



Secretaría académica.

Coordinación de posgrado.

Maestría en Desarrollo Educativo.

Línea de investigación: Hermenéutica y educación multicultural.

“La educación indígena multilingüe en la cuenca de México del siglo XV-XVII”

Tesis

Para obtener el grado de

Maestro en Desarrollo Educativo.

Presenta

Sanchez Chavez Victor.

Director: Dr. Jorge Tirzo Gómez

Ciudad de México

Diciembre, 2020

ÍNDICE.

Agradecimientos	4
Introducción	6
Objeto de estudio	15
CAPÍTULO 1	16
Acercamiento a la educación, enseñanza y aprendizaje multilingüe en Mesoamérica S.XV y el centro de la Nueva España S.XVI-XVII.....	16
1.1 La hermenéutica, una interpretación para la etnohistoria de la educación multilingüe	17
1.2 Incógnitas y vacíos de la historia del multilingüismo	21
1.3 Etnohistoria de la educación plurilingüe	26
1.4 Propuesta metodológica de la hermenéutica, etnohistoria, sociolingüística y la educación.	30
CAPÍTULO 2	47
La educación multilingüe en Mesoamérica siglos XV-XVI	47
2.1 Mesoamérica una tierra plurilingüe, siglos XV-XVI	50
2.2 Lenguas y educación comunitaria en la cuenca de México S. XVI	58
2.3 Educación (formación) y enseñanza especializada en la <i>Excan Tlahtoloyan</i>	65
2.4 In <i>Excan Tlahtoloyan</i> indicios de una educación multilingüe	72
CAPÍTULO 3	78
Antecedentes históricos de la pedagogía de los frailes en España y su implementación en la Nueva España siglos XV-XVII.....	78
3.1 Formación humanista de los frailes.	82
3.1.2 Franciscanos	84
3.1.3 Agustinos	85
3.1.4 Dominicos	86
3.1.5 Jesuitas	88
3.2 Fundación de principales colegios y conventos del centro de México.	90
3.3 Metodología de enseñanza de las órdenes mendicantes (franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas)	96
3.4 Método de la catequesis.	102
CAPÍTULO 4	108
Interpretación de los métodos, prácticas y formas de enseñanza multilingüe Por las órdenes mendicantes y la <i>Excan Tlahtoloyan</i>	108

4.1 De la palabra pintada a la palabra escrita.....	112
4.2 Métodos, estrategias y prácticas de enseñanza multilingüe implementados por las órdenes mendicantes	115
4.3 Métodos, estrategias y formas endógenas de educación multilingüe de la <i>Excan tlahtoloyan</i>	124
4.4 Educación barroca	132
Conclusiones.....	140
Referencias bibliográficas	150
ANEXO 1.....	161
ANEXO 2.....	168

Agradecimientos.

Agradezco y dedico a Dios y a la Virgen María de (Tepepan) este trabajo, qué gracias a ellos, pude guiar mi vida cada día, y culminar esta tesis. Su amor y Su bondad no tienen fin, me permiten sonreír ante todos mis logros que son resultado de su ayuda, y cuando caigo y me ponen a prueba, aprendo de mis errores y me doy cuenta que los ponen en frente mío para que mejore como ser humano, y crezca de diversas maneras. Este trabajo de investigación ha sido una gran bendición en todo sentido y se los agradezco, es gracias a ustedes que esta meta está cumplida.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por ser el espacio donde se forjó mi formación como maestro en desarrollo educativo, Mágico lugar pues se renovó mi pensamiento y lugar en el que inicié un viaje sin retorno, aquel que me indujo a realizar el sueño de estudiar la educación del hombre y su comportamiento en sociedad. Agradezco a la institución porque, además de ser mi hogar durante 2 años, me dotó de herramientas profesionales y humanas, razón por la cual, siempre será mi segundo hogar.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada durante los dos años de estudios.

Un especial agradecimiento a todos los académicos de la UPN miembros del Sistema Nacional de Investigadores que fueron participantes de esta investigación, ya que sin su apoyo y colaboración esta tesis no habría sido posible.

Agradezco a todos los investigadores, técnicos y personal administrativo y de apoyo del Instituto de Investigaciones en Educación; asimismo a todos mis compañeros de generación, por su compañía y apoyo durante mi formación.

De igual manera agradezco el apoyo y dedicación de mi director de tesis Dr. Jorge Tirzo Gómez. A mis lectores de tesis, por el tiempo prestado y sugerencias para la mejora de este trabajo; por ello agradezco al Dr. Nicanor Rebolledo, a las Dra. Amalia Nivón Bolan, Dra. Guadalupe Díaz Tepepa, y Mtra., Lucina García García.

A mis padres por haberme apoyado en todo momento y tener la paciencia que tienen conmigo, gracias a ellos pude culminar este trabajo que les dedico, es para ustedes y de verdad muchas gracias.

A mi hermana Adriana, yaqué sin su guía, consejo y apoyo, no sería la persona que soy ahora, muchas gracias hermana te quiero mucho.

A mi hermanita Daria Ines, porque siempre me ha enseñado a seguir adelante a pesar de las adversidades que tiene la vida, te quiero hartoo.

Agradezco también a todas las personas que de alguna manera contribuyeron a que este trabajo llegara a buen término y que no menciono en estos agradecimientos. Muchas gracias

Introducción

Esta tesis presenta el resultado de la investigación: Educación indígena multilingüe en la cuenca de México del siglo XV al XVII, que se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad, Ajusco, dentro de la Maestría en Desarrollo Educativo, en línea de investigación Hermenéutica y educación multicultural. Debido a la exigencia de conocer el procedimiento pedagógico y metodológico que se dio a la educación multilingüe dentro del templo-escuela de la *Excan Tlahtoloyan* y, posteriormente, en los colegios de órdenes mendicantes, como motivo para la realización de este estudio.

La educación en todo sentido es un tema imprescindible a cualquier grupo humano, pues toda cultura debe mostrar su descendencia, lo que debe perpetuar, aprender, cambiar, mejorar entre otras cosas. Sin embargo, ahora debemos comprender, interpretar y reinterpretar parte de nuestro pasado cultural, ya que debemos conocer cómo era la vida educativa de las culturas mesoamericanas de una manera general, y reconocer la vida educativa de la cuenca de México. En primer lugar, de la *Excan Tlahtoloyan*, por ser el grupo que dominaba culturalmente la cuenca de México, antes de la llegada de europeos y dar la razón de lo que pasó con ello una vez implementado el virreinato.

Es por ello es por lo que el objeto de estudio que refiere esta investigación es la educación indígena multilingüe en la cuenca de México del siglo XVI-XVII. Dado que la educación es un factor importante para todo grupo humano, el tipo de educación a la que aquí se refiere es la educación multilingüe, pues el número de lenguas que se hablaban en Mesoamérica durante el siglo XVI era muy grande. Además, el área cultural mesoamericana fue cuna de múltiples culturas y dentro de éstas, numerosas familias lingüísticas y variantes dialectales. Desde luego, ésta área cultural albergó muchas lenguas que estaban en contacto, por tanto, sus hablantes eran políglotas. Por estas razones surgen interrogantes como: ¿Existió

algún tipo de educación o enseñanza que abarcara lenguas de la región, dada su tipología de lenguas?

No sólo se abordarán métodos de la *Excan Tlahtoloyan*, sino que también se reconocerán los métodos implementados por las órdenes mendicantes durante los siglos XV al XVII. Desde luego, debe hablarse de antes, durante y después del contacto con occidente, por ello se investigaron métodos que los dominicos, franciscanos, jesuitas y agustinos, implementaron durante la evangelización. El discurso implica abordar cómo llevaron a cabo la catequesis y por qué mencionaron que los indígenas eran diestros en el aprendizaje de las lenguas, no solo nativas sino europeas. Es imprescindible reinterpretar este suceso, porque debe otorgarse valor pertinente a los métodos de enseñanza nativos.

Al momento que los frailes llegaron a estas tierras, se dieron cuenta de todas las lenguas que se hablaban. Entonces, tuvieron que recurrir al conocimiento nativo para, a partir de ese momento, implementar sus métodos; por supuesto, a su manera y formación, es decir a su entender.

Hablando propiamente de Mesoamérica debe tenerse en cuenta que ésta es súper área cultural y no puede abarcarse completamente, pues se subdivide. Al inicio se menciona de manera general y después se enfatiza la cuenca de México, pues es aquí donde se hallaba Triple Alianza (*Excan Tlahtoloyan*), conformada por las ciudades *altepeme*: Tenochtitlan, Tlacopan y Texcoco. ¿Por qué es importante? Porque esta alianza controlaba militarmente una amplia zona dentro de Mesoamérica. Su lengua, el náhuatl, se utilizaba como lengua franca; es decir, para comerciar, hacer política y como lengua de sometimiento.

Desde luego, el náhuatl era sólo una lengua entre tantas, por eso esta investigación se dirige a averiguar, si la Triple Alianza tenía métodos de enseñanza multilingüe, pues al ser lengua de poder debían conocer las demás, someterlas y con ella a sus pueblos. Es bien conocido que cuando la *Excan Tlahtoloyan* sometía alguna región, imponía el aprendizaje de la lengua poder, al menos a la elite, y ello conlleva a una enseñanza bilingüe. En este sentido, los *temachtianih* nahuas de la *Excan Tlahtoloyan* debían conocer bien muchas otras lenguas y su enseñanza.

De igual manera, también se da cuenta cómo es que, a pesar de tantas lenguas, éstas tenían comportamiento común. Por ejemplo: el mismo sistema vigesimal para todas las lenguas mesoamericanas, un sistema de escritura basado en códices, estelas, difrasismos (también presentes en todas las lenguas mesoamericanas), religión y cosmovisión similar, construcciones de estructuras piramidales, etcétera, a lo largo de siglos. Es importante interpretar cómo todo ello fue posible. Desde luego, la educación es una respuesta válida porque en Mesoamérica existían templos escuela donde se enseñaba el conocimiento mesoamericano.

En este sentido, debe cuestionarse lo siguiente: Si alrededor del mundo se hablan unas 7,000 lenguas aproximadamente, ¿no sería más probable el multilingüismo y no sólo ser hablantes de una sola lengua? Pero no es éste, asunto del objeto de estudio. La atención debe concentrarse en la cuenca central de México durante el siglo XVI, cuando los *Altepemeh* de la *Excan Tlahtoloyan* tenían grandes mercados, pues en éstos se comerciaba todo tipo de mercancía que se traía desde los más lejanos rincones de Mesoamérica. Esto indica que venían de lugares tan lejanos donde se hablaban lenguas diferentes. Por tanto, los mercaderes debían conocer la lengua del lugar donde llegaban para comerciar sus mercancías y, sobre todo, saber contar. Entonces surge otra cuestión ¿Cómo conocían las lenguas? Más importante aún, ¿dónde las aprendían? ¿En casa? ¿En la comunidad? ¿O en un templo-escuela?

En el siglo XV y XVI la *Excan Tlahtoloyan* estaba en su apogeo cultural al momento del contacto con Occidente. Es importante reconocer que para lograr su máximo desarrollo debieron pasar algunos siglos en los cuales fueron perfeccionando y apropiándose del conocimiento de las culturas que les precedieron. Por eso aquí se reflexiona acerca de la enseñanza multilingüe que estuvo presente en todo el tiempo mesoamericano.

Desde luego, también se documentaron evidencias e indicios de una posible educación multilingüe. Si esto existió, es imposible se tome una máquina de tiempo

para viajar al pasado y atestiguar este acontecer histórico. Aunque se tuviera la capacidad de viajar al pasado, no podríamos cerciorarnos, pues estaríamos hablando desde nuestra perspectiva de presente. Pero, para ello, la etnohistoria, la sociolingüística y la hermenéutica ayudarán para poder lograr una mejor interpretación de lo que se encuentra, pues los investigadores debemos ser como detectives para hallar los indicios.

Para interpretar, desde una mirada hermenéutica y con ayuda de la sociolingüística y etnohistoria, es necesario conocer las herramientas con las que se cuentan. La sociolingüística ayuda a conocer cómo se relacionaban las culturas. Estudia distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua como las normas culturales, la educación y el contexto en que se desenvuelven los hablantes. Por eso es imprescindible la transdisciplinariedad y la etnohistoria ayudará para hacer una etnografía al pasado y leer fuentes en diferentes lenguas indígenas, ya sea crónicas o códices, pues ésta posee las herramientas necesarias para acceder a fuentes que, a simple vista, parecen imposibles, ya sea por estar escritas en español o náhuatl antiguo o como otras lenguas nativas del siglo XVI.

