁹³ El alumnado discutió el tema y, al preguntarles si las demandas del presidente y su esposa eran justas, aludiendo a la dimensión ética de la historia, cuatro de sus respuestas coincidieron en que López Obrador no debería realizar una solicitud de esta naturaleza dado que los abusos de los conquistadores sucedieron hace siglos y por lo tanto no debe responsabilizarse a las

²⁹² FUNDACIÓN MIGUEL ALEMÁN A.C., *op. cit.*

²⁹³ El País, *op. cit.*

figuras públicas del presente por tales acontecimientos. Estos fueron algunos de sus comentarios:

Xóchitl:

—Siento que eso hubiera sido justo en la antigüedad, porque ahora ya no se le da el mismo valor que antes.

Frida:

—Pues si porque más que nada ellos no fueron quienes personalmente hicieron ese tipo de atrocidades sino sus antepasados y eso no es culpa de ellos.

Uriel:

—Yo pienso que no ya que los actuales líderes españoles no tienen la culpa de los hechos cometidos.

Michelle:

—No, por que es algo que surgió años atrás y aparte existen problemas actuales que realmente tienen que ser solucionados y en lugar de intentar arreglar lo actual se preocupa por cosas del pasado las cuales ya no tienen solución.

Contrario a esto, nueve alumnos mencionaron que las demandas eran justas. Entre las explicaciones se encuentran las siguientes:

Italivi:

—Si, porque no era justo lo que le hacían al pueblo.

Luis:

—Si, en primera por la masacre que Colón desató y segunda por los nativos que fueron secuestrados y esclavizados.

Aunque también existieron cinco posiciones neutrales, como la de la alumna Carla:

—A la vez si porque fueron injustos sus tratos de los españoles pero no, ya que han pasado muchos años.

A pesar de que existieron diversas respuestas y visiones de los estudiantes con relación al tema de las cartas del presidente, en ninguno de los comentarios se problematizó el sentido principal que dirigió dicha solicitud, en la cual se remarcaban los abusos propiciados por los frailes misioneros representantes de la Iglesia católica y los conquistadores que enarbolaban la bandera del Sacro Imperio Romano Germánico. En este

sentido, la tragedia que suscita este proceso no es cuestionada, todo lo contrario, los alumnos la reafirman, y debaten el tema a partir de la disyuntiva que surge de revivir o sepultar ese pasado violento.

Siguiendo con la sesión, después de haber analizado la solicitud de la pareja presidencial, les expliqué a los estudiantes lo controvertido del tema al no existir una sola posición al respecto, y contrariamente suscitarse polémica en torno a lo justo de las cartas y su contenido. Después los estudiantes observaron un video en donde responden políticos españoles a la solicitud del presidente, indicando lo ridículo de su posición.²⁹⁴ En este caso algunos de los alumnos reafirmaron lo justo de las demandas del presidente:

Erick:

—“En la historia nunca supe que alguien le reclamara a España, que pidiera una disculpa porque nos conquistaron...me parece que ahora que lo está haciendo por una parte está bien y por otra no”.

Frida:

—“¡Se ofendieron!, tipo que deberíamos de dejar de molestar con ese tema de una disculpa innecesaria de algo que ya pasó hace mucho tiempo... Tampoco eran las formas de responder, por echarnos en cara lo de la corrupción y la situación en nuestro país, y ¿qué tiene que ver la situación de nuestro país con esta carta?”.

El comentario de Frida dio pauta para que los estudiantes entendieran cómo la historia no es una disciplina conclusa, que le pertenece a los académicos de las universidades, sino que en ocasiones, lo que sucede en el presente nos remite a la recuperación del pasado para abrir discusiones y tomar elementos de la memoria histórica. Para ilustrar esta idea, realicé la siguiente intervención en clase:

—“Precisamente esta cuestión de que según ya se había resuelto este tema, y que dejaron a un lado a la conquista, con las respuestas de estos políticos y empezaron a tocar temas como el narcotráfico y la corrupción es como dar pie a que ciertas historias, como la de la conquista, ¡no están resueltas!, esto es lo que evidencian los comentarios de estas personas, porque no nada más fueron los españoles también hubieron muchos mexicanos que catalogaron esa carta como de ridícula y empezaron a hablar de otros temas. ¿Qué quiere decir esto?, que la historia,

²⁹⁴ El Universal (dir.), *Así reaccionó la clase política española tras declaraciones de AMLO*. 2019, 2:57 <https://www.youtube.com/watch?v=qyhW-l0wbtU> [Consulta: 12 de mayo, 2021].

y en particular esta, la de la conquista, es un tema polémico que abre otras discusiones, que abre estos resentimientos y que las personas lo utilizan como una forma de defensa para plantear otro tipo de argumentos”.

Después de discutir el tema, los estudiantes leyeron algunos comentarios de los videos hechos por los usuarios de YouTube, en donde se proyectan argumentos de orden clasista y racista como se muestra a continuación:

Fabiola Guzmán:

–“Bien España, soy mexicana y tengan por seguro que este señor López Obrador no me representa, aquí en México pedimos que salga del gobierno, junto con sus militantes Morenitas junto con todos los latinos que ha dado trabajo en “la guardia nacional” solo para reprimir al verdadero pueblo mexicano...Este señor no sabe la historia verdadera de México y España”.

gercape100:

–“Mientras alegan del perdón, los centroamericanos aprovechan para invadir México portando una bandera de inmigrantes inofensivos y esa sí que es una verdadera conquista!”.

Margarita Fernández:

–“Dios mío. Eso pasó hace muchos años. El pasado. Ya no existe. El futuro no ha nacido solo es presente ya nada más falta que le pidan a Dios que se disculpe x no hacernos a todos rubios y de ojo azul. De verdad que ignorancia”.

Los comentarios fueron discutidos y los estudiantes reafirmaron porque la Conquista de México se coloca como un tema controvertido en el cual existen diversas opiniones del hecho, y que se parte del mismo para debatir problemáticas del presente como la inmigración, la seguridad y hasta el supuesto complejo racial al que se alude en el último comentario. De esto, se destaca el sentido que muchas personas dan a la Conquista, por medio de juicios morales encontrados en el uso de conceptos como: “culpa”, “ofensa”, “reclamo”, “disculpa”. Todos utilizados a partir de sus concepciones culturales actuales, lo que los lleva a interpretar la historia de forma presentista.

El problema en este caso, surge de la narrativa tradicional que justifica la identidad de los ciudadanos de ambos países separados por el Atlántico. En tal relato se habla tanto del destino de los mexicanos vencidos como de los conquistadores vencedores. Las respuestas de alumnos y usuarios de las redes sociales se centraron en las dinámicas de su presente

inmediato y no en la historia, ya que, al parecer, ésta ya se sabe: fue una masacre perpetuada por los conquistadores europeos y posteriormente por la Iglesia. Por tal motivo, la discusión historiográfica se dejó de lado, debido a que los testimonios mostrados coinciden en que “el pasado ya es pasado”,²⁹⁵ y por esa razón muchos reclaman a López Obrador que se concentre en los verdaderos problemas de su país antes de revivir viejas disputas. Estos elementos nos muestran que la historia tradicional de la Conquista no se problematiza y al contrario, se establece como un hecho sólido e incuestionable.

En los comentarios se encuentra la dimensión política en donde se discute el ideal de democracia, en el sentido que le da la usuaria Fabiola Guzmán, quien no se siente representada a pesar de que en la última elección para ocupar el cargo de presidente de la República, el Instituto Nacional Electoral (INE) reconoció la mayoría de votos para el partido de López Obrador. Por otro lado, podemos identificar el concepto de “invasores” en el segundo enunciado, el cual se les adjudicó de forma peyorativa a las caravanas de centroamericanos que intentaban cruzar hacia los Estados Unidos, lo que nos lleva a reconocer la importancia que las personas le dan al ideal de nación por encima de los Derechos Humanos. Muchas de estas personas ven en los intentos de cruzar de los migrantes un atentado contra el patrimonio nacional, paradójicamente siendo habitantes de un país cuyo Producto Interno Bruto (PIB) depende en gran medida de las divisas que los trabajadores indocumentados mandan de Estados Unidos a México.

Un último punto de análisis que surge de la lectura de los mensajes en redes sociales, es el racismo, el cual podemos ubicar en el comentario de la usuaria Margarita Fernández. La pluriculturalidad en este sentido, es un contexto en el que las diferencias por el color de la piel, la condición socioeconómica, la lengua, vestimenta y lugar de origen, se vuelven detonantes encontrados en los actos de discriminación de diversas personas que se identifican como moralmente superiores en el mar de diferencias étnicas. Este problema que es especialmente indignante, se atendió con los estudiantes como parte de los aprendizajes esperados del programa de estudios de Historia de México I, y el cual guarda relación con distintos momentos históricos, debido a que en el territorio se han presentado a través del tiempo diversos procesos de desigualdad contruidos a raíz de las olas de migración de

²⁹⁵ P. Seixas y C. Peck, *op. cit.*

grupos amerindios, europeos –que traían consigo a esclavos africanos–, asiáticos, entre otros, surgiendo tensiones históricas por el control hegemónico de los recursos y mecanismos contestatarios de diferentes culturas, que se negaban a entregarlos.

Con este propósito, se trabajó con el racismo problematizado y entendido desde el presente; aunque también se generaron preguntas sobre el pasado del contexto presente, en particular atendiendo a su relación con la Conquista. Para lograr esto, los alumnos observaron cápsulas cortas de videos realizados por el grupo PRODER en colaboración con Racismo.mx, en donde actores, periodistas y activistas sociales actuaron testimonios recopilados por medio de una encuesta aplicada en distintas ciudades del país.²⁹⁶ Los alumnos analizaron los videos e identificaron los detonantes de conductas racistas, lo que al final les permitió responder un cuestionario sobre el tema. El objetivo de este ejercicio fue construir conciencia sobre la pluriculturalidad en la que vivimos, un contexto en el cual se suscitan tensiones entre grupos y cuyos detonantes obedecen a ciertos prejuicios que se han perpetuado por generaciones, aunque de diferente forma en el tiempo.

De esta manera, los estudiantes solucionaron tres preguntas alusivas al problema descrito. En la primera se planteó: ¿una persona debe dejar sus usos y costumbres en términos de lengua y vestimenta para ser aceptada? Todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que éstos no deben ser un obstáculo para la inclusión y reconocimiento de los derechos de una o varias personas. La justificación de este argumento correspondió en casi todos los casos a la libertad de expresión. Por otro lado, las preguntas dos y tres se diseñaron para conocer la relación que los estudiantes encontraban entre la historia y el fenómeno analizado, lo que me permitió explorar en sus nociones y manejo del tiempo histórico. Por lo tanto, tales cuestionamientos se redactaron de la siguiente forma: “¿cómo es que llegamos a establecer un escenario como este, de dónde viene el racismo y la discriminación en México?”, y “¿cómo relacionas el tema de la discriminación con la Conquista de México, entendiendo que habitamos en un país pluricultural?”

Los resultados muestran diferentes nociones del tiempo histórico. En primera instancia, tenemos que, en la pregunta número dos, sólo doce estudiantes generaron respuestas que apuntaban a las características del racismo entendido como concepto analítico, y no histórico, como se muestra a continuación:

²⁹⁶ P. Solís, A. Krozer *et al.*, *op. cit.*

Geraldine:

–Porque vemos a las personas de diferente color y la discriminamos e incluso con el simple hecho de tener tatuajes, vestimenta diferente, o con hablar otro idioma y la discriminamos.

Yuritzi:

–Cuando llega una persona morena y en lugar de hablarle por su nombre le decimos moreno, prieto, etc.

Liliana:

–Con las personas que no aceptan que todos somos iguales y tenemos el mismo derecho.

Esmeralda:

–Depende de la educación de las personas que viven en las ciudades, ya que se siente superior a las personas indígenas.

En general, en estos cuatro ejemplos sus autoras se mantuvieron al margen del pensamiento histórico, y en lugar de esto, colocaron enunciados que describen las formas en que actualmente se desarrolla el racismo en México, lo que los llevó a identificar los detonantes por los cuales se dirigen aquellas personas que cometen este tipo de expresiones y no el puente entre la historia y el fenómeno social. Siguiendo esta postura, los racistas para los alumnos, son aquellas personas que carecen de educación y para quienes las normas sociales no son tan importantes como para dejar a un lado sus prejuicios sobre la superioridad por el lugar de origen, el color de la piel, la vestimenta y la lengua. Por lo tanto, para estos casos, el pasado no ofrece una explicación importante y sólo es el presente el que nos muestra las claves para entender esta ideología.

Contrario a esta postura, ocho estudiantes si establecieron un puente entre la historia y el racismo. Entre sus respuestas se encuentran:

Estrella:

–De la historia, ya que antes esclavizaban a las personas morenas y a los indígenas.

Italivi:

–Exclusión para encajar en una sociedad y no respetamos nuestros orígenes.

Arturo:

–Porque no se hablaba este tema y se empezó a ver como algo normal.

Erick:

–Yo creo que ya es parte de nuestra cultura y como dijo el actor Tenoch Huerta, “nos enseñaron a sentir vergüenza de ser lo que somos.

Yara:

–Viene del odio y rechazo o exclusión para encajar en una sociedad, llegamos a esto ya que muchas veces no respetamos nuestros orígenes.

Cristy:

–Desde que se conquistó América, ya que con el paso del tiempo así se fue considerando hasta hacerlo un hábito en la vida cotidiana.

Xóchitl:

–Durante la llegada de los españoles se presentaron este tipo de discriminaciones y a raíz de eso México poco a poco evolucionó a reaccionar de esa manera.

Luis:

–Desde tiempos atrás, estamos hablando desde la conquista, se nos nombró como indios y ahora en la actualidad frijoleros.

Como se puede observar, Cristy, Xóchitl y Luis identificaron en la Conquista el momento inaugural del racismo que hoy en día se practica en México. Las y los demás estudiantes, utilizaron conceptos que remiten al pasado, como la esclavitud, los orígenes, la normalización de la conducta y la educación.

En relación con esto, la pregunta número tres fue más específica, y atiende al momento de la Conquista como el evento en el que el racismo comenzó a forjarse en el territorio como sistema. A pesar de este vínculo, tres estudiantes nuevamente redactaron explicaciones que atañen al presente, sin mencionar a la Conquista y sus características, lo que nos habla de las dificultades que experimentaron para relacionar presente-pasado, producto del desconocimiento de los procesos históricos. Esto quizás obedezca a la forma en que se maneja la historia escolar, como un saber concluso, sin mayor incidencia en el presente.

Por otro lado, once jóvenes mencionaron las condiciones de esclavitud de las poblaciones indígenas durante este proceso. De esta última pregunta llama la atención que, a pesar de remarcar constantemente los detonantes y prejuicios encontrados en las expresiones de orden racista, tanto en los videos como en los comentarios que les hice en clase, el alumno Erick, describió a las comunidades indígenas como “personas ignorantes”. Una segunda observación se puede identificar en las respuestas de Estrella y Xóchitl, quienes señalaron que el racismo y la discriminación se iniciaron en Mesoamérica desde que los conquistadores

de piel clara comenzaron a esclavizar a las poblaciones indígenas, de piel morena, lo que funcionó como una clara justificación de superioridad que hasta el día de hoy sigue presente, aunque de otra forma. Estos testimonios se recuperan en las siguientes líneas:

Estrella:

–Cuando México fue conquistado esclavizaban a los indígenas y personas de piel oscura, porque decían que no valían nada y que para eso fueron hechas, es por eso que en la actualidad se cree que las personas morenas tienen menos oportunidades y valen menos.

Arturo:

–Que antes también se discriminaba a las personas de diferente color por fortuna eso a disminuido, pero sigue habiendo este caso.

Erick:

–Que somos indígenas, personas ignorantes, con eso lo relaciono.

Xóchitl:

–La discriminación fue a raíz de la conquista ya que después de eso se le discriminaba a las mujeres y a diferentes personas indígenas y por el simple hecho tenían que ser esclavos. A partir de la llegada de los españoles la discriminación fue por el color de piel, ya que ellos eran de piel clara y ojos azules.

Luis:

–Estamos basándonos en la forma en que Colón nos nombró ante los españoles indios y mucha gente lo que no sabe es que hay lugares en que sus insultos no son más que una forma de jugar entre indios, indígenas, negros o prietos respecto a la relación entre ambas épocas pues hay un poco de semejanza, pues hay gente que sólo lo hace para sentirse superior.

Por último, nótese que existe un claro ejemplo de cambio y continuidad encontrado en el comentario de Luis, quien menciona cómo la categoría de indio fue el primer elemento con el que Colón inaugura el racismo en América, además, alude a que este término en la actualidad no necesariamente proviene de una relación de poder, sino que se ha adoptado de forma pasiva, a diferencia de su sentido violento original. Esta reflexión, muestra la aplicación del pensamiento histórico hacia el racismo por medio de la identificación de un fenómeno del lenguaje, el cual, siguiendo la perspectiva del estudiante, sirve para categorizar las identidades étnicas, algo que hasta hoy podemos observar como una de las formas en que se utiliza dicho constructo social.

A modo de conclusión para este apartado, lo que los estudiantes desarrollaron a lo largo de la primera sesión fue la problematización de su presente pluricultural. A través de sus respuestas surgieron los primeros ejercicios del uso del pensamiento histórico; aunque este no fue el propósito central dado que se dejó la revisión de fuentes históricas para entender la Conquista en una segunda clase. Asimismo, los alumnos comprendieron que la lectura de ciertos procesos de la historia, como la Conquista, se encuentra abierta y es materia para propiciar el debate público, prueba de ello las cartas de López Obrador y su esposa Beatriz Gutiérrez Müller. Es importante aclarar que esto no fue un intento por relacionar el presente racista con el que se mostraba en el siglo XVI, utilizando el análisis historiográfico para tal efecto, debido a que este enfoque nos llevaría a situar a la historia en su carácter anacrónico. Lejos de esto, se intentó propiciar el pensamiento crítico del alumnado y observar cuáles son las posturas que establecen en torno al debate actual sobre lo justo de las demandas del presidente e indagar en sus intentos de descifrar el pasado del presente. En este sentido, al final de la sesión, aclaré que el racismo y la discriminación sólo pueden ser entendidos en los marcos culturales específicos en los que se desarrollan.

5.4 Mitohistorias

En los Capítulos 1 y 2 de esta investigación se exploraron las características principales que dieron origen a la memoria histórica de la Conquista y cómo en los últimos años los historiadores han replanteado como mitos o discursos a los que se concibieron como verdades históricas en las primeras décadas del establecimiento del Estado nación mexicano. Para esta experiencia escolar, me propuse trasladar dicha discusión a las aulas con estudiantes de preparatoria, con la finalidad de que pudieran entender a la historia como una disciplina en la que constantemente se producen nuevas narrativas. De tal suerte que, como punto de partida, para diseñar las estrategias de aprendizaje de los alumnos, se incorporaron los mitos de la Conquista atendiendo a su carácter de relatos comúnmente conocidos, situación que se constató con el ejercicio diagnóstico, para después problematizarlos por medio del análisis y procesamiento de fuentes históricas. Es decir, comenzar desde lo familiar para cuestionarlo como saber construido y así poder responder: ¿hasta qué punto es una explicación certera de un ámbito relacionado con la Conquista de México?

Con esta tarea de fondo, se seleccionaron trece de los mitos más replicados en la actualidad, así como las fuentes históricas que los debaten, con la intención de que los estudiantes pudieran aplicar procedimientos guiados por preguntas clave y al final crear una explicación más confiable a la comúnmente conocida. Al mismo tiempo, se clasificaron las mitohistorias en tres categorías que los relacionan –o mitos rectores– como se puede observar en el Esquema 7.

Esquema 7.

Clasificación de las mitohistorias de la conquista de México

<i>Mito rector</i>	<i>Mitohistorias secundarias</i>	<i>Fuentes históricas</i>
España conquistó México.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Los españoles conquistaron México-Tenochtitlan. ❖ Durante el asedio de Tenochtitlan, el número de soldados era proporcional entre ambos ejércitos: españoles y mexicas. ❖ Los españoles impusieron su dominio en México y sometieron a todos los indios, volviéndolos súbditos al servicio de la corona, obligados a pagar tributo y estar bajo las órdenes de un encomendero militar. ❖ Los españoles impusieron de manera exitosa el cristianismo en México, extinguiendo todas las prácticas mesoamericanas que se generaban antes de la conquista. ❖ Los españoles contaban con armamento más potente que el de los indígenas. ❖ Los españoles y frailes eran racistas con los indígenas. 	Hernán Cortés. <i>Cartas de Relación</i> . Bernal Díaz del Castillo. <i>Historia verdadera...</i> Anónimo. <i>Lienzo de Tlaxcala</i>
Cortés conquistó México	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cortés descubrió Mesoamérica en 1519. ❖ Cortés dirigió en todo momento la expedición de conquista. ❖ Debido al descubrimiento de una conspiración organizada por varios de sus soldados, Cortés manda quemar sus barcos para que la expedición se comprometiera con la causa hasta el final. 	Anónimo. <i>Lienzo de Tlaxcala</i> Hernán Cortés. <i>Cartas de Relación</i> . Bernal Díaz del Castillo. <i>Historia verdadera...</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La Conquista de México inició en 1519 con la llegada de Cortés a la isla de Cozumel y culmina en 1521 con la caída de Tenochtitlan. 	Sahagún. <i>Historia general de las cosas de Nueva España: Códice florentino.</i>
Malintzin, Marina o Malinche no decidía, sólo traducía.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Malinche era el nombre de la traductora y concubina de Hernán Cortés. ❖ Malintzin fue vendida como esclava por su madre para asegurar la herencia de su hermano, quien fue resultado del segundo matrimonio de su progenitora. ❖ Malintzin fue una traidora. 	Anónimo. <i>Lienzo de Tlaxcala</i> Anales de Tlatelolco Fragmento de Texas Mapa de San Antonio Tepetlan Anónimo. <i>Chalcacihuacuícatl.</i> Cantar de la mujer de Chalco. Bernal Díaz del Castillo. <i>Historia verdadera...</i>
Los indios mesoamericanos eran “salvajes” que entregados a sus dioses “paganos” cometían actos de canibalismo y sacrificio humano.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ De acuerdo a una serie de presagios ocurridos antes de la Conquista, Moctezuma y muchos pueblos indígenas pensaban que los españoles eran dioses que regresaban del mar, como lo anunciaba la leyenda tolteca del retorno de Quetzalcóatl. ❖ Moctezuma fue un cobarde que, fiel a sus creencias sobre el retorno de Quetzalcóatl, dejó entrar a los españoles a Tenochtitlan para complacer a sus dioses. ❖ El último <i>huey tlatoani</i>, Cuauhtémoc, es sorprendido por los españoles y capturado cerca de Tlatelolco. 	Sahagún. <i>Historia general de las cosas de Nueva España: Códice florentino.</i> Hernán Cortés. <i>Cartas de Relación.</i> Bernal Díaz del Castillo. <i>Historia verdadera...</i>

Fuente: Elaboración propia con ideas de Ricard, Martínez, Restall, Townsend, Rozat, Ríos y Navarrete.²⁹⁷

²⁹⁷ R. Ricard, *op. cit.*; J. L. Martínez, *op. cit.*; M. Restall, *Los siete mitos de la Conquista española, op. cit.*; M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés, op. cit.*; C. Townsend, *op. cit.*; G. Rozat, *Repensar la Conquista, op. cit.*; M. Ríos Saloma, “Dinámicas de conquista en las fronteras de la monarquía hispana”, *op. cit.*; F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?, op. cit.*

La forma en que se organizó esta estrategia fue repartir los trece mitos entre los estudiantes, de manera que cada uno analizara ciertos extractos de fuentes históricas de la Conquista y respondiera a la pregunta: ¿por qué es un mito? Algunas de las fuentes más utilizadas fueron las *Cartas de relación* de Hernán Cortés, la *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo, el *Lienzo de Tlaxcala* del Cabildo de Tlaxcala, entre otras.²⁹⁸ Las planeaciones y recursos didácticos se pueden observar en la sección de anexos.

Los productos surgidos de las experiencias con el procesamiento de fuentes son las evidencias de las complicaciones en términos de análisis que presentaron gran parte del alumnado. En primera instancia, el tiempo destinado para la actividad (70 minutos) no fue suficiente en todos los casos, debido a que pocos pudieron completar el ejercicio en la sesión sincrónica, mientras que la gran mayoría lo hizo en la asincrónica, compartiendo sus trabajos por medio de google Classroom. Quizás esto se deba a que para muchos fue su primer experiencia con el trabajo con fuentes primarias, dado que están acostumbrados a estudiar historia sirviéndose de libros de texto, situación que corroboré en el diagnóstico. Un segundo punto corresponde al logro del objetivo de la actividad, el cual fue contrastar los mitos con una nueva interpretación de la historia basada en el análisis de las evidencias. En este aspecto es donde encontré una diversidad de formas con las que los estudiantes se relacionaron con la información proporcionada. Algunos pudieron establecer un diálogo con las fuentes y generar una explicación distinta al mito; sin embargo, existieron casos en los que éste no fue cuestionado y lo contrario, se reafirmó en sus explicaciones finales. Asimismo, muchos alumnos dejaron a un lado el contenido de las fuentes para problematizar los mitos, y dieron mayor peso a los análisis de los historiadores que aparecían en las actividades que les facilité. Los resultados arrojados, me permitieron agrupar todos los trabajos del alumnado en cuatro categorías de análisis, las cuales son:

1. Insuficiente: No logra interpretar la fuente. No compara y no ofrece nuevas explicaciones.

²⁹⁸ “Carta de relación de Hernán Cortés — Visor — Biblioteca Digital Mundial” [En línea]: <https://www.wdl.org/es/item/7335/view/1/1/> [Consulta: 12 de mayo, 2021]; Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*. Don Benito Cano, Madrid, 1795, vol. I; Cabildo de Tlaxcala, *op. cit.*

2. Reafirma el mito: Logra dialogar con la fuente, pero en el momento de dar una nueva explicación, replica el mito tradicional. La memoria no es desafiada, porque es un “saber verdadero e irrefutable”.
3. Apela a la autoridad: Se parafrasea la versión del historiador. Acepta como legítima la interpretación del especialista y deja a un lado el diálogo entre autores de las fuentes.
4. Apela a la evidencia: Logra dialogar con las fuentes, establece nuevas interpretaciones a partir de lo analizado.

Con el propósito de que los lectores puedan apreciar el trabajo realizado por los estudiantes, en los siguientes párrafos se interpretan las respuestas vertidas en los ejercicios filtrándolas a través de las categorías de análisis enlistadas.

5.4.1 Insuficiente

El siguiente caso muestra una clara insuficiencia o falta de interés para realizar la actividad de la sesión dos de la experiencia educativa. El producto presentado fue elaborado por Mauricio, un estudiante que se ha caracterizado por un bajo desempeño académico para la realización de las actividades de las diferentes asignaturas, le cuesta trabajo relacionarse con los demás y no sigue instrucciones adecuadamente.

A Mauricio, le correspondió analizar el mito número siete, el cual se lee de la siguiente manera: “Los tlaxcaltecas fueron unos traidores por ayudar a los españoles durante la Conquista”. Las fuentes y su contenido se pueden consultar en el Esquema 8.

Esquema 8.

Mito 7

Cuando avanzaron los españoles hacia el centro de México, se dieron cuenta de que los indígenas estaban organizados por alianzas. De tal suerte que Tenochtitlán, Texcoco y Tlacopan formaban la Triple Alianza Azteca, en donde el dominio lo establecía Tenochtitlan. Por otra parte Tlaxcallan

era también el socio dominante en su propia triple alianza regional (llamémosla la Triple Alianza Tlaxcalteca); sus socios minoritarios eran Huexotzingo y Cholula.

Diversos cronistas han señalado que españoles y sus aliados tlaxcaltecas y totonacos efectuaron una masacre en Cholula, antes de llegar a Tenochtitlan, acabando con la vida de miles de indios. Esto nos lleva a preguntar: ¿Y qué pasó con Cholula? El historiador Matthew Restall responde:

“Un año o dos antes habían abandonado la Triple Alianza Tlaxcalteca y se habían convertido en leales tributarios del Imperio Azteca. El avance a Cholula y el saqueo de la ciudad constituyó un plan muy bien ejecutado por parte de los tlaxcaltecas para probar la nueva alianza que tenían los invasores castellanos, para castigar a los cholultecas por cambiar de bando, y para restaurar en Cholula un liderazgo real a la Triple Alianza Tlaxcalteca”

Fuente: Matthew Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, 2019, p.265.

Hernán Cortés menciona cómo vivían algunos de estos pueblos sometidos a los aztecas:

“La expedición pasó esa primera noche [1º de noviembre] en “algunas aldeas” sometidas a Huexotzinco (Huexotzingo). Ahí los pobladores “vivían muy pobremente” debido a que eran aliados de los de Tlaxcallan [Tlaxcala] –ciudad-Estado que era la principal enemiga de los aztecas en el centro de México– y “el dicho Muteecuma los [tenía] cercados con su tierra”

Fuente: Hernán Cortés, *Segunda Carta de Relación*, 1522, p. 73.

El *Lienzo de Tlaxcala* es un códice colonial tlaxcalteca, producido en la segunda mitad del siglo XVI, a petición del cabildo de la ciudad de Tlaxcala. Aquí podemos destacar el papel de los Tlaxcaltecas, en una serie de imágenes que representan los hechos sucedidos durante la conquista de México.

Fuente: Cabildo de Tlaxcala, *Lienzo de Tlaxcala*, 1530-1540.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/31/Lienzo_de_tlaxcala_full_SD.jpg

Fuente: elaboración propia con ideas de Matthew Restall.²⁹⁹

La imagen de los tlaxcaltecas cómplices de los españoles, encontrada en los escritos de Carlos María de Bustamante, en la primera mitad del siglo XIX, y difundida

²⁹⁹ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, op. cit.

posteriormente en la literatura histórica, retrata el destino trágico que sufrió este *altepetl* al otorgar su confianza y auxilio a los invasores durante el asedio de Tenochtitlán.³⁰⁰ Desde ese entonces los aliados indígenas han sido representados en la bibliografía tradicional como traidores hacia su propio pueblo y, aunque a mediados del siglo XX León-Portilla en su famosa obra: *Visión de los vencidos* reconoció que los tlaxcaltecas obtuvieron privilegios como resultado de esta alianza, también menciona que con el pasar de los años padecieron de la misma suerte funesta que los mexicas, por “quedar sometidos y perder para siempre su antigua cultura”.³⁰¹

Para problematizar el sentido anacrónico que le da Bustamante a sus escritos, se consideraron las *Cartas de relación* de Hernán Cortés, en donde el autor habla de las alianzas entre poblaciones nahuas y las fricciones que suscitaban. También se utilizó un fragmento de la obra de Matthew Restall, en la cual describe el contexto sociopolítico mesoamericano del centro del actual México, para terminar con el Lienzo de Tlaxcala, mural que representa una evidencia histórica elaborada por los mismos indígenas tlaxcaltecas, la cual comunicaba su participación y victorias durante las conquistas.³⁰² Las preguntas que se desprenden del ejercicio comparativo, así como las respuestas de Mauricio, se muestran en el Esquema 9.

Esquema 9.

Análisis del Mito 7

1. ¿Cuáles eran las dos principales alianzas que se muestran a la llegada de los castellanos?

Mauricio: Alianza Azteca y Alianza Regional.

2. Revisa nuevamente el extracto de la segunda Carta de Relación de Cortés y contesta: ¿Cómo menciona Cortés que vivían los indios de Huejotzingo, y por qué se encontraban en esa situación?

Mauricio: Debido a que estaban aliados de Tlaxcallan.

3. Con la caída de Tenochtitlan, los tlaxcaltecas continuaron ayudando a los castellanos, por lo que el rey Carlos V determinó que éstos no pagarían tributo.

³⁰⁰ C. M. de Bustamante, *Necesidad de la unión de todos los mexicanos contra las asechanzas de la nación española y la liga europea comprobada con la historia de la antigua República de Tlaxcallan: Publicada Carlos María de Bustamante, op. cit.*

³⁰¹ M. León-Portilla, *op. cit.*, pp. 21–22.

³⁰² “Carta de relación de Hernán Cortés — Visor — Biblioteca Digital Mundial”, *op. cit.*; Cabildo de Tlaxcala, *op. cit.*; Díaz del Castillo, *op. cit.*; M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés, op. cit.*

Observa la parte de arriba del Lienzo de Tlaxcala y explica:

¿Cómo representaron su triunfo los tlaxcaltecas sobre los aztecas?

Mauricio: Una herencia.

4. *Pregunta central: Atendiendo al juego de alianzas de los indígenas ¿los Tlaxcaltecas fueron unos traidores para su propio pueblo?*

Mauricio: Si.

5. *¿Por qué la traición de los tlaxcaltecas es un mito?*

Mauricio: Porque es un relato que se va contando a través de los años.

Fuente: elaboración propia con respuestas del alumno Mauricio.

Este ejercicio se nota insuficiente debido a que las respuestas no ofrecen explicaciones muy ilustrativas o producto de la reflexión profunda del estudiante. A excepción de la pregunta número uno, en las siguientes, sus comentarios se colocan como respuestas poco claras sobre la situación de los pobladores de Huejotzingo o la representación que hacen los tlaxcaltecas de su victoria en el *Lienzo de Tlaxcala*. Mauricio se limita a señalar que los de Huejotzingo eran “aliados de Tlaxcallan” y que el Lienzo es una herencia. Por último, reafirma el mito diciendo que los tlaxcaltecas fueron unos traidores, lo cual justifica mencionando que este saber es un relato que se ha ido contando a través del tiempo.

Mauricio no pudo establecer un juicio crítico a partir del entendimiento del juego de alianzas entre poblaciones nahuas, que inclusive Cortés reconoce en sus *Cartas de relación* dirigidas al emperador y lo cual derriba el sentido de la supuesta traición de los tlaxcaltecas. Basta con señalar que el conflicto entre los dos grupos a los que se hace referencia, se inició mucho antes de la llegada de los castellanos, y por lo tanto, éstos últimos sólo se integraron a los circuitos de la guerra de los indígenas mesoamericanos. Con todo esto, no pudo existir una traición, porque para los tlaxcaltecas vengarse de los mexicas que los mantenían sometidos desde tiempo atrás era el principal cometido de sus acciones.

5.4.2 Reafirma el mito

El Mito 6 se leyó de la siguiente manera: “Hernán Cortés dirigió en todo momento la expedición de Conquista”. Para este caso, se utilizaron las mismas fuentes del Mito 7, con

excepción del *Lienzo de Tlaxcala*, pero además se incluyó un extracto de la *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo. La introducción y cita textual de la crónica de este conquistador se muestran en seguida:

Bernal Díaz del Castillo, soldado español, comenta que al llegar a Cempoala, Veracruz, Hernán Cortés y su ejército se encuentran con recaudadores de tributos aztecas, que llegaron a exigir el pago del mismo a los totonacos de esas tierras. Al enterarse de esto el capitán, manda arrestar a los recaudadores negando el pago al emperador azteca Moctezuma.

Con el apoyo de Cortés, el Cacique Gordo, que así le llamaron al rey de los indios totonacos de Cempoala, se libra del vasallaje a Moctezuma, y Cortés gana uno de sus aliados indígenas, a los que luego se unirán los tlaxcaltecas:

Que como salimos de aquellos pueblos que dejamos de paz, yendo para Cempoal, estaban el Cacique Gordo con otros principales aguardándonos en unas chozas con comida; que, aunque son indios, vieron y entendieron que la justicia es santa y buena, y que las palabras que Cortés les había dicho, que veníamos a desagaviar y quitar tiranías, conformaban con lo que pasó en aquella entrada, y tuvieron nos en mucho más que de antes. Y allí dormimos en aquellas chozas, y todos los caciques nos llevaron acompañando hasta los aposentos de su pueblo; y verdaderamente quisieran que no saliéramos de su tierra, porque se temían de Montezuma, no enviase su gente de guerra contra ellos. Y dijeron a Cortés que, pues éramos ya sus amigos, que nos quieren tener por hermanos, que será bien que tomásemos de sus hijas e parientas para hacer generación. Y para que más fijas sean las amistades trajeron ocho indias, todas hijas de caciques, y dieron a Cortés una de aquellas cacicas, y era sobrina del mismo Cacique Gordo....³⁰³

Federico Navarrete en su libro: *¿Quién conquistó México?*, señala que el acto de regalar objetos y personas a los conquistadores pudo significar algo muy distinto de lo que los castellanos comprendieron durante sus viajes de exploración.³⁰⁴ En efecto, la entrega de mujeres se efectuaba no en una suerte de reconocimiento y homenaje a los recién llegados,

³⁰³ Díaz del Castillo, *op. cit.*, p. 156.

³⁰⁴ F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*, p. 60. La cita completa es: "Entre otras funciones la entrega de mujeres de indios a españoles tenía el propósito de reprimirlos con el fin de enfriar su ímpetu bélico y reducir el poder de sus armas de fuego (...) Además establecer relaciones de parentesco y filiación con los recién llegados por medio de estas mujeres era otra manera de incorporarlos a las redes mesoamericanas de parentesco e intercambio".

sino como una forma de control por medio del establecimiento de alianzas consanguíneas, que se entretejían de generación en generación, al emparentarse los diferentes grupos humanos representados en este caso por hombres extranjeros y mujeres locales. Debido a esta situación, resulta difícil aceptar que Hernán Cortés pudiera tomar decisiones en un contexto que le era desconocido. Bernal Díaz interpretó que los obsequios significaban lo mismo que en occidente, es decir, una muestra de afecto o sumisión ante el otro; sin embargo, al mencionar el propósito explícito de este acto traducido por las lenguas: “que nos quieren tener por hermanos, que será bien que tomásemos de sus hijas e parientas para hacer generación”, podemos identificar una idea de control basada en el parentesco.³⁰⁵

Además, para problematizar este mito, se retomó la discusión anterior sobre el contexto político en donde se situaban los diferentes *altepetl*, cuya riña histórica llevó a castigar a los habitantes de Cholula como un plan muy bien ejecutado por parte de los tlaxcaltecas para probar la nueva alianza que tenían con los invasores castellanos y para restaurar en Cholula un liderazgo real a la Triple Alianza Tlaxcalteca.³⁰⁶ Tal situación ofrece un elemento más para poner en duda la imagen dieciochesca de un Hernán Cortés líder cuyo propósito fue conquistar México. En lugar de esta interpretación, lo que nos dicen las crónicas es que los castellanos y Cortés, muchas veces no sabían lo que estaba pasando y eran dirigidos por los líderes y caciques que iban encontrando como aliados.

Dicho conversatorio fue analizado por la alumna Dana, aunque no logró identificar la nueva interpretación sobre el papel de Cortés y su ejército. En el Esquema 10 se muestran las preguntas del ejercicio y sus respuestas.

Esquema 10.

Análisis del Mito 6

1. *¿Por qué el cacique gordo decide apoyar a Hernán Cortés?*

Dana: Porque se libraría del vasallaje de Moctezuma.

2. *De acuerdo a Bernal Díaz, ¿Cuál era la finalidad de entregar mujeres a Hernán Cortés y sus soldados?*

Dana: Porque los consideraban hermanos.

³⁰⁵ Díaz del Castillo, *op. cit.*, p. 156.

³⁰⁶ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, *op. cit.*, p. 265.

3. *¿De quién fue la idea de atacar a Cholula y por qué razón se cometió tal masacre?*

Dana: Españoles, y aliados tlaxcaltecas y totonacos efectuaron una masacre en Cholula.

Que un año antes habían abandonado la Triple Alianza y se habían convertido en leales tributarios del imperio azteca.

4. *De acuerdo a lo que comentan Cortés y Bernal Díaz, sobre los aliados de los tlaxcaltecas:*

Pregunta clave: *¿Consideras que Hernán Cortés haya tomado todas las decisiones durante el avance de conquista o simplemente se integro a un juego de alianzas que desconocía?*

Dana: Yo digo que él tomaba sus decisiones y por eso llegó lejos.

Fuente: elaboración propia con respuestas de la alumna Dana.

Dana realizó una lectura aceptable de las fuentes siguiendo las instrucciones y destacando los elementos que, bajo su criterio, respondían a los cuestionamientos generados. Durante el proceso, identificó los mecanismos de control que ejercía el imperio de Moctezuma hacia sus súbditos, pero perdió de vista el propósito de la entrega de mujeres que el cacique gordo manifestó a los castellanos según comenta Bernal Díaz, el cual fue crear lazos de parentesco entre los totonacos y europeos. Dana comprendió lo mismo que el conquistador, debido a que para ella fue la hermandad que los unía la justificación de los obsequios, reafirmando así la idea occidental de realizar este acto. Por otra parte, sobre el tema de la masacre en Cholula, la estudiante reconoció los motivos por los cuales se realizó esta masacre, así como a sus ejecutores, aunque no mencionó de quién fue la idea, que de acuerdo a la versión de Restall, esta situación representó un plan maquinado por los tlaxcaltecas.

Lo más interesante del análisis de Dana, es que a pesar de descifrar algunos aspectos clave del contexto sociopolítico de los mesoamericanos, en la última pregunta reafirma el mito diciendo que Hernán Cortés tomaba sus decisiones y que por eso llegó lejos. Con este argumento dejó de reconocer en automático el complejo mundo de alianzas y disputas entre las culturas locales, y contrariamente, otorgó el liderazgo y astucia nuevamente al capitán extremeño. Cabe recalcar que la estudiante no generó una nueva interpretación diferente al mito, lo cual era el ejercicio final que se les solicitó como parte de esta estrategia.

La contradicción que se refleja en las respuestas de Dana muestra cómo la figura de Cortés, entendido como el artífice de la Conquista, es imprescindible a la hora de discutir este proceso histórico, y que el análisis de fuentes por más valioso que pueda ser, no se equipara a los significados encontrados en la memoria histórica, los cuales son replicados constantemente en diferentes contextos.

5.4.3 Apela a la autoridad

La tercera clasificación corresponde a aquellos ejercicios en los que los estudiantes pusieron mayor énfasis en los análisis hechos por los historiadores, como lo ejemplifica el caso de Erick. El mito que analizó mencionaba: “Moctezuma fue un cobarde que, fiel a sus creencias sobre el retorno de Quetzalcóatl, dejó entrar a los españoles a Tenochtitlan para complacer a sus dioses”. Este relato, que es uno de los más difundidos en las clases de historia de las escuelas públicas y encontrado en numerosos libros de texto, nos remite a los presagios funestos descritos por fray Bernardino de Sahagún en su obra conocida como el *Códice florentino*.³⁰⁷ De acuerdo a los informantes indígenas de dicho autor, los presagios fueron ocho señales que observó Moctezuma antes de la llegada de los europeos y que advertían el fin del mundo mesoamericano.

Atendiendo a investigaciones de historiadores como Guy Rozat, la versión catastrófica fue creada por los frailes franciscanos del Colegio de Tlatelolco para que los indígenas pudieran interpretar su derrota y futura sumisión ante el imperio de Carlos V., situación que, según esta creencia, tarde o temprano debería suceder para dar paso a la civilización representada por las misiones cristianas.³⁰⁸ Esta construcción difundida ampliamente, gracias a la antología editada por Miguel León-Portilla, se ha colocado como la justificación de la cobardía de Moctezuma. El sentido central de esta historia es mostrar a un líder mexica que, temeroso por el regreso del Dios Quetzalcóatl, permitió entrar a su ciudad a aquellos extraños hombres, que más tarde traicionarían su confianza y, cegados por el oro, provocarían su muerte.

³⁰⁷ F. B. Sahagún, *op. cit.*

³⁰⁸ G. Rozat, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”, *op. cit.*, p. 45.

Con el objeto de desafiar este mito, se diseñó una estrategia basada en la comparación de extractos de las crónicas de Fray Diego Durán y Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, sobre la elección de Moctezuma como emperador y el poder que mantenía en su imperio. También se utilizaron el *Mapa de Nuremberg*, las *Cartas de relación* de Hernán Cortés y un fragmento de la obra de Matthew Restall, en esta última, el historiador argumenta que Moctezuma en realidad no dejó entrar a los castellanos para complacer a sus Dioses; sino que lo hizo para mantenerlos bajo su dominio, en su zoológico personal, el cual estaba compuesto por aves, reptiles, peces, mamíferos, plantas, objetos preciosos y seres humanos con características peculiares.³⁰⁹ El contenido de las fuentes se muestra en el Esquema 11.

Esquema 11.

Mito 5

Moctezuma fue el emperador mexica que recibe a los castellanos en la ciudad de Tenochtitlán. Fray Diego Durán habla de la elección de Moctezuma como emperador por parte de las autoridades aztecas en 1502:

“A quien todos de conformidad acudieron con sus votos, sin contradicción ninguna, diciendo ser de muy buena edad y muy recogido y virtuoso y muy generoso, de ánimo invencible, y adornado de todas las virtudes que en un buen príncipe se podían hallar, cuyo consejo y parecer era siempre muy acertado, especialmente en las cosas de la Guerra, en las cuales le habían visto ordenar y acometer algunas cosas que eran de ánimo invencible”.

Fuente: Relación de fray Diego Durán acerca de la elección de Moctezuma como emperador en 1502, en su *Historia de las indias de Nueva España e islas de Tierra firme*, 1581.

El testimonio es importante si consideramos que Diego Durán (1537-1588), fue un fraile dominico que se encargó de recopilar testimonios de los indígenas para explicar los acontecimientos sucedidos durante la conquista en su obra conocida como el *Códice Durán*.

³⁰⁹ “Galería | Noticonquista” [En línea]: <https://www.noticonquista.unam.mx/imagen-popup/1003> [Consulta: 30 de junio, 2021]; “Códice Duran. ‘Historia de las Indias de Nueva España e Islas de Tierra Firme’” [En línea]: <https://pueblosoriginarios.com/meso/valle/azteca/codices/duran/duran.html> [Consulta: 30 de junio, 2021]; “Historia general de las cosas de Nueva España por el fray Bernardino de Sahagún: el Códice Florentino. Libro XII: de la conquista de México — Visor — Biblioteca Digital Mundial” [En línea]: <https://www.wdl.org/es/item/10623/view/1/1/> [Consulta: 13 de mayo, 2021]; Alfredo Chavero, *Obras históricas de Fernando de Alva Ixtlilxochitl*. Secretaría de Cultura., 1891 [Relaciones, 1]; “Carta de relación de Hernán Cortés — Visor — Biblioteca Digital Mundial”, *op. cit.*

Por otra parte, Fernando de Alva Ixtlilxochitl (1568-1648), bisnieto de Nezuhualpilli, rey de Texcoco, fue encargado por la corona española para que escribiera la historia de los pueblos indígenas de México. en una de sus relaciones comenta con respecto a Moctezuma:

“Moctezuma por hallarse en el mayor trono que jamás él y sus antepasados habían visto, y tener bajo su mano todo el imperio [...] y así con este gran poder que tenía, no creía que pudiese ser súbdito de ningún príncipe, aunque fuese el mayor del mundo”.

Fuente: Don Fernando de Alva Ixtlilxochitl, *Relación décima tercera*, 1614.

El imperio de Moctezuma era tan grande que en su palacio contaba con un zoológico personal, con más de 300 personas que trabajaban en él. Para que identifiques el zoológico observa la parte inferior izquierda del mapa de Nuremberg, o mapa de Tenochtitlán, dando click a la siguiente liga:

URL: <https://www.noticonquista.unam.mx/imagen-popup/1003>

Fuente: autor desconocido, *Mapa de Nuremberg*, 1524

En esta misma página, puedes leer la descripción del documento.

El Códice Florentino es un manuscrito de doce libros sobre la vida de la Triple Alianza Mexica que fue investigado y escrito por estudiantes mexicas entre 1570 y 1585 bajo la dirección del misionero español Bernardino de Sahagún (1499-1590). En este documento, se destaca la descripción de una de las partes del palacio de Moctezuma:

“Otra sala se llamaba totocalli, donde estaban unos mayordomos que guardaban todo género de aves, como águilas, y otros pajarotes que se llaman tlahuquéchol y zacuan y papagayos y alome y coxoliti. Y también en este lugar se juntaban todos los oficiales, como plateros, o herreros y oficiales de plumajes, y pintores, y lapidarios que labraban chalchihuites (joyas), y entalladores. Y también en este lugar residían unos mayordomos que tenían cargo de guardar tigres, y leones y onzas y gatos cervales”.

Fuente: Fray Bernardino de Sahagún, *Códice florentino*, 1540-1585.

Por último, Hernán Cortés, en su Segunda Carta de Relación dirigida al emperador Carlos V, describe este lugar de la siguiente manera:

“En esta casa tenia diez estanques de agua, donde tenia todos los linajes de aves de agua que en estas partes se hallan , que son muchos y diversos , todas domésticas; y para las aves que se crían

en la mar eran los estanques de agua salada, y para las de ríos, lagunas de agua dulce; la cual agua vaciaban de cierto á cierto tiempo por la limpieza , y la tornaban á henchir por sus caños ; y á cada género de aves se daba aquel mantenimiento que era propio á su natural y con que ellas en el campo se mantenían. De forma que á las que comían pescado se lo daban ; á las que gusanos , gusanos ; á las que maíz , maíz , y las que otras semillas mas menudas , por consiguiente se las daban. E certifico á V. A. que á las aves que solamente comían pescado se les daba cada dia diez arrobas del, que se toma en la laguna salada. Había para tener cargo destas aves treientos hombres, que en ninguna otra cosa entendían. Había otros hombres que solamente entendían en curar las aves que adolecían. Sobre cada alberca y estanque de estas aves había sus corredores y miradores muy gentilmente labrados, donde el dicho Muteczuma se venia á recrear y á las ver. Tenia en esta casa un cuarto en que tenia hombres y mujeres y niños , blancos de su nacimiento en el rostro y cuerpo y cabellos y cejas y pestañas”.

Fuente: Hernán Cortés, *Segunda Carta de relación*, 1522, pp.110-111.

Sobre este caso, el historiador Mathew Restall recuerda que los españoles al llegar a Tenochtitlán son hospedados cerca o quizás dentro del zoológico de Moctezuma:

“De tal manera que, por medio de su zoológico, Moctezuma podía obtener un conocimiento universal, que era su adquisición final. Eso lo hacía único entre sus súbditos, tanto así que lo conectaba directamente con sus dioses; porque sólo las deidades creadoras y el emperador que gobernaba esas creaciones podían tener el conocimiento universal. Era, entonces, imperativo que Moctezuma coleccionara a los recién llegados españoles para poder conocerlos. Su llegada a los límites de su imperio hacía que su conocimiento universal estuviera incompleto. Pero al adueñarse de ellos –sin rendirse ante ellos o matarlos– podría estudiarlos y entenderlos, restaurando así la plenitud y universalidad de su conocimiento imperial”.

Fuente: Mathew Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, 2019, p.187.

Fuente: elaboración propia con ideas de Matthew Restall.

Las respuestas de Erick se sitúan en esta clasificación dado que apela a la autoridad del historiador para contestar la pregunta clave y ofrecer una nueva explicación alternativa al mito tradicional sobre la credulidad y cobardía de Moctezuma. En el Esquema 12 se exponen sus resultados:

Esquema 12.

Análisis del mito 5

1. *¿En qué coinciden Diego Durán y Fernando de Alva Ixtlilxochitl, con respecto a Moctezuma?*

Erick: Que Moctezuma no fue un cobarde como nos hacen creer.

2. *Pon especial atención en el Códice florentino y la Segunda Carta de Relación de Hernán Cortés, y responde: ¿además de aves, mamíferos y reptiles, qué otras cosas coleccionaba Moctezuma en su zoológico?*

Erick: A los españoles como su Dioses.

3. *¿Cuál es la interpretación de Matthew Restall sobre la función del zoológico para Moctezuma, y que datos de las anteriores fuentes lo sustentan?*

Erick: Que Moctezuma hospedó a los españoles dentro del zoológico para tener a sus propios Dioses, ya que Moctezuma veía a los españoles como Dioses.

4. **Pregunta clave:** *con todo esto, ¿Moctezuma era aquel cobarde que se rindió contra los españoles porque creía que eran Dioses?*

Erick: No, Moctezuma nunca fue un cobarde sólo es un mito.

5. *¿Por qué mencionar que Moctezuma fue un cobarde es un mito?*

Erick: Es un mito debido a que Moctezuma en cuanto vio a los españoles los coleccionó para estudiarlos, él nunca dejó entrar a los españoles, él los capturó para coleccionarlos como sus Dioses para estudiarlos por lo que Moctezuma nunca fue un traidor.

Fuente: elaboración propia con respuestas del alumno Erick.

Las respuestas de Erick indican una falta de análisis sobre las fuentes históricas y una respuesta reiterativa sobre la captura de los españoles por parte de Moctezuma, como lo indica el historiador en el último fragmento. Asimismo, este estudiante combina los elementos del mito con el contenido de las fuentes al mencionar en sus respuestas de las preguntas 2, 3 y 5, que el *tlatoani* coleccionó a los europeos como sus Dioses, situación que no aparece en ninguno de los fragmentos de las obras analizadas. Este emparejamiento de sentidos se pudo haber suscitado por un error de interpretación de la lectura de Restall, específicamente en donde advierte: “Eso lo hacía único entre sus súbditos, tanto así que lo conectaba directamente con sus dioses”, haciendo referencia al zoológico del emperador.³¹⁰

³¹⁰ M. Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, op. cit., p. 187.

Quizás Erick pensó que el mito se refería exclusivamente a la cobardía de Moctezuma y que la narrativa tradicional, que apuntaba a la creencia nativa de que los hombres llegados del mar eran divinidades, no tendría por qué ser desplazada. Al final las fuentes no dicen nada sobre el carácter mítico que se les asoció a los conquistadores europeos, y por lo tanto Erick no encontró motivos para debatirlo.

Por otro lado, se puede identificar que Erick no recuperó ninguna de las ideas de las fuentes del siglo XVI, básicamente contestó el cuestionario con la idea central del historiador que apelaba al control del universo que establecía Moctezuma por medio de su zoológico personal. Tal vez para este estudiante las fuentes demostraban la existencia de este lugar junto al palacio principal de Tenochtitlán, y por lo tanto no hubo necesidad de profundizar en ese asunto, contrario a esto, lo importante para él fue construir una nueva explicación alterna a la cobardía del emperador, lo cual consiguió con éxito.

5.4.4 Apela a la evidencia

La última categoría corresponde a la generación de argumentos sustentados por el análisis de las evidencias, lo cual es el sentido central de esta propuesta para la comprensión de la Conquista de México, pensada históricamente. Para tal efecto, la estudiante Cristy logró realizar una lectura adecuada de los fragmentos que le proporcioné y generó una nueva interpretación de los acontecimientos. En este caso se analizó el mito trece, cuyo contenido fue: “Los españoles impusieron de manera exitosa el cristianismo en México, extinguiendo todas las prácticas mesoamericanas que se generaban antes de la conquista”.

En los primeros años de la fundación del Estado-nación mexicano, se reconoció a la religión cristiana en su vertiente católica como la única sin tolerancia a otras. Este evento marcó la historia como un antes y un después de la llegada del cristianismo a Mesoamérica, lo que supuso, en el discurso hegemónico, la extinción de tradiciones ancestrales practicadas por los indígenas naturales, quienes se pensó que fueron incorporados exitosamente a las filas del nuevo orden religioso. Sobre este aspecto, Robert Ricard, discutió dicha mirada triunfalista del catolicismo en su obra: *La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España de*

1523-1524 a 1572.³¹¹ En este documento, los elementos que recupera el historiador muestran como el *modus operandi* de los representantes de las misiones religiosas durante el siglo XVI, no fue un proceso sencillo y mucho menos exitoso, ya que existieron un gran número de movimientos de resistencia por parte de los naturales. Además, el proyecto católico venido de occidente no fue homogéneo y/o armónico, debido a las claras rivalidades entre las diferentes órdenes y el clero secular.