La hermenéutica profunda da pie a una interpretación más adecuada aplicando el círculo hermenéutico (prefiguración, configuración y refiguración, es decir, ideas previas que tenemos, entendemos y luego comprendemos de una manera diferente). Es así como la hermenéutica profunda ayuda a comprender lo mencionado, ya que ésta abarca de manera más precisa cualquier fenómeno socio-histórico, pues el enfoque multidisciplinario que posee la hermenéutica es aquel que permite analizar, conocer e interpretar un fenómeno en tiempo determinado para llegar a una comprensión más pertinente.

La investigación que presento aquí, pone al descubierto algunos métodos y formas de enseñanza. Así mismo, estrategias lingüísticas y multilingües que tenían las culturas de Mesoamérica, pero en mayor medida la *Excan Tlahtoloyan*, pues fue heredera y apropiada del conocimiento de miles de años que dejaron sus antecesores. De igual manera, se demostrará que los frailes no comenzaron de cero su labor evangelizadora y retomaron los postulados de la educación indígena de los

mexicas. Por ende, lograron formar indígenas multilingües y éstos fueron capaces de aprender las lenguas nativas y, en menor medida, las retóricas utilizadas para propiciar el acercamiento a la religión católica y la educación del indígena por parte de los misioneros. Desde luego, el intercambio detenido que llevó a la repetida lectura y clasificación de diversos temas y rubros, permitió llegar a conclusiones más favorables

Es bien sabido que la lengua permite conocer y penetrar en una cultura y en el comportamiento de sus miembros. Ineludiblemente es el acceso para comprender cómo fragmentamos y concebimos nuestro entorno. Por ello, se cree que analizar crónicas, códices y doctrinas cristianas, situándonos en las primeras décadas que sobrevinieron a la Conquista, permitirá conocer, de manera más clara, una parte del proceso que se vivió en el momento cúlmine de la evangelización.

El punto de partida para tratar este objeto de estudio es en el siglo XVI cuando se encuentran dos culturas diferentes e independientes entre sí. Dos pueblos que intentaron explicar la presencia del otro, de acuerdo con su propio horizonte de experiencia y mediante sus propios conceptos. En ambas partes, dos cosmovisiones que se enfrentaron en el lenguaje: el cristianismo que se expresó en la lengua mexicana y lo prehispánico que no dejó de resonar en el náhuatl de los discursos evangelizadores.

Para lograr un análisis más profundo de esta propuesta, se realizó una revisión o triangulación de documentos y registros en bibliotecas, documentos personales y archivos formales e informales pertenecientes a la unidad educativa, para interpretar el significado de éstos, dándole características de credibilidad, autenticidad y representatividad.

Luego entonces, para llevar a buen término este estudio, se necesitaron técnicas de investigación como: exploración bibliográfica, trabajo de archivo, trabajo de campo, interpretación y significación, explicación y elaboración del texto interpretativo. Lo anterior fue imprescindible, pues un estudio de este carácter no podía iniciarse sin saber qué es lo que se iba a realizar ni cómo se iba a llevar a cabo. Por ello era indispensable revisar fuentes informativas como: códices, crónicas, pinturas, murales y vocabularios del siglo XVI.

Este trabajo está conformado por cuatro capítulos. Cada uno se compone de sus respectivos apartados. El capítulo uno titulado “Acercamiento a la educación, enseñanza y aprendizaje multilingüe en Mesoamérica siglo XV y el centro de la Nueva España XVI-XVII” analiza las posibilidades para exponer la problemática acerca de cómo la hermenéutica y la etnohistoria son disciplinas que, al emplearlas, pueden ayudar a mejor comprensión del objeto de estudio y realizar una interpretación más adecuada hermenéuticamente hablando. También se exponen los vacíos e inconsistencias históricas, es decir, lo que no se sabe del tema, ya que dicho objeto de estudio no está muy trabajado. Sólo se da por hecho que existía una educación general, pero no se dice más allá como métodos y posibilidades multilingües.

Una disciplina importante que se empleó en este estudio es la etnohistoria, pues brinda las pautas para investigar fuentes indígenas. Sin embargo, no se descartan las fuentes occidentales porque son complementarias. Con la etnohistoria se puede hacer etnografía histórica. Al emplear dicho proceso de investigación, podemos interpretar cómo es que se relacionaban las culturas del pasado a través de sus fuentes.

En este capítulo se trabaja y expone el marco teórico, indispensable para conocer lo que otros investigadores han propuesto o trabajado. Es decir, lo que dicen los grandes pensadores como León-Portilla o Pilar Gonzalbo. De igual manera, se abordan las herramientas que utilizaron, el trabajo que se empleó y la metodología. Al respecto se ha desarrollado análisis y crítica de fuentes desde una perspectiva etnohistórica, así como el estudio de otras fuentes como: pinturas, templos y manuales. También se analizaron las primeras gramáticas de lenguas indígenas para conocer sobre el proceso de creación y desarrollo, entre otras cuestiones, pues es necesario aclarar y expresar lo empleado para tal objetivo, además de saber cómo se llevó a cabo y las interrogantes desencadenadas, mediante la búsqueda de indicios y reflexiones pertinentes respecto a la educación multilingüe en la cuenca de México.

El segundo capítulo lleva por nombre “La educación indígena multilingüe en Mesoamérica, siglos XV-XVI”. Aquí se habla e interpreta sobre la educación multilingüe en Mesoamérica. Se parte de lo general a lo particular y se retoma el concepto de Mesoamérica, pues los mexicas no se desarrollaron culturalmente de la nada, sino que se apropiaron de conocimientos que se fueron generando a partir de miles de años en Mesoamérica como: escritura en códices, calendario y la particularidad de lenguas. También se alude al uso y habla de 500 lenguas aproximadamente, más sus variantes, al momento del contacto con occidente. Desde luego, se analiza la educación comunitaria en la cuenca de México del siglo XVI; es decir, educación de los *calpullis*, de la *Excan tlahtoloyan* y la Triple Alianza (México, Texcoco y Tlacopan).

Una vez analizada la educación comunitaria o familiar, se abre paso al estudio, comprensión y reinterpretación de los templo-escuelas de la *Excan tlahtoloyan*. La exposición de cómo era la formación y educación especializada. Se plantean métodos bilingüe y multilingüe, pues hay indicios que invariablemente ayudan a interpretar este suceso. Uno importante: cuando Sahagún menciona que en todas las provincias conquistadas por los Mexicas se instituían los *calmécac* y *telpochcalli*, según los propósitos educativos multilingües que se tenían en cada región.

En el tercer capítulo se abordan los antecedentes histórico-pedagógicos de los frailes en España y su implementación en Nueva España durante los siglos XVI-XVII. Se interpretan hermenéuticamente los antecedentes de las órdenes mendicantes, pues es necesario se conozcan sus concepciones y formación, es decir, cómo se formaron, dónde y cuál fue este proceso, dado que les ayudó para comprender su labor educativa y evangélica en la nueva España, así como su fervor por predicar. También es indispensable se analice cuáles fueron los primeros y más importantes colegios y conventos donde los frailes desarrollaron gramáticas de lenguas indígenas y donde educaban y llevaban a cabo su labor educativa multilingüe. Naturalmente, los indígenas eran grandes aprendices y siguen siendo excelentes para aprender muchas lenguas.

Es de gran importancia se reinterpreten y comprendan las metodologías de enseñanza que utilizaban los frailes. Razonar si eran las mismas o diferentes para cada cultura en la que predicaban y cómo lograron llevar a cabo su labor evangelizadora. En dicho capítulo sólo se mencionan, debido a que se dará importancia pertinente en el cuarto capítulo donde el análisis será enfático. Algo muy importante que no debe pasarse por el alto es el método de catequesis, pues todas las órdenes catequizaban indígenas de diferente manera. Sin embargo, los franciscanos fueron maestros en la catequesis, pues al ser los primeros en llegar y conocer la experiencia educativa de los mexicas, adoptaron y adaptaron sus métodos. Es por ello que debe tomarse en cuenta la catequesis, sobre todo porque se impartía en diferentes lenguas nativas.

En el último capítulo se interpretan los indicios como textos entre otros que mencionan los métodos, prácticas y formas de enseñanza multilingües, órdenes mendicantes y la *Excan Tlahtoloyan*. Así mismo, se aborda el auge de las gramáticas en lenguas indígenas, también cómo fue el proceso y método que utilizaron los indígenas y frailes para crearlas. Desde luego, se interpreta el proceso de la palabra pintada a la palabra escrita y en cómo se enseñó la gramática en los colegios mendicantes y conventos. Posteriormente, se detalla y explican métodos de formación, enseñanza y educación multilingües que utilizó la *Excan Tlahtoloyan* en sus templo-escuelas, pues es importante mencionar, reflexionar e interpretar acerca de ellos y por qué fueron exitosos en su época. También se detallan los métodos utilizados por frailes en colegios y conventos. Se reinterpreta y explica cómo éstos retomaron la experiencia educativa indígena y la aprovecharon para los nuevos métodos educativos.

También se integran dos anexos que son indispensables para este trabajo de investigación, ya que en el anexo uno, se muestran las evidencias físicas de algunas partes de códices, pinturas y esculturas en donde se puede ver los indicios que sustentan dicha investigación. Por su parte en el anexo dos, se muestra un poco la continuación de la educación de la época virreinal y como continuó con el México

independiente, hasta entrado el siglo XX, esto como una continuación general de la diacronía educativa.

Una vez analizados e interpretados los métodos, se da pie a reflexionar acerca de la educación barroca y cómo ésta es pilar importante para la comprensión del pasado indígena, ya que lo que parece ser no es, puesto que lo barroco está implícito en nuestro presente y debemos dar cuenta de ello y cómo fue que se dio. Creeríamos que fue solo un tiempo explícito, sin embargo, no lo es. Por ello es esta investigación, para entender nuestro pasado, nuestro presente y, ¿por qué no?, nuestro futuro.

Debe tenerse en cuenta que los seres humanos tendemos a tratar de entender progresivamente aquello que nos es desconocido y causa curiosidad. Lo que no comprendemos nos hace sentir vulnerabilidad e incertidumbre sin la cual no podemos vivir. Es probable que los hallazgos “territoriales y culturales” de mayor relieve a lo largo de la historia se hayan logrado por casualidades y que la impresión inicial haya tenido gran impacto en el otro. El encuentro entre Occidente y Mesoamérica durante el siglo XVI no es la excepción, porque ambos mundos tuvieron repercusiones y desatan muchas preguntas, porque los occidentales al enterarse que tenían lenguas y escritura ¿Se imaginan el impacto?...

Objeto de estudio: Documentar los indicios y evidencias etnohistóricas y sociolingüísticas, que permitan argumentar y conocer la existencia de un proceso de educación multilingüe de los pueblos naturales en la cuenca de México durante los siglos XV al XVII.

Objetivo general: Conocer, identificar y recuperar cómo se llevó a cabo la educación multilingüe de los indígenas en la cuenca de México del siglo XV-XVII.

Objetivos específicos

- 1- Conocer, identificar, e interpretar las formas de enseñanza en el templo-escuela de la *Excan Tlahtoloyan*.
- 2- Conocer e interpretar los métodos de enseñanza de los colegios conventuales de las órdenes mendicantes.
- 3- Analizar y comparar los métodos y formas de enseñanza empleados por los indígenas y las órdenes mendicantes.

Hipótesis: En el Posclásico tardío la *Excan tlahtoloyan* aprovechó todo conocimiento acumulado de sus antepasados culturales y los llevó a la implementación de una educación y formación multilingüe, metodológica y bien estructurada para sus propios intereses en el templo-escuela.

Interrogantes:

- 1- ¿Los indígenas tuvieron algún tipo de enseñanza multilingüe local?
- 2- ¿Cuáles fueron las posibilidades de aprendizaje multilingüe de los indígenas?
- 3- ¿Los indígenas tenían instituciones educativas donde se enseñaba el multilingüismo de la región?
- 4- ¿Los frailes tenían clara la diversidad cultural y lingüística?
- 5- ¿Los frailes utilizaban la misma metodología de enseñanza en lenguas a todas las lenguas y etnias por igual?
- 6- ¿Cuáles eran los contenidos que se buscaba, aprendieran los naturales?