Reafirmando este último punto, Federico Navarrete en su obra *Relaciones interétnicas de México*, muestra como a través del tiempo, los pueblos indígenas resistieron de múltiples formas a la aculturación auspiciada por la Iglesia católica instituida durante el Virreinato de la Nueva España. Incluso con la Independencia de México muchos sectores se mantuvieron alejados de los circuitos socioculturales de criollos y mestizos, lo que les facilitó salvaguardar sus tradiciones y lenguas nativas. Por lo tanto, la imagen decimonónica ampliamente difundida que habla sobre el pueblo mexicano de raíces indígenas y compuesto por fervientes católicos, no corresponde en su totalidad al mapa de relaciones interétnicas que se tejió a través del tiempo.

Con esta finalidad, se recuperaron diversas fuentes históricas para que los estudiantes pudieran problematizar el mito. La primera es la *Bula intercaetera* expedida en 1493 por el papa Alejandro VI a los Reyes católicos Isabel y Fernando, en donde se establece que los nuevos reinos descubiertos pertenecen al dominio de éstos, siempre y cuando se encarguen de enviar hombres buenos para enseñar e instruir la Santa Fe Católica. Como segunda fuente, se recuperaron las instrucciones que Diego Velázquez, gobernador de Cuba, entregó a Hernán Cortés para que realizara sus viajes de exploración, y tercera, la Real cédula que Carlos V otorga a dicho capitán. En ambos documentos se hace mención de los propósitos centrales que debía considerar el conquistador con respecto a la conversión de los indios al catolicismo. La cuarta evidencia fue un fragmento de una fuente escrita por Vasco de Quiroga y el fraile Montufar, con la que abrieron pleito a los religiosos de San Francisco, Santo Domingo y San Agustín, por los malos tratos que daban a los indios. La última relación la escribe Muñoz Camargo como parte de su *Historia de Tlaxcala* a finales del siglo XVI. En ésta, el autor señala las interpretaciones que los tlaxcaltecas hacían sobre las prácticas de los

³¹¹ R. Ricard, *op. cit.*

frailes que los intentaban convertir al catolicismo.³¹² El contenido del texto destinado a los estudiantes se muestra en el Esquema 13.

Esquema 13.

Mito 13

Después de tener noticia del descubrimiento del Nuevo Mundo por Cristóbal Colón, el papa Alejandro VI dio a los Reyes Católicos la bula Intercaetera, el 4 de mayo de 1493, en la que, además de establecer la línea de demarcación entre los dominios de España y de Portugal, hacía donación a Fernando e Isabel del:

“señorío de todas las dichas islas y tierras firmes descubiertas y por descubrir” y les mandaba que “envíen a las dichas islas y tierras varones buenos, temerosos de Dios, doctos, sabios y experimentados, para enseñar y instruir a los moradores de ellas en las cosas de nuestra Santa Fe Católica, y en buenas costumbres”.

Fuente: Bula Intercaetera, texto latino y resumen en español, en Mendieta, op. cit., lib. I, cap. III. — Véase Silvio Zavala, La partición del mundo en 1493, Sobretiro de la Memoria de El Colegio Nacional, t. VI, núm. 4, México, 1969.

En las instrucciones que Diego Velázquez dio a Hernán Cortés en 1518 para su expedición, le decía:

“El principal motivo que vos e todos los de vuestra compañía habéis de llevar es y ha de ser para que en este viaje sea Dios Nuestro Señor servido e alabado, y nuestra Santa Fe Católica ampliada”.

Fuente: Instrucciones de Diego Velázquez a Hernán Cortés, Santiago de Cuba, 23 de octubre de 1518: en Documentos, sección 1.

Y en la primera real cédula que dirigió Carlos V a Cortés, reconociendo su conquista y nombrándolo gobernador y capitán general de Nueva España, justificaba esta decisión señalando: “porque entendemos que ansí comple al servicio de vuestro señor e nuestro e de la conversión de los dichos indios a nuestra Santa Fe Católica que es nuestro principal fin”.

Fuente: Real cédula de nombramiento de Cortés como gobernador y capitán general de la Nueva España, Sevilla, 15 de octubre de 1522, en Documentos, sección II.

³¹² *Ibid.*

El obispo de Michoacán Vasco de Quiroga y el fraile Montúfar abrieron pleito a los religiosos de San Francisco, Santo Domingo y San Agustín porque:

“han hecho y hacen muchos malos tratamientos a los Yndios con muy gran souerbia y crueldad, porque si no hazen lo que ellos quieren los deshonoran, y por sus propias manos les dan de coces [sic] y remesones y después los hacen desnudar y los zotan cruelmente, y después los hechan en carzeles en prysión y zepos muy crueles, cosa de muy gran lástima de oyllo y muy mayor de vello...” Específicamente, dos frailes franciscanos, Francisco de Ribera y Juan Quijano, dispusieron aprehender a un indio cuyas palabras les habían desagradado; lo hicieron atar a una columna por manos y pies, y lo mandaron cruelmente azotar: hubo necesidad de que el teniente de alcalde mayor de Toluca fuera a librarlo”.

Fuente: Vasco de Quiroga y Montúfar, 1561, Puga, Cedulaario, II, pp. 348.

El 11 de octubre de 1565 los obispos de Nueva España, encabezados por Montúfar, escriben en un memorial a la Audiencia de México:

“... Es notorio a V. A. con cuanta facilidad estos indios nuevamente convertidos a nuestra santa fe católica, se vuelven a sus idolatrías, ritos, sacrificios y supersticiones... “ya se acogían a las cuevas para proseguir su culto, como pasaba en Chalma; ya, con refinada malicia y disimulo y mucho de precaución, ocultaban sus ídolos tras las cruces, como en Cholula, o en los altares de las iglesias, y con la apariencia de rezar sus devociones, en realidad les daban culto. Cuando descubiertos sus ídolos, se los destruían, se daban prisa en fabricar otros. El territorio entero, o al menos muchas de sus regiones, estaba lleno de ídolos escondidos y de pueblos secretamente idólatras”.

Fuente: Mendieta, Dávila Padilla, Motolinía, Cuevas, todos sacerdotes, aseveraciones ocurridas en el periodo: 1535-1565.

Los indios creyeron que los franciscanos estaban locos, pues, decían:

“...deben estar enfermos o estar locos... dejadlos que pasen su enfermedad como pudieren: no les hagáis mal... mirad si abeis notado cómo a mediodía, a media noche, y al cuarto del alba, cuando todos se regocijan, éstos dan voces, y lloran; sin duda es mal grande el que deben de tener porque son hombres sin sentido, pues no buscan placer ni contento, sino tristeza y soledad”.

Fuente: Muñoz Camargo, *Historia de Tlaxcala*, 1573-1591, lib. I, cap. 20, pp.164.

Fuente: elaboración propia con ideas de Robert Ricard.³¹³

³¹³ *Ibid.*

En la práctica, la estudiante Cristy consiguió recuperar valiosos datos para solucionar el cuestionario del mito 13, aunque también presentó dificultades al momento de realizar la comparación de fuentes. Sus respuestas se muestran en el Esquema 14.

Esquema 14.
Análisis del Mito 13

1. *¿Cuáles era el propósito declarado por el papa Alejandro VI, Diego Velázquez y el emperador Carlos V para los indígenas?*

Cristy: En que tienen que llevar su religión y hacerla más grande para que conozcan a Dios.

2. *De acuerdo a la declaración de Montúfar y Vasco de Quiroga, ¿cuáles fueron los abusos que denunciaron perpetrados por parte de la Iglesia hacia los indios?*

Cristy: Ellos denunciaban el maltrato que les hacían si los indios no los obedecen.

3. *Lee con atención el testimonio de Muñoz Camargo y responde: ¿cómo recibieron los indios la religión?*

Cristy: los recibieron mal porque decían que deben estar enfermos o estar locos y que su enfermedad no la dejaron ahí.

4. *Preguntas clave: ¿Qué confirma el contraste de testimonios con respecto a la conquista espiritual de los indios? ¿la conversión fue pacífica o se suscitaron problemas?*

Cristy: Que eran hombres sin sentido ya que no buscaban placer, ni mucho menos felicidad, ellos buscaban tristeza y soledad.

5. *¿Por qué la supuesta extinción de todas las prácticas mesoamericanas y el éxito de las órdenes religiosas para transformar a los indios representa un mito?*

Cristy: De mi parte si creo que es un mito ya que no fue exitoso lo que ellos impusieron ya que había cierto reclamo por parte de los indios y también por parte de unos españoles donde exponían los abusos y los malos tratos hacia los indios, es totalmente un mito.

Fuente: elaboración propia con respuestas de Cristy.

En este ejercicio, la alumna se basa en la información de la bula papal y las instrucciones de Diego Velázquez y el emperador Carlos para argumentar uno de los principales cometidos de los europeos, por lo menos en el discurso, el cual fue la difusión de

la Santa Fe Católica a los indios y con esto, de acuerdo a Cristy: “llevar su religión y hacerla más grande”. Este sentido representa una perspectiva distinta que desvirtúa la creencia de una Conquista exclusivamente militar, en la cual se agrega el componente ideológico como parte de los motivos que llevaron a los europeos a colonizar las nuevas tierras, justificando sus acciones en el entendido de que con ello prestaban un servicio a Dios en función de la Santa Providencia.

En las siguientes respuestas se observa cómo Cristy destaca el contenido de las denuncias sobre los maltratos hacia los indios hechas por Vasco de Quiroga y Montúfar, además reconoce la interpretación que los tlaxcaltecas hacían sobre las acciones de los frailes, a quienes, en palabras de la estudiante: “recibieron mal porque decían que deben estar enfermos o estar locos y que su enfermedad no la dejaran ahí”. Este enunciado es muy importante porque da cuenta de la diferencia de mentalidades, la que toca al catolicismo y las creencias de los indios nahuas. En este sentido, Cristy supo apreciar cómo las costumbres de los extranjeros, recién llegados al continente, eran una amenaza para los indios debido a que se pensaba que padecían de una enfermedad contagiosa.

Más adelante, en la pregunta cuatro, la estudiante no pudo generar un contraste entre las fuentes como se indicó. De hecho, repitió la idea central del fragmento de Muñoz Camargo, en donde menciona que los indios vieron a los europeos como hombres locos que no buscaban placer, sino dolor y tristeza. A pesar de esto, en la última parte correspondiente a la problematización del mito, Cristy menciona que no se puede hablar de éxito en torno a la labor de las órdenes religiosas dado que desde ambos bandos –españoles e indios– existieron denuncias por los abusos que se cometían contra los naturales. En esta respuesta, se observa que la estudiante comprendió la labor espiritual de los castellanos para conquistar y después la contrastó con los testimonios expuestos por los frailes y el del historiador tlaxcalteca Muñoz Camargo, lo que indica que su respuesta final fue ejemplo de un argumento basado en el análisis de evidencias.

5.4.5 Apuntes finales

Este primer acercamiento al análisis de fuentes sobre la Conquista de México, permitió a los alumnos entender la historia desde una perspectiva distinta a la forma tradicional basada en

la lectura del libro de texto. Como se pudo observar, para este ejercicio no se pusieron en práctica las cinco lecturas de la propuesta de Faithfull, debido a que la función fue otra: comprender el carácter polifónico y la construcción de la narrativa histórica, y específicamente, que el alumnado aprendiera a realizar argumentos sustentados por el análisis de evidencias en lugar de opiniones sin fundamento.

Al finalizar el procesamiento de fuentes históricas, los estudiantes completaron un esquema por medio de Word Drive en donde aparecen los trece mitos y sus explicaciones. El esquema y las respuestas se muestran a continuación:

Esquema 15.

Mitos e interpretaciones de la conquista de México

<i>Mito</i>	<i>Nuevas interpretaciones</i>
1. Hernán Cortés descubrió Mesoamérica en 1519.	<p>Estrella: Porque se alteran algunas situaciones, es decir, se cambian sucesos que no ocurrieron se habla de un Dios y es una aventura.</p> <p>Pablo: Porque según él dice que ningún capitán o soldado pasó tres veces u otras como él, y que era el mejor descubridor y conquistador que habido y hay en la nueva España.</p>
2. La conquista de México culminó en 1521 con la caída de Tenochtitlan.	<p>Italivi: La catástrofe que guiaron al límite los españoles nos han imposibilitado conocer la manera en que conquistaron a México, ya que sólo sabemos de esas épocas por los mismos españoles, los cuales son muy exagerados; no termina ahí sino que empieza ya que es el momento donde tienen el poder de emperadores españoles en Tenochtitlán.</p> <p>Geraldine: En 1541 en Baja California la evangelización comienza en la Nueva España</p>

	<p>fue un proceso en el que se amplió mediante la predicción y la enseñanza de la fe católica, ahí fue donde fue la caída de Tenochtitlán en las manos de los españoles.</p> <p>Esmeralda: Por mi parte considero que es un mito porque trata sobre la expedición por Hernán Cortés en California.</p>
<p>3. El papel de Malinche en la conquista fue como traductora de los españoles y nada más.</p>	<p>Yuritzzi: Se hace un mito ya que ella fue una esclava y después se convirtió en la consejera de Hernán Cortés.</p>
<p>4. Hernán Cortés fue un vasallo de la corona que por órdenes de Carlos V conquistó México.</p>	<p>Teresa: Porque todos sabíamos que lo había mandado Carlos V y no Diego Velázquez, además de que fue para buscar armas y sacar oro no para sólo servir a la corona.</p> <p>Xóchitl: Desde mi punto de vista es un mito, porque en ningún momento se menciona a Carlos V y se dice que Hernán Cortés era un general no un vasallo.</p> <p>Miguel Ángel: Hernán Cortés no conquistó México, los verdaderos conquistadores fueron los indios enemigos de los aztecas y la malinche, por otro lado Carlos V desconocía a Hernán Cortés, se enteró de él hasta que llegaron sus cartas de Mesoamérica explicando su supuesta conquista.</p>
<p>5. Moctezuma fue un cobarde que, fiel a sus creencias sobre el retorno de Quetzalcóatl,</p>	<p>Erick: Es un mito debido a que Moctezuma en cuanto vio a los españoles los coleccionó para</p>

dejó entrar a los españoles a Tenochtitlan para complacer a sus dioses.	estudiarlos, el nunca dejó entrar a los españoles, él los capturó para coleccionarlos como sus Dioses para estudiarlos por lo que Moctezuma nunca fue un traidor.
6. Cortés dirigió en todo momento la expedición de conquista.	Dana: Yo digo que él tomaba sus decisiones y por eso llegó lejos.
7. Los tlaxcaltecas fueron unos traidores por ayudar a los españoles.	Mauricio: Porque es un relato que se va contando a través de los años.
8. La conquista fue un conflicto militar.	Luis: Realmente no creo que se haya tratado de un conflicto militar por lo que empezó como una expedición de reconocimiento ya que la forma en como se va desarrollando la historia es muy diferente a ser un “conflicto militar”. En pocas palabras la conquista fue con un solo propósito: “La conquista espiritual”.
9. La expedición de Hernán Cortés hacia las indias fue financiada por el reino de Castilla.	Leticia: De mi parte considero que sí es un mito por dar la capitanía general de toda la armada para así repartirse el dinero o más bien las ganancias.
10. Durante el asedio de Tenochtitlan, el número de soldados era proporcional entre ambos ejércitos: españoles y mexicas.	América: La cantidad de soldados que tenía Cortés era muy poco a comparación de la cantidad de indios que vivían ahí al igual que Tenochtitlán podía tener muchos habitantes más bien estaban alrededor de él. Yara: Pues ya que un mito es un escrito que no siempre o no en todo es verídico entonces ahí dice que la cantidad de soldados que tenía

	<p>Cortés era muy poca a comparación de la cantidad de indios que vivían ahí, a lo que quiero hacer referencia es que no podía haber tantos habitantes.</p>
<p>11. Los españoles contaban con armamento más potente que el de los indígenas.</p>	<p>Michelle: Porque es algo que realmente no es 100% verídico ya que no existen argumentos que puedan demostrar cómo pasaron los hechos detalladamente y por otro lado existen muchas versiones las cuales pueden contradecir lo que tenemos conocido o entendido.</p>
<p>12. Los españoles impusieron su dominio en México y sometieron a todos los indios, volviéndolos súbditos al servicio de la corona, obligados a pagar tributo y estar bajo las órdenes de un encomendero militar.</p>	<p>Joselin: Por mi parte considero que es un mito que los indígenas fueron esclavos para infundir a sus hombres la determinación de que no había marcha atrás en la conquista del Nuevo Mundo.</p>
<p>13. Los españoles impusieron de manera exitosa el cristianismo en México, extinguiendo todas las prácticas mesoamericanas que se generaban antes de la conquista.</p>	<p>Alexis: Porque no lograron al cien por ciento de manera exitosa el cristianismo, a pesar de que era fácil de manipular, no extinguieron todas las prácticas que se generaban antes de la conquista.</p> <p>Cristy: De mi parte si creo que es un mito ya que no fue exitoso lo que ellos impusieron ya que había cierto reclamo por parte de los indios y también por parte de unos españoles donde exponían los abusos y los malos tratos hacia los indios, es totalmente un mito.</p>

Fuente: Elaboración propia con comentarios de los alumnos.

La evaluación del ejercicio consistió en la fundamentación de los argumentos de los estudiantes por medio de la comparación de las fuentes históricas. Los resultados muestran que ocho estudiantes no lograron el objetivo central, el cual fue ofrecer una explicación distinta a la del mito que analizaron, fundamentada por el análisis de fuentes. En algunas de las respuestas se establecieron opiniones negativas o positivas sin aludir a las evidencias que demuestran la insostenibilidad de la narración tradicional; de hecho, en tres casos se refuerza el mito como se observa con el comentario de Yuritzí.

Cabe aclarar que durante el procesamiento de fuentes históricas algunos de los estudiantes que no lograron el objetivo central, contestaron correctamente la guía de preguntas, es decir, manejaron muy bien la comparación de fuentes históricas. Una posible explicación a este fenómeno, es que quizás están acostumbrados a responder cuestionarios de manera mecánica, lo que dificulta poner en marcha el pensamiento creativo o crítico, sobre todo en el terreno de la historia, en donde profesoras y profesores suelen mostrar los contenidos de manera memorística, como si el pasado fuera un ente estático y duradero. Esto genera que los estudiantes observen la asignatura de historia como una serie de eventos verdaderos, en lugar de entenderla como productora de relatos, situación que se mostró en las dificultades que presentaron algunos para contrastar un saber que se tiene bien registrado en la memoria histórica. A pesar de estos inconvenientes, ocho estudiantes generaron nuevas explicaciones a partir de la comparación de las fuentes históricas que les tocó analizar.

5.5 Malintzin: mujer, esclava, india, traidora, víctima y líder

Malintzin es una de las figuras más polémicas de la historia de México.³¹⁴ A través de los siglos esta mujer ha sido representada de diferentes maneras. Debido a esta multiplicidad de

³¹⁴ Durante esta experiencia educativa utilicé con los estudiantes el término Malinche, para referirme a la intérprete, siendo éste el nombre más usual y común aparecido en la narrativa oficial. Para la escritura de este documento me pareció más apropiado retomar el nombre: Malintzin, que utiliza la historiadora Camilla Townsend, y el cual tiene un marcado sentido nahua. Entendiendo que esta mujer llegó a incorporarse a las filas de los castellanos como esclava obtenida como parte de los tributos generados por los caciques mayas de Centla, y a la cual el misionero que los acompañaba bautizó con el nombre de Marina, Townsend agrega que las variaciones de su nombre se deben a un proceso yuxtaposición del castellano y el nahua: “Para agregar un título de respeto al nombre, que pronunciaban “Malina”, decían “Malintzin”: agregado a un nombre el sufijo “-tzin” era marca honorífica. Y usaban la palabra en una forma de vocativo. En casa para dirigirse a un familiar querido, sólo hubieran añadido una sílaba al final: “Malintzine”. Pero en este caso para poner a salvo su dignidad y dejar

visiones, las sesiones tres y cuatro se destinaron al procesamiento de fuentes históricas que abordan el papel de Malintzin en la Conquista de México. El propósito de esta actividad fue debatir uno de los mitos más arraigado en la conciencia colectiva de muchas personas, que incluso ha dado origen al término: “malinchismo”, el cual hace referencia a quienes prefieren lo extranjero que lo nacional.

Para este fin, se diseñó el procesamiento de fuentes históricas considerando las aportaciones de Faithfull y Trepát.³¹⁵ Por otra parte, en lo correspondiente a la evaluación de la actividad, se utilizaron los ejercicios de *Stanford History Education Group*, encontrados en el sitio web de este proyecto.³¹⁶ De la revisión de estos materiales se tomaron en cuenta los siguientes criterios mostrados en el Esquema 16.

Esquema 16.

Evaluación del procesamiento de fuentes históricas sobre Malintzin

<i>Competente</i>	<i>Emergente</i>	<i>Básico</i>
Durante el análisis distingue las intenciones de los autores que escriben como un elemento para valorar la confiabilidad del documento.	Distingue las intenciones de los autores que escriben como un elemento para valorar la confiabilidad del documento.	Durante el análisis distingue las intenciones de los autores que escriben, pero no las considera como elemento de confiabilidad.
Reconoce la brecha en el tiempo entre las fuentes y la utiliza como un elemento de confiabilidad.	Reconoce la brecha en el tiempo, pero no la considera como un elemento de confiabilidad de la fuente.	No reconoce la brecha en el tiempo de las fuentes.
Relaciona el contenido de las fuentes para establecer argumentos sobre el papel de Malinche en la conquista.	Relaciona el contenido de las fuentes para establecer argumentos sobre el papel de Malinche en la conquista, pero excluye alguna(s).	Retoma el contenido de una sola fuente para establecer argumentos sobre el papel de Malinche en la conquista.

claro que no había ningún afecto de por medio, abreviaron el final “-tziné” en un simple “-tze”. Le decían “Malintzé”. Los españoles oyeron “Malinche”. C. Townsend, *op. cit.*, p. 91.

³¹⁵ C. Trepát, *op. cit.*; B. Faithfull, *op. cit.*

³¹⁶ “History Assessments”. Stanford History Education Group [En línea]: <https://sheg.stanford.edu/history-assessments> [Consulta: 12 de mayo, 2021].

Fuente: elaboración propia con ideas de Faithfull, Trepát y el *Stanford History Education Group*.³¹⁷

En lo que compete a las fuentes históricas, se reunieron dos primarias del siglo XVI y una secundaria del siglo XX. Las primeras son la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* de Bernal Díaz del Castillo y el *Lienzo de Tlaxcala* del Cabildo de Tlaxcala.³¹⁸ La fuente secundaria fue *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz, en particular su ensayo sobre “Los hijos de la Malinche”, un análisis de la psicología del mexicano.³¹⁹ Además de estos recursos, los alumnos leyeron pasajes de las obras historiográficas previamente citadas de Camilla Townsend y José Luis Martínez, que se refieren a las omisiones que hizo Hernán Cortés en sus *Cartas de relación* sobre la intérprete.³²⁰

En la obra de Octavio Paz se habla de las mujeres indígenas en su calidad de víctimas por los abusos sufridos por parte de los conquistadores, y donde Malintzin es la más famosa de todas. Además de suponer que ésta última, en una suerte de ignorancia propia de su condición de clase, generó una traición que benefició a los castellanos, lo cual es imperdonable para la memoria histórica de los mexicanos. Esta narración, que carece de referencias, ya que el libro no es un texto historiográfico, coloca a la indígena en una posición que dista del papel que, según Townsend y Navarrete, tuvo en la Conquista de México, comenzando por el hecho de que fue una esclava raptada desde niña y después entregada al ejército de Cortés como presente de paz, quien a su vez da su consentimiento para que sirva como esclava personal del capitán Hernández Puertocarrero y más tarde se case con Juan Jaramillo, ambos conquistadores.³²¹

De esta manera, el propósito de retomar las líneas de Octavio Paz, fue que los alumnos pudieran reconocer que las imágenes de la historia pueden ser tergiversadas en el tiempo, y que la falta de evidencia puede llegar a desvirtuar las narraciones de los procesos históricos hasta hacerlos mitos. En segunda instancia, se pretendió que con esta fuente secundaria, los alumnos pudieran identificar el trabajo del historiador, que compara las evidencias y

³¹⁷ *Ibid.*; C. Trepát, *op. cit.*; B. Faithfull, *op. cit.*; “History Assessments”, *op. cit.*

³¹⁸ Díaz del Castillo, *op. cit.*; Cabildo de Tlaxcala, *op. cit.*

³¹⁹ O. Paz, *op. cit.*

³²⁰ J. L. Martínez, *op. cit.*; *ibid.*; C. Townsend, *op. cit.*

³²¹ C. Townsend, *op. cit.*; F. Navarrete, *¿Quién conquistó México?*, *op. cit.*

selecciona las que tienen mayor fiabilidad en el momento de construir las narrativas, discriminando opiniones sin evidencia como se observa con el ejemplo de este autor.

Ahora bien, siguiendo con el ejercicio, los alumnos analizaron las diversas fuentes antes comentadas; las compararon argumentando porqué algunas son de mayor confiabilidad y porque otras carecen de ésta, y generaron explicaciones del papel de Malintzin en la Conquista de México, lo que nos muestra un ejercicio de perspectiva histórica debido a que el caso sirvió para comprender al mismo tiempo la situación y contexto de las mujeres indígenas durante los acontecimientos.

Con este telón de fondo, tal vez para los estudiantes esta sesión representó un reto mayor, dado que al revisar los resultados se encontraron nueve trabajos con respuestas idénticas, además los restantes no alcanzaron el grado de competente en la evaluación, por mucho se situaron en el nivel emergente, debido a que algunos no mencionaron la brecha en el tiempo entre el trabajo de Octavio Paz y las fuentes primarias, lo que lleva a suponer que existieron dificultades para reconocer el tiempo histórico como una variable a considerar para favorecer el entendimiento del pasado, dando como resultado la generación de opiniones a partir del uso de categorías del presente. En el Esquema 17 se muestran dos ejemplos de los trabajos de los estudiantes, uno situado en el nivel básico y el otro emergente con respecto al análisis del fragmento de la obra de Octavio Paz.

Esquema 17.

Resultados del análisis de fuentes sobre el papel de Malinche en la conquista de México

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas de los estudiantes por categorías</i>	
	Erick Emergente	Geraldine Básico
Cuestionario 1. Octavio Paz		
1. ¿Quién está detrás de la información?	Octavio Paz, un gran poeta, ensayista, dramaturgo y diplomático mexicano.	Octavio Paz Lozada.

2. ¿Para quién escribe Octavio Paz?	Para nosotros, los mexicanos.	Para el público, fue cuando escribió “El laberinto de la soledad”.
3. ¿Puede ser confiable la versión de Malintzin y las indias durante la conquista que explica Octavio Paz?	No, porque Octavio Paz asegura que la Malinche se ofreció a Hernán Cortés cuando sabemos que esto no es así ya que la Malinche fue regalada a Hernán Cortés. Por lo que no es muy confiable su versión.	Si, porque algunos elementos están corroborados
4. ¿Qué elementos la corroboran?	Que su fuente no es confiable ya que Octavio Paz no es un historiador sino un poeta y escritor.	Que la Conquista fue una violación y Malinche fue amante de Cortés y el pueblo no perdonó la traición que Malinche hizo.

Fuente: elaboración propia con las respuestas de dos estudiantes.

En el primer caso, el alumno Erick intenta leer el texto como un producto cultural, situando la profesión de Octavio Paz, e identificando al público mexicano como el remitente de la obra. Por el contrario, Geraldine sólo aborda datos superfluos, como mencionar que es Octavio Paz el que escribe y el público quien recibe el mensaje, por tal motivo esta estudiante omite referenciar la procedencia del autor, lo que es un dato relevante para identificar los propósitos del texto, entendido éste como un sistema de comunicación. Más adelante, en la pregunta número 3, sobre la confiabilidad de la fuente, Erick pone en duda lo que menciona Paz; aunque esta operación no parte de la evidencia o de la crítica hacia el texto de origen literario del autor, sino de otro saber más actualizado, que no cita, pero que el alumno aborda como si fuera una respuesta evidente.

Previo al análisis de fuentes, les expliqué lo que mencionaban los nuevos historiadores sobre Malintzin y su papel de líder, esto pudo influir en la respuesta de Erick, lo que explicaría porque contestó de esa manera, sin atender a la naturaleza literaria del texto de Octavio Paz, que sería la principal evidencia para descartar sus argumentos como fuente de confiabilidad en la historia. Esto parte de que la certeza en la historia, es validada muchas veces por agentes estratégicos en la escuela, y no por el uso del pensamiento histórico.

Por su parte, Geraldine leyó el texto como un artefacto retórico. Extrayendo datos, sin cuestionar ni problematizar lo que se le solicitó. Una operación común de la historia escolar en el nivel básico, que no desaparece en este nivel. Para esta alumna, la confiabilidad está implícita en la autoridad académica de Octavio Paz, un gran poeta y ensayista, por lo tanto no hay más que indagar, ya que su fama lo precede.

La siguiente fuente analizada fue el testimonio de Bernal Díaz del Castillo, en donde el conquistador habla de la importancia de Malinztin para la guerra como se muestra aquí:

“Las veinte indias fueron bautizadas y a Malinali o Malintzin le pusieron por nombre Marina. Cortés las repartió entre ciertos caballeros y a esta Marina, luego apodada Malinche, como era de buen parecer, entrometida y desenvuelta, la dio a Hernández Portocarrero... Después de Dios Nuestro Señor ella fue causa que la dicha Nueva España se ganase... Sin ella no podían hacer nada... Si no fuera por causa de la dicha Doña Marina, esta tierra creo que no se ganara”.³²²

Las preguntas y respuestas de ambos estudiantes sobre el fragmento de Bernal Díaz se pueden observar en el Esquema 18.

Esquema 18.
Malintzin según Bernal Díaz del Castillo

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas de los estudiantes por categorías</i>	
	Erick Emergente	Geraldine Básico
Cuestionario 2. Bernal Díaz del Castillo		
1. ¿Quién está detrás de la información?	Bernal Díaz del Castillo, un soldado español que participó en las primeras expediciones de Mesoamérica.	Bernal Díaz del Castillo.

³²² Díaz del Castillo, *op. cit.*, pp. 99–100.

2. ¿Es confiable la versión de Bernal Díaz del Castillo? Si, no, ¿por qué?	Si, porque participó en las primeras expediciones pero no cuenta la verdad de las acciones de los castellanos durante la conquista. Pero a pesar de eso si es confiable la versión de Bernal Díaz.	Si, porque dice algunas cosas con argumentos.
3. ¿En qué difieren las versiones sobre Malintzin de Bernal Díaz y de Octavio Paz, y cuál de las dos es más confiable? ¿por qué? Explica tu respuesta.	La de Bernal Díaz debido a que participó en las primeras expediciones aunque no cuenta toda la verdad. Por lo que es más confiable.	En que una es más duradera que la otra, es más confiable la de Bernal Díaz porque Octavio Paz sólo da una opinión.
4. ¿Cuál de las dos versiones es la menos confiable y por qué?	La de Octavio Paz, porque es un poeta y no un historiador. Por lo que no es muy confiable su fuente.	La de Octavio Paz porque solamente da una opinión.

Fuente: elaboración propia con las respuestas de dos estudiantes.

En las respuestas a la pregunta uno, al igual que en el ejercicio anterior, podemos notar dos lecturas: por un lado está la de Erick, que indica los datos generales del que produce la obra y en la segunda, que corresponde a Geraldine, sólo se menciona el nombre del autor. Más adelante, se pide a los alumnos que establezcan las diferencias entre la primera y segunda fuente, para saber cuál de las dos es más confiable y por qué. En el caso de Erick al contestar la pregunta 3, se menciona que Bernal Díaz participó en el proceso, así que esto sería un rasgo de confiabilidad; aunque aquí podemos ver que la respuesta de Geraldine también ofrece un dato importante, aludiendo a que Paz sólo establece una opinión, lo que no cuenta como evidencia ni testimonio para la construcción de la narrativa histórica. En la pregunta cuatro, Erick menciona un aspecto importante, que es reconocer que Paz es poeta y no historiador, lo que le da poca confiabilidad a su opinión sobre Malintzin, mientras que Geraldine se mantiene en la misma posición anterior, aludiendo a la calidad de ensayo del

texto de Paz. Algo destacable es que Erick de igual forma, menciona en las respuestas dos y tres que Bernal Díaz no cuenta la verdad, aunque no dice por qué. Para este punto, como sucedió con la fuente anterior, les hablé previamente de las críticas hacia Bernal Díaz, quien escribió en su crónica una mirada en la que se buscaba legitimar el papel de los castellanos como los verdaderos conquistadores, forjando así su legado histórico. Por lo tanto, el alumno pudo fundamentar nuevamente un saber a partir de la autoridad del docente.

Para el análisis de la siguiente fuente, se remitió a las omisiones de Hernán Cortés en sus *Cartas de relación*. Para este análisis se utilizaron extractos de las obras de historiadores como Camilla Townsend y José Luis Martínez, los cuales hablan de esta situación de la siguiente manera:

“En la Carta del cabildo nada se dice de la aparición de doña Marina y en las demás Cartas de relación no se la menciona por su nombre sino hasta la quinta carta. Mucho escribirán sobre ella los cronistas e historiadores”³²³.

“En sus cartas al emperador Carlos, Cortés se refiere a Malintzin simplemente como “la lengua”, la traductora, pero en la práctica sabía que su papel era decisivo”.³²⁴

Las preguntas y respuestas de los dos estudiantes aparecen en el Esquema 19.

Esquema 19.
Omisiones de Cortés al hablar de Malintzin

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas de los estudiantes por categorías</i>	
	Erick Básico	Geraldine Emergente
Cuestionario 3. Hernán Cortés		

³²³ J. L. Martínez, *op. cit.*, p. 167.

³²⁴ C. Townsend, *op. cit.*, p. 95.

1. ¿Por qué consideras que Hernán Cortés omitió hablar de Malintzin en sus cartas de relación al emperador?	Porque para Hernán Cortés no le era de importancia la Malinche sólo como traductora.	Porque creía que le dirían que quería verse como un general bueno.
2. ¿En qué difieren las interpretaciones de Bernal Díaz y Hernán Cortés con respecto a Malintzin?	Que para ambos sólo era la traductora y una esclava.	En que Hernán Cortés mintió diciendo que la había conquistado sólo cuando le ayudó Malinche.
3. ¿Cuál fuente consideras que es más confiable y por qué?	José Luis Martínez, porque nos dice porque la Malinche no aparece en las cartas de Hernán Cortés dando más detalle de porque no aparece la Malinche por lo que es más confiable.	La de Bernal Díaz porque Cortés estaba mintiendo.
4. ¿Cuál fuente consideras que es menos confiable y por qué?	La de Bernal Díaz porque no nos cuenta toda la verdad y no nos explica los detalles de porque la Malinche no es mencionada en la carta de Cortés por lo que la hace menos confiable.	La de Hernán Cortés.

Fuente: elaboración propia con respuestas de dos alumnos.

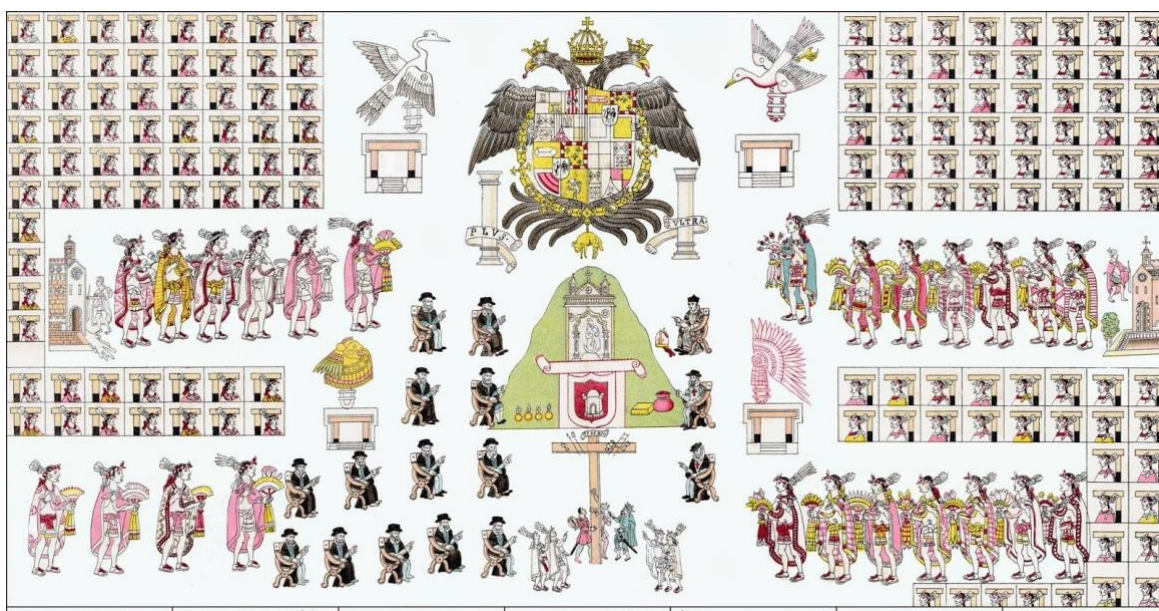
Para el análisis de las omisiones de Cortés encontramos que ahora las respuestas de Geraldine se colocan en el nivel emergente y las de Erick en el básico. Esto se debe a que en este ejercicio, sólo la alumna pudo identificar lo que implicó borrar a Malintzin de la historia de la Conquista por parte de Hernán Cortés, sentido que se puede visualizar en la respuesta que ofrece a la pregunta dos. En comparación con esto, Erick hizo una lectura más retórica, lo que significa que sólo señaló las omisiones de Cortés, dejando de lado el por qué de dicha

censura. La confiabilidad para medir las fuentes, nos dice Geraldine, se debe a que Bernal Díaz explica que Malintzin es importante y por tanto, al omitirla Cortés, se infiere que este último estaba mintiendo, porque, según la alumna: “quería verse como un general bueno”, lo cual señala en la respuesta a la pregunta uno. Erick, por otro lado, persiste en su falta de crítica, y alude a la certeza que arroja el título de historiador de José Luis Martínez, y nuevamente a lo que el profesor comentó en clase, sobre la poca confiabilidad de Bernal Díaz en su crónica, lo que se observa en sus alusiones hacia la cualidad de mentiroso del conquistador.

El último documento analizado fue el *Lienzo de Tlaxcala*, el cual es una obra pictórica hecha por manos indígenas del Cabildo de Tlaxcala para el virrey Luis de Velasco, en donde se describe la Conquista de México y el papel de Malintzin y los tlaxcaltecas en este proceso.³²⁵ Esta fuente es una de las más importantes debido a que su contenido refuerza una mirada protagónica de los indios conquistadores y de Malintzin. Los cuadros utilizados del Lienzo se muestran en las imágenes 3, 4 y 5; mientras que las preguntas y respuestas de los estudiantes en el Esquema 20.

Imagen 3.

Escudo de Tlaxcala otorgado por el emperador Carlos V



Fuente: Diego Muñoz Camargo.

³²⁵ Cabildo de Tlaxcala, *op. cit.*

Imagen 4.

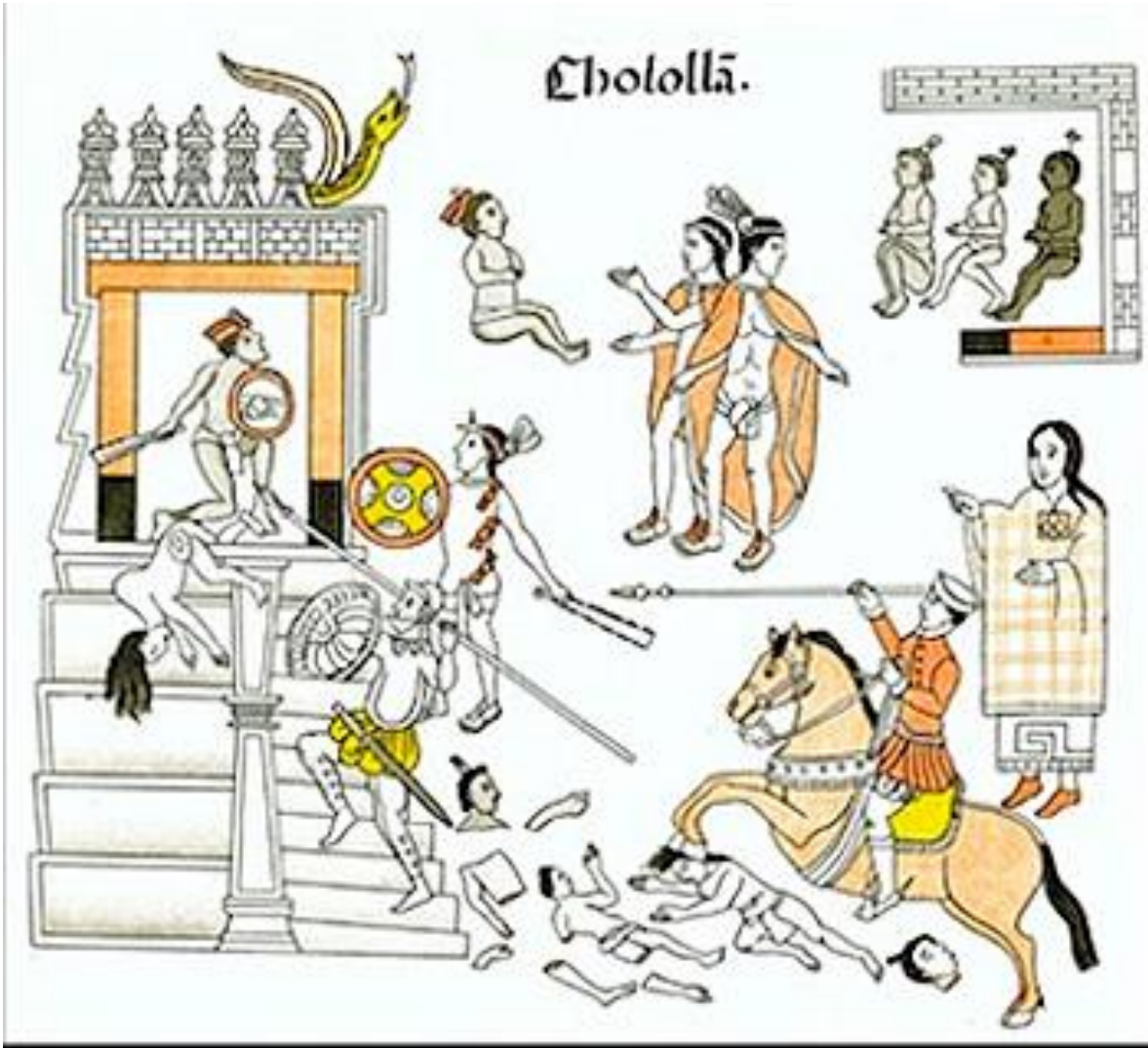
Malinztin recibiendo tributos



Fuente: Cabildo de Tlaxcala.

Imagen 5.

Masacre de Cholollan



Fuente: Diego Múñoz Camargo.

Esquema 20.
Lienzo de Tlaxcala

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas de los estudiantes por categorías</i>	
	Erick Básico	Geraldine Básico
Cuestionario 4. Lienzo de Tlaxcala		

1. ¿Quién es el autor del Lienzo de Tlaxcala?	El virrey Luis de Velasco y el cabildo de Tlaxcala.	El cabildo de Tlaxcala y del virrey Luis de Velasco.
2. ¿Qué tan confiable es esta fuente y por qué?	Es confiable porque nos da la interpretación de alianzas de Tlaxcaltecas con los españoles ya que aparece la Malinche.	Yo pienso que es confiable porque hay una imagen que muestra que lo hacía Malinche.
3. ¿En qué proporciones con respecto a los demás se representa Malintzin en los cuadros del Lienzo?	De traductora.	Es un poco más grande y llamativa por ser la única mujer.
4. ¿Por qué consideras que Malintzin es la única mujer indígena que aparece en estos cuadros?	Porque de mucha importancia para Hernán Cortés como su traductora.	Porque ayudaba a Cortés en la traducción con la lengua al español.
5. ¿Qué está haciendo Malintzin en los dos cuadros?	Traduciendo.	Sin respuesta.
6. De acuerdo a esta fuente, ¿el papel de Malintzin fue el de una simple traductora, o también tomaba decisiones importantes durante el avance de conquista?	Fue una traductora que tomaba decisiones para su beneficio.	Sin respuesta.

Fuente: elaboración propia con respuestas de dos estudiantes.

Las respuestas de ambos estudiantes, para el análisis de esta última fuente nos arrojan un nivel básico de interpretación, de acuerdo al esquema de evaluación anteriormente presentado. En ambos casos existe un intento por mostrar que Malintzin era una importante traductora, pero esta afirmación carece de argumentos desprendidos de lo observado en el Lienzo, por ejemplo para explicar lo fundamental que era recibir tributos, como un rasgo de prestigio o, en el último cuadro, las órdenes que Malintzin da al ejército conquistador para atacar Cholollán. Sólo Geraldine se refiere a las amplias dimensiones del dibujo de la mujer indígena como uno de los aspectos de la obra pictórica, esto se confirma en su respuesta a la pregunta tres; pero no explica por qué esta evidencia pudo haber sido un signo que demostraba su importancia para los tlaxcaltecas, vista para ellos como una de las principales dirigentes durante la Conquista. Además de esto, en ambos casos no se hace alusión al origen de la obra, hecha por manos indígenas habitantes de Tlaxcala, lo que representa un importante dato que muestra la cosmovisión de los mesoamericanos en los grabados, y por lo tanto un punto a favor de la polifonía del relato, ya que este entendimiento no está atravesado por el pensamiento occidental vertido en las crónicas de escritores europeos.

De esta manera, se puede inferir que los estudiantes tuvieron mejores aproximaciones para la interpretación de fuentes escritas, y que su atención en el *Lienzo de Tlaxcala* sólo hizo que reafirmaran sus percepciones previas sobre Malintzin, sin sugerir aspectos nuevos.³²⁶ En la historia enseñada, por lo regular las imágenes que acompañan el libro de texto carecen de subtítulos o explicaciones, sólo son ilustraciones que se incluyen para que los estudiantes refuercen su comprensión lectora con la visual. Esta operación hace que los estudiantes piensen en el pasado como se muestra en las imágenes de sus libros, aunque éstas sean de épocas posteriores al proceso histórico, generándose así una comprensión poco clara de la historia. Lo que demuestra esta actividad, es que así como es necesaria una implementación del análisis de fuentes escritas para estudiar la Conquista, ésta debe ir acompañada de un análisis iconográfico, pues resultaría más provechoso para el pensamiento histórico.

Para cerrar esta actividad, se generaron dos preguntas más para que los alumnos hicieran un relato final de poca extensión sobre el papel de Malintzin en la Conquista de México. Las cuestiones y resultados aparecen en el Esquema 21.

³²⁶ *Ibid.*

Esquema 21.
El papel de Malintzin en la Conquista de México

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas de los estudiantes por categorías</i>	
	Erick Básico	Geraldine Básico
Cuestionario 5. Malintzin		
1. ¿Malintzin fue una mujer seducida por los españoles, situación que la llevó a cometer una traición hacia su propio pueblo? Si, no ¿por qué?	No porque la Malinche no fue seducida sino fue regalada hacia Hernán Cortés, quien la utilizó como su traductora a la que Hernán Cortés le sacó provecho para la Conquista de Tenochtitlán.	Para establecer argumentos con el negociar con distintos mandos y no pudo dar órdenes.
2. ¿Cuál fue el papel de Malintzin en la Conquista de México?	Su papel en la Conquista fue de una traductora y esclava personal de Hernán Cortés que tomaba decisiones para su propio beneficio.	Ser traductora de Cortés y mandar como ser testigo de los hechos.

Fuente: elaboración propia con las respuestas de dos estudiantes.

En este último ejercicio de reflexión, las respuestas de ambos estudiantes favorecen una nueva mirada de Malintzin diferente a la que Paz construyó en *El Laberinto de la soledad*; sin embargo, no sustentaron sus respuestas por el análisis de fuentes, lo que hace que sus comentarios se entiendan como opiniones inscritas en el nivel básico del cuadro de evaluación. Para este punto, se debe aclarar que, aunque sus respuestas no se justifican

explícitamente por las evidencias analizadas, no necesariamente quiere decir que no tengan un fundamento. En dicha operación, lo alumnos están haciendo lo mismo que en sus libros de texto, desaparecen al autor y la fuente de la que se sirve, para dejar plasmado su conocimiento como una “verdad histórica” terminada y la cual no requiere de mayor análisis. A Erick no le parecieron suficientes los hallazgos del análisis de fuentes y Malintzin sigue siendo la mujer esclava que aprovechó Cortés con el fin de conquistar; contrario a esta visión, para Geraldine, Malintzin fue líder y testigo de los acontecimientos, lo cual nos dice que las fuentes si pudieron dirigir su nueva percepción sobre el papel que jugó esta mujer.

5.6 Malintzin. La historia de un enigma

De acuerdo al diagnóstico pedagógico aplicado al inicio de la práctica, los estudiantes argumentaron que tenían una mejor comprensión de las temáticas escolares al utilizar materiales audiovisuales como documentales, películas, imágenes, etcétera. De tal manera que para la cuarta y última sesión, observamos y analizamos extractos del documental: *Malintzin. La historia de un enigma*.³²⁷ La imagen 6 corresponde al poster de este recurso educativo. La sesión representó un ejercicio de reforzamiento del análisis de fuentes sobre el papel de esta mujer en la historia de la Conquista.

³²⁷ FUNDACIÓN MIGUEL ALEMÁN A.C., *op. cit.*

Imagen 6.

Poster del documental Malintzin: la historia de un enigma

PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTAL

Malintzin

la historia de un enigma

DE FERNANDO GONZÁLEZ SITGES

COORDINA:
JAIME URRUTIA FUCUGAUCHI
MIEMBRO DE EL COLEGIO NACIONAL
MARGARITA FLORES
PRODUCTORA
ERNESTO VELÁZQUEZ BRISEÑO
PRODUCTOR

PARTICIPAN:
MARGARITA FLORES
ERNESTO VELÁZQUEZ BRISEÑO
PRISCILA LEPE
ACTRIZ
BERENICE ALCÁNTARA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS-UNAM
LUIS BARJAU
INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA
JAIME URRUTIA FUCUGAUCHI

MIÉRCOLES 11 DE SEPTIEMBRE DE 2019 · 18 H

ENTRADA LIBRE
DONCELES 104, CENTRO HISTÓRICO, CDMX
TRANSMISIÓN EN VIVO

El Colegio Nacional www.colnal.mx [f ColegioNacional.mx](https://www.facebook.com/ColegioNacional.mx) [@ColegioNal_mx](https://www.instagram.com/ColegioNal_mx) [elcolegionacionalmx](https://www.youtube.com/channel/UColegionacionalmx)

SPR [Claro video](https://www.claro.com.mx) UNAM

Fuente: El Colegio Nacional.

Después de una ronda de comentarios durante la clase, se generaron dos cuestionamientos del documental, el primero: ¿por qué seguimos recordando a Malinche como una mujer importante para nuestra historia? Esta pregunta se realizó con la intención de que los estudiantes recuperaran, en un ejercicio de síntesis, las acciones que a Malintzin le valieron el reconocimiento en la historia de México. Por otro lado, la segunda pregunta se redactó así:

¿qué hizo Malinche para sobrevivir durante la Conquista y cómo se relaciona su caso con el de las mujeres indígenas en la actualidad, que viven en contextos similares en donde son muchas veces discriminadas, silenciadas y violentadas? Ello con el propósito de que reflexionaran sobre la condición de las mujeres de cara a quinientos años de la llegada de los castellanos al continente. Durante la revisión de este ejercicio se encontraron menos plagios, e incluso algunos estudiantes que durante el análisis de fuentes sostenían que el papel de Malintzin se asimilaba a la descripción de Octavio Paz, cambiaron de opinión al observar el documental, retratándola en su carácter de líder.

En lo que toca al uso del pensamiento histórico, el alumnado logró obtener alcances importantes en diversas habilidades. En las respuestas hacia la pregunta número uno, las estudiantes Yara y Michelle dieron cuenta de la importancia de esta mujer durante los acontecimientos, la primera mencionando que “posiblemente sin ella la conquista hubiera costado más trabajo o no hubiera existido”, y la segunda aludiendo a sus condiciones de vulnerabilidad: “Era una mujer sobreviviente en un mundo gobernado por hombres”. Estas oraciones por más simples ejemplifican un cambio de perspectiva aplicada hacia agentes específicos de la historia. Con relación a esto, Seixas y Morton describen tal habilidad como relevancia histórica, la cual consiste en dirigir la mirada de las y los alumnos hacia ciertos eventos, grupos o sujetos de la historia que fueron decisivos para marcar el futuro de comunidades enteras de personas de su tiempo.³²⁸ Para el caso de Malintzin, las respuestas escritas por las estudiantes, en donde remarcaron el origen esclavo de la intérprete y cómo ha pesar de esto pudo llegar lejos en un contexto de guerra gobernado por hombres, son claras evidencias de un cambio interpretativo proyectado en el entendimiento de la relevancia de sus acciones.

La segunda pregunta se generó con el afán de que el alumnado concluyera el trabajo sobre el aprendizaje de la Conquista de México pensando a su vez en el contexto pluricultural actual, en el que surgen tensiones producto del pensamiento machista, clasista y/o racista. Por este motivo, les solicité hacer un comparativo entre la situación de Malintzin y la que viven muchas mujeres indígenas de la actualidad, enfatizando en las profundas diferencias de ambos contextos históricos, es decir, evadiendo los anacronismos en sus explicaciones y

³²⁸ P. Seixas y T. Morton, *op. cit.*, pp. 13–14.

pensar en la cotidianidad de las relaciones sociales de las mujeres del pasado y la comparación con las que se desarrollan hoy en día.

Por ejemplo, se puede notar que Estrella realiza una crítica hacia el patriarcado, el cual históricamente se ha establecido como un sistema que empodera a los hombres secundando el papel de las mujeres, lo cual trae efectos negativos para ambos géneros. La estudiante describe tal situación enfatizando: “El caso de Malinche se relaciona con las mujeres indígenas de la actualidad porque le servía al hombre como actualmente también se hace y no era tomada en cuenta por ser indígena. Actualmente muchas indígenas tampoco son tomadas en cuenta”. Este mismo sentido es compartido por Marcos, quien refiere a las relaciones de poder encontradas tanto en la Conquista como en la actualidad: “[Malintzin] Pensó más allá de sólo servir a los hombres ya que sólo eran usadas como objetos en aquella época, se relaciona con la vida de las mujeres indígenas en que su vestimenta era igual, era silenciados sus derechos al principio pero después van buscando alternativas para sobrevivir como la Malinche”.

Por último, la alumna Yara hace referencia al empoderamiento de las mujeres actuales, quienes han ganado muchas batallas en el terreno de la inclusión y cómo conocer el caso de Malintzin podría ser una inspiración para otras que aún siguen al margen de ésta:

Pues la Malinche logró salir de la esclavitud y eso es con lo que se relaciona con las mujeres indígenas de la actualidad, ahora ellas ya trabajan, tienen su vida con libertad, nadie las esclaviza, tienen los mismos derechos, aunque claro está por siempre en algún momento de su vida van a sufrir violencia y que las quieran callar y no les dejen tener la libertad de expresión que merecen, pienso que la Malinche puede ser una inspiración para que ellas aprendan a defenderse y hacer grandes cosas.

En conclusión, el alumnado construyó una nueva perspectiva de esta mujer indígena, dando importancia a sus acciones durante el proceso histórico analizado. También sus respuestas reflejaron formas de aplicar el pensamiento crítico a su contexto sociocultural, enfatizando en los problemas que trae consigo el patriarcado. Quizás esto sucedió por el momento histórico en el que nos desenvolvemos, en donde las mujeres que participan en las luchas feministas han conseguido una mayor capacidad de convocatoria en favor de la equidad y la justicia social; sin embargo, esto sería motivo de un análisis más extenso que rebasa los objetivos de esta experiencia educativa.