CAPÍTULO 1

Acercamiento a la educación, enseñanza y aprendizaje multilingüe en Mesoamérica S.XV y el centro de la Nueva España S.XVI-XVII

El castigo

Tenía entonces toda la tierra una sola lengua y unas mismas palabras [...] Y dijeron: Vamos, edifiquémonos una ciudad y una torre, cuya cúspide llegue al cielo; y hagámonos un nombre, por si fuéremos esparcidos sobre la faz de toda la tierra. Y descendió Jehová para ver la ciudad y la torre [...] Y dijo: He aquí el pueblo es uno, y todos estos tienen un solo lenguaje; y han comenzado la obra, y nada les hará desistir ahora de lo que han pensado hacer. Ahora, pues, descendamos, y confundamos allí su lengua, para que ninguno entienda el habla de su compañero. Así los esparció Jehová desde allí sobre la faz de toda la tierra, y dejaron de edificar la ciudad. Por esto fue llamado el nombre de ella Babel, porque allí confundió Jehová el lenguaje de toda la tierra, y desde allí los esparció sobre la faz de toda la tierra. (Génesis, 11:1-9)

1.1 La hermenéutica, una interpretación para la etnohistoria de la educación multilingüe

Para Álvarez (2012) la concepción que se tiene de la realidad ésta íntimamente relacionada con la manera como se piensa de la generación del conocimiento teórico, con la idea de lo que es verdadero o falso, con la conciencia de sí mismo, de la sociedad y de la misma naturaleza (pág.11). Concepciones atadas a la historia del hombre, a las culturas particulares y al estado que guarden: en cuanto a ser hegemónicas, emergentes o subordinadas en un momento dado, pero con la posibilidad de un cambio permanente (Álvarez, 2012:11). Todo esto se ve reflejado con lo que se sabe de la filosofía del conocimiento, de la ciencia y de las vías para su generación, de ahí se puede decir:

Es un lugar común afirmar que toda posición epistemológica y metodológica presupone una concepción de lo real; sin embargo, refería a este nivel ontológico, de supuestos básicos, su discusión abierta y explícita queda circunscrita a la reflexión de las diversas tradiciones de pensamiento (Salcedo, 2005:10).

Esto ha permitido que la hermenéutica se coloque hoy en día como una de las corrientes filosóficas, epistemológicas, investigativas y metodológicas con mayor fuerza y presencia para la reflexión, comprensión-explicación de los procesos históricos, sociales, culturales y educativos (Álvarez, 2012:11).

Lo primero que hay que hacer antes de analizar en profundidad el significado del concepto hermenéutica es determinar su origen etimológico pues de esta manera entenderemos el porqué de dicha acepción. En este sentido, podemos decir que aquel procede del griego *hermeneutikos*, que a su vez se conforma por la unión de tres “partículas”. Así, el fruto de *hermeneu*, que puede traducirse como “yo descifro”, más *tekhné* que significa “arte” y el sufijo *tikos*, sinónimo de “relacionado a”. Literalmente se puede exponer que este término es el arte de explicar textos o escritos, obras artísticas.

Tampoco puede pasarse por alto que la hermenéutica está en relación con el dios griego *Hermes*, quien era encargado en el Olimpo de llevar los mensajes

secretos a sus destinatarios y una vez con ellos era el que debía descifrarlos. En este sentido, se define como **hermenéutica** al arte basado en la **interpretación de textos**.

Sin embargo, la hermenéutica no es un simple método, por oposición al científico, sino que más bien es un enfoque amplio que se plantea las condiciones en las que se produce la comprensión de un fenómeno. El carácter abarcador del lenguaje sobre todo lo conocido hace que para la hermenéutica la interpretación lingüística presente una importancia primordial en cualquier metodología que pretenda alcanzar conocimiento. El enfoque hermenéutico rechaza la lógica instrumental del método científico, ya que se pregunta por los fines y no solo por los medios.

Por tanto, el método hermenéutico es integrador. No se presenta como la antítesis del método científico. La ciencia requiere de la hermenéutica. En este sentido dice Gadamer:

“Lo que en las ciencias de la naturaleza son los hechos no es realmente cualquier magnitud medida, sino únicamente los resultados de las mediciones que representan la respuesta a alguna pregunta, la confirmación o invalidación de alguna hipótesis. Tampoco la organización de un experimento para medir cualquier magnitud se legitima por el hecho de que la medición se realice con la mayor precisión y de acuerdo con todas las reglas del arte. Su legitimación sólo la obtiene por el contexto de la investigación” (<https://arjai.es/2016/08/24/que-es-el-metodo-hermeneutico/>)

«Comprender» es un *saber hacer* que «precede y posibilita la cognición». Se trata por lo tanto de un existencial del Dasein, un rasgo ontológico, algo global, primario y temático, por la cual el mundo tomará forma en esta o aquella clave. Interpretar, por otra parte, sería el proceso gracias al cual se comprende, un movimiento de la existencia hacia lo local y lo temático. Volviendo a Adrián, «la interpretación articula y explicita lo que ya siempre hemos comprendido previamente en nuestro estar-en-el mundo». Hablemos del círculo hermenéutico, un proceso en

el que a partir de las partes se entiende el todo y a partir del todo se entienden las partes (Moran, 2016).

si mi concepción del mundo viene dictada por una cultura, un lenguaje y un periodo histórico determinados que conforman mi ser-en-el-mundo, interpretaré los entes - que encierra en sí infinitas posibilidades- en una clave u otra. Un caballero medieval que hubiese viajado al presente golpearía con su maza el altavoz desde el que suena un tema de Marilyn Manson. Su comprensión, formada por un riguroso estudio de la Biblia y un determinado contexto histórico y cultural (lo global, formado a su vez a partir de distintas fuentes parciales) le harán interpretar los sonidos que provienen del aparato (lo particular) como cantos demoníacos

Explicar a dicho caballero los rudimentos de la electrónica y la música contemporánea hará que proyecte nuevas posibilidades sobre dicho altavoz. Así, el mismo ente se interpretará de un modo distinto, pasando de ser un portal a los infiernos a un aparato que reproduce ondas interpretadas por el oído como música. El caballero reflexiona: ¿qué otros misterios le quedan por descubrir?, ¿qué otras cosas que consideraba incomprensibles y heréticas no serán más que entes cotidianos que aún no entiende? Aprender lo particular le hace replantearse lo global. Su comprensión ha cambiado.

<https://reflexionesintempestivasblog.wordpress.com/2016/11/29/el-circulo-hermeneutico-comprension-e-interpretacion-en-heidegger-y-gadamer/>

Morán (2016) explica merece la pena detenerse en las tres estructuras básicas que fundamentan la interpretación:

–*Vorhabe* (pre-adquisición) es el horizonte de sentido previamente adquirido, la condición de posibilidad básica de la comprensión, el punto de partida holístico que guía el descubrimiento. Es decir, si interpreto algo lo hago desde el prisma de lo previamente adquirido. Así, el *vorhabe* es el resultado de la trayectoria del *Dasein*, es su ser-en-el-mundo, formado a partir de la experiencia, la educación recibida, los libros leídos, etcétera.

–*Vorsicht* (pre-visión) fija la dirección que toma la interpretación, «recortando lo dado en el haber previo» para centrarse en el ente de forma específica. Por continuar con el ejemplo anterior y como queda expresado en el poema de Borges,

¿qué es la Luna? Tenemos un bagaje sobre muchas cosas, centrémonos en el satélite. ¿Qué es para nosotros? Depende de la perspectiva. Un satélite; una masa inerte de carbono.

–*Vorgriff* (pre-concepción) consiste en articular en palabras lo que ya se tiene y lo que se ve, el modo de aprehender conceptualmente una cosa. Así, en función de la perspectiva que adoptemos con respecto a la luna (poética, religiosa, astronómica, física, química, astrológica) hablaremos sobre ella de una determinada manera y expresaremos su lugar en nuestro ser-en-el-mundo con unos u otros conceptos.

La estructura del método hermenéutico es el “círculo hermenéutico”, concepto que constituye un lugar común en la metodología de las llamadas “ciencias sociales”. Gadamer toma esta noción de Heidegger y la hace la piedra angular de su filosofía. En Gadamer cada texto, histórica y lingüísticamente condicionado, contiene una verdad latente. Cuando ese texto es interpretado de nuevo por sucesivos autores, también condicionados por sus propias circunstancias, estos proyectan sus ser-en-el-mundo en todos los posibles estar-en-el-mundo que el texto invoca. Así, cuando un nuevo individuo se asoma al texto tiene lugar la llamada fusión de horizontes, por la cual aprehenderá el texto de una determinada manera.

Así, el círculo hermenéutico del que habla Heidegger implica interpretar aquello que hasta entonces hemos comprendido de un cierto modo que nos ha sido dado. Por ello, para comprender un texto hay que comprender sus partes y su relación con el todo y a la inversa, la comprensión del todo precisa de la comprensión de sus partes. Como menciona el alemán «lo decisivo no es salir del círculo sino entrar en él de forma correcta», otorgándole un sentido ontológico positivo guiado bajo esta intención des-cubridora (ídem)

Es importante dicho círculo pues él nos ayudará para hacer una reinterpretación de las fuentes e indicios acerca de la educación multilingüe de la cuenca de México ya que no se mencionan tal cual, sin embargo, debemos aplicar el círculo hermenéutico. Sin embargo, el método hermenéutico no debe ser tomado con rigidez y cerrazón del mal llamado método científico, más bien hipotético deductivo (Álvarez, 2012:274).

En este sentido, Álvarez (2012) establece que la hermenéutica, reconoce que: el punto de partida de toda interpretación se da en el interés que tiene el investigador con respecto a lo que quiere comprender-explicar. Es decir, el origen es el intérprete y no los agentes externos que de manera determinante definen qué sí es investigable y qué no lo es y con ello negar la subjetividad expresada en forma de interés, que es el punto de partida del conocimiento de las interpretaciones que se pueden elaborar (pág. 276). Al respecto Bechelar opina:

Un descubrimiento objetivo es inmediatamente una rectificación subjetiva. Si el objeto me instruye, me modifica. Del objeto reclamo, como principal provecho, una modificación espiritual. Una vez realizado bien el psicoanálisis del pragmatismo, quiero saber para poder saber, no para *utilizar*. En efecto, recíprocamente, si he podido, a través de un esfuerzo autónomo, obtener modificación psicológica [...] fortalecida en tal modificación esencial, me dirijo nuevamente hacia el objeto y requiero a la experiencia y a la técnica que ilustre, que realice, la modificación ya realizada psicológicamente (1979:293).

Se trata de lo que se quiere, pero además de lo que se conoce. No podemos seguir creyendo que un investigador es alguien neutral y se desprende de subjetividad para interpretar, es por eso que es necesaria la hermenéutica profunda.

1.2 Incógnitas y vacíos de la historia del multilingüismo

En la historia de nuestro país, las políticas educativas dirigidas a los indígenas llenan uno de los capítulos más ricos, apasionantes y controvertidos, aún con muchas páginas vacías por llenar. Ya que desde mucho antes de la Conquista hasta nuestros días, se ha ido tejiendo una compleja red en torno al problema de la diversidad lingüística, que se hace tangible en el momento del primer encuentro entre dos mundos, el occidental y el indígena, con sus variadas lenguas, portadoras de visiones de mundo propias, que se confrontaban en un contacto desde el inicio de naturaleza conflictivo (Barriga, 2018:17). En efecto, ya desde la época prehispánica el problema estaba presente, debido a la heterogeneidad étnica y cultural existente:

Toda una gama de niveles culturales que iba desde las formas más primitivas de vida hasta las llamadas altas culturas de Mesoamérica se hallaba presente en el amplio territorio; conviviendo en estrecha inmediatez, no pocas veces, grupos étnicos altamente desarrollados con otros que poseían una civilización rudimentaria (Aguirre Beltrán y Pozas, 1954:173).

De la riqueza lingüística de México, traducida en fragmentación y falta de identidad nacional a lo largo de nuestra historia, surgen todas las controversias suscitadas alrededor de la enseñanza de las lenguas indígenas –lenguas dominadas– y la del español –lengua dominante de prestigio–. Sólo a partir del plurilingüismo se podrá comprender que ha caracterizado a la política del lenguaje de México, que empieza a oscilar mucho antes de la llegada de los españoles (Barriga, 2018: 23).