5.7 Conclusiones de la experiencia educativa

Recuperando el objetivo general de la experiencia educativa aquí mostrada, el cual fue analizar la Conquista de México por medio de la comparación de fuentes históricas, se puede advertir que fue un proceso con muchas lecciones. De inicio, la respuesta es afirmativa, se logró cuestionar el saber tradicional de este proceso histórico, lo que representa ya un importante primer paso si consideramos los problemas que suscita la exclusiva memorización de la narrativa tradicional creada en el siglo XIX y replicada constantemente como verdad oficial en la memoria histórica. En efecto, como se mostró en los diferentes apartados, esta aseveración tiene sus matices, debido a que en muchos casos los estudiantes no consiguieron romper del todo con los significados de los mitos a pesar de analizar evidencias que los refutaban, lo que nos habla del fuerte afianzamiento de los saberes tradicionales que influye en la comprensión de la historia.

Por otra parte, sobre la cuestión histórica central: ¿qué personajes, culturas o grupos sociales participaron durante la Conquista de México y cuáles fueron las características en términos de temporalidad, causas, consecuencias, alianzas y conflictos de este proceso histórico? El alumnado contribuyó para responder cada uno de los aspectos encontrados en esta cuestión, que más tarde fueron compartidos en un documento en Drive, lo que en suma fortaleció el trabajo en equipo por medio de la socialización de la información. Este ejercicio mostró a los estudiantes cómo el tema de la Conquista suele tener cierta complejidad, debido a que en ese momento se conectaron lógicas culturales de sociedades que anterior a dicho acontecimiento no habían mantenido contacto alguno, lo que inauguró una serie de largos procesos de sincretismo cultural, aculturación y etnogénesis.

Con relación a las habilidades del pensamiento histórico, el uso de fuentes se colocó como el sello de esta experiencia, ya que los estudiantes pudieron analizar varios materiales elaborados en el pasado y en el camino comprendieron la forma en que se crean las narraciones históricas, lo cual es un proceso que continúa nutriéndose de otros hallazgos con el paso del tiempo. Así, indagar en el caso de Malintzin se colocó como el acto fundamental para este trabajo, porque además de revisar las fuentes que hablaban de ella, el alumnado puso en práctica habilidades como la relevancia histórica y la perspectiva histórica, para poder interpretar la situación de las mujeres en Mesoamérica y la importancia de la intérprete

durante los acontecimientos, situación que le valió ser recordada por generaciones, hasta la actualidad.

En última instancia, en la experiencia no sólo se trabajó con el pasado, sino con el presente, colocando en la mesa de análisis problemáticas como el racismo, clasismo, el patriarcado y la discriminación. Esto como parte de los objetivos del programa de estudios de Historia de México 1 de la Dirección General de Bachillerato, pero principalmente para dar un sentido crítico a la historia, la cual es una disciplina perteneciente al bloque de Ciencias Sociales, y la cual otorga mayores elementos para comprender fenómenos de orden político, económico y social; para cuestionarlos y transformarlos en aras de la justicia social.

Conclusiones finales

Actualmente, en el ámbito académico sigue circulando la cuestión sobre el propósito de enseñar historia a los jóvenes. Ante esto, las posibles salidas que brindan los profesionales de la enseñanza e historiadores son sumamente diversas y se han nutrido con el pasar del tiempo. En las últimas décadas, el paradigma que ha dominado las discusiones sobre los fines de la enseñanza de la disciplina ha sido el pensamiento histórico. Desde este enfoque se argumenta que los jóvenes, así como aprenden a desarrollar el pensamiento matemático, científico, crítico, creativo, y un largo etcétera, deben aprender a pensar históricamente, para lo cual el trabajo aquí mostrado fue un ejemplo de los alcances y limitaciones que surgen al aplicar este enfoque en un tema controvertido, como lo representa la Conquista de México.

Dentro de los alcances, como parte de las Ciencias Sociales, la disciplina histórica ofrece potenciales herramientas de investigación para resolver preguntas sobre el pasado de ciertos sujetos, comunidades, naciones, regiones o continentes enteros. Además, cuando estudiamos la historia, no sólo se soluciona un problema de investigación, sino que se genera la narrativa histórica, se aprende de ésta y se proponen alternativas de acción ante problemas similares del presente para poder imaginar y construir mejores futuros. De esta forma, se rompe con la enseñanza de la historia en la que se muestra el pasado como un conjunto de datos acabados y escritos en los libros de texto que las niñas, niños y adolescentes deben memorizar para cumplir la meta del Estado que es la reproducción de los valores patrios y la legitimación de “los grandes hombres” que ayudaron a construir el país, situación que en lugar de favorecer el espíritu cívico del alumnado, trae consecuencias muchas veces negativas como limitar su capacidad crítica para dar lugar a una suerte de adoctrinamiento social, en donde se aprenden hechos y no interpretaciones.

A lo largo de los capítulos se mostró un ejemplo de esta alternativa de enseñanza. La Conquista de México, desde hace unas décadas, se ha plantado en el debate historiográfico, epistémico y educativo, que resulta necesario comenzar a dilucidar si es que queremos construir una narración que parta del análisis y comparación de fuentes históricas, y que a su vez fortalezca el pensamiento histórico de los jóvenes, para abandonar la memorización de discursos escuetos. Este cambio de perspectiva es necesario en un momento en el que el mundo de las redes sociales ha provocado un serio problema de desinformación, en donde

abundan noticias falsas o tergiversadas en la web, con tanta frecuencia que se ha convertido en un fenómeno cada vez más cotidiano y difícil de identificar. Ante este problema, el análisis historiográfico ayuda a los estudiantes a procesar información y establecer argumentos sólidos basados en la comparación de evidencias en lugar de emitir juicios débiles que no se sustentan con datos empíricos.

De manera que, para propiciar la reflexión del alumnado, el punto de partida es distinguir que cada proceso histórico se ha guardado en la memoria de formas distintas, operación que ha obedecido a múltiples propósitos y que ha repercutido para la formación de diferentes significados. Por esta razón, los estudiantes deben tener en cuenta que lo que se muestra en su libro de texto es un discurso ideológico situado en un contexto histórico, pero que propiamente no es el pasado. Para ejemplificar esto, en los primeros capítulos indagué en los orígenes de la narrativa tradicional de la Conquista situada en la era decimonónica, la cual formaba parte de los símbolos identitarios que diseñaron y difundieron los hombres en el poder para legitimar su nuevo papel como gobernantes del territorio mexicano. De manera que este acontecimiento marcaba los inicios del discurso del mestizaje que, junto al uso del español y el reconocimiento de la católica como la religión del Estado, se colocaron como los tres elementos fundamentales del proyecto de Unidad Nacional. Más adelante, lo que comenzó como un mito originado por las élites de ese momento, se convirtió en la narrativa oficial la cual fue incluida en los primeros libros de historia de México a cargo de los porfiristas Alfredo Chavero, Justo Sierra y Heriberto Frías. Décadas más tarde, dicha narración se popularizó en masa con la institucionalización de la educación pública y la obligatoriedad de la enseñanza de la historia patria en todo el país.

En consecuencia, la Conquista se muestra como un importante discurso que se volvió parte fundamental de la memoria histórica de la nación y que reproduce una serie amplia de sentidos. Si conseguimos que el alumnado comprenda tal distinción, podríamos generar en ellos una ruptura con las formas tradicionales de aprendizaje de la historia y en su lugar, los jóvenes podrían sembrar sus dudas sobre el conocimiento histórico, es decir, alimentar su escepticismo hacia las formas de construcción de los saberes. Lo siguiente sería que el alumnado pudiera consultar y comparar fuentes históricas para comenzar a descifrar una nueva interpretación de los acontecimientos, y con ello poder incidir en la construcción de su identidad, al leer el pasado de su presente.

Si bien estas ideas se plantearon en un primer momento para la realización de esta investigación sobre la enseñanza de la Conquista, como parte del mismo quehacer académico, la realidad fue mucho más compleja, lo que me dejó lecciones importantes. En primera instancia, me encontré con un choque de fuerzas sumamente inequitativo, esto es, enseñar a repensar la memoria histórica de la Conquista, que forma parte de ese conjunto de saberes convencionales que se enseñan en la escuela, a un grupo de estudiantes de preparatoria que no está acostumbrado a leer fuentes históricas, con pocos conocimientos sobre las temáticas del programa de estudios y que han aprendido sobre el pasado por medio de su exclusiva memorización. Los resultados de generar esta intervención educativa, como se pueden observar en el último capítulo, dan cuenta de lo complicado que suele ser para los estudiantes el repensar los acontecimientos históricos que se han guardado profundamente en sus memorias.

Por ejemplo, en el ejercicio sobre las mitohistorias y las nuevas explicaciones, pocos estudiantes consiguieron argumentar una nueva interpretación de la historia basados en el análisis de las evidencias, que se estableció como el propósito general de la actividad. No obstante, durante la revisión de sus respuestas comprendí que esto no se debió a una falta de interés o al bajo desempeño para reflexionar por parte de estos, sino a las formas en que se relacionan con el conocimiento histórico. De esta manera, tomé la decisión de establecer categorías de análisis para ilustrar y sistematizar la experiencia en el aula, las cuales fueron: a. Insuficiente, b. Reafirma el mito, c. Apela a la autoridad y d. Apela a la evidencia.

Gracias a estas categorías, pude entender que para algunos estudiantes puede ser más importante el relato triunfalista de la victoria de Hernán Cortés, quien con sus pocas huestes pudo vencer y controlar a millares de indígenas haciéndoles creer que era su Dios Quetzalcóatl, quizás porque es más sencillo de recordar, dado que es la narración más popularizada al grado de obtener su sello historiográfico por el consenso social. Otros estudiantes pensaron que la autoridad del historiador concedía mayor confiabilidad a la narrativa, siendo que éste es el experto en el tema y por tanto existía un trabajo científico que lo precede, postura que está en concordancia con el enfoque de Sam Wineburg y sus estudios sobre las diferencias en las habilidades del pensamiento de expertos y novatos.³²⁹ Por último,

³²⁹ S. Wineburg, *op. cit.*

encontré argumentos de estudiantes sustentados por el análisis de las evidencias. En algunos de estos casos no se incluyeron extractos de las explicaciones de los historiadores, lo que anula la posibilidad de saber si aún con la versión del profesional habrían argumentado lo mismo, o se inclinarían por la autoridad como lo hicieron otros de sus compañeros.

Lo que se puede concluir de esta actividad, es que la forma en que pensamos la historia obedece a una heterogeneidad de factores que no siempre son compartidos por los sujetos, fenómeno que es diferente al conocimiento histórico, el cual, como se pudo observar en esta experiencia, es similarmente interpretado y más cuando se trata de procesos históricos tan significativos que se han alojado en la memoria histórica. Esto es así, dado que incluso aquellos alumnos que sostuvieron un diálogo con las fuentes históricas, tropezaron en ocasiones con la narrativa triunfalista, lo que repercutió en sus argumentos, encontrándose contradicciones en éstos.

Una situación parecida ocurrió con la lectura de fuentes sobre el papel de Malintzin en la Conquista de México. Algunos alumnos intentaron contestar los cuestionarios sobre los extractos de las crónicas y el *Lienzo de Tlaxcala* de la mejor manera posible; aunque en el ejercicio final sobre el papel de la intérprete, se mostraron poco reflexivos y reafirmaron el mito comunicado por Octavio Paz.³³⁰ A pesar de estas complicaciones, la revisión del documental *Malintzin: La historia de un enigma*, fortaleció la mirada de los alumnos con respecto a las importantes acciones que realizó esta mujer en el proceso de conquista, al tiempo en que les permitió enfocarse en la situación de ciertos sujetos de la historia alejándolos del relato reduccionista y miope en el que se describen exclusivamente las acciones de los “grandes hombres”.³³¹

Con todo, el trabajo con fuentes que realizaron los estudiantes tal vez no logró alterar sus creencias y conocimientos sobre el proceso de colonización en América a raíz de los viajes marítimos provenientes de Europa, y mucho menos ofrecer nuevas alternativas de explicación sobre las acciones de nuestros clásicos protagonistas: Malintzin, Hernán Cortés y Moctezuma. Para concretar esto, necesitaríamos de un curso intensivo que nos llevaría mucho tiempo finalizar, dada la naturaleza del proceso histórico que conectó dos visiones del mundo diametralmente distintas en una misma historia. Aún así, el alumnado pudo dar un

³³⁰ Cabildo de Tlaxcala, *op. cit.*; O. Paz, *op. cit.*; Díaz del Castillo, *op. cit.*

³³¹ FUNDACIÓN MIGUEL ALEMÁN A.C., *op. cit.*

primer paso –si bien más prudente– a la hora de reflexionar sobre los pensamientos de los seres humanos que están detrás de los héroes y villanos, en lugar de resumir biografías de sus libros de texto. En el camino, tal vez pudieron comprender que Moctezuma no fue un crédulo cobarde, o que Hernán Cortés dista de ser aquel sujeto extraordinario que conquistó un imperio, o incluso que es insostenible la idea de que Malinztin y los tlaxcaltecas fueran unos traidores que ayudaron a los españoles a pelear en contra de su propio pueblo.

En consecuencia, la desarticulación de la mitohistoria de la Conquista, permitió desentrañar la función comunicativa que traen consigo los significados que envuelven al relato, la cual consiste en entendernos como individuos pertenecientes a una nación mestiza, hispanohablante, católica y con valores patrios, que se configuró desde que los españoles nos conquistaron, y que aquellas poblaciones que se encuentran al margen de dichos elementos, necesitan atravesar por un proceso de aculturación para ganarse su derecho a la ciudadanía. En lugar de tales imaginarios, durante la experiencia se pensaron en otros significados, como entender que existieron otros conquistadores tanto europeos como indígenas; que el papel de notables mujeres como Malintzin fue fundamental en la historia y que se presentaron procesos de resistencia e intercambio sociocultural posteriores a la caída de Tenochtitlán. Transitando por este camino, un posible futuro puede ser que la mirada de los jóvenes acerca de la nación mestiza haya entrado en discordia para dar paso al entendimiento de la existencia de un territorio pluricultural en el que el mapa de relaciones interétnicas se comprenda mucho más variado que el que se menciona en discursos oficiales y los libros de historia patria, al tiempo en que los jóvenes podrían reconfigurar su identidad histórica para que dejen de pensarse como víctimas, herederos de la tragedia que representó la Conquista de México.³³²

En efecto, como propone Federico Navarrete, en México y en otros países, debemos comenzar a hablar de un nuevo concepto de modernidad en el que se reconozcan todas las formas de ser moderno y no seguirmos condenando por un pasado que divide en lugar de unirnos más.³³³ Así, la enseñanza de la historia se coloca como uno de los principales pilares que nos permite reflexionar sobre el mundo de relaciones humanas existente y su pasado. En

³³² Esta operación de reconstrucción de la memoria histórica la explica Maurice Halbwachs: “Todo lo nuevo que aprendo sobre mi padre, y sobre quienes se relacionaron con él, todas las nuevas opiniones que tengo sobre la época en la que vivió, todas las nuevas reflexiones que hago, a medida que soy más capaz de reflexionar y dispongo de más términos de comparación, me inclinan a retocar su retrato”. M. Halbwachs, *op. cit.*, p. 74.

³³³ F. Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, *op. cit.*, p. 170.

consecuencia, las y los docentes en su calidad de mediadores del conocimiento profesional y el saber escolar, deben asumir su compromiso con la disciplina para conducir su labor de forma ética en busca de alternativas para hacer frente a problemas que nos atañen como el racismo, clasismo, patriarcado y la discriminación, por mencionar sólo algunos. Esto implica que en las clases de historia no sólo se aprenda a repetir lo que ya muchos han escrito y dicho, sino que se favorezca la investigación, el debate y el diálogo, tres dimensiones fundamentales de las Ciencias Sociales. Dicho enfoque nos conduciría –ineludiblemente– a una historia que nos sirva “para problematizar y pensar”, retomando las palabras de González y Pagès.³³⁴

En cuanto al conocimiento histórico, los aprendizajes obtenidos de la experiencia con jóvenes de preparatoria, quienes discutieron los mitos de la Conquista, dan cuenta de las posibilidades que se desprenden de cruzar la historia y la memoria en secuencias didácticas. Lejos del debate político actual, como bien señalaba Diane Britton: “debemos encontrar el equilibrio entre la memoria y la interpretación profesional”, para no dejar que otros agentes hagan válido su derecho de intrusión como ha sucedido con los organismos gubernamentales, juntas escolares, comisiones de libros de texto y representantes de partidos políticos, que sin rigor disciplinar anulan la capacidad “de conservar nuestro pasado y de comunicarlo libremente, con claridad y eficacia”.³³⁵ Una valiosa alternativa ante este problema es la puesta en práctica de las habilidades del pensamiento histórico que proponen Seixas y Morton;³³⁶ aunque existen otros enfoques, por ejemplo el sociocultural, la historia para la justicia social, el patrimonio histórico, los temas socialmente relevantes, entre otros.

Para finalizar, es momento de romper con aquellos arraigados modelos educativos en los que los docentes se perfilan como simples ejecutores de procedimientos de contenido predeterminado e instruccionales, y comenzar a pensarnos como lo denomina Henry A. Giroux: unos “Intelectuales transformativos”, es decir, mujeres y hombres libres cuya función es educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, lo que se desprende de su liderazgo moral a favor de la juventud.³³⁷ Solo así podremos aspirar a un mejor futuro,

³³⁴ M. P. González y J. Pagès, *op. cit.*, p. 298.

³³⁵ D. F. Britton y B. C. Knowles, *op. cit.*, p. 160.

³³⁶ P. Seixas y T. Morton, *op. cit.*

³³⁷ Henry A. Giroux, “Los profesores como intelectuales transformativos”, en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, Inc., 1997, pp. 176–177.

en el que el simple hecho de imaginarlo, sea un gigantesco primer paso que dirija nuestras acciones y que al final del camino confiemos en que todos nuestros esfuerzos hayan valido la pena.

Fuentes

1. AGENCIA EFE, *El Papa pide perdón por los crímenes de la Iglesia durante la colonización de América Latina*.
[En línea]: 1:28 <https://www.youtube.com/watch?v=ESAGnDbTv4w&t=5s> [Consulta: 13 de julio, 2021].
2. BARRÓN DE MORÁN, Concepción, “MI LIBRO DE HISTORIA Y CIVISMO Grado 4º Generación 1960”: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos CONALITEG, México, pp.189. [En línea]: <http://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P4HI017.htm> [Consulta: 6 de abril, 2021].
3. BUSTAMANTE, Carlos María de, *Necesidad de la unión de todos los mexicanos contra las asechanzas de la nación española y la liga europea comprobada con la historia de la antigua República de Tlaxcallan: Publicada Carlos María de Bustamante*. Imprenta del Águila, México, 1825, pp. 44.
4. _____, “Tres insurgentes: Galeana, Liceaga y Verduzco”, en *Lecturas históricas mexicanas*. Instituto de Investigaciones Históricas, México, 2da. Edición., 1998, vol. II, pp. 48–57 [2da edición] [En línea]:
https://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/lecturas/T2/LHMT_2_004.pdf [Consulta: 31 de marzo, 2021].
5. CABILDO DE TLAXCALA, *Lienzo de Tlaxcala*. 1530.
[En línea]: http://bdmx.mx/documento/galeria/lienzo-tlaxcala-fragmentos-texas/co_lienzo-de-tlaxcala-a/fo_lienzo-de-tlaxcala.
6. CORTÉS, HERNÁN, “Carta de relación de Hernán Cortés — Visor — Biblioteca Digital Mundial” [En línea]: <https://www.wdl.org/es/item/7335/view/1/1/> [Consulta: 12 de mayo, 2021].
7. CEMDA, “Todos juntos por la defensa de Wirikuta”, (15 de junio, 2012) [En línea]: <https://www.cemda.org.mx/todos-juntos-por-la-defensa-de-wirikuta/> [Consulta: 26 de mayo, 2021].

8. SIERRA, Justo, “Evolución política del pueblo mexicano / Justo Sierra”. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, México, 1940. pp.397.
[En línea]: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/evolucion-politica-del-pueblo-mexicano--0/html/> [Consulta: 2 de abril, 2021].

9. CHAVERO, Alfredo, “México a través de los siglos: historia general y completa... Tomo 1. Historia antigua”. México, 1882, pp.412.
[En línea]: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/mexico-a-traves-de-los-siglos-historia-general-y-completa-tomo-1-historia-antigua-846420/> [Consulta: 2 de abril, 2021].

10. _____, *Obras históricas de Fernando de Alva Ixtlilxochitl*. Secretaría de Cultura, México, 1891 [Relaciones, 1].

11. CCH, “Conquista de Tenochtitlan”. Portal Académico del CCH (20 de noviembre, 2012)
[En línea]:
<https://el.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad3/conquistademexico/conquistadetenochtitlan> [Consulta: 6 de mayo, 2021].

12. DÍAZ DEL CASTILLO, *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*. Don Benito Cano, Madrid, 1795, vol. I. pp. 1013.

13. EL PAÍS, *López Obrador pide al Rey que España se disculpe por los abusos de la conquista*. 2019, 1:50 <https://www.youtube.com/watch?v=QXSvRJIYRwI> [Consulta: 12 de mayo, 2021].

14. EL UNIVERSAL (dir.), *Así reaccionó la clase política española tras declaraciones de AMLO*. 2019, 2:57 <https://www.youtube.com/watch?v=qyhW-l0wbtU> [Consulta: 12 de mayo, 2021].

15. FRÍAS, Heriberto, *Hernán Cortés ante Moctezuma o la entrada en Tenochtitlán*. Maucci Hermanos, México, 1900, pp.16. [Biblioteca del niño mexicano].

16. _____, *Historia de la bella Mallitzin ò Doña Marina*. Maucci Hermanos, México, 1900, pp.16. [Biblioteca del niño mexicano].

17. FUNDACIÓN MIGUEL ALEMÁN A.C. (dir.), *MALINTZIN, LA HISTORIA DE UN ENIGMA*. 2020, 1:10 https://www.youtube.com/watch?v=S2P58qu_pZo [Consulta: 12 de mayo, 2021].

18. S/R, “Mapa de Nuremberg”, Galería | Noticonquista, 1524.
[En línea]: <https://www.noticonquista.unam.mx/imagen-popup/1003> [Consulta: 30 de junio, 2021].
19. DURÁN, Diego, “Códice Duran. ‘Historia de las Indias de Nueva España e Islas de Tierra Firme’”, 1581.
[En línea]: <https://pueblosoriginarios.com/meso/valle/azteca/codices/duran/duran.html> [Consulta: 30 de junio, 2021].
20. ESTADO DE MÉXICO, “Plan Regreso Seguro | Secretaría de Salud”. (2020) [En línea]: https://salud.edomex.gob.mx/salud/plan_regreso_seguro [Consulta: 10 de mayo, 2021].
21. GOBIERNO DE MÉXICO, “Boletín No.196 Convivirán, en el futuro, modelo de educación presencial y a distancia: Esteban Moctezuma Barragán | Secretaría de Educación Pública | Gobierno | gob.mx”. (2020) [En línea]: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-196-conviviran-en-el-futuro-modelo-de-educacion-presencial-y-a-distancia-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es> [Consulta: 10 de mayo, 2021].
22. HISTORY LATINOAMÉRICA (dir.), *HERNÁN: NUEVA SERIE | Tráiler oficial*. 2:20 <https://www.youtube.com/watch?v=wkDgIudsPmU> [Consulta: 14 de julio, 2021].
23. LÓPEZ DE GÓMARA, Francisco, *Historia de la Conquista de México*. Biblioteca Ayacucho, Carácas, 2007, pp.526.
24. MABILLON, Johannis, *De Re Diplomática. Libri VI*. Colegio de Agustinos descalzos de S. Millán de la Cogolla, 1778, pp.694.
25. PAZ, Octavio, *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica-España, Madrid, 2. ed., 1996, pp.391 [Colección popular, 471].
26. SAHAGÚN, Fray Bernardino, *Historia general de las cosas de Nueva España por el fray Bernardino de Sahagún: el Códice Florentino. Libro XII: de la conquista de México*. Biblioteca Laurenciana, Florencia, 1577
[En línea]: <https://www.wdl.org/es/item/10623/view/1/1/> [Consulta: 11 de junio, 2021].
27. _____, “Historia general de las cosas de Nueva España por el fray Bernardino de Sahagún: el Códice Florentino. Libro XII: de la conquista de México — Visor — Biblioteca Digital Mundial” [En línea]: <https://www.wdl.org/es/item/10623/view/1/1/> [Consulta: 13 de mayo, 2021].
28. REYES TOSQUI, Carlos Alberto, CARPIO PÉREZ, Amílcar *et al.*, *Historia. Cuarto grado*.

- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México, Segunda Edición., 2019, pp. 188. [En línea]: <https://libros.conaliteg.gob.mx/P4HIA.htm#page/6>.
29. SECTUR TLAXCALA (dir.), *Tlaxcala... 500 años del Encuentro de dos Culturas*. 2019. 0:30 <https://www.youtube.com/watch?v=4AdZX71n1Us> [Consulta: 14 de julio, 2021].
30. SOSA AMENEYRO, Maritza y SUAZO SÁNCHEZ, Alejandro, *Historia de México I*. SEP, Ciudad de México, 2015, pp.194 [Telebachillerato comunitario].
31. STAFF, Forbes, “España responde a AMLO: rechazamos la carta ‘con toda firmeza’ • Actualidad • Forbes México”. Forbes México (25 de marzo, 2019) [En línea]: <https://www.forbes.com.mx/espana-responde-a-amlo-rechazamos-la-carta-con-toda-firmeza/> [Consulta: 13 de julio, 2021].

Bibliografía

1. ABOITES, Hugo, *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2010)*. Ítaca, México, UAM-I., 2012. pp.329.
2. ALONSO CHOMBO, María Eugenia y ALONSO CHOMBO, Ana María, “Estado de México - Chimalhuacán”. Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México, 1997. [En línea]: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15031a.html> [Consulta: 10 de mayo, 2021].
3. ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1993, pp. 315 [Colección Popular, 498].
4. ASALE, RAE- y RAE, “mito | Diccionario de la lengua española”. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario [En línea]: <https://dle.rae.es/mito> [Consulta: 25 de marzo, 2021].
5. BOBES, Velia Cecilia, *Los laberintos de la imaginación: repertorio simbólico, identidades y actores del cambio social en Cuba*. Colegio de México, México, 2000, pp.271.
6. BRAUDEL, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Ed, Madrid, 1970, pp.

215. [El libro de bolsillo].
7. BRITTON, Diane F. y KNOWLES, Bárbara C., “Historia pública y memoria pública”. *Ayer*, 32 (1998), pp. 147–162.
 8. BURKE, Peter y GIL ARISTU, José Luis (eds.), *Formas de hacer historia*. Alianza Ed, Madrid, 1. reimpr., 1994, pp.313 [Alianza universidad, 765].
 9. CARREÑO, Alberto María, “España y el 4to Centenario de Hernán Cortés”. *Universidad de México. Letras. Ciencia. Sociología*, 17 (1948), México, pp. 29-30.
 10. CARRETERO, Mario, “Cambio conceptual y enseñanza de la Historia”. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 26 (2017), pp. 73–82.
 11. CASA DE LA CULTURA OAXAQUEÑA, “Carlos María Bustamante”. *Indelebles*, 31 (2017), p. 24.
 12. CERTEAU, Michel de, *La escritura de la historia*. Departamento de Historia, Universidad Iberoamericana, México, 1975, pp. 275.
 13. CLENDINNEN, Inga, *Ambivalent Conquests: Maya and Spaniard in Yucatan, 1517-1570* (Google-Books-ID: Qe9IIImEEA14C). Cambridge University Press, Cambridge, 2003, pp.268
 14. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, Cámara de Diputados. [En línea]: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf.
 15. CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo, “Memoria, historia y didáctica: los deberes de la educación hacia el pasado, el presente y el futuro”, en *Pedagogía, historia y memoria crítica. una mirada educativa a los discursos y los lugares de la memoria*. Facultad de Pedagogía UACH, Santiago de Chile, 2014, pp.27-81.
 16. DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, México, 2009, pp.368. [CLACSO COEDICIONES].
 17. FAITHFULL, Bayard, “Four Reads: Learning to Read Primary Documents” [En línea]: <https://www.teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/25690> [Consulta: 15 de abril, 2021].