En México, la condición de las lenguas indígenas es minorizada; la de sus hablantes: discriminación. El español se impuso como lengua de prestigio desde la época virreinal y ha ido desplazando y extinguiendo los idiomas amerindios. La investigación sociolingüística actual ha dado cuenta de esta situación y de los factores que la han propiciado: pérdida de espacios y funciones comunicativas, el oropel del ascenso social y económico por el único hecho de aprender castellano y, sobre todo, la presión ejercida para la desculturización por medio de la estigmatización en la sociedad (Barriga, 2018:26).

Los cronistas y primeros misioneros –Sahagún, Las Casas, Durán– llenos de un espíritu humanista y gran sensibilidad lingüística reportaban a los Católicos Reyes: Esta lengua mexicana corre por toda la nueva España, que el que la sabe puede irse desde los Zacatecas y desde mucho más adelante hasta el cabo de Nicaragua, que son más de seiscientas lenguas y en todas ellas hallar quien la entienda, porque no hay pueblo ninguno, al menos en el camino real y pasajero donde no haya indio mexicano o quien sepa aquella lengua, que por cierto es cosa grande (Brice, 1986:51).

Tras el encuentro, la situación tenía que ser naturalmente desequilibrada: el español, con su lengua y su poderío militar, llegaba a poseer la tierra conquistada; los indígenas, con sus múltiples lenguas, se “rendían ante el dominio de una cultura

occidental desconocida y apabullante” (Barriga, 2018:23). Empieza aquí a gestarse la tensión permanente entre el español y las lenguas indígenas y se sientan las bases de una política educativa y lingüística oscilante, cuya representación gráfica podría ser el continuo vaivén entre los polos de una fórmula repetida una y otra vez: castellanización o lenguas indígenas, lenguas indígenas o castellanización.

Robert Ricard señala que sólo con la llegada de los primeros misioneros franciscanos en 1524 comenzó la evangelización metódica de la nueva España (Ricard, 1947:61). Sin embargo, sabemos que esto no es así, dado que los indígenas tenían instituciones educativas. Entonces, se puede inferir que los frailes no comenzaron de cero su misión evangelizadora. Por lo tanto, surgen las siguientes interrogantes, ¿Por qué los frailes y los indígenas eran diestros en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas indígenas? ¿Qué formación humanística tenían? Es decir, existe un hueco histórico sobre estas cuestiones, ya que simplemente se da por hecho que los frailes trajeron la civilización y una enseñanza metódica. ¿Acaso los indios no tenían enseñanza metódica? Lamentablemente no hay una explicación acerca de los métodos de enseñanza propias de las culturas que existían, y se le da todo el peso a la institución conquistadora.

Brice (1970) menciona que cuando los europeos llegaron, ya se tenía la solución a la diversidad lingüística, y la convirtieron nuevamente en problema. Los aztecas, habían sometido diversos grupos lingüísticos en el proceso de su expansión territorial. El náhuatl idioma oficial de los aztecas se convirtió en lengua de prestigio y privilegio, por todos los lugares conquistados. El náhuatl de los aztecas era el que se enseñaba en todas las regiones conquistadas por estos, sin embargo, las etnias sometidas seguían conservando su lengua materna, y solo utilizaban el náhuatl para la diplomacia y comerciar, lo que no se sabe es ¿cómo se enseñaba esta lengua franca a las etnias conquistadas? Tampoco, si estas etnias sometidas tenían métodos de enseñanza aprendizaje de la lengua franca.

Debemos tener en cuenta que las principales políticas lingüísticas de aquella época virreinal eran, la desaparición de las lenguas autóctonas, pero dada la formación de los frailes, estos consideraban que era mejor enseñar el evangelio en

las lenguas nativas, e introducir al indígena a la nueva sociedad y a quienes recurrían a este procedimiento, eran conocidos como “curas doctrineros” o “padres lengua” (Tirzo, 2007:110).

El padre lengua, era un decidido defensor y promotor de las lenguas indias, las aprendía y enseñaba a través de ellas. Evangelización, castellanización y alfabetización, fueron las tareas que revestían los primeros intentos educativos en la nueva tierra (Tirzo, 2007:112). Estos curas fueron primordiales para la preservación y transmisión de las lenguas naturales, no contentos con eso, se dedicaron a buscar métodos de enseñanzas acordes a sus fines, apegados a la experiencia de los pueblos ¿No habría sido posible que la experiencia que obtuvieron los cura lengua para aprender y enseñar lenguas, la hayan aprendido de los *tlatimini* indígenas? ¿Sí los frailes tuvieron éxito en la enseñanza y preservación de las lenguas, no sería que fue gracias a que ellos aprendieron de la metodología que tenían los indígenas y ellos las apropiaron y con estas enseñaron la catequesis?

Pero, ¿cuáles fueron estas experiencias? ¿Los pueblos indígenas tenían experiencias en enseñanza y transmisión de otras lenguas? Es bien sabido que los indígenas y hablando de los mexicas, tenían instituciones educativas, el *Telpochcalli* y el *Calmecac*, lugares donde se instruía a la niñez y juventud en la administración pública, la religión, las artes y la guerra (Tirzo, 2007:118). Pero, no sabemos si otras etnias como los otomís, mixtecos o totonacos tenían instituciones educativas parecidas, ni sus métodos de enseñanza. Sí se da por hecho que no existían, ¿cómo es que los frailes pudieron aprender o mejor dicho apegarse a las experiencias educativas de las mismas etnias? Tampoco se sabe, si dentro de estas mismas instituciones se encargaban de la enseñanza de otras lenguas o si tenían enseñanza multilingüe. Si el *Calmecac* era donde se enseñaba a los hijos de los nobles, ¿no les enseñarían a hablar otras lenguas?, ya que estos hijos de nobles eran los que iban a ocupar altos cargos en el gobierno Mexica.

Pensemos un momento en *Malintzin* (la malinche), según las crónicas ella era una mujer noble la cual sabía hablar aproximadamente 11 lenguas nativas, ¿Cómo y en donde las aprendió? ¿Por qué o para qué las aprendió? De igual

manera los *pochtecas*, indígenas que tenían un estatus elevado y eran comerciantes, ellos se dedicaban a recorrer grandes distancias para poder comerciar sus productos, es lógico que necesitaban conocer las lenguas que se hablaban en los lugares a los que iban a comerciar. Entonces, ¿en dónde aprendían estas lenguas? ¿Quiénes enseñaban dichas lenguas? ¿Podríamos pensar que recibían una educación multilingüe? ¿Los hijos de estos *pochtecas*, en dónde se instruían?

Por su parte el *telpochcalli*, era en donde se instruía el arte de la guerra y oficios de la gente del “común”, no sería necesario que estos estudiantes, como futuros guerreros conocieran otros idiomas para ir a la guerra. Recordando un poco sobre la multiculturalidad e interculturalidad que existió en Teotihuacán, no sería algo similar en México Tenochtitlan, y por ende debería ser necesario conocer más de una lengua autóctona. Ahora bien, no debe dársele todo el crédito de la educación indígena bilingüe a los españoles, pues ellos no trajeron algo que fuera nuevo para estas tierras, solo hay que tener en cuenta a algunos frailes que se dedicaron a la preservación y enseñanza de las lenguas indígenas y en especial a, él padre lengua pues encarnó nuevos ideales y retos, su propósito fue el de introducir una nueva forma de entender un mundo completamente desconocido para los indígenas. Por otro lado, y como ya se ha mencionado, la problemática social, cultural y lingüística demandó el ejercicio de una pedagogía nueva, bajo cuyo amparo se cobijaron las prácticas educativas de estos educadores (Tirzo, 2007:120).

Durante el siglo XVI, México vivió varias posturas contradictorias: conquista espiritual contra conquista material; exterminar por completo las lenguas de los indios o dejarlas sobrevivir. En este tiempo sucedió una y otra ordenanza real en las que se iba de la imposición del español al uso de las lenguas vernáculas. La magnitud del problema rebasó a los reyes españoles que, merced a la lejanía y a los múltiples intermediarios de la empresa, no pudieron nunca comprender cabalmente la realidad indígena y propiciaron, en cambio, una endeble política educativa y lingüística que ponía en tensión ahora a sus principales hacedores –

evangelizadores y conquistadores—, cuyos objetivos mediaban entre la espada y la cruz (Gonzalbo, 1988:9).

Los objetivos no podían ser más disímiles, los unos buscaban la lengua ideal para transmitir las verdades de fe, los otros buscaban sojuzgar lo más pronto posible al indio (Villoro, 1979:31). Esta historia de tensiones y contradicciones se inicia con las Leyes de Burgos, promulgadas por los Reyes Católicos, Isabel y Fernando de Castilla. Sin embargo, no es prioridad dichas leyes para esta investigación. Esta investigación pretende indagar, acerca de la región que ahora es la cuenca de México, pues antiguamente contenía muchas más etnias y lenguas de las que ahora existen, y la diversidad lingüística era sorprendente, cómo es que estas antiguas culturas pudieron subsistir y por decirlo de algún modo vivir en interculturalidad, sin embargo hay que investigar acerca del hueco histórico que existe pues solo se investiga a partir de los colegios que fundaron los frailes pero, ¿qué existía antes de éstos y de las instituciones educativas olvidadas de los indígenas?, porque debido a la gran diversidad lingüística no debía ser extraño que tuviesen gran conocimiento y potencial acerca de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. No debemos olvidar que la región que comprende Mesoamérica siempre ha sido multicultural desde tiempos muy antiguos.

1.3 Etnohistoria de la educación plurilingüe

Historizar el análisis de la cultura “educativa” nos permite comprender los efectos a largo plazo de los diversos procesos sociales y culturales que inciden en la educación (Rockwell, 2009:154). Dado que sea uno historiador o etnógrafo o bien etnohistoriador, es importante recordar que en la historia y sobre todo en el mundo escolar, las cosas suelen hacerse de un modo, decirse de otro modo y escribirse de aun otro (Thompson, 1979, citado en Clendinnen, 1987).

Asumiendo que este proyecto de investigación es altamente problemático dada su interdisciplinariedad, la metodología que se utilizará en un primer nivel de la investigación será de carácter Etnohistórico (historiográfico), por tratarse de un

estudio etnohistórico-pedagógico que se profundizará sobre el paradigma indiciario y la microhistoria italiana.

Historiografía: si bien la historiografía es la “escritura de la historia” y se basa únicamente en puras fuentes escritas (textos), y se hace con la finalidad de hacer un balance de lo ya escrito sobre un tema. Desde mi perspectiva etnohistórica, es necesario (una escritura de las etnias) hacer un balance historiográfico, no solo con fuentes escritas, sino con todo tipo de fuentes (archivos, pinturas, códices, esculturas, edificios, etcétera), debido a que será una investigación etnohistórica-pedagógica y se debe dar cuenta de lo más que se pueda.

Desde el nacimiento de la etnohistoria en México en los años 50’s, esta se ha dedicado al estudio de los grupos o etnias indígenas que tuvieron contacto con la conquista y su integración a los distintos sistemas económicos y sociales que se han implementado desde entonces

Pero, qué es la etnohistoria y qué estudia; por su parte en el artículo “La etnohistoria en América; crónica de una disciplina bastarda” David Tavárez y Kimbra Smith (2001), mencionan que la definición en la actualidad puede dividirse entre dos concepciones; la etnohistoria como una disciplina híbrida, resultado de la unión metodológica de la antropología e historia y la segunda concepción que se le atribuye es considerar la etnohistoria como una rama de la historia para el estudio de un fenómeno histórico, es decir una herramienta auxiliar en el análisis de un caso, tal como lo sería la microhistoria (págs. 11-20).

La etnohistoriadora mexicana Johana Broda menciona que la etnohistoria es el estudio antropológico de la documentación histórica. En otras palabras, es el estudio a base de fuentes, escritas, sociedades del pasado, aunque si bien las fuentes son históricas, los conceptos y el aparato teórico es tomado de la metodología antropológica (págs. 5).