18. FLORESCANO, Enrique, “Notas entre las relaciones entre memoria y nación en la historiografía mexicana”. *Historia mexicana*, 2, LIII (2003), pp.391-416.
19. FREIRE, Paulo y RONZONI, Lilian, *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, 1978, pp. 35.
[En línea]:
https://asslliab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf.
20. GÁLVEZ, Héctor V., *Informe de la primera temporada de trabajo realizada en Chimalhuacán, Estado de México, del 29 de junio al 12 de septiembre de 1964*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1964, pp. 179–185 [En línea]:
<https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/arqueologia/article/view/7468/8297>.
21. GARCÍA CRUZ, Oscar Alberto, *Monografía político-administrativa del municipio de Chimalhuacán*. Universidad Autónoma del Estado de México, México, 2013, pp.71
[En línea]:
http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/59187/Monografia_Chimalhuacan%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
22. GASPARELLO, Giovanna, “Policía Comunitaria de Guerrero, investigación y autonomía”. *Política y Cultura*, 32 (2009), pp. 61–78.
23. GIROUX, Henry A., “Los profesores como intelectuales transformativos”, en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Massachusetts, 1997, p. 283.
24. GONZÁLEZ, M. Paula y PAGÈS, Joan, “Conversatorio: Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas”. *Historia y memoria*, 9 (2014), pp. 275–311.
25. HALBWACHS, Maurice, *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza, España, 2004, pp.163.
26. SEIXAS, Peter, “HISTORICAL THINKING CONCEPTS | Historical Thinking Project”. [En línea]: <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> [Consulta: 19 de abril, 2021].
27. HOBSBAWM, Eric y RANGER, Terence, *La invención de la tradición*. Crítica, Barcelona, 1983, pp.273.

28. HUANG, Ronghuai, SPECTOR, J. Michael *et al.*, “Designing Learning Activities and Instructional System”, en *Educational Tecnology. A Primer for the 21st Century*. Springer, Singapore, 2019, pp. 125–146.

29. JUNCO, José Álvarez, “Tribuna | Historia y mito”. *El País* (2 de marzo, 2014), sec. Opinión.
 [En línea]: https://elpais.com/elpais/2014/02/27/opinion/1393518755_571082.html
 [Consulta: 6 de junio, 2021].

30. LECOUEY, Marie y BONILLA, Helia, “Heriberto Frías y José Guadalupe Posada en la Biblioteca del Niño Mexicano: ¿una visión de la conquista políticamente incorrecta?” *Graphen: Revista de Historiografía* (2013), pp. 58–87.

31. LEÓN-PORTILLA, Miguel, *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. UNAM, México, 2017, pp.314.

32. LOCKHART, James, *The Men of Cajamarca: A Social and Biographical Study of the First Conquerors of Peru*. University of Texas Press, San Antonio, 2013, pp.653.
 [En línea]: Google-Books-ID: E1hfAgAAQBAJ.

33. MARTÍNEZ, José Luis, *Hernán Cortés*. Fondo de Cultura Económica, México, 1990. [Breviarios].

34. MATTHEW, Laura y OUDIJK, Michel, *Indian Conquistadors: Indigenous Allies in the Conquest of Mesoamerica*. University of Oklahoma Press, 2007, pp.376.
 [En línea]: Google-Books-ID: RSPE2oaa8ZkC.

35. MENDIOLA, Alfonso y ZERMEÑO, Guillermo, “Hacia una metodología del discurso histórico”, en *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Pearson Education, México, 1998, pp. 165–205.

36. MORENO-SÁNCHEZ, Enrique y ESPEJEL-MENA, Jaime, “Chimalhuacán en el contexto local, sociourbano y regional”. *QUIVERA*, 15 (2013), pp. 77–99.

37. MOSSE, George L., *La nacionalización de las masas. Simbolismo político y movimientos de masas en Alemania desde las Guerras Napoleónicas al Tercer Reich*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2007, pp.279

38. NAVARRETE, Federico, *Las relaciones interétnicas en México*. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM, México, 2004, pp.131. [La pluralidad cultural en México, 3].

39. _____, *¿Quién conquistó México?* Debate, México, 2019, pp.181.
40. NEBOT GARCÍA, Edgar, “Huexotla, estado de México. Historia y arqueología de un sitio Postclásico del altiplano central”. *ESTRAT CRÍTIC. Revista d’Arqueología*, 4 (2010), pp. 47–61.
41. PAGÈS, Joan y SANTISTEBAN, Antoni, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”. *Cad, Cedex Campinas*, 82, 30 (2010), pp. 278–309.
42. PASTRANA FLORES, Miguel, “La entrega del poder de Motecuhzoma. Una propuesta crítica”. *Estudios de Historia Novohispana*, 62 (2020), pp. 111–144.
43. PÉREZ-MANJARREZ, Everardo, “‘History on trial’. The role of moral judgment in the explanation of controversial history”. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2, 14 (2017), pp.40-56.
44. PLÁ, Sebastián, “La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar”. *Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia; Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia; y Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad* (2013), pp. 475–485.
45. _____, “Mestizos e inconclusos. Interpretaciones sobre la Historia de México en bachillerato”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 61, 19 (2014), pp. 483–509.
46. PÚNZO GÓMEZ, María de los Ángeles, *El imaginario social del héroe: del hombre social ordinario, al venerado y extraordinario en la historia oficial de México. El caso de los niños héroes*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón, México, 2011, pp.106.
47. REIMERS, Fernando M. y CHUNG, Connie K., *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica, México, 2016 [Educación y pedagogía].
48. RESTALL, Matthew, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*. Taurus, México, 2019, pp.572 [Taurus historia].
49. _____, *Los siete mitos de la Conquista española*. Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 2003, pp.307.
50. _____, “The New Conquest History: New Conquest History”. *History Compass*, 2, 10 (2012), pp. 151–160.

51. RICARD, Robert, *La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes mendicantes en la Nueva España de 1523-1524 a 1572*. Fondo de Cultura Económica, México, 1947 pp.439. [Historia].
52. RÍOS MOLINA, Andrés, “El trauma de la conquista”. *Noticonquista* (2021) [En línea]: <https://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/1834/1827>.
53. RÍOS SALOMA, Martín, *Conquistas, actores, escenarios y reflexiones. Nueva España (1519-1550)*. Sílex-Acción Cultural Española, Madrid, 2021, pp.382. [Sílex Ultramar].
54. _____, “Dinámicas de conquista en las fronteras de la monarquía hispana”. *INTUS-LEGERE HISTORIA*, 2, 12 (2018), pp. 187–213.
55. RIVA PALACIO, Vicente, *México a través de los siglos*. Cumbre, México, 1982, pp. 412
56. RODRÍGUEZ MORTELLANO, Itzel, “La Conquista en los murales de Diego Rivera” [En línea]: <http://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/2492/2477> [Consulta: 3 de abril, 2021].
57. _____, “Malinche en el siglo XX: un mural de José Clemente Orozco” [En línea]: <http://www.noticonquista.unam.mx/amoxtli/375/363> [Consulta: 2 de abril, 2021].
58. RODRÍGUEZ, Valdemar, PÉREZ, Víctor Manuel *et al.*, *Historia de México 1. Programa de estudios. Tercer semestre*. Dirección General de Bachillerato, México, 2017, pp.29.
59. ROZAT, Guy, *Los orígenes de la nación. Pasado indígena e historia nacional*. CONACULTA-FONCA, Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavigero., 2001, pp.471 [Historia cultural].
60. _____, “Los relatos de la Conquista de México como hoyo negro de una memoria esquizofrenizante”. *Historia y Grafía*, 47, 24 (2016), pp. 17–48.
61. _____, *Repensar la Conquista*. Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana, 2013, pp.137.
62. SANTISTEBAN, Antoni, “La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación”. *El Futuro del Pasado*, 10 (2019), pp. 57–79.
63. SEIXAS, Peter y MORTON, Tom, *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education, Vancouver, BC, 2013, pp.218.

64. SEIXAS, Peter y PECK, Carla, “Teaching historical thinking”, en *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Pacific Educational Press, Vancouver, 2004, pp. 109–117 [En línea]: https://www.researchgate.net/publication/285651229_Teaching_historical_thinking.
65. SOLÍS, Patricio, GÜEMEZ GRANIEL, Braulio *et al.*, *Autoadscripción étnico-racial en México*. Colegio de México, México, 2020, p. 3 [Reporte].
66. [En línea]: <https://discriminacion.colmex.mx/>.
67. SOLÍS, Patricio, KROZER, Alice *et al.*, *Discriminación étnico-racial en México: una taxonomía de las prácticas*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2019, p. 28 [Proyecto].
68. [En línea]: <https://discriminacion.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/08/dt1.pdf>.
69. SPALDING, Karen, *Huarochirí: An Andean Society Under Inca and Spanish Rule* (Google-Books-ID: kTPgOxyliqQC). Stanford University Press, California, 1984, pp.384.
70. Stanford History Education Group, “History Assessments”. [En línea]: <https://sheg.stanford.edu/history-assessments> [Consulta: 12 de mayo, 2021].
71. TOWNSEND, Camilla, *Malintzin. Una mujer indígena en la conquista de México*. Era, México, 2015, pp.349.
72. TREPAT, Cristòfol, “Uso y procesamiento de fuentes para obtener información de naturaleza histórica. Las fuentes primarias”, en *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Grào, Barcelona, 2006, pp. 163–194.
73. TURK, Diana, MATTSON, Rachel *et al.*, *Teaching U.S. history. Dialogues among Social Studies Teachers and Historians*. Routledge, Taylor&Francis Group., New York, 2010, pp.209.
74. WINEBURG, Sam, *Pensamiento histórico y otros actos antinaturales. Trazando el futuro de enseñar el pasado*. Temple University Press, Philadelphia, 2001, pp.205. [Perspectivas críticas del pasado] [En línea]: <https://es.scribd.com/document/458326582/Wineburg-Pensamiento-Historico-y-Otros-Actos-Antinaturales-Completo>.
75. ZABALA VIDIELLA, Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Gráo, España, 2000, pp. 233.

Estadísticas

1. ALONSO CHOMBO, María Eugenia y ALONSO CHOMBO, Ana María, “Estado de México - Chimalhuacán”. Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México (1997)
[En línea]:
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15031a.html>
[Consulta: 10 de mayo, 2021].
2. GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO, *Estadística Básica Municipal del Sector Educación*. México, 2018, p. 283 [Educación]
[En línea]:
https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo3/2018/43073/9/dd224b5d2f39dfd09e20d28d1c224e83.pdf.
3. INEGI, “México en cifras”. (1 de enero, 1998).
[En línea]: <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/> [Consulta: 24 de marzo, 2021].
4. _____, “Número de habitantes. Estado de México”. (2020).
[En línea]:
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/Mex/Poblacion/default.aspx>
[Consulta: 10 de mayo, 2021].
5. _____, *Estadísticas a propósito del Día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto)*. México, 2020, p. 11 [Comunicado de prensa]
[En línea]:
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/indigenas2020.docx> [Consulta: 24 de marzo, 2021].
6. INPI, “Lenguas indígenas de México”, en *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*.
[En línea]: http://atlas.inpi.gob.mx/?page_id=243 [Consulta: 24 de marzo, 2021].

7. Secretaría de Salud, “Plan Regreso Seguro | Secretaría de Salud”. (2020)
[En línea]: https://salud.edomex.gob.mx/salud/plan_regreso_seguro [Consulta: 10 de mayo, 2021].

8. UGALDE RUIZ, Gabriel, “Diagnóstico pedagógico. Encuesta para alumnos de preparatoria”. Google Docs (2020).
[En línea]: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdxJe_HWPFGK2LtaafX-

Anexos

Anexo 1. Desarrollo de la secuencia didáctica

Escuela: EPOEM 237

Materia: Historia de México 1

Semestre: 3ro.

Bloque III. La llegada europea a América y el proceso de Conquista.

Propósito del bloque: argumenta los factores tanto europeos como mesoamericanos que contribuyeron a la conquista de las culturas prehispánicas, analizando el impacto que estas tuvieron para la construcción del carácter pluricultural del México actual, favoreciendo la tolerancia a la diversidad de su contexto.

Sesión 1.

30 de octubre de 2020

Temas: <ul style="list-style-type: none"> • Los viajes de exploración a América y su impacto en ambos continentes. • La Conquista de México como tema controvertido. • Racismo y discriminación en México. 	Duración sincrónica: 50 min (1 sesión).	Nombre: Gabriel Ugalde Ruiz
Contenidos		
Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Conquista de México. • Tema controvertido. • Racismo en México. • Discriminación. 	Análisis y evaluación de argumentos. Análisis comparativo.	Favorece su pensamiento crítico.

<ul style="list-style-type: none"> Mito fundacional. 		<p>Privilegia el diálogo para la construcción de nuevos conocimientos.</p> <p>Muestra innovación y diversas formas de expresarse en su contexto.</p>
<p>Propósito particular: el alumnado analiza videos y comentarios sobre debates actuales en torno a la conquista de México, que la enmarcan como un tema controvertido, por medio de la solución de un cuestionario.</p> <p>Aprendizaje esperado: Argumenta cómo los viajes de exploración contribuyeron a la expansión territorial española y la apropiación de recursos, comparando sus consecuencias con la situación actual de su comunidad, promoviendo un pensamiento crítico ante las acciones humanas de impacto social y ambiental.</p>		
<p>Cuestión histórica central: ¿Qué personajes, culturas o grupos sociales participaron durante la conquista de México y cuáles fueron las características en términos de temporalidad, factores, consecuencias, alianzas y conflictos de este hecho histórico?</p> <p>Cuestiones históricas secundarias: ¿Por qué la conquista de México es un tema controvertido? ¿Cómo se relaciona el panorama racista actual en México con la conquista?</p>		
<p>Evaluación (instrumentos e indicadores): Guía de evaluación. Lista de cotejo.</p> <p>Indicadores: El alumnado realiza evaluaciones de argumentos extraídos de debates actuales sobre la conquista de México. El alumnado soluciona un cuestionario sobre la polémica que suscita en términos de discriminación la pluriculturalidad en México. El alumnado genera un criterio escrito sobre la relación de la conquista con su contexto actual.</p>		
<p>Secuencia</p>		
<p>Apertura:</p>	<p>El docente realiza el pase de lista, establece el tema y el objetivo de la sesión.</p>	<p>Guía de evaluación 1. Cuestionario de la carta de López Obrador</p>

	<p>Pregunta detonadora: ¿Por qué la historia de la conquista de México sigue siendo un tema polémico a nivel público?</p> <p>Los estudiantes participan para responder el cuestionamiento inicial [5 min].</p> <p>El docente comparte el video del presidente López Obrador junto a su esposa explicando el contenido de la carta que envió al papa Francisco y al rey de España, en la que los invita a pedir disculpas por los agravios cometidos durante la conquista.</p> <p>Los alumnos realizan una ronda de comentarios sobre las cartas del mandatario basados en las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué exigen López Obrador y su esposa al rey de España y al papa Francisco? • ¿Son justas sus demandas? • ¿España y el papa deberían disculparse? [10 min]. 	<p>Destacado</p> <p>El cuestionario se soluciona por medio del análisis de los videos e imágenes consultados en clase.</p>	<p>Básico</p> <p>El cuestionario se soluciona por medio del análisis de los videos e imágenes consultados en clase.</p>	<p>Suficiente</p> <p>El cuestionario se soluciona por medio del análisis de los videos e imágenes consultados en clase.</p>	<p>Insuficiente</p> <p>El cuestionario no se soluciona por medio del análisis de los videos e imágenes consultados en clase.</p>
<p>Desarrollo:</p>	<p>El docente proyecta dos videos sobre las respuestas suscitadas a raíz de las cartas de López Obrador al rey de España y al papa Francisco, hechas por políticos y personajes públicos.</p> <p>Los alumnos realizan nuevamente una ronda de comentarios sobre las respuestas guiados por los siguientes cuestionamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue la reacción del rey de España sobre la carta de López Obrador? • ¿Qué mencionan los políticos españoles? [15 min]. <p>Concluyendo los comentarios, el docente comparte imágenes en la pantalla de meet, de reacciones en redes sociales con respecto a la solicitud del presidente de México.</p> <p>Los estudiantes analizan los comentarios y contestan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A qué personas se refieren estos mensajes? Entendiendo que el racismo es un tipo de violencia ejercida a personas que por su color de piel son juzgadas y rechazadas... 	<p>3</p>	<p>3</p>	<p>3</p>	<p>1</p>
		<p>Las respuestas son breves y claras.</p>	<p>Las respuestas no son breves y claras.</p>	<p>Las respuestas no son breves y claras.</p>	<p>Las respuestas no son breves y claras.</p>
		<p>2</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
		<p>En las respuestas se aprecia el juicio del alumno con respecto al tema.</p>	<p>En las respuestas se aprecia el juicio del alumno con respecto al tema.</p>	<p>En las respuestas no se aprecia el juicio del alumno con respecto al tema.</p>	<p>En las respuestas no se aprecia el juicio del alumno con respecto al tema.</p>
		<p>5</p>	<p>5</p>	<p>2</p>	<p>1</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿consideras que los comentarios aquí revisados son racistas? • ¿Consideras que México es un país en el que se generan prácticas racistas? [15 min]. 																				
Cierre:	<p>En forma de plenaria, el alumnado comparte algunas de sus respuestas. El docente retroalimenta la sesión con algunos datos sobre el racismo y la discriminación en México.</p> <p>Por último, las respuestas de los alumnos se comparten en el espacio de tareas de Classroom [10 min.]</p>																				
Tarea de Classroom	<p>Los estudiantes revisan capsulas de videos en YouTube sobre el proyecto PRODER, efectuado por parte del Colegio de México y Racismo.mx, en donde a partir de entrevistas en diferentes ciudades del país recopilaron testimonios sobre la forma en que las personas conviven con la discriminación y el racismo. Los testimonios son representados por figuras públicas en los videos.</p> <p>De cada video los estudiantes solucionan un cuestionario de tres preguntas. Por ejemplo:</p> <p>1. Hablemos de racismo con Gabriela Cartol</p> <p>a. ¿De qué ciudad es el testimonio que escenifica la actriz?</p> <p>b. ¿A qué situación hace referencia?</p> <p>c. ¿Cuál es la conducta racista que observamos en la narración del video?</p> <p>d. Completa el dato que se muestra al final del testimonio y que comienza con: "En México, es...</p> <p>Al finalizar, los alumnos plasman sus elecciones con respecto al tema del racismo y la discriminación, vinculándolo con la conquista de México y el mito fundacional, guiándose por las siguientes preguntas:</p> <p>1. ¿Una persona debe dejar sus usos y costumbres, en términos de lengua y vestimenta para ser aceptada?</p>	<p>Guía de evaluación 2. Racismo y discriminación en México.</p> <table border="1" data-bbox="1159 652 1942 1360"> <thead> <tr> <th data-bbox="1159 652 1354 690">Destacado</th> <th data-bbox="1354 652 1549 690">Básico</th> <th data-bbox="1549 652 1745 690">Suficiente</th> <th data-bbox="1745 652 1942 690">Insuficiente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1159 690 1354 938">Las respuestas del primer cuestionario son alusivas a los testimonios de los videos.</td> <td data-bbox="1354 690 1549 938">Las respuestas del primer cuestionario no son alusivas en su totalidad a los testimonios de los videos.</td> <td data-bbox="1549 690 1745 938">Las respuestas del primer cuestionario no son alusivas en su totalidad a los testimonios de los videos.</td> <td data-bbox="1745 690 1942 938">Las respuestas del primer cuestionario no son alusivas a los testimonios de los videos.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1159 938 1354 974" style="text-align: center;"><i>3</i></td> <td data-bbox="1354 938 1549 974" style="text-align: center;"><i>2</i></td> <td data-bbox="1549 938 1745 974" style="text-align: center;"><i>2</i></td> <td data-bbox="1745 938 1942 974" style="text-align: center;"><i>1</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1159 974 1354 1360">Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos.</td> <td data-bbox="1354 974 1549 1360">Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos, excepto en un caso.</td> <td data-bbox="1549 974 1745 1360">Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos, excepto en dos casos.</td> <td data-bbox="1745 974 1942 1360">Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos, excepto en tres casos o más.</td> </tr> </tbody> </table>				Destacado	Básico	Suficiente	Insuficiente	Las respuestas del primer cuestionario son alusivas a los testimonios de los videos.	Las respuestas del primer cuestionario no son alusivas en su totalidad a los testimonios de los videos.	Las respuestas del primer cuestionario no son alusivas en su totalidad a los testimonios de los videos.	Las respuestas del primer cuestionario no son alusivas a los testimonios de los videos.	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos.	Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos, excepto en un caso.	Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos, excepto en dos casos.	Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos, excepto en tres casos o más.
Destacado	Básico	Suficiente	Insuficiente																		
Las respuestas del primer cuestionario son alusivas a los testimonios de los videos.	Las respuestas del primer cuestionario no son alusivas en su totalidad a los testimonios de los videos.	Las respuestas del primer cuestionario no son alusivas en su totalidad a los testimonios de los videos.	Las respuestas del primer cuestionario no son alusivas a los testimonios de los videos.																		
<i>3</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>																		
Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos.	Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos, excepto en un caso.	Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos, excepto en dos casos.	Las respuestas del segundo cuestionario se solucionan críticamente* y no solo se repite el contenido de los videos, excepto en tres casos o más.																		

	<p>2. ¿Por qué no es justo negar un trabajo o ascenso a una persona por su color de piel, género, lengua, vestimenta o lugar de origen?</p> <p>3. ¿Por qué en México se sigue discriminando a las personas morenas, indígenas o afrodescendientes?</p> <p>4. ¿Cómo es que llegamos a establecer un escenario como este, de dónde viene el racismo y la discriminación en México?</p> <p>5. ¿Cómo relacionas el tema de la discriminación con la Conquista de México, entendiendo que habitamos en un país pluricultural?</p>	5	4	3	1
		Las respuestas son breves y claras.	Las respuestas son breves y claras.	Las respuestas son breves, pero no claras.	Las respuestas son breves, pero no claras.
		3	3	1	1

*Críticamente en este caso: significa emplear juicios personales de los testimonios escuchados para solucionar los cuestionamientos.

Evidencias de aprendizaje:
 Cuestionario 1. La conquista: un tema controvertido.
 Cuestionario 2. Testimonios de racismo en México.
 Cuestionario 3. Reflexiones sobre la conquista como el origen de la pluriculturalidad en México.

Sesión 2.
6 de noviembre de 2020

<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Causas que propiciaron la llegada europea a América en el siglo XVI. • Generalidades y particularidades de la Conquista de México: 1. Tiempo histórico, 2. Personajes y grupos, 3. Alianzas y conflictos, 4. Factores, 5. Consecuencias. 	<p>Duración sincrónica: 100 min (1 sesión). 6 de noviembre de 2020</p>	<p>Nombre: Gabriel Ugalde Ruiz</p>
--	--	---

Contenidos		
Declarativos	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> • Temporalidad de la Conquista: 1517-1540 [desde la llegada de Francisco Hernández de Córdova hasta la Conquista de California]. • Espacio geográfico, límites territoriales y rutas. • Grupos indígenas que participaron en la Conquista: tlaxcaltecas, totonacos, mexicas. • Empresas europeas. • Relaciones y conflictos entre grupos indígenas. • Armamento y número de soldados indígenas y castellanos. • Factores que incidieron y consecuencias de la Conquista. • Conquista espiritual. • Resistencia indígena. • Malinche. • Hernán Cortés. • Moctezuma. • Bernal Díaz del Castillo. 	<p>Análisis e interpretación de fuentes históricas. Análisis comparativo.</p>	<p>Favorece su pensamiento crítico.</p> <p>Privilegia el diálogo para la construcción de nuevos conocimientos.</p> <p>Muestra innovación y diversas formas de expresarse en su contexto.</p>
<p>Propósito particular: el alumnado analiza e interpreta extractos de fuentes históricas de la conquista de México guiado por un cuestionario para comprender las diferentes características y la importancia del hecho en cuestión.</p>		
<p>Aprendizaje esperado: Explica cómo el colonialismo europeo del siglo XV favoreció el descubrimiento de América reconociendo como algunos de sus elementos siguen vigentes en su realidad, promoviendo su pensamiento crítico integrando nuevos puntos de vista.</p>		
<p>Cuestión histórica central: ¿Qué personajes, culturas o grupos sociales participaron durante la conquista de México y cuáles fueron las características en términos de temporalidad, factores, consecuencias, alianzas y conflictos de este hecho histórico?</p>		
<p>Evaluación (instrumentos e indicadores):</p>		

Guía de evaluación.

Lista de cotejo.

Indicadores:

El alumnado lee y compara extractos de fuentes de la conquista.

El alumnado reflexiona en el contenido y datos de las fuentes históricas.

El alumnado soluciona un cuestionario sobre la conquista atendiendo al contenido de extractos de fuentes históricas.

El alumnado genera una narración por medio de un párrafo de síntesis sobre un tema relacionado con la conquista.

Secuencia

<p>Apertura:</p>	<p>El docente realiza el pase de lista, establece el tema y el objetivo de la sesión.</p> <p>Pregunta detonadora: ¿Qué es un mito histórico? Los estudiantes participan para responder el cuestionamiento inicial [5 min]. El docente da ejemplos de mitohistorias de la conquista de México: ¿Moctezuma fue un cobarde?, ¿Hernán Cortés fue un gran hombre con un gran ejército? ¿España conquistó México? El alumnado lee de forma grupal el mito de Bernal Díaz y Hernán Cortés sobre la destrucción de los barcos en Veracruz. Después, el alumnado escucha el podcast: los españoles construyeron sus fortalezas con las tablas de sus navíos [20 min].</p>	<p>Guía de evaluación 3. Mitohistorias de la conquista</p>			
<p>Desarrollo:</p>	<p>El alumnado se divide en 6 equipos de 4 integrantes cada uno. Cada equipo recibe un documento en Word en donde aparece un esquema con dos o más mitohistorias de la conquista; una serie de preguntas y un espacio en blanco para escribir por qué esa afirmación es considerada un mito por algunos historiadores. En el documento, se incluye una narración con extractos de fuentes históricas y enlaces a</p>	<p>Destacado</p>	<p>Básico</p>	<p>Suficiente</p>	<p>Insuficiente</p>
		<p>El cuestionario se soluciona utilizando el contenido de todas las fuentes.</p>	<p>El cuestionario se soluciona utilizando el contenido de las fuentes, excepto una.</p>	<p>El cuestionario se soluciona utilizando el contenido de una sola fuente.</p>	<p>El cuestionario se soluciona utilizando el contenido de una sola fuente.</p>
		<p>3</p>	<p>2</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
		<p>Las respuestas son breves y claras.</p>	<p>Las respuestas son breves y claras.</p>	<p>Las respuestas son breves y claras.</p>	<p>Las respuestas no son breves ni claras.</p>
		<p>2</p>	<p>2</p>	<p>2</p>	<p>1</p>
		<p>El párrafo de resumen incluye la información de las respuestas del cuestionario.</p>	<p>El párrafo de resumen incluye la información de las respuestas del cuestionario.</p>	<p>El párrafo de resumen no incluye la información de las respuestas del cuestionario.</p>	<p>El párrafo de resumen no incluye la información de las respuestas del cuestionario.</p>

	páginas web, donde los alumnos consultan documentos, los analizan e interpretan. Cada equipo deberá completar el esquema señalado, interpretando y contrastando los extractos de fuentes históricas. Al finalizar, los estudiantes comparten sus respuestas en un documento Drive. Con la finalidad de que todo el grupo tenga acceso a él [45 min].	2	2	1	1
		El párrafo de resumen contesta críticamente* la pregunta: ¿Por qué es un mito?	El párrafo de resumen contesta críticamente* la pregunta: ¿Por qué es un mito?	El párrafo de resumen contesta críticamente* la pregunta: ¿Por qué es un mito?	El párrafo de resumen no contesta críticamente* la pregunta: ¿Por qué es un mito?
Cierre:	En forma de equipos, los alumnos comparten sus respuestas durante la sesión meet. El docente retroalimenta la información y soluciona dudas de los estudiantes [35 min].	3	3	3	1
Evidencias de aprendizaje: Cuestionario de fuentes históricas					

*Críticamente: significa emplear las apreciaciones personales para describir una situación histórica, y no sólo repetir lo que dicen las fuentes.

Anexo 2. Esquema de los mitos y realidades de la Conquista de México

Equipo 1. Tiempo histórico

Mito	Análisis de fuentes	Interpretación ¿por qué es un mito?
Hernán Cortés descubrió Mesoamérica en 1519.	¿Cuántas expediciones salieron de Cuba hacia Mesoamérica? ¿A qué lugar llegaron estos primeros viajeros? ¿Cómo los recibieron los indígenas? Pregunta central: ¿Hernán Cortés descubrió Mesoamérica?	
La conquista de México culmina en 1521 con la caída de Tenochtitlan.	Observa el mapa de Domingo del Castillo y contesta: ¿En qué año se elaboró dicho mapa? ¿Qué parte del actual México se enfoca? Considerando que en esos lugares existían pueblos indígenas y que se fundaron misiones religiosas: Pregunta central: ¿la conquista de México concluye con la caída de Tenochtitlán en 1521?	

Equipo 2. Personajes y grupos

Mito	Análisis de fuentes	Interpretación ¿por qué es un mito?
<p>El papel de Malinche en la conquista fue como traductora de los españoles y nada más.</p>	<p>Observa el Lienzo de Tlaxcala y contesta: ¿Cómo se encuentra representada Malinche en las imágenes del Lienzo? Por lo regular, en la historia recordamos a personajes que hicieron grandes hazañas o lo contrario, terribles crímenes.</p> <p>Pregunta central: ¿Consideras que la función de un traductor es tan importante para ser representada en la historia de un pueblo como se muestra en el Lienzo de Tlaxcala?</p>	
<p>Hernán Cortés fue un vasallo de la corona que por órdenes de Carlos V conquistó México</p>	<p>¿Cuáles fueron las instrucciones que le dio Diego Velázquez a Hernán Cortés antes de partir a su viaje de exploración según Bernal Díaz? ¿Cuáles fueron las razones que motivaron a los castellanos para embarcarse a las indias según Miguel de Cervantes? ¿En qué coinciden Bernal Díaz y Miguel de Cervantes, al hablar de los propósitos de embarcarse a las indias?</p> <p>Pregunta central: ¿Hernán Cortés fue a las indias por mandato de Carlos V, sin otro interés más que el de servir a la corona?</p>	
<p>Moctezuma fue un cobarde que, fiel a sus creencias sobre el retorno de Quetzalcóatl, dejó entrar a los españoles a Tenochtitlan para complacer a sus dioses.</p>	<p>¿En qué coinciden Diego Durán y Fernando de Alva Ixtlilxochitl, con respecto a Moctezuma? Pon especial atención en el Códice florentino y la Segunda Carta de Relación de Hernán Cortés, y responde: ¿además de aves, mamíferos y reptiles, qué otras cosas coleccionaba Moctezuma en su zoológico? ¿Cuál es la interpretación de Mathew Restall sobre la función del zoológico para Moctezuma, y que datos de las anteriores fuentes lo sustentan?</p> <p>Pregunta clave: con todo esto, ¿Moctezuma era aquel cobarde que se rindió contra los españoles porque creía que eran Dioses?</p>	

Equipo 3. Alianzas y conflictos

Mito	Análisis de fuentes	Interpretación ¿por qué es un mito?
Cortés dirigió en todo momento la expedición de conquista.	<p>¿Por qué el cacique gordo decide apoyar a Hernán Cortés? De acuerdo a Bernal Díaz, ¿Cuál era la finalidad de entregar mujeres a Hernán Cortés y sus soldados? ¿De quién fue la idea de atacar a Cholula y por qué razón se cometió tal masacre? De acuerdo a lo que comentan Cortés y Bernal Díaz, sobre los aliados de los tlaxcaltecas: Pregunta clave: ¿Consideras que Hernán Cortés haya tomado todas las decisiones durante el avance de conquista o simplemente se integro a un juego de alianzas que desconocía?</p>	
Los tlaxcaltecas fueron unos traidores por ayudar a los españoles.	<p>¿Cuáles eran las dos principales alianzas que se muestran a la llegada de los castellanos? Revisa nuevamente el extracto de la segunda Carta de Relación de Cortés y contesta: ¿Cómo menciona Cortés que vivían los indios de Huejotzingo, y por qué se encontraban en esa situación? Con la caída de Tenochtitlan, los tlaxcaltecas continuaron ayudando a los castellanos, por lo que el rey Carlos V determinó que éstos no pagarían tributo. Observa la parte de arriba del Lienzo de Tlaxcala y explica: ¿Cómo representaron su triunfo los tlaxcaltecas sobre los aztecas? Pregunta central: Atendiendo al juego de alianzas de los indígenas ¿los Tlaxcaltecas fueron unos traidores para su propio pueblo?</p>	

Equipo 4. Factores que incidieron para la conquista.

Mito	Análisis de fuentes	Interpretación ¿por qué es un mito?
La conquista fue un conflicto militar	<p>Según los documentos revisados: ¿en qué coinciden el papa Alejandro VI, el gobernador de Cuba Diego Velázquez y Hernán Cortés, con respecto al trato que se debería de dar a los indios? De acuerdo al contexto de la época, y a lo que concluye José Luis Martínez:</p>	

	Pregunta clave: ¿La conquista fue un hecho histórico exclusivamente militar en donde los castellanos impusieron su dominio sobre los indios?	
La expedición de Hernán Cortés hacia las indias fue financiada por el reino de Castilla.	<p>¿Cuál fue el acuerdo al que llegaron Hernán Cortés y Diego Velázquez, según relata Bernal Díaz?</p> <p>¿Cómo financió esta expedición Hernán Cortés?</p> <p>Pregunta central: ¿En algún espacio de los extractos de la crónica de Bernal Díaz se hace mención del emperador Carlos o la corona de Castilla?</p>	

Equipo 5. Armamento y número de soldados

Mito	Análisis de fuentes	Interpretación ¿por qué es un mito?
Durante el asedio de Tenochtitlan, el número de soldados era proporcional entre ambos ejércitos: españoles y mexicas.	<p>¿Cuántos soldados participaron con Hernán Cortés durante el asedio a Tenochtitlán?</p> <p>¿Cuántos de esos eran españoles y cuántos tlaxcaltecas y totonacos?</p> <p>Sobre el número de indígenas que habitaban Tenochtitlán, ¿cuáles son las cifras que manejan López de Gómara y Mathew Restall?</p> <p>¿Por qué dice Mathew Restall que no podían habitar medio millón de personas en Tenochtitlán?</p> <p>Pregunta clave: ¿El ejército español era significativamente equiparable a la cantidad de mexicas de Tenochtitlán?</p>	
Los españoles contaban con armamento más potente que el de los indígenas.	<p>¿Cuántas armas llevaban consigo los soldados de Cortés y cuáles eran?</p> <p>¿Cuántos indígenas vivían en Tenochtitlán y sus alrededores?</p> <p>Pregunta central: ¿Consideras que el armamento que llevaban era suficiente para hacer daño al número de soldados tenochcas?</p>	

Equipo 6. Consecuencias

Mito	Análisis de fuentes	Interpretación ¿por qué es un mito?
<p>Los españoles impusieron su dominio en México y sometieron a todos los indios, volviéndolos súbditos al servicio de la corona, obligados a pagar tributo y estar bajo las órdenes de un encomendero militar.</p>	<p>¿Por qué razón Carlos V le menciona a Cortés que puede salvar a los naturales por medio de la esclavitud? ¿Cómo se relacionan las versiones de Fernando de Alva Ixtlilxochitl y el contenido visual del Códice Osuna? Compara lo que dice el emperador Carlos V con el contenido del Lienzo de Tlaxcala y contesta: ¿por qué la corona de Castilla respetó los derechos de los tlaxcaltecas sin imponerles tributo ni hacerlos esclavos?</p> <p>Pregunta clave: ¿Todos los indígenas que habitaban Mesoamérica a la llegada de Hernán Cortés fueron sometidos y esclavizados?</p>	
<p>Los españoles impusieron de manera exitosa el cristianismo en México, extinguiendo todas las prácticas mesoamericanas que se generaban antes de la conquista.</p>	<p>¿Cuáles era el propósito declarado por el papa Alejandro VI, Diego Velázquez y el emperador Carlos V para los indígenas? De acuerdo a la declaración de Montúfar y Vasco de Quiroga, ¿cuáles fueron los abusos que denunciaron perpetrados por parte de la iglesia hacia los indios? Lee con atención el testimonio de Muñoz Camargo y responde: ¿cómo recibieron los indios la religión?</p> <p>Preguntas clave: ¿Qué confirma el contraste de testimonios con respecto a la conquista espiritual de los indios? ¿la conversión fue pacífica o se suscitaron problemas?</p>	

Anexo 2. Fuentes históricas de la Conquista

1. TIEMPO HISTÓRICO

Después de tener noticia del descubrimiento del Nuevo Mundo por Cristóbal Colón (1451-1506), el papa Alejandro VI dio a los Reyes Católicos la bula Intercaetera, el 4 de mayo de 1493, en la que, además de establecer la línea de demarcación entre los dominios de España y de Portugal, hacía donación a Fernando e Isabel del:

“señorío de todas las dichas islas y tierras firmes descubiertas y por descubrir” y les mandaba que “envíen a las dichas islas y tierras varones buenos, temerosos de Dios, doctos, sabios y experimentados, para enseñar y instruir a los moradores de ellas en las cosas de nuestra Santa Fe Católica, y en buenas costumbres”. [Bula Intercaetera, texto latino y resumen en español, en Mendieta, op. cit., lib. I, cap. III. — Véase Silvio Zavala, La partición del mundo en 1493, Sobretiro de la Memoria de El Colegio Nacional, t. VI, núm. 4, México, 1969].

Bernal Díaz del Castillo (1495-1584), soldado de Hernán Cortés, desde su retiro en Guatemala escribe su *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, en dónde hace una explicación detallada de los primeros viajes de exploración a la actual península mexicana en 1517:

“Porque yo soy el que vine desde la isla de Cuba de los primeros, en compañía de un capitán que se decía Francisco Hernández de Córdoba. Trujimos de aquel viaje ciento y diez soldados, descubrimos lo de Yucatán y nos mataron en la primera tierra que saltamos, que se dice la punta de Cotoche, y en un pueblo más adelante, que se llama Champotón, más de la mitad de nuestros compañeros, y el capitán salió con diez flechazos, y todos los más soldados a dos y a tres heridas. Y viéndonos de aquel arte,⁴⁵ hubimos de volver con mucho trabajo a la isla de Cuba, adonde habíamos salido con el armada. Y el capitán murió luego...

Después destas guerras, volví segunda vez [en 1518], desde la misma isla de Cuba con otro capitán que se decía Juan de Grijalva, y tuvimos otros grandes reencuentros de guerra con los mismos indios del pueblo de Champotón, y en estas segundas batallas nos mataron muchos soldados”.

...“vine la tercera vez [en 1519] con el venturoso y esforzado capitán don Hernando Cortés, que después, el tiempo andando, fue marqués del Valle y tuvo otros dictados. Digo que ningún capitán ni soldado pasó a esta Nueva España tres veces arreo, una tras otra, como yo. Por manera que soy el más antiguo descubridor y conquistador que ha habido ni hay en la Nueva España”.

[Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, 1568, pp.3-5]

En el siguiente enlace puedes observar el mapa que trazó el piloto Domingo del Castillo en 1541, como parte de la expedición auspiciada por Hernán Cortés hacia California. Sobre Cortés menciona un historiador: “El conocimiento de muchas islas, del golfo de Cortés o mar Bermejo y de la península de Baja California, que amplió el Nuevo Mundo, fue su legado” [José Luis Martínez, 1990].

Notable mapa de parte de la costa occidental de México y de la Baja California trazado por Domingo del Castillo, el piloto de la expedición de Francisco de Ulloa. De Francisco Antonio Lorenzana, Historia de la Nueva España escrita por su esclarecido conquistador Hernán Cortés, México, 1770.

Enlace:

<https://www.raremaps.com/gallery/detail/65439/untitled-map-of-baja-california-west-coast-of-mexico-castillo>

2. PERSONAJES Y GRUPOS

Malintzin y los tlaxcaltecas

El *Lienzo de Tlaxcala* es un códice colonial tlaxcalteca, producido en la segunda mitad del siglo XVI, a petición del cabildo de la ciudad de Tlaxcala. Aquí podemos destacar el papel de Malinche y los Tlaxcaltecas, en una serie de imágenes que representan los hechos sucedidos durante la conquista de México.

Lienzo de Tlaxcala. Fragmento de Texas:

Enlace: http://bdmx.mx/documento/galeria/lienzo-tlaxcala-fragmentos-texas/co_lienzo-de-tlaxcala-a/fo_lienzo-de-tlaxcala

Lienzo de Tlaxcala completo.

Enlace: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/31/Lienzo_de_tlaxcala_full_SD.jpg

Hernán Cortés

Hernán Cortés (1485-1547) fue un capitán español que salió de Cuba con el permiso de Diego Velázquez, gobernador de ese lugar, para realizar la exploración de los territorios descubiertos previamente por Francisco Hernández de Córdoba y Juan de Grijalva. El historiador José Luis Martínez menciona que: “Cortés era una especie de empresario independiente que comandaba una banda de aventureros armados” [José Luis Martínez, 1990, p.143].

En su crónica: *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*, Bernal Díaz del Castillo explica cuales fueron las instrucciones de Diego Velázquez hacia Hernán Cortés:

...concertasen estos privados del Diego Velázquez que le hiciesen dar a Hernando Cortés la capitania general de toda la armada, y que partirían entre todos tres la ganancia del oro y plata y joyas de la parte que le cupiese a Cortés, porque secretamente el Diego Velázquez enviaba a rescatar y no a poblar, según después pareció por las instrucciones que dello dio, y aunque publicaba y pregonó que enviaba a poblar...

Pues como ya fue elegido Hernando Cortés por general, de la manera que dicho tengo, comenzó a buscar todo género de armas, ansí escopetas, pólvora y ballestas, y todos cuantos pertrechos de armas pudo haber y buscar de rescate, y también otras cosas pertenecientes a aquel viaje... Pues para hacer [16r] aquestos gastos que he dicho, no tenía de qué, porque en aquella sazón estaba muy adeudado y pobre, puesto que tenía buenos indios de encomienda y sacaba

oro de las minas... Y como unos mercaderes amigos suyos, que se decían Jaime Tría y Jerónimo Tría, e un Pedro de Jerez, le vieron con aquel cargo de capitán general, le prestaron cuatro mil pesos de oro y le dieron fiados otros cuatro mil en mercaderías sobre sus indios y hacienda y fianzas.

[Bernal Díaz del Castillo, Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España, Cap. XX, p.66].

Con respecto a los intereses que tenían los navegantes castellanos para ir a las indias, Miguel de Cervantes Saavedra, escritor del *Quijote de la mancha*, mencionaba:

Viéndose, pues, tan falto de dineros, y aun no con muchos amigos, se acogió al remedio a que otros muchos perdidos en aquella ciudad se acogen, que es el pasarse a las Indias, refugio y amparo de los desesperados de España, iglesia de los alzados, salvoconducto de los homicidas, pala y cubierta de los jugadores a quien llaman ciertos [fulleros] los peritos en el arte, añagaza general de mujeres libres, engaño común de muchos y remedio particular de pocos.

[Miguel de Cervantes Saavedra, “El celoso extremeño”, Novelas ejemplares, 1613].

Como dato adicional, Miguel de Cervantes (1547-1616) vivió en los años posteriores a la conquista y fue soldado español.

Moctezuma

Moctezuma fue el emperador mexica que recibe a los castellanos en la ciudad de Tenochtitlán. Fray Diego Durán habla de la elección de Moctezuma como emperador por parte de las autoridades aztecas en 1502:

“A quien todos de conformidad acudieron con sus votos, sin contradicción ninguna, diciendo ser de muy buena edad y muy recogido y virtuoso y muy generoso, de ánimo invencible, y adornado de todas las virtudes que en un buen príncipe se podían hallar, cuyo consejo y parecer era siempre muy acertado, especialmente en las cosas de la Guerra, en las cuales le habían visto ordenar y acometer algunas cosas que eran de ánimo invencible”.

[Relación de fray Diego Durán acerca de la elección de Moctezuma como emperador en 1502, en su *Historia de las indias de Nueva España e islas de Tierra firme*, 1581].

El testimonio es importante si consideramos que Diego Durán (1537-1588), fue un fraile dominico que se encargó de recopilar testimonios de los indígenas para explicar los acontecimientos sucedidos durante la conquista en su obra conocida como el *Códice Durán*.

Por otra parte, Fernando de Alva Ixtlilxochitl (1568-1648), bisnieto de Nezahualpilli, rey de Texcoco, fue encargado por la corona española para que escribiera la historia de los pueblos indígenas de México. en una de sus relaciones comenta con respecto a Moctezuma:

“Moctezuma por hallarse en el mayor trono que jamás él y sus antepasados habían visto, y tener bajo su mano todo el imperio [...] y así con este gran poder

que tenía, no creía que pudiese ser súbdito de ningún príncipe, aunque fuese el mayor del mundo”.

[Don Fernando de Alva Ixtlilxochitl, Relación décima tercera, 1614].

El imperio de Moctezuma era tan grande que en su palacio contaba con un zoológico personal, con más de 300 personas que trabajaban en él. Para que identifiques el zoológico observa la parte inferior izquierda del mapa de Nuremberg, o mapa de Tenochtitlán, dando click a la siguiente liga:

<https://www.noticonquista.unam.mx/imagen-popup/1003>

En esta misma página, puedes leer la descripción del documento.

El Códice Florentino es un manuscrito de doce libros sobre la vida de la Triple Alianza Mexica que fue investigado y escrito por estudiantes mexicas entre 1570 y 1585 bajo la dirección del misionero español Bernardino de Sahagún (1499-1590). En este documento, se destaca la descripción de una de las partes del palacio de Moctezuma:

“Otra sala se llamaba totocalli, donde estaban unos mayordomos que guardaban todo género de aves, como águilas, y otros pajarotes que se llaman tlauhquéchol y zacuan y papagayos y alome y coxoliti. Y también en este lugar se juntaban todos los oficiales, como plateros, o herreros y oficiales de plumajes, y pintores, y lapidarios que labraban chalchihuites (joyas), y entalladores. Y también en este lugar residían unos mayordomos que tenían cargo de guardar tigres, y leones y onzas y gatos cervales”.

[Fray Bernardino de Sahagún, *Códice florentino*, 1540-1585. Stanford History Education Group, El zoológico de Moctezuma, 2020].

Por último, Hernán Cortés, en su Segunda Carta de Relación dirigida al emperador Carlos V, describe este lugar de la siguiente manera:

“En esta casa tenia diez estanques de agua, donde tenia todos los linajes de aves de agua que en estas partes se hallan , que son muchos y diversos , todas domésticas; y para las aves que se crían en la mar eran los estanques de agua salada, y para las de ríos, lagunas de agua dulce; la cual agua vaciaban de cierto á cierto tiempo por la limpieza , y la tornaban á henchir por sus caños ; y á cada género de aves se daba aquel mantenimiento que era propio á su natural y con que ellas en el campo se man tenían. De forma que á las que comían pescado se lo daban ; á las que gusanos , gusanos ; á las que maíz , maíz , y las que otras semillas mas menudas , por consiguiente se las daban. E certifico á V. A. que á las aves que solamente comían pescado se les daba cada dia diez arrobas del, que se toma en la laguna salada. Habia para tener cargo clestas aves trecientos hombres, que en ninguna otra cosa entendían. Habia otros hombres que solamente entendían en curar las aves que adolecían. Sobre cada alberca y estanque de estas aves habia sus corredores y miradores muy gentilmente labrados, donde el dicho Muteczuma se venia á recrear y á las ver. Tenia en esta casa un cuarto en que tenia hombres y mujeres y niños , blancos de su nacimiento en el rostro y cuerpo y cabellos y cejas y pestañas”.

[Hernán Cortés, Segunda Carta de relación, pp.110-111]

Sobre este caso, el historiador Mathew Restall recuerda que los españoles al llegar a Tenochtitlán son hospedados cerca o quizás dentro del zoológico de Moctezuma:

“De tal manera que, por medio de su zoológico, Moctezuma podía obtener un conocimiento universal, que era su adquisición final. Eso lo hacía único entre sus súbditos, tanto así que lo conectaba directamente con sus dioses; porque sólo las deidades creadoras y el emperador que gobernaba esas creaciones podían tener el conocimiento universal. Era, entonces, imperativo que Moctezuma coleccionara a los recién llegados españoles para poder conocerlos. Su llegada a los límites de su imperio hacía que su conocimiento universal estuviera incompleto. Pero al adueñarse de ellos –sin rendirse ante ellos o matarlos– podría estudiarlos y entenderlos, restaurando así la plenitud y universalidad de su conocimiento imperial”

[Mathew Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, 2019, p.187].

3. ALIANZAS Y CONFLICTOS

Bernal Díaz del Castillo, soldado español, comenta que, al llegar a Cempoala, Veracruz, Hernán Cortés y su ejército se encuentran con recaudadores de tributos mexicas, que llegaron a exigir el pago del mismo a los totonacos de esas tierras. Al enterarse de esto el capitán, manda arrestar a los recaudadores negando el pago al emperador mexica Moctezuma.

Con el apoyo de Cortés, el Cacique Gordo, que así le llamaron al rey de los indios totonacos de Cempoala, se libra del vasallaje a Moctezuma, y Cortés gana uno de sus aliados indígenas, a los que luego se unirán los tlaxcaltecas:

“Que como salimos de aquellos pueblos que dejamos de paz, yendo para Cempoal, estaban el Cacique Gordo con otros principales aguardándonos en unas chozas con comida; que, aunque son indios, vieron y entendieron que la justicia es santa y buena, y que las palabras que Cortés les había dicho, que veníamos a desagruar y quitar tiranías, conformaban con lo que pasó en aquella entrada, y tuviéronnos en mucho más que de antes. Y allí dormimos en aquellas chozas, y todos los caciques nos llevaron acompañando hasta los aposentos de su pueblo; y verdaderamente quisieran que no saliéramos de su tierra, porque se temían de Moctezuma, no enviase su gente de guerra contra ellos. Y dijeron a Cortés que, pues éramos ya sus amigos, que nos quieren tener por hermanos, que será bien que tomásemos de sus hijas e parientas para hacer generación. Y para que más fijas sean las amistades trajeron ocho indias, todas hijas de caciques, y dieron a Cortés una de aquellas cacicas, y era sobrina del mismo Cacique Gordo...”

[Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*, Cap. LI, p.156].

Cuando avanzaron los españoles hacia el centro de México, se dieron cuenta que los indígenas estaban organizados por alianzas. De tal suerte que Tenochtitlán, Texcoco y Tlacopan formaban la Triple Alianza Azteca, en donde el dominio lo establecía Tenochtitlan. Por otra parte Tlaxcallan era también el socio dominante en su propia triple alianza regional (llamémosla la Triple Alianza Tlaxcalteca); sus socios minoritarios eran Huexotzingo y Cholula.

Diversos cronistas han señalado que españoles y sus aliados tlaxcaltecas y totonacos efectuaron una masacre en Cholula, antes de llegar a Tenochtitlan, acabando con la vida de miles de indios. Esto nos lleva a preguntar: ¿Y qué pasó con Cholula?

Un año o dos antes habían abandonado la Triple Alianza Tlaxcalteca y se habían convertido en leales tributarios del Imperio Azteca. El avance a Cholula y el saqueo de la ciudad constituyó un plan muy bien ejecutado por parte de los tlaxcaltecas para probar la nueva alianza que tenían los invasores castellanos, para castigar a los cholultecas por cambiar de bando, y para restaurar en Cholula un liderazgo real a la Triple Alianza Tlaxcalteca (Mathew Restall, 2019, p.265).

Hernán Cortés menciona cómo vivían algunos de estos pueblos sometidos a los aztecas:

“La expedición pasó esa primera noche (1º de noviembre) en “algunas aldeas” sometidas a Huexotzinco (Huexotzingo). Ahí los pobladores “vivían muy pobremente” debido a que eran aliados de los de Tlaxcallan (Tlaxcala) –ciudad-Estado que era la principal enemiga de los aztecas en el centro de México– y “el dicho Muteecuma los [tenía] cercados con su tierra”.

[Mathew Restall, 2019: interpretación de Hernán Cortés, *Segunda Carta de Relación*, 1522, p. 73]

El *Lienzo de Tlaxcala* es un códice colonial tlaxcalteca, producido en la segunda mitad del siglo XVI, a petición del cabildo de la ciudad de Tlaxcala. Aquí podemos destacar el papel de los Tlaxcaltecas, en una serie de imágenes que representan los hechos sucedidos durante la conquista de México.

Enlace: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/31/Lienzo_de_tlaxcala_full_SD.jpg

4. FACTORES QUE INCIDIERON

Santa providencia

Después de tener noticia del descubrimiento del Nuevo Mundo por Cristóbal Colón, el papa Alejandro VI dio a los Reyes Católicos la bula Intercaetera, el 4 de mayo de 1493, en la que, además de establecer la línea de demarcación entre los dominios de España y de Portugal, hacía donación a Fernando e Isabel del:

“señorío de todas las dichas islas y tierras firmes descubiertas y por descubrir” y les mandaba que “envíen a las dichas islas y tierras varones buenos, temerosos de Dios, doctos, sabios y experimentados, para enseñar y instruir a los moradores de ellas en las cosas de nuestra Santa Fe Católica, y en buenas costumbres” [Bula Intercaetera, texto latino y resumen en español, en Mendieta, op. cit., lib. I, cap. III. — Véase Silvio Zavala, La partición del mundo en 1493, Sobre el retiro de la Memoria de El Colegio Nacional, t. VI, núm. 4, México, 1969].

Hernán Cortés (1485-1547) fue un capitán español que salió de Cuba con el permiso de Diego Velázquez, gobernador de ese lugar, para realizar la exploración de los territorios descubiertos previamente por Francisco Hernández de Córdoba y Juan de Grijalva. En las instrucciones que Diego Velázquez dio a Hernán Cortés en 1518 para su expedición, le decía:

El principal motivo que vos e todos los de vuestra compañía habéis de llevar es y ha de ser para que en este viaje sea Dios Nuestro Señor servido e alabado, y nuestra Santa Fe Católica ampliada.

[Instrucciones de Diego Velázquez a Hernán Cortés, Santiago de Cuba, 23 de octubre de 1518: en Documentos, sección 1].

Y en la primera real cédula que dirigió el emperador Carlos V a Cortés, reconociendo su victoria por derrotar a Tenochtitlán y nombrándolo gobernador y capitán general de Nueva España, justificaba esta decisión señalando:

“porque entendemos que así comple al servicio de vuestro señor e nuestro e de la conversión de los dichos indios a nuestra Santa Fe Católica que es nuestro principal fin”.

[Real cédula de nombramiento de Cortés como gobernador y capitán general de la Nueva España, Sevilla, 15 de octubre de 1522, en Documentos, sección II].

Todo esto lleva a concluir al historiador José Luis Martínez:

“Junto a los otros móviles de la conquista: la fama, la aventura y la riqueza; la conquista espiritual de los nuevos pueblos fue también importante y era la que daba un contenido moral, un espíritu de cruzada, a aquellas empresas”.

[José Luis Martínez, *Hernán Cortés*, 1990].

En el relato de los primeros combates que los españoles tienen con los indígenas, Cortés declara el sentido providencialista que tendrá su conquista:

“Dios ha permitido el descubrimiento y conquista de estas tierras, a nombre de los reyes de España, para que “estas gentes tan bárbaras” sean traídas a la fe verdadera”.

[Cortés, *Primera Carta de relación*, edición Biblioteca Porrúa, p. 25].

Empresas

Los viajes de exploración de los siglos XV y XVI hacia las indias eran financiados por los mismos soldados, en este sentido, el rey únicamente otorgaba el permiso para zarpar. De hecho, Hernán Cortés tuvo que solicitar un permiso al gobernador Diego Velázquez para realizar su travesía, además de pedir prestamos y vender parte de sus propiedades. Es por estas razones que José Luis Martínez menciona: “Cortés era una especie de empresario independiente que comandaba una banda de aventureros armados” (José Luis Martínez, *Hernán Cortés*, 1990, p.143).