El etnohistoriador peruano Juan Manuel Pérez Zevallos la define como un estudio de las sociedades que sufrieron dominación colonial para su práctica y se ha nutrido tanto de la historia como de la antropología. El uso de términos como

“microhistoria” e “historia regional” ha alentado interesantes debates en la historiografía contemporánea que muestran las más variadas posturas. En México, una referencia obligada es la clásica *Pueblo en Vilo: microhistoria de San José de Gracia* escrita por Luis González y González que, conviene aclararlo, responde a circunstancias concretas y un tanto distintas de otras latitudes (1968:193)

Microhistoria ha sido cuestionada dado que en diferentes países se le ha denominado de múltiples formas, por ejemplo; para Estados Unidos, Francia e Inglaterra, se le denomina Historia local haciendo referencia a la vida humana provincial; en Alemania también existen otras concepciones que aluden a la microhistoria. Sin embargo, al igual que en el primero hace referencia a historias locales sin ir más allá de lo evidente. Y debemos tomar en cuenta que dado el carácter empírico de este proceso, explica que no exista un texto fundador, estatutos “teóricos de la microhistoria” (Revel, 2005:41). Esta no constituye un cuerpo de proposiciones unificadas, ni una escuela, mucho menos una disciplina autónoma como se ha querido creer con demasiada frecuencia.

Desde luego, para esta investigación se tomará a la microhistoria italiana ya que se debe tener en cuenta sus principales paradigmas de análisis “*cambio de escala de análisis, análisis intensivo y exhaustivo, y el de paradigma indiciario*”

La vía microhistórica es profundamente diferente tanto en sus intenciones como en sus procedimientos. Ella toma como principio que la elección de una escala de observación particular tiene efectos de conocimiento y puede estar al servicio de estrategias de conocimiento. Cambiar el foco del objetivo no es solamente aumentar o disminuir el tamaño del objeto en el visor, sino también modificar la forma y la trama [...] Digamos ya que, en este sentido la dimensión micro no goza de ningún privilegio particular. Lo importante es el principio de la variación, no la elección de una escala en particular (Revel, 2005:46).

El historiador, contrariamente al antropólogo o el sociólogo, trabaja sobre el hecho consumado sobre “lo que realmente ocurrió” y que por definición no es repetible, es excepcional que las fuentes presenten las alternativas, y con mayor razón las incertidumbres enfrentadas por los actores sociales del pasado. De allí el

recurso frecuente y ambiguo a la noción de estrategia: ella sirve a menudo de reemplazo de una hipótesis general funcionalista (que es generalmente implícita) y en ocasiones para clarificar, más prosaicamente, los comportamientos de los actores individuales o colectivos que tuvieron éxito (que son, en general los que conocemos mejor).

Desde este punto de vista la posición resueltamente anti funcionalista adoptada por los micro historiadores está llena de significación. Considerando en sus análisis una pluralidad de destinos particulares, buscan reconstruir un espacio de posibles, en función de los recursos propios de cada individuo o de cada grupo dentro de cada configuración dada (Revel, 2005:51).

Carlo Ginzburg propone que, cuando estudiamos una realidad que por algún motivo resulta de difícil acceso para nosotros los historiadores, es decir que cuando enfrentamos a una realidad que se nos escapa o esconde, que se nos oculta, entonces podemos tratar de “atraparla” por vías indirectas, por vías sesgadas, explotando la lectura de indicios, de pistas, de huellas, y es de aquí que deriva la célebre metáfora utilizada por Ginzburg que intenta equiparar al historiador y a su trabajo con la actividad del detective, o también con la labor del psicoanalista, la que es en mi opinión una metáfora importante y cargada de consecuencias (2003:193)

Este paradigma ha sido descubierto y problematizado, sobre todo en ciertos temas, como el de cultura popular. Porque Ginzburg enfatiza en que las clases populares son, durante siglos y milenios, grupos de personas que no saben ni leer ni escribir. A pesar de esto, hay testimonios que nos permiten reconstruir su propia cultura, y ello no desde el punto de vista de la recodificación que han hecho las clases dominantes, sino incluso desde su propio punto de vista. Así que, frente a estas específicas realidades que se nos escapan de las manos, es que resulta útil y a veces hasta imprescindible la aplicación y el uso de ese paradigma indiciario de la microhistoria italiana. (2003:193).

Siguiendo a la etnohistoria y a la microhistoria, coinciden en que debemos reconstruir la cultura de las etnias, desde su punto de vista. Dicho esto, es

imprescindible hacer el estudio etnohistórico con ayuda de la microhistoria para describir los indicios y las huellas que dejaron los antiguos indígenas con respecto a su educación bilingüe.

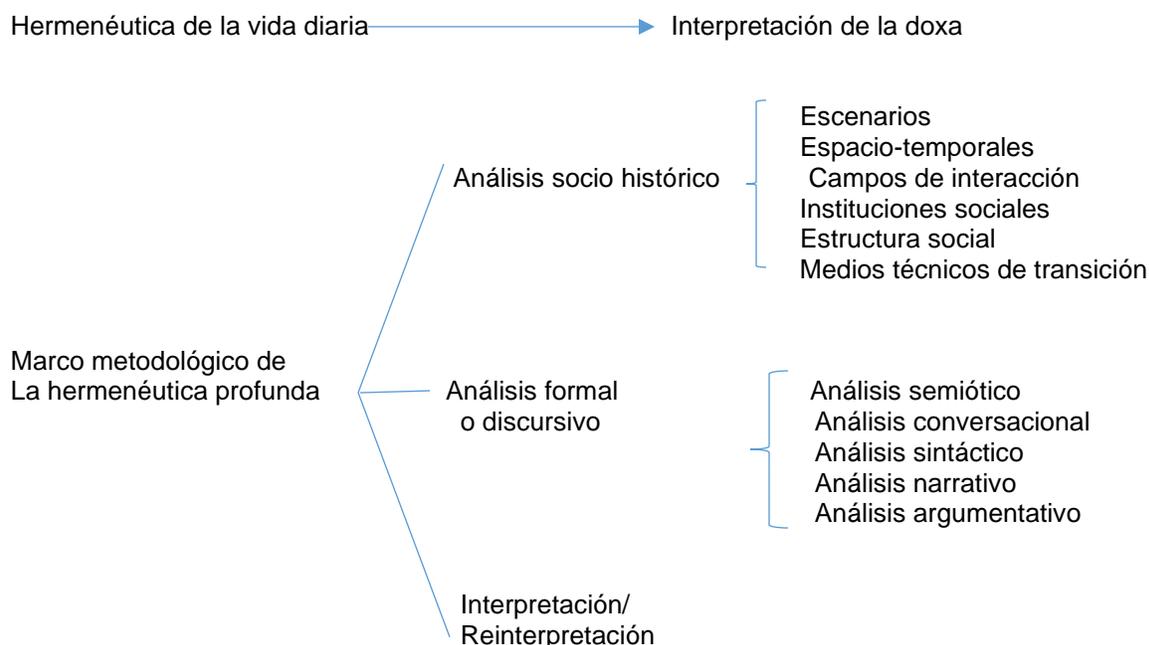
1.4 Propuesta metodológica de la hermenéutica, etnohistoria, sociolingüística y la educación.

Los vestigios del pasado no son solo una base sobre la cual asimilamos nuevas experiencias del presente y del futuro estos vestigios pueden contribuir también, en circunstancias específicas, a ocultar, oscurecer o disfrazar el presente (Thompson, 2002:402). En un segundo nivel se empleará una metodología de tipo **descriptivo-explicativo e interpretativo**, utilizando la **hermenéutica** toda vez que alude en virtud de considerar toda experiencia humana como una realidad del *Dasein*; es decir, como una realidad que no escapa de la *lingüística*. Gadamer se ve forzado a considerar la historia, en tanto resultado del *Dasein*, como una actividad hermenéutica, dado que la hermenéutica es el modo de ser del *Dasein*. En este sentido, la historiografía, como experiencia del *Dasein*, es un modo más del comprender: el modo como el sujeto se abre hermenéuticamente a la experiencia de la temporalización del mundo (López, 2011: 189).

Aunque la hermenéutica pueda recordarnos algunas de las condiciones de la investigación sociohistórica, esta menos claro que pueda ofrecer pautas metodológicas de un carácter más concreto para el estudio de las formas simbólicas en general (Thompson, 2002:403). Continuando con el mismo autor, señala que:

Sistemáticamente la hermenéutica puede ofrecer tanto una reflexión filosófica acerca de ser y comprender, como una reflexión metodológica acerca de la naturaleza y las tareas de la interpretación en la investigación social. La clave para este camino de reflexión es lo que Ricoeur y otros han llamado la hermenéutica profunda. La hermenéutica profunda: en la investigación social y en otros campos, es un proceso de interpretación que exige ser mediado por una gama de métodos explicativos y objetivantes. (Thompson, 2002:404).

Thompson elabora un marco metodológico para el estudio de las formas simbólicas con el fin de demostrar que la hermenéutica profunda pueda conducir al análisis cultural y el análisis socio histórico. Asimismo, Thompson (2002) señala que la hermenéutica profunda es un marco metodológico amplio que incluye tres fases o procedimientos principales. Estas fases deben considerarse no tanto como etapas distintivas de un método secuencial, sino más bien como dimensiones analíticamente distintas de un complejo proceso interpretativo (pág. 407). Thompson en su libro *Las Formas de investigación hermenéutica* (2002) señala: las tres fases de enfoque hermenéutico profundo pueden describirse como análisis socio histórico, análisis formal o discursivo e interpretación/reinterpretación (2002:408).



Siguiendo a Thompson: La primera fase del enfoque hermenéutico profundo es lo que se puede describir como el **análisis socio-histórico**. Las formas simbólicas no subsisten en el vacío: se producen, transmiten y reciben en condiciones sociales e históricas específicas. El objetivo es reconstruir las

condiciones sociales e históricas de la producción, la circulación y la recepción de las formas simbólicas:

- ⊙ **Espacio-temporales.** Podemos buscar e identificar y describir el ámbito espacio temporal específico en que se producen y reciben las formas simbólicas.
- ⊙ **Campos de interacción.** Se puede analizar un campo como un espacio de posiciones y un conjunto de trayectorias, que unidos determinan algunas de las relaciones que se dan entre los individuos y algunas oportunidades que tienen a su disposición.
- ⊙ **Instituciones Sociales.** Las instituciones sociales se pueden considerar como conjuntos relativamente estables con reglas y recursos aunados a las relaciones sociales establecidas por ellas. Analizar las instituciones sociales significa reconstruir los conjuntos de reglas, recursos y relaciones que las constituyen, verificar su desarrollo a lo largo del tiempo y examinar las prácticas y actitudes de los individuos que actúan por ellas y dentro de ellas.
- ⊙ **Estructura social.** Analizar la estructura social significa buscar determinar que asimetrías son sistemáticas y relativamente estables; es decir, cuales son manifestaciones no nada más de diferencias individuales, sino de diferencias colectivas y duraderas en términos de la distribución de los recursos, el poder, las oportunidades y las posibilidades de vida, y el acceso a todo ello.
- ⊙ **Los medios técnicos de inscripción y transmisión.** En la medida en que las formas simbólicas son intercambiadas entre los individuos, necesariamente implica algún medio de transmisión, sea por medio de ondas de aire, como el caso de las expresiones verbales, o los mecanismos de decodificación y transmisión electrónica, como en el caso de la difusión de la radio y la televisión

La segunda fase del enfoque hermenéutico profundo es **análisis formal o discursivo**. Las formas simbólicas son los productos de acciones situadas que

aprovechan las reglas, los recursos, etcétera, que están a disposición del productor, pero también son construcciones simbólicas complejas por medio de las cuales se expresa o se dice algo.

- ⊙ **El análisis semiótico.** Como el estudio de las relaciones que guardan los elementos que componen una forma simbólica o signo, y de las relaciones existentes entre esos elementos y aquellos en un sistema más amplio del cual puede ser parte esa forma simbólica o ese signo.
- ⊙ **Análisis convencional.** El principio metodológico clave es estudiar ejemplos de interacción lingüística en el ámbito real en que ocurren; y al poner una cuidadosa atención a las maneras en que se organizan, destacar algunos rasgos sistemáticos o estructurales de la interacción lingüística.
- ⊙ **Análisis sintáctico.** Se ocupa de la sintaxis práctica o de la gramática práctica, no de la gramática del gramático, sino de la gramática o sintaxis operativa en el discurso cotidiano.
- ⊙ **Estructura narrativa.** Es un enfoque en los campos del análisis literario y textual, en el estudio del mito, y en menor medida, en el estudio del discurso político. Al estudiar la estructura narrativa, podemos buscar identificar los recursos narrativos específicos que operan dentro de una narración particular, y explicar el papel que cumplen en la historia.
- ⊙ **Análisis discursivo o argumentativo.** El objeto de este análisis es reconstruir y hacer explícitos los patrones de inferencia que caracterizan al discurso.