Bernal Díaz del Castillo, soldado que participó en la conquista menciona al respecto:

...concertasen estos privados del Diego Velázquez que le hiciesen dar a Hernando Cortés la capitania general de toda la armada, y que partirían entre todos tres la ganancia del oro y plata y joyas de la parte que le cupiese a Cortés, porque secretamente el Diego Velázquez enviaba a rescatar y no a poblar, según después pareció por las instrucciones que dello dio, y aunque publicaba y pregonó que enviaba a poblar...

“Pues como ya fue elegido Hernando Cortés por general, de la manera que dicho tengo, comenzó a buscar todo género de armas, así escopetas, pólvora y ballestas, y todos cuantos pertrechos de armas pudo haber y buscar de rescate, y también otras cosas pertenescientes a aquel viaje... Pues para hacer aquestos gastos que he dicho, no tenía de qué, porque en aquella sazón estaba muy adeudado y pobre, puesto que tenía buenos indios de encomienda y sacaba oro de las minas... Y como unos mercaderes amigos suyos, que se decían Jaime Tría y Jerónimo Tría, e un Pedro de Jerez, le vieron con aquel cargo de capitán general, le prestaron cuatro mil pesos de oro y le dieron fiados otros cuatro mil en mercaderías sobre sus indios y hacienda y fianzas”.

“Pues como se supo esta nueva en toda la isla de Cuba, y también Cortés escribió a todas las villas a sus amigos que se aparejasen para ir con él aquel viaje, unos vendían sus haciendas para buscar armas y caballos, otros a hacer pan cazabe y tocinos para rnatlotaje, y colchaban armas de algodón y se apercebían de lo que habían menester lo mejor que podían. De manera que nos juntamos en Santiago de Cuba, donde salimos con el armada, más de trecientos y cincuenta soldados”

[Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*, Cap. XX, p.66].

5. ARMAMENTO Y NUMERO DE SOLDADOS

Numero de soldados

Gerónimo de Mendieta, religioso franciscano, realizó una crónica sobre la evangelización de los indios en la Nueva España. En ésta realiza un estimado de la cantidad de indios que habitaban el territorio antes de la conquista:

“Tanto número de gente indiana, que los pueblos y caminos en lo más de ello no parecían sino hormigueros, cosa de admiración a quién lo veía y que debiera poner terrible terror a tan pocos españoles como los de Cortés consigo traía”.

[Gerónimo de Mendieta (1870) [1596]. *Historia eclesiástica indiana*, ed. De Joaquín García Icazbalceta, México: Antigua librería].

En un estudio hecho por el historiador Richard Konetzke, dónde examina diferentes fuentes históricas, concluye que el ejército de Hernán Cortés fue reduciéndose por la mortandad durante las batallas y creciendo constantemente por los refuerzos que llegaban de Cuba y Castilla. Al final, los resultados del número máximo de soldados que pudieron participar en una batalla se estiman en el siguiente cuadro:

Expediciones y refuerzos	Número de soldados
Armada de Hernán Cortés	600
Navío de Francisco de Saucedo	12
Navíos de Francisco de Garay	157
Armada de Pánfilo de Narváez	800
Navío de Pedro Barba	14
Navío de Rodrigo Morejón de Lobera	9
Navío de Juan de Burgos	15
Navío de Julián de Alderete	200
Navío de Ponce de León	15
Total	1822

[Richard Konetzke, “Hernán Cortés como poblador de la Nueva España”, *Estudios cortesianos, Revista de Indias*, enero-junio de 1948, año IX, núms. 31-32, p. 362].

En contraste, el número de aliados tlaxcaltecas y totonacos era por mucho superior. De hecho López de Gómara, cronista y escribano de Cortés, que no participó en los hechos, presenta un estimado de indígenas cuando relata el descenso del Popocatepetl al lago de Texcoco por parte de Cortés y su ejército:

“En bajando a lo llano, de la otra parte halló una casa de placer en el campo, harto grande y buena, y tal, que cupieron todos los españoles holgadamente, y hasta seis mil indios que llevaba de Cempoallan, Tlaxcallan, Huexocinco y Chololla, aunque para los tamemes hicieron los de Moteczuma chozas de paja. Tuvieron buena cena y grandes fuegos para todos, que criados de Moteczuma proveían copiosamente, y aun les tenían mujeres”.

Y más adelante, al entrar a Tenochtitlan por una de sus calzadas:

“Por esta calzada fue Cortés con sus cuatrocientos compañeros, y otros seis mil indios amigos, de los pueblos que atrás pacificó. Apenas podía andar, con la apretura de la mucha gente que a ver los españoles salía”.

[Francisco López de Gómara, *Historia de la conquista de México*, Cap. LXIV, p.128]

Ahora bien, el historiador Mathew Restall, basado en diferentes investigaciones menciona:

“Ya vimos antes que la isla-ciudad de Tenochtitlan no podía haber albergado a tantos cientos de miles de residentes; más bien fueron algo así como 60 000, con cientos de miles en las otras ciudades que estaban alrededor del lago, y más de cinco a 10 millones en el Imperio azteca y México en su totalidad...De hecho los casi 14 kilómetros cuadrados de Tenochtitlán probablemente sí tenían de 60 a 80000 habitantes en 1519 (y quizá también en 1550) (CDHM, I:391). En la ciudad azteca no había niveles sobre el suelo que se utilizaran para la vivienda, por lo que no es posible que haya estado más densamente poblada que la ciudad de Manhattan hoy en día, así que las afirmaciones más antiguas de que Tenochtitlán tenía medio millón o incluso un millón de habitantes no pueden ser tomadas en serio, como señala Evans (2013:549)”.

[Mathew Restall, *Cuando Moctezuma conoció a Cortés*, 2019, p. 380-492].

Armamento

Si el número de soldados de Cortés no impresiona tanto, menos aún el armamento que financiaron él y sus soldados durante la conquista. Sobre este aspecto, Bernal Díaz del Castillo, soldado de Cortés, enlista el arsenal:

“De ahí a tres días que estábamos en Cozumel, mandó hacer alarde para saber qué tantos soldados llevaba. Y halló por su cuenta que éramos quinientos y ocho, sin maestros y pilotos y marineros, que serían ciento y diez y seis caballos y yeguas: las yeguas todas eran de juego y de carrera; e once navíos grandes y pequeños, con uno que era como bergantín que traía a cargo un Ginés Nortes; y eran treinta y dos ballesteros y trece escopeteros, que ansí se llamaban en aquel tiempo; y tiros de bronce, y cuatro falconetes, y mucha pólvora y pelotas. Y esto desta cuenta de los ballesteros no se me acuerda muy bien no hace al caso de la relación”.

[Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, Cap.XXVI, p.82]

6. CONSECUENCIAS

Encomiendas

Después de la caída de Tenochtitlán, llegaron a la Nueva España un importante número de misioneros, soldados y representantes del emperador. Los pueblos que resultaron sometidos tuvieron que pagar tributo, ahora a la corona de Castilla. Sobre este punto, el rey Carlos V premió a Hernán Cortés como gobernador, encargándole:

[Carlos V consideraba que, como él había recibido] “relación que muchos caciques e señores de la tierra e otras personas della tienen muchos esclavos de los naturales della, que cautivan y toman en las guerras que los unos con los otros tienen, e se sirven de ellos como esclavos e muchos dellos por los comer los matan e sacrifican ante sus ídolos, y que dando nos licencia que se pudiesen rescatar los dichos indios esclavos, nos seríamos servidos e los dichos pobladores aprovechados e los dichos indios esclavos recibirían beneficio por las dichas causas, e nos suplicaron e pidieron por merced les diésemos licencia y facultad para que lo pudiesen hacer e que los esclavos que así rescatasen de los dichos indios los hubiesen los dichos pobladores tuvimos por bien e por la presente damos licencia e facultad [...] a los españoles habitantes en la dicha tierra, para [...] rescatar a los dichos indios naturales de la tierra los esclavos que ellos tuvieren por esclavos” (p.125).

[Real cédula expedida por el emperador Carlos V en octubre de 1522 en la que nombró a Cortés “gobernador y capitán general de la Nueva España”. Archivo del ayuntamiento de la Ciudad de México].

En el Códice Osuna, que es un manuscrito pictórico indígena, se muestran los maltratos y abusos de las autoridades españolas con los indios. Entra al siguiente enlace y observa la página 27.

Enlace: <https://www.wdl.org/es/item/7324/view/1/27/>

A la forma de administración de tributos en las comunidades indígenas se le denominó encomienda. Hacia 1560 dice Francois Chevalier que había en la Nueva España unos 480 encomenderos que cobraban el equivalente de \$377 734, incluyendo en esta suma los tributos que se entregaban al marqués del Valle. [Cfr. Chevalier, op. cit., cap. IV, i, p. 155. La lista de 1560 procede de Francisco del Paso y Troncoso, Epistolario de Nueva España, t. IX, pp. 2-43. Chevalier no indica la fuente de la cifra de ingresos de las encomiendas].

No obstante, los aliados indígenas tlaxcaltecas y texcocanos, fueron exentos del pago de tributo, por parte de la corona de Castilla, por abrazar la religión católica y combatir al poderoso imperio azteca.

El *Lienzo de Tlaxcala* es un códice colonial tlaxcalteca, producido en la segunda mitad del siglo XVI, a petición del cabildo de la ciudad de Tlaxcala. Observa detenidamente el documento para constatar la afirmación anterior sobre los derechos obtenidos por los aliados tlaxcaltecas.

Lienzo de Tlaxcala completo.

Enlace: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/31/Lienzo_de_tlaxcala_full_SD.jpg

Cuando la población indígena comenzó a disminuir gravemente a causa de las epidemias, los nobles perdieron a sus terrazgueros y la Corona obligó a los antiguos privilegiados a pagar también tributo. Uno de estos desposeídos, el historiador del pasado chichimeca, del esplendor texcocano y de las grandezas de Nezahualcóyotl don Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, se dolía hacia 1600 de la triste situación de los nobles indios con estas palabras:

“pensamos que Su Majestad, sabiendo quién nosotros somos, y servicios que le habemos hecho, nos hubiera hecho mercedes y nos hubiera dado más de lo que teníamos; y vemos que antes nos ha desposeído de lo nuestro y desheredado, héchonos tributarios donde no lo éramos, y que para pagar los tributos, nuestras mujeres e indias trabajan, y nosotros asimismo que no tenemos de donde haber lo que hemos menester; y que los hijos e hijas, nietas y parientes de Nezahualcoyotzin y Nezahualpiltzintli andan arando y cavando para tener qué comer, y para pagar cada uno de nosotros diez reales de plata y media fanega de maíz a Su Majestad, porque después de habernos contado y hecha la nueva tasación, no solamente están tasados los macehuales que paguen el susodicho tributo, sino también todos nosotros, descendientes de la real cepa, estamos tasados contra todo el derecho y se nos dio una carga incomfortable”

[Fernando de Alva Ixtlilxóchitl, “Entrada de los españoles en Tezcuco”, Apéndice 7 a las Relaciones históricas, Obras históricas, Edición de Edmundo O’Gorman, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, México, 1975, t. I, p.393].

Conquista espiritual

Después de tener noticia del descubrimiento del Nuevo Mundo por Cristóbal Colón, el papa Alejandro VI dio a los Reyes Católicos la bula Intercaetera, el 4 de mayo de 1493, en la que, además de establecer la línea de demarcación entre los dominios de España y de Portugal, hacía donación a Fernando e Isabel del:

“señorío de todas las dichas islas y tierras firmes descubiertas y por descubrir” y les mandaba que “envíen a las dichas islas y tierras varones buenos, temerosos de Dios, doctos, sabios y experimentados, para enseñar y instruir a los moradores de ellas en las cosas de nuestra Santa Fe Católica, y en buenas costumbres”
[Bula Intercaetera, texto latino y resumen en español, en Mendieta, op. cit., lib. I, cap. III. — Véase Silvio Zavala, La partición del mundo en 1493, Sobretiro de la Memoria de El Colegio Nacional, t. VI, núm. 4, México, 1969].

En las instrucciones que Diego Velázquez dio a Hernán Cortés en 1518 para su expedición, le decía:

El principal motivo que vos e todos los de vuestra compañía habéis de llevar es y ha de ser para que en este viaje sea Dios Nuestro Señor servido e alabado, y nuestra Santa Fe Católica ampliada.

[Instrucciones de Diego Velázquez a Hernán Cortés, Santiago de Cuba, 23 de octubre de 1518: en Documentos, sección I].

Y en la primera real cédula que dirigió Carlos V a Cortés, reconociendo su conquista y nombrándolo gobernador y capitán general de Nueva España, justificaba esta decisión señalando:

“porque entendemos que así comple al servicio de vuestro señor e nuestro e de la conversión de los dichos indios a nuestra Santa Fe Católica que es nuestro principal fin”.

[Real cédula de nombramiento de Cortés como gobernador y capitán general de la Nueva España, Sevilla, 15 de octubre de 1522, en Documentos, sección II].

El obispo de Michoacán Vasco de Quiroga y el fraile Montúfar abrieron pleito a los religiosos de San Francisco, Santo Domingo y San Agustín porque:

“han hecho y hacen muchos malos tratamientos a los Yndios con muy gran souerbia y crueldad, porque si no hazen lo que ellos quieren los deshonran, y por sus propias manos les dan de coces [sic] y remesones y después los hacen desnudar y los zotan cruelmente, y después los hechan en carzeles en prysión y zepos muy crueles, cosa de muy gran lástima de oyllo y muy mayor de vello...” Específicamente, dos frailes franciscanos, Francisco de Ribera y Juan Quijano, dispusieron aprehender a un indio cuyas palabras les habían desagradado; lo hicieron atar a una columna por manos y pies, y lo mandaron cruelmente azotar: hubo necesidad de que el teniente de alcalde mayor de Toluca fuera a librarlo”

[Vasco de Quiroga y Montúfar, 1561, Puga, Cedulario, II, pp. 348 y s.].

El 11 de octubre de 1565 los obispos de Nueva España, encabezados por Montúfar, escriben en un memorial a la Audiencia de México:

“... Es notorio a V. A. con cuanta facilidad estos indios nuevamente convertidos a nuestra santa fe católica, se vuelven a sus idolatrías, ritos, sacrificios y supersticiones... “ya se acogían a las cuevas para proseguir su culto, como pasaba en Chalma; ya, con refinada malicia y disimulo y mucho de precaución, ocultaban sus ídolos tras las cruces, como en Cholula, o en los altares de las iglesias, y con la apariencia de rezar sus devociones, en realidad les daban culto. Cuando descubiertos sus ídolos, se los destruían, se daban prisa en fabricar otros. El territorio entero, o al menos muchas de sus regiones, estaba lleno de ídolos escondidos y de pueblos secretamente idólatras”.

[Mendieta, Dávila Padilla, Motolinía, Cuevas, todos sacerdotes, aseveraciones ocurridas en el periodo: 1535-1565].

Los indios creyeron que los franciscanos estaban locos, pues, decían:

“...deben estar enfermos o estar locos... dejadlos que pasen su enfermedad como pudieren: no les hagáis mal... mirad si abeis notado cómo a mediodía, a media noche, y al cuarto del alba, cuando todos se regocijan, éstos dan voces, y lloran; sin duda es mal grande el que deben de tener porque son hombres sin sentido, pues no buscan placer ni contento, sino tristeza y soledad”.

[Muñoz Camargo, *Historia de Tlaxcala*, 1573-1591, lib. I, cap. 20, pp.164 y s.].

MALINCHE

ANÁLISIS DE FUENTES HISTÓRICAS

ACTIVIDAD 1

INSTRUCCIONES:

- Lee detenidamente los tres testimonios y contesta en tu libreta lo que se te pide.

TESTIMONIO 1

- En la fábrica donde estoy, me acuerdo de un chavo que era muy bueno, pero se apellida Caamal y no le ponían el mismo sueldo que a los demás ingenieros, sólo porque es de apellido Caamal. Era muy chambeador y todo, pero es de apellido Camal, no como el resto de los ingenieros, que tenía apellidos... (interviene otro participante) rimbombantes.”

TESTIMONIO 2

- Te miden, porque eres morena, porque sí decía [su jefa]: “A ver, tú estás muy negrita, tú estás aperladita”.⁹ Porque éramos varias, entonces: “La negrita no puede servir”. La negrita era yo. O sea porque las manos, al momento de poner el plato, no les gustaban por el color. Entonces yo nada más me dedicaba a lo que era la limpieza. Entonces la que era más clarita [...] ella servía mesa, ponía mesa, mantel y retiraba [...] El simple hecho del color al ponerte tu plato para comer.

TESTIMONIO 3

- Es que una vez iba en el metro, hace como dos meses y haz de cuenta que volteo y me le quedo viendo. Eran tres *chirigüillas*, pero me les quedo viendo el comportamiento. No con morbo, no con nada, sino lo que son las muchachas [...] Y volteaban y creían que me les quedaba viendo a una, pero empezaban a hablar dialecto. Porque en el metro sí les vale, sí te hablan dialecto [...] Y ellas creen que es como si hablaran inglés, ¿verdad? [...] Y yo sí les he dicho algo así de que: '*Oye, ¡qué fashion!*' Pero así de que: cállate, habla español. Es lo que te molesta. Yo sí les he dicho, de que volteo y así de que '*Habla español, habla lo normal*'.

SOBRE LOS TESTIMONIOS

- ¿A qué se enfrentan las mujeres indígenas en la actualidad en términos de discriminación?
- ¿Cuáles son los detonadores (color de la piel, vestimenta, lengua, origen étnico, etc.) que de acuerdo a los testimonios, propician estas conductas por parte de personas que discriminan?
- ¿Cuál ha sido el papel de la mujer indígena a través de la historia, y en particular en la conquista de México? (para solucionar esta pregunta continua con la actividad y regresa a ella al final).

ACTIVIDAD 2. INSTRUCCIONES

- Lee cada extracto de fuentes históricas y contesta lo que se te pide.

IV. LOS HIJOS DE LA MALINCHE

- Si la Chingada es una representación de la Madre violada, no me parece forzado asociarla a la Conquista, que fue también una violación, no solamente en el sentido histórico, sino en la carne misma de las indias. El símbolo de la entrega es doña Malinche, la amante de Cortés. Es verdad que ella se da voluntariamente al Conquistador, pero éste, apenas deja de serle útil, la olvida. Doña Marina se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que el niño no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo mexicano no perdona su traición a la Malinche. Ella encarna lo abierto, lo chingado, frente a nuestros indios, estoicos, impasibles y cerrados” (Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, 1950, p.35).

¿QUIÉN ESCRIBE?



Octavio Irineo Paz Lozano (1914-1998) fue un poeta, ensayista, dramaturgo y diplomático mexicano. Obtuvo el premio nobel de literatura en 1990 y el premio Cervantes en 1981. Se le considera uno de los más influyentes escritores del siglo XX y uno de los grandes poetas de todos los tiempos.

Octavio Paz escribe el laberinto de la soledad en 1950, a modo de ensayo, en donde se reflejan las preocupaciones de su autor en torno a la moral y la psicología del mexicano.

ANÁLISIS DEL FRAGMENTO DE OCTÁVIO PAZ

- ¿Quién está detrás de la información?
- ¿Para quién escribe Octavio Paz?
- ¿Puede ser confiable la versión de Malinche y las indias durante la conquista que explica Octavio Paz?
- ¿Qué elementos la corroboran?

MALINCHE

- “Las veinte indias fueron bautizadas y a Malinali o Malintzin le pusieron por nombre Marina. Cortés las repartió “entre ciertos caballeros” y a esta Marina, luego apodada Malinche, “como era de buen parecer, entrometida y desenvuelta”, la dio a Hernández Portocarrero.”
- “Después de Dios Nuestro Señor ella fue causa que la dicha Nueva España se ganase”; “Sin ella no podían hacer nada”; “Si no fuera por causa de la dicha Doña Marina, esta tierra creo que no se ganara” (Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, 1568).

¿QUIÉN ESCRIBE?



Bernal Díaz del Castillo fue un soldado español que participó en las tres primeras expediciones a Mesoamérica salidas de Cuba y dirigidas por Hernández de Córdova, Juan de Grijalva y Hernán Cortés.

Algunos historiadores concuerdan que Bernal Díaz escribió su crónica: *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* en 1568, en donde narra las acciones de los castellanos por conquistar el territorio después denominado Nueva España.

ANÁLISIS DE LA CRÓNICA DE BERNAL DÍAZ DEL CASTILLO

- ¿Quién está detrás de la información?
- ¿Es confiable la versión de Bernal Díaz del Castillo? Si, no, ¿por qué?
- ¿En qué difieren la versiones sobre Malinche de Bernal Díaz y de Octavio Paz, y cuál de las dos es más confiable? ¿por qué? Explica tu respuesta.
- ¿Cuál de las dos versiones es la menos confiable y por qué?

LA LENGUA

- “En la Carta del cabildo nada se dice de la aparición de doña Marina y en las demás Cartas de relación no se la menciona por su nombre sino hasta la quinta carta. Mucho escribirán sobre ella los cronistas e historiadores” (José Luis Martínez, 1990, p.167).
- “En sus cartas al emperador Carlos, Cortés se refiere a Malintzin simplemente como “la lengua”, la traductora, pero en la práctica sabía que su papel era decisivo” (Camilla Townsend, 2015, p.95).

¿QUIÉN ESCRIBE?



Hernán Cortés fue un capitán español al que se le adjudica la conquista de México a nombre del emperador Carlos V. Conoció a Moctezuma y se alió con los indígenas enemigos del imperio azteca para derrotar a la Triple alianza de Tenochtilán en 1521. Mucho de lo que sabemos de la historia de la conquista se basa en el contenido de las cartas enviadas al emperador por parte de Cortés.

Hernán Cortés escribe sus cartas en el periodo que va de 1519 a 1522.

ANÁLISIS DE LAS CARTAS DE CORTÉS

- ¿Por qué consideras que Hernán Cortés omitió hablar de Malinche en sus cartas de relación al emperador?
- ¿En que difieren las interpretaciones de Bernal Díaz y Hernán Cortés con respecto a Malinche?
- ¿Cuál fuente consideras que es más confiable y por qué?
- ¿Cuál fuente consideras que es menos confiable y por qué?

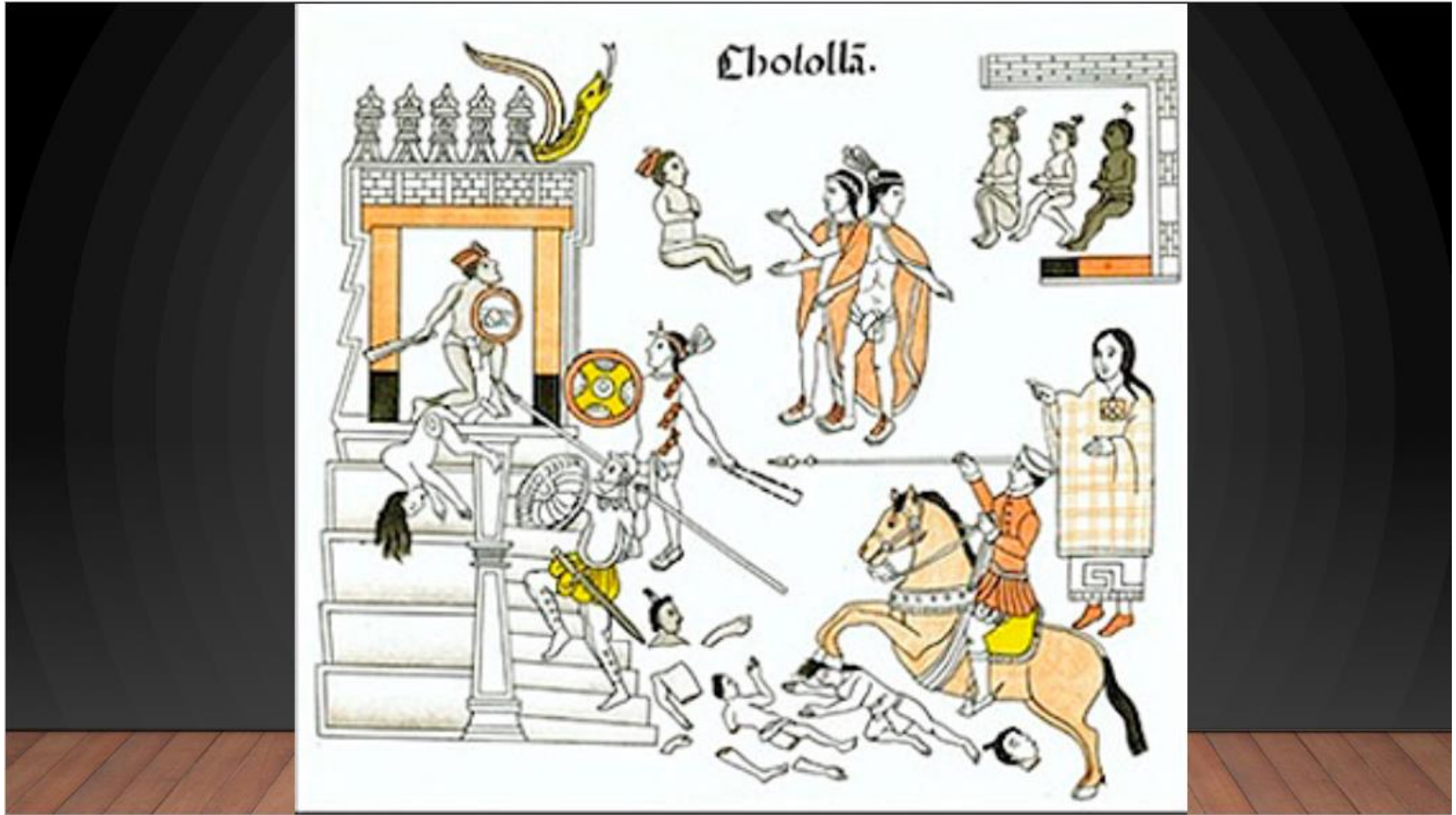
LIENZO DE TLAXCALA

¿QUIÉN DIBUJA?



- El Lienzo de Tlaxcala fue realizado a petición del Cabildo de Tlaxcala y del virrey Luis de Velasco en 1552 con la intención de comunicar a la corona española la colaboración de los tlaxcaltecas en la conquista. El objetivo de este documento era demostrar a la corona que, debido a su papel en la conquista, Tlaxcala era merecedora de ciertos privilegios, como la disminución o indulgencia del pago de tributos que las autoridades virreinales imponían a las provincias.





ANÁLISIS DEL LIENZO DE TLAXCALA

- ¿Quién es el autor del Lienzo de Tlaxcala?
- ¿Qué tan confiable es esta fuente y por qué?
- ¿En qué proporciones con respecto a los demás se representa Malinche en los cuadros del Lienzo?
- ¿Por qué consideras que Malinche es la única mujer indígena que aparece en estos cuadros?
- ¿Qué está haciendo Malinche en los dos cuadros?
- De acuerdo a esta fuente, ¿el papel de Malinche fue el de una simple traductora, o también tomaba decisiones importantes durante el avance de conquista?

POR ÚLTIMO, LEE NUEVAMENTE EL FRAGMENTO DE OCTAVIO PAZ Y DE ACUERDO A LAS FUENTES ANALIZADAS, CONTESTA EN UN PÁRRAFO BREVE:

- ¿Malinche fue una mujer seducida por los españoles, situación que la llevó a cometer una traición hacia su propio pueblo? Si, no ¿por qué?
- ¿Cuál fue el papel de Malinche en la conquista de México?

EVALUACIÓN

Competente	Emergente	Básico
Durante el análisis distingue las intenciones de los autores que escriben como un elemento para valorar la confiabilidad del documento.	Distingue las intenciones de los autores que escriben como un elemento para valorar la confiabilidad del documento.	Durante el análisis distingue las intenciones de los autores que escriben, pero no las considera como elemento de confiabilidad.
Reconoce la brecha en el tiempo entre las fuentes y la utiliza como un elemento de confiabilidad.	Reconoce la brecha en el tiempo, pero no la considera como un elemento de confiabilidad de la fuente.	No reconoce la brecha en el tiempo de las fuentes.
Relaciona el contenido de las fuentes para establecer argumentos sobre el papel de Malinche en la conquista.	Relaciona el contenido de las fuentes para establecer argumentos sobre el papel de Malinche en la conquista, pero excluye alguna(s).	Retoma el contenido de una sola fuente para establecer argumentos sobre el papel de Malinche en la conquista.