La tercera fase y final del enfoque hermenéutico profundo es lo que llamaré ***interpretación / reinterpretación***. Estos últimos métodos proceden por análisis: examinan, separan, deconstruyen, buscan develar los patrones y recursos que constituyen una forma simbólica o discursiva, y que operan en ella.

El proceso de interpretación puede ser mediado por los métodos de análisis socio históricos, así como por los del análisis formal o discursivo. Estos métodos permiten al analista ver una forma simbólica de una manera nueva, en relación con

los contextos de su producción y recepción y a la luz de los patrones y recursos que lo constituyen.

- ☉ El proceso de interpretación, mediado por los métodos del enfoque hermenéutico profundo, es simultáneamente un proceso de interpretación.
- ☉ Al desarrollar una interpretación mediada por los métodos del enfoque hermenéutico profundo, estamos reinterpretando un campo pre interpretado; estamos proyectando un posible significado que puede diferir del significado interpretado por los sujetos que constituyen el mundo sociohistórico (Thompson, 2002:421).

Es aquí donde la hermenéutica y la microhistoria serán grandes aliados, ya que en esta parte de la metodología descriptiva, explicativa e interpretativa no solo se analizarán textos escritos sino todo tipo de fuentes (pinturas, códices, obras de teatro, canciones, poemas, entre otras, para poder acercarnos y tener alto grado de veracidad sobre el objeto de estudio. Dado que, valga la redundancia, necesitamos descubrir las huellas y los indicios en cualquier tipo de fuente.

Desde mi perspectiva etnohistórica-pedagógica, considero que esta metodología de la microhistoria Italiana, así como la hermenéutica y etnohistoria son indispensables, y van de la mano, ya que proponen una metodología en donde se debe investigar a las etnias indígenas y escribir su historia en sus propios términos, pero se debe ser muy perspicaz para poder hallar las huellas que dejaron dichas culturas y la hermenéutica nos ayudará a hacer una interpretación adecuada.

Además, este tema carece de fuentes, entonces debemos hacer un trabajo casi detectivesco, para descubrirlas y poder crearlas a partir de los indicios encontrados, con la etnohistoria y hermenéutica hacer la crítica de fuentes e interpretarlas, además, no pretendo hacer una historia regional, sino más bien una historia densa y descriptiva utilizando la metodología micro histórica, en tanto la hermenéutica nos ayudará para poder interpretar adecuadamente dichas fuentes. Ya que toda experiencia humana es una realidad del aquí y ahora, y debemos dar

cuenta de la experiencia humana que tenían los antiguos indígenas en tanto su educación.

Procedimiento de indagación (técnicas de investigación)

Observador etnográfico del pasado.

¿Cómo voy a aplicar las técnicas de investigación?

¿Cómo me voy a hacer de la información?

¿Cómo lo voy a hacer?

Para hacer una Microhistoria de carácter científico, es preciso que esté orientada por el criterio de veracidad de los hechos y la comprensión de los hacedores. Por tal motivo, el investigador acude, fundamentalmente, a tres tipos de fuentes: bibliográficas, documentales y personales, sin olvidar que la etnohistoria recurre a un sinnúmero de otro tipo de fuentes a las señaladas, de las cuales merecen una referencia especial los documentos y las fuentes no escritas con caracteres latinos.

Los archivos documentales pueden encontrarse en el extranjero, en el interior del país y en la capital. La mayoría ha sido poco trabajada (en el mejor de los casos) constituyendo “materiales inéditos y desconocidos que pueden aportar información de primera mano” (Troconis de Veracochea, 1992:71). Muchas veces están mal clasificados dificultando su acceso. Por su parte, en los archivos extranjeros pueden hallarse documentos que no existen en el país y viceversa, lo que exige un estudio cuidadoso.

Entonces, se debe primero hacer un balance archivo-historiográfico, tanto para conocer posibles fuentes, es decir hacerme de la información, mediante visita de archivos y bibliotecas, de hecho, se deberá revisar las bibliografías de los autores que trabajan temas similares, pues ese será nuestro primer indicio.

En general, se debe dar cuenta que la historia de los llamados grupos subalternos posee ciertas dificultades en cuanto a la interpretación de las diversas fuentes que nos llegan sobre ellos. El problema no siempre es la escasez

documental, tal como ha puntualizado Ginzburg recientemente en una entrevista con “M.L. García Pallares-Burke” (2005:239). En dicho terreno, hace más tiempo un distinguido etnohistoriador (Salomón, 1985:80). En efecto, tampoco es el caso de la documentación común y corriente sobre los indígenas en la colonia, que se suele acumular por metros y metros en los archivos. Los principales problemas son de método, es decir cómo abordarlos.

Es preciso desenredar las estructuras básicas de la organización económica y política en el mundo indígena inmediatamente antes de la llegada de los europeos, basándose en el razonamiento comparativo etnológico y al examen de la documentación colonial más temprana, estableciendo patrones organizativos en el campo del mundo social, organización social de los indígenas y su sistema de parentesco, en el de las representaciones, organización espacial y temporal y parte de la cultural, que iban todas imbricadas (Arana, 2011:421).

“La ausencia de sistemas de escritura (latina)” identificados en las civilizaciones prehispánicas se prolonga al período colonial, y debemos depender casi exclusivamente de escritos de administradores coloniales (Arana, 2011:421). El problema más obvio es que estos escritos tratan de una población culturalmente muy distinta de aquella que redactó la inmensa mayoría de testimonios a partir de los cuales la estudiamos en el pasado y de aquella a la que, bien o mal, pertenecemos los que ahora nos interesamos por estos materiales y las historias y diversa información contenida en ellos. Sin embargo, es conveniente poder estudiar dichos textos para hacerles una crítica de fuentes, con intervención de la hermenéutica para interpretarlos desde la perspectiva de quién lo escribe y cómo lo describe.

En el reclamado aspecto de la hermenéutica, estos materiales muchas veces exigen otro tipo de exégesis, debido básicamente a las razones arriba mencionadas de tratarse de otra sociedad y de recibirse la información a través de lo que se ha llamado filtro de los administradores coloniales, pero debido también a que si se llega a distinguir mejor al interior de los diversos planos entrettejidos en su redacción, las herramientas de la hermenéutica tradicional se hacen más fáciles de aplicar allí

donde pueden y deben ser aplicadas, mostrándose su gran poder cuando es aplicada en el territorio que le corresponde, el de la limpieza, criba y ordenación previa de los materiales, así como determinación de la autoría real, filiaciones e intenciones de muchos de los testimonios que aparecen en las diversas clases de testimonios (Arana, 2011:421). Sin olvidar que los indígenas, también tuvieron acceso a la escritura latina y debemos buscar indicios en dichos documentos.

Por último, para lograr un análisis de la propuesta más profunda y acabada, se realizará una revisión, triangulación de documentos y registros en bibliotecas, documentos personales y archivos formales e informales pertenecientes a la unidad educativa para lograr una interpretación del significado de estos que posea características de credibilidad, autenticidad y representatividad, tal y como lo plantean McDonald y Tipton (Valles, 2007:70). Siempre buscando indicios etnohistóricos.

En síntesis, se recabara información siguiendo las pistas que dejaron los autores que ya hayan trabajado temas similares, de ahí partirán mis indicios, por ejemplo consultar los archivos ya consultados por dichos investigadores, para poder averiguar cosas posiblemente omitidas pero no solo eso, también se buscara información en diferentes archivos, es decir buscar indicios y de ahí aplicar la microhistoria que es una descripción densa de lo encontrado, claro está desde el punto de vista etnohistórico, por ejemplo tomando el punto de vista tanto del indígena y del invasor, siempre y cuando haciendo la narrativa desde la hermenéutica, y darle voz al indígena. Para poder hallar nuestro objetivo a investigar.

Aplicación de técnicas de investigación

Sabiron (2003) menciona que al agrupamiento establecido entre “método científico y paradigma”, “métodos y metodología”, le sigue el instituido por “técnicas y estrategias”. Las técnicas están más próximas a recursos preestablecidos que permiten y facilitan la aplicación operativa de las metodologías, en tanto que las estrategias responden a un saber hacer por parte del investigador que, a lo largo

del proceso de investigación, ha de superar adecuadamente no pocos obstáculos e imprevistos (pág. 316).

En el siguiente cuadro pueden observarse las técnicas de investigación/descripción que se utilizaran para esta investigación y a continuación se mencionan las técnicas más adecuadas para abordar la investigación.

Técnicas de descripción	
Descripción objetiva	Observación sistematizada Observación participante.
Descripción subjetiva e intersubjetiva	La entrevista Los grupos de discusión Técnicas narrativas: -De expresión escrita dirigida (cuestionario) -De expresión escrita no dirigida (diarios, historia de vida, etcétera). Técnicas de análisis de documentos.

(Arraiz en Sabiron, 2003:318).

1. **Exploración bibliográfica:** Obtención de información (encuesta, observación, estructurada, entrevista, documentales, psicométricas.
Con esta técnica se explora los textos ya escritos sobre la educación en México prehispánico y novohispano, así como sus referencias bibliográficas pues serán un punto de partida importante que guiarán la investigación.

2. **Trabajo de archivo.** De tratamiento y análisis de información (estadísticas, discursivas).
Una vez terminada la revisión bibliografía de fuentes secundarias, procederemos a la revisión de fuentes primarias y buscar posibles indicios que hablen acerca de nuestra investigación, desde un enfoque etnohistórico.

3. **Trabajo de campo.** De implicación/distanciamiento (en el trabajo de campo y en el tratamiento de la información). De “observación participante”

(“vagabundeo”, discursivas, interactivas, relacionales, no intrusivas, negociadas).

Este trabajo de campo va unido con el trabajo de archivo, pues no solo se basará en trabajo de fuentes documentales, sino que se hará un trabajo de campo, yendo a visitar antiguos conventos, colegios en donde exista posible información e indicios, además en esta parte se trabajará también con todo tipo de fuentes.

4. Interpretación y significación. De interpretación de resultados (significación estadística y materializada, significación intersubjetiva y comunicativa). Una vez encontrado los archivos e indicios de nuestra investigación, se procederá a hacer una etnohistoria hermenéutica pues interpretaremos y le daremos significado a lo encontrado.

5. Explicación, desarrollo y elaboración de texto interpretativo. De documentación, presentación y difusión (redes telemáticas, recursos informáticos en el tratamiento de textos y nuevas tecnologías).

Cuando hayamos “finalizado” las fases anteriores, inmediatamente seguirá la explicación, desarrollo y la elaboración del texto ya interpretado, es decir se mostrarán los resultados ya interpretados y explicados que se encontraron durante toda la investigación.

En el siguiente cuadro se observa una síntesis sobre las técnicas de investigación, así como sus enfoques teóricos, categorías, conceptos y posibles instrumentos a utilizar:

Técnicas	Enfoques teóricos	Claves de interés	Instrumentos
Observación participante	Análisis institucional. Ecología del desarrollo. Psicología ambiental.	Triangulación. Informales. Rol del observador.	Registros narrativos. Sistemas descriptivos.

Entrevista cualitativa individual	Ecología del desarrollo. Psicología ambiental	Comunicación abierta. Empatía	En profundidad no estructurada. Enfocada semiestructurada.
Entrevista de grupo de discusión	Análisis institucional ecológico. Psicología ambiental y comunitaria	Dinámica de grupo. Animador.	Protocolos.
Técnicas DELPHI	Psicología ambiental y comunitaria.	Expertos. Nivel de consenso y discrepancia.	Cuestionario.
Análisis de documentos	Psicología ambiental y comunitaria. Análisis institucional ecológico.	Categorización-codificación del texto.	Mapas cognitivos. Algoritmos.
Técnicas narrativas	Ecológico	Reconstrucción compartida. Interpretación del contenido.	Historias de vida. Autobiografía asistida.

(Arraiz en Sabiron, 2003:329).

Principales autores y paradigmas (estado de la cuestión)

Marco teórico.

Tomo como fuente principal la obra de María Kobayashi José *La educación como conquista*, COLMEX, México, 1985, debido a que el autor nos explica cómo se llevó a cabo la empresa de los franciscanos, es decir como estos frailes llevaron a cabo la educación con un fin de conquista más allá de las armas. Es decir, con evangelización. Su pregunta principal: ¿La educación es un medio de conquista? Debemos reflexionar acerca de lo que se entiende por educación, dado que podemos sacar dos nociones: lo que se conoce como educación primaria y secundaria. Kobayashi, en su tesis, nos habla que la misión evangelizadora de los franciscanos dio como resultado una muerte de las culturas mesoamericanas debido al carácter totalizador de la religión del conquistador. Pero, ¿realmente fue

así como sucedió? Aquí podemos hacer una interpretación hermenéutica, dado que no todo nuestro presente es resultado de la “conquista española”.

Al respecto, Kobayashi hace su estudio en una temporalidad de los siglos XVI, XVII, en el espacio del antiguo colegio de Tlatelolco, ya que sabemos que en dicho colegio fue en donde se dio el inicio de la educación “formal” por parte de los franciscanos. Otra cosa que hay que destacar es la metodología que utiliza Kobayashi, usa principalmente el trabajo de archivo y crítica de fuentes, sin embargo, analiza a la orden de los franciscanos y la construcción del colegio, desde los archivos para poder responder a su interrogante, así como emplea la teoría de la historia de la religión y educación.

Para Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (2010), en su compendio sobre *Historia de la sociolingüística en México*, COLMEX, México; analizan cómo se dio la sociolingüística a través de la historia en nuestro país desde los siglos XVI, XVII, XVII. Es importante tener en cuenta la temporalidad, ya que es un indicio para el proyecto, y valga la redundancia la teoría que utiliza va desde la historia de la sociolingüística. La pregunta de investigación de este libro es: ¿Cuál fue el proceso histórico sociolingüista en México? Partiendo de esta pregunta, podemos darnos cuenta que aún a pesar de la llegada de los occidentales a este territorio y la implantación de su lengua y religión, el proceso sociolingüista en Mesoamérica se fue dando y se convirtió en un proceso que sigue vigente hasta nuestros días, claro está con las características propias de la época.

La tesis de dichos autores en general es explicar en hechos históricos, políticos, culturales, sociales y económicos capaces de expresar la amplitud de la aparición y desaparición de lenguas, es decir cómo se da este proceso, pues no es algo que ocurra de la noche a la mañana y hay muchos factores mismos que causan este cambio. En el espacio en el que lo plantean es en lo particular en el colegio de Tlatelolco y el centro de la nueva España en general. Ahora bien, dicha fuente es de gran interés puesto que el proceso histórico sociolingüístico nos dará indicios para conocer la relación de las lenguas y como se da, su extinción o su mantenimiento.

Para Pilar Gonzalvo Aizpuru, en su obra *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana* (2014); la pregunta de investigación es ¿Cómo fue la educación en el México de la época colonial? Al respecto, la autora hace mención principalmente de una educación formal, por decirlo de alguna manera, y propiamente hablando de la ciudad de México durante los siglos XVI, XVII, XVIII. Sin embargo, la autora habla ya de una formación en la educación con métodos y formas más complejas que la de los franciscanos, ella usa la teoría de la historia de la educación y una metodología de trabajo de archivo y crítica de fuentes. La tesis nos habla de que en la ciudad de México de aquellos siglos existía la necesidad de instrucción catequística. Conveniencia política, prejuicios sociales e inquietudes culturales llevaron a adoptar formas de educación más complejas y refinadas. Este tema es muy importante, ya que nos habla de que existía anterior a esta educación “formal”, una educación “simple” pero como era esta educación; es decir, ¿cómo era esta educación no catequística?

Por otra parte, en *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, Gonzalvo Aizpuru, narra cómo se estableció el mundo colonial en las sociedades indias; con ello, la evangelización e implementación de educación completamente institucionalizada por la corona española y la religión cristiana. Así mismo, Gonzalvo expone cómo se organizaron las dos repúblicas (de españoles e indígenas) y las obras mendicantes, que fueran encargadas de forjar los pilares de la educación evangelizadora. La autora se pregunta en esta tesis ¿Cómo fue la educación en México en la época colonial de los indígenas? Para lo cual ella plantea que la educación, como evangelización, fue fundamento de política americana de la corona española. Como justificación legal y legitimación moral, la cristianización de los indios era medida imprescindible. Y lo investiga en tres siglos de la época colonial XVI, XVII, XVIII. Como ya se había mencionado, la autora utiliza la teoría de la historia de la educación con su metodología de crítica y análisis de fuentes.

En el libro *Las leguas en el México novohispano y decimonónico* de Julio Alfonso Pérez Luna (2011), menciona que sólo una cultura, con memoria de sí misma, puede pretender la trascendencia y la memoria de los estudios lingüísticos

en México debe sentar las bases de una lingüística mexicana con conciencia de sí misma, de su originalidad y su compromiso con los pueblos de México. Y esto da la pauta para contribuir a rescatar la memoria de la educación bilingüe que, a mi parecer, estas culturas mesoamericanas tenían mucho antes de la llegada de los occidentales. Para esto el autor se cuestiona ¿Cuál fue el proceso que sufrieron las lenguas en el México novohispano y decimonónico? la temporalidad que nos marca esta obra va desde el siglo XVI, XVII, XVIII, en el centro de la nueva España. La teoría que utiliza este autor es la de la historia de las lenguas y la sociolingüística. Ya que los indicios que nos da dicha obra es sobre el proceso histórico que llevo a las lenguas a ser lo que fueron y son durante la historia de nuestro país.

Josefina Zoraida Vásquez en *La educación en la historia de México* (2005), también utiliza la teoría de la historia de la educación y la sociolingüística, para abordar sus preguntas de investigación y sus tesis. Cabe señalar que son de gran importancia para este estudio pues, si bien no es algo parecido si tiene mucho que ver esta teoría y metodologías a emplear. Ahora bien, dicha autora se cuestiona ¿Cuál fue el proceso que sufrió la educación en la historia de México? La autora muestra una perspectiva muy diferente a las anteriores pues ella habla de la educación en general, y de los grupos dominantes y dominados. En su tesis afirma que al historiar la educación se ha relacionado solo parcialmente con el acontecer político y desde luego se ha pasado por alto su aplicación en una sociedad no siempre receptiva a los grupos gobernantes. Las historias generales de la educación únicamente han tomado en cuenta las acciones de la hegemonía. Es decir, solo la implementación de una visión del mundo sobre otro grupo y no se han estudiado los efectos que obviamente el resultado de ese proceso es en el que estamos inmersos, dicha autora nos habla sobre la teoría de la historia de la educación en la ciudad de México desde los siglos XVI, XVII, XVIII, XIX.

Erick Wolf en *Pueblos y culturas de Mesoamérica* (2011), habla del desarrollo cultural y social de las culturas mesoamericanas, pues en su pregunta de investigación ¿Cómo se desarrollaron las diferentes culturas en Mesoamérica? Explica que la descripción física de la tierra mesoamericana, acercamiento a sus

primeros pobladores y el análisis de sus lenguajes, su economía, su organización política, así como los vestigios que perduran de su arte. Es decir, usa una metodología histórico-arqueológica, no solo se basa en textos o fuentes escritas, sino que él va un poco más allá hasta tratar de explicar los vestigios de las culturas que existieron en Mesoamérica. Lo anterior sirve y es relevante, porque no habla de un desarrollo que tuvieron y de la socialización entre múltiples culturas y es importante conocer cuales eran las relaciones de dichas culturas tanto en materia de lenguas y de la enseñanza de las mismas. Para este autor es importante comenzar desde el siglo II a.C. Es decir, desde el poblamiento del continente americano. Sin embargo, la investigación abarca hasta el siglo XVIII en un espacio desde Europa hasta el continente americano.

En *Orígenes, simbolismo e iconografía del maestro mexicano* (2007), Tirso Gómez Jorge expone que el profesor mexicano es resultado de un proceso social amplio y ambicioso; aquel que buscó, y busca afanosamente, la consolidación de un sentido de identidad nacionalista dado que la pregunta fundamental de dicho libro es ¿Cuáles fueron los orígenes en el simbolismo e iconografía del maestro mexicano durante los siglos XVI, XVII, XVIII, XIX y XX?

En un espacio de la ciudad de México de aquellos siglos, esta fuente es relevante, porque manifiesta el proceso de creación y orígenes del maestro mexicano; desde qué formación viene dicho maestro y también qué formación tenía, así como la forma de su enseñanza a los estudiantes, por así llamarlos. Además, no habla de la metodología que tenían los frailes para la educación (catequesis). Otro punto interesante de esta obra es la teoría que usa: teoría de la historia desde la perspectiva de la semiótica y la historia del arte, pues usa iconografía.

Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio y Clara Inés Ramírez Gonzales en *Historiografía de la educación en México* (2003), reflejan preocupación acerca de la historia de la educación en México. Los autores se cuestionan ¿Cómo se ha llevado a cabo el escrito de la historia de la educación? La tesis que proponen es evidente que, en la década de los ochenta, marca en nuestro país, el surgimiento de la historia de la educación en tanto disciplina renovada por la influencia de las

ciencias sociales. La temática de los estudios de los años 80 se enfocó a la educación en general, examinando temas como: conquista y educación, educación indígena, colegios etcétera. Utilizando la historiografía para investigar todo lo que ha escrito sobre dicho tema es interesante, ya que aún hay muchas lagunas históricas sobre la educación que tuvieron los indígenas a partir del siglo XVI y hasta el siglo XXI, pues es evidente que las órdenes mendicantes son las responsables de desarrollar una educación para los indígenas.

Lino Gómez Cañedo en *La educación de los marginados durante la época colonial* (1982), sorprende al plantear la educación implementada en la colonia, solamente para los marginados de aquella época, pues éstos eran los indígenas. El autor plantea que “La idea de dar instrucción literaria a los indígenas la encontramos ya expresada en una carta” del contador Rodrigo de Albornoz (México, 15/12/1535). Albornoz tenía tan alta opinión de la capacidad de los indígenas para asimilar elementos de la cultura europea, que no dudaba para ellos en pedir una universidad con todas las facultades, además un convento de clausura para educar a las niñas indias. Esto reafirma las crónicas de los frailes de aquella época: los indígenas eran diestros para aprender rápido. Ello indica que, si eran muy diligentes, era porque tenían una cultura con mucha disciplina. Además, el autor habla de las amplias posibilidades de los indios para aprender cualquier cosa, por ende, es factible que tuvieran una educación comunitaria multilingüe.

Margarita Menegus y Rodolfo Aguirre en la obra *Los indios, el sacerdocio y la universidad en nueva España. Siglos XVI-XVIII* (2006), sugieren que, en la educación indígena durante la época colonial, se debe partir de los estudios abocados al Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco fundado por los franciscanos en 1536, porque es precisamente en este colegio donde comenzó la educación “institucionalizada y formal”. Además, otorga otro indicio, sobre la formación de los indios, pues les querían para formar y forjar un nuevo orden del mundo indígena. Así, los sacerdotes indígenas formados en este centro, lograron controlar y convertir a los indios. Aun así, dato importante es el que habla acerca de las proezas de aprendizaje indígena, el cual manifiesta que podían aprender rápidamente latín y

español, debido a su carácter multilingüe que adquirirían en sus hogares y comunidades.

Rodolfo Aguirre Salvador (coord.) en la obra *Espacios de saber, espacios de poder: iglesia, universidades y colegios en Hispanoamérica siglos XVI-XIX* (2013), expone la implementación de los colegios y universidades en Hispanoamérica, ya que estos centros fungían como catalizador de aculturación, pues el autor plantea que la presencia de la Iglesia y sus instituciones en las sociedades coloniales de Hispanoamérica, se deben a que, desde el siglo XVI, se le delegó autoridad espiritual, gubernativa e incluso política, dado que la monarquía la consideró uno de sus principales apoyos para su dominio imperial. La temporalidad que abarca este autor va desde el siglo XVI al XIX.

Ante todo esto, la interpretación no debe ser pensada como un procedimiento especial al que se recurre cuando no se puede comprender algo, pues el interpretar es el peculiar modo de ser del hombre que es finitud y, por ello, la interpretación encuentra, en su infinitud. Así, la interpretación es una circularidad impasiva-expansiva, valoral y subjetiva (Álvarez, 2012:268).

Ortiz-Oses dice que la hermenéutica no es una interpretación más añadida a otras interpretaciones sin más, sino la interpretación de la interpretación. Es decir, la interpretación de nuestra interpretación del mundo [...] la hermenéutica como figura y figuración axiológica o valorativa y, por tanto, simbólica de nuestra existencia (1986:34).

CAPÍTULO 2

La educación multilingüe en Mesoamérica siglos XV-XVI

In calmécac in telpochcalli.

Ic umpoalli capitulo, uncan mitoa in quenin in ye iquac quincalaquizque in calmecac in yuh ca inetol, ic mocen tlalia in tenahuan in tetahuan, auh in tehuayulque in huehuetque in ilamatque, ihuan quinonotzaya in oquich piltontli in anozo cihuapiltontli, quicaquitia in netolli inic quinetoltique ihuan in canin quinetoltique, ihuan quil huiaya in quenin huel nemiz.

In axcan ca nican mitzalmotlalia in totecuyo in Tlogue Nahua que, auh ca nican on catqui in monantzin in motatzin in intech copa otimoquixti; auh mazonelihui in monantzin in motatzin in intechcopa otimoquixti, ocueleye tonantzin in tlacazcaltiani in ila cahuapahuani, in teixcoyoniani in tenacaztlapoani, in imac in icamac ca in alcecec in tzizicaztli. Auh inin axcan xicmocuil xicmocaquiti, ca oc tatzintli in mitzito, in mitzhuenchiuh in monantzin in motatzin (Huhuetlahtolli libro Sexto código florentino).

Para comprender la etnohistoria de gran parte de nuestro país, debe conocerse un concepto que, si bien es conocido por todos, no siempre se retoma desde las mismas perspectivas, ya que cada disciplina antropológica e histórica, lo ha tomado desde sus supuestos teóricos. Ahora bien, es importante conocerlo, ya que es indispensable para el objeto de estudio de este trabajo, desde una mirada hermenéutica. El concepto de Mesoamérica se propuso en 1943 por el etnólogo alemán Paul Kirchhoff.

Éste fue definido especialmente a partir de la cultura material, lo cual le permitió a la arqueología, (a falta de información documental y etnográfica) establecer, mediante la estratigrafía y el análisis de la distribución material, áreas geográficas y horizontes cronológicos. Kirchhoff aclaró que su propuesta de Mesoamérica, era un primer acercamiento; por ende, sus reflexiones teóricas requerían de mayor profundización y del mismo modo que era necesario darle profundidad histórica.

El artículo de Kirchhoff sobre Mesoamérica fue publicado en la década de los años 40. Su propuesta, era delimitar geográfica y temporalmente una súper área cultural, definiéndola como:

una región cuyos habitantes, tanto los inmigrantes muy antiguos como los relativamente recientes, se vieron unidos por una historia común que los enfrentó como un conjunto, a otras tribus del continente, quedando sus movimientos migratorios confinados, por regla general, dentro de sus límites geográficos, una vez entrados en la órbita de Mesoamérica. En algunos casos participaron en común en estas migraciones tribus de diferentes familias o grupos lingüísticos. (Kirchhoff, 1960:4).

En este sentido, el autor propuso los límites geográficos y temporales del “área cultural”. El norte quedó delimitado por la región de los ríos Pánuco, Sinaloa y Lerma, mientras que en el sur su límite era la península de Nicoya, en Nicaragua como se muestra a continuación en el siguiente mapa.

Mesoamérica y sus áreas culturales aprox. 2500 a. C. - 1521 d. C.



(Tomado de, <https://sites.google.com/site/regionesdelmexicoprehispanic/mesoamerica>)

Johana Broda, siguiendo los postulados de Kirchhoff, determina a Mesoamérica como:

Un área cultural de alta civilización que estaba fundamentada en la comunicación y los intercambios constantes entre los pueblos que habitaron en ella. En este sentido, sus límites no eran rígidos, cambiaron a lo largo de la historia y hubo relaciones más allá de su frontera. Por otra parte, más allá de Mesoamérica existían también intercambios y relaciones a lo largo de la historia precolombina, la investigación demuestra esta herencia común (Broda, 2007:7).

Al retomar sus respectivas indagaciones, Broda menciona que el análisis etnográfico, derivado de los textos coloniales sobre ritos y el culto de la sociedad mexicana, la “observación de la naturaleza” y su relación con las actividades productivas—mostró por sí mismo algunos ejes ideológicos de la cosmovisión prehispánica. Temporalmente esta tradición cultural se interrumpió con la llegada de los europeos.

Continuando con los postulados de Kirchhoff, la delimitación de Mesoamérica la hizo a partir de un listado de 43 objetos y prácticas culturales que consideró exclusivas de la cultura mesoamericana, los cuales podían diferenciarse de aquellos rasgos y prácticas presentes en otras regiones de América antes del contacto con Europa. Si bien toda Mesoamérica comparte dichos rasgos en común, no sería pertinente reflexionar sobre prácticas educativas mesoamericanas¹ y otra sería el multilingüismo mesoamericano, dado que las culturas convivieron en área con muchas lenguas en contacto por lo tanto comparten un conocimiento y una cosmovisión semejante.

2.1 Mesoamérica una tierra plurilingüe, siglos XV-XVI

Al tratar la educación mesoamericana me refiero al hecho de una enseñanza especializada, calendario, rituales, y aprendizaje de segundas lenguas, el caso de los intérpretes y a su vez estos debieron haber aprendido el oficio en algún lado en particular. ¿Cuál habrá sido el modo de aprendizaje? ¿Habrá existido lugar en específico en donde se haya enseñado esto?

No solamente las dos prácticas culturales que propongo se deben incluir en dicha lista, dado que hay otros tantos elementos que se dan por hecho, y no se han cuestionado lo suficiente desde mi perspectiva y es necesario debatirlos ya que, fueron utilizados por diferentes culturas a través de la diacronía y sincronía del tiempo mesoamericano.

La Chinampas², fueron utilizadas por los pueblos rivereños de la cuenca de México, sin embargo, se sabe que las chinampas fueron utilizadas por diferentes pueblos, por ejemplo, en los actuales estados de Tabasco, Morelos, Estado de México, Puebla e Hidalgo, es decir, en lugares cercanos a grandes volúmenes de agua. Hay indicios de una posible representación en los murales de Tepantitla

¹ Con educación mesoamericana me refiero al hecho de que, cada cultura enseñaba prácticas de acuerdo a su contexto y que tenían una institución educativa altamente desarrollada.

² Su etimología proviene del náhuatl que quiere decir 'lugar rodeado'. Son islas flotantes que se usaron para sembrar la milpa sobre el lago.

(Teotihuacan), así como algunas inferencias respecto a probables obras de desecamiento de zonas pantanosas (Sanders:1979:270).

El ejemplo anterior es pertinente pues, si los antiguos teotihuacanos las utilizaron, debemos recordar que dicha ciudad era “multiétnica” y por ende “multilingüe”, los expertos comentan que había diferentes culturas conviviendo en Teotihuacán divididos por barrios (maya, zapoteca, mixteca etcétera) ¿Cómo habrá sido la enseñanza sobre la construcción y el cultivo de las chinampas al ser multiétnico? ¿Habrá existido una lengua franca para la comunicación? Si la respuesta fuera afirmativa, debían aprender en algún lugar en particular, pues esta enseñanza ¿Estaba destinada para todos por igual o solo para alguna elite?

Podríamos seguir debatiendo dicha postura, puesto que esto no acaba aquí, pues existen más ejemplos. El juego de pelota es común en toda Mesoamérica, con rasgos particulares, pero similares en mayoría, por ser un juego con reglas establecidas, de uso ritual y también lúdico. Entonces, ¿en qué idioma se comunicaban para jugar? Es interesante, pues se sabe que algunos gobernantes mexicas jugaban de manera “recreativa”, Imaginemos e interpretemos el partido de este juego entre un gobernante Xochimilca contra un gobernante Mixe. ¿Cuál podría ser la lengua en la que ambos se comunicarían?

Ahora bien, se ha dicho mucho acerca de que este juego era ritual y solamente de élite. Luego entonces, sería dar por hecho que la población en general no podría acceder a dicho juego; sin embargo, se pudieron improvisarse canchas para que la población lo practicara. No tenemos por qué interpretar que sólo era para elite.

Siguiendo con los puntos a debatir, también se tiene el sistema de numeración vigesimal, es decir, base 20. Fue utilizado a lo largo y ancho de Mesoamérica y aquí tenemos el mismo problema lingüístico, ya que cada etnia contaba en su propia lengua. Es digno de imaginar a una tierra plurilingüe en donde todos tienen la misma base para contar, sumar, restar, multiplicar, pero lo hacen en diferentes lenguas y no basta con sus clasificadores numéricos, ya que no es igual contar cosas redondas que planas.

Entonces, ¿cómo lograban comunicarse al hacer grandes cantidades a la hora de comerciar? En este sentido, ¿cómo comunicar 2000 costales de maíz en la lengua chontal a un comerciante náhuatl? Otro ejemplo: en el códice lámina de tributos, muestra cuentas y mercancías que los pueblos sometidos por los Mexicas debían pagar como tributos. Hay pueblos muy lejanos y de diferentes lenguas. ¿Deberían comunicarse en un solo idioma y saber contar, sumar y restar en el mismo? Mi interpretación es que estas personas debían ser al menos bilingües, pues un cálculo mental como ese requiere saber las dos lenguas.

Aquí haré referencia a otro punto, el de los mercados especializados y mercaderes. Un ejemplo bien conocido es el de los pochtecas, que eran emisarios de gobernantes pertenecientes a un linaje y estatus particular. Estos personajes viajaban grandes distancias y recorrían diferentes pueblos a lo largo de su ruta. ¿Estos pochtecas llevaban intérpretes o su educación incluía la enseñanza de otras lenguas? Por si fuera poco, podría imaginarse un mercado como el de Tlatelolco pues, según las crónicas, era tan basto y con gran cantidad de gente y productos que era impresionante. Conociendo la multietnicidad de la cuenca de México, este mercado debió ser multilingüe o ¿A caso había una lengua para comerciar? Si había una lengua especializada, los extranjeros a dicha región, sin duda, debían conocerla.

Un punto importante al cual quiero hacer referencia es el tipo de escritura ideográfica que tenían, pues cada grupo étnico y cultural lo desarrolló a su manera y, a la vez, similar, por decirlo de alguna manera. En consecuencia, también desarrollaron la escritura en biombos de papel amate, piel de venado o tela (códices), estelas y en las estructuras piramidales. Este sistema de escritura fue principalmente desarrollado por los *tlacuilos*, así llamados en lengua náhuatl. Volviendo a la pregunta inicial, éste es un conocimiento específico y especializado, al cual todos tenían acceso. Entonces, cuando un pueblo entregaba cuentas de tributos, ¿lo hacía en sus propios códices o, mejor dicho, en su propio idioma? A otro pueblo, ¿en qué tipo de escritura y/o idioma se entregaba? ¿En lengua dominante o sometida? Además, si el conocimiento es especializado ¿Dónde lo

aprendían? Es posible que los *tlacuilos* supieran escribir los códices en varios idiomas; desde mi interpretación, es posible y debió haberse dado, puesto que el contacto y las relaciones sociales multiétnicas eran muy comunes.

Por último, discutiré el uso de los calendarios, tanto solar como lunar. Si bien, aunque la población conocía dichos calendarios, los dominaban y conocían a la perfección, el uso de éstos era de los sacerdotes, quienes se educaban y enseñaban dentro a una institución especializada, tenían contacto con los dioses e interpretaban los fenómenos naturales. De ellos era también el cuidado de las festividades en honor al ciclo agrícola. Desde luego, los sacerdotes se encargaban de llevar el orden de vida de la población, dado que éstos se encargaban de la ritualidad (cosmovisión).

Propongo aquí algunas interrogantes ¿Pudo haber sido posible que los sacerdotes aprendieran y estudiaran a deidades de otros pueblos en los idiomas de origen? O ¿Simplemente estudiar en su misma lengua? Por ejemplo, el dios de la lluvia, Tláloc, en maya se llama *Chack*. Tienen las mismas facultades. ¿Sería posible que a estos sacerdotes los enviaran a estudiar a otras ciudades, para comprender mejor los fenómenos naturales y la diversidad mesoamericana? ¿Es realmente singular el conocimiento astronómico y de la naturaleza que poseían?

Imaginemos por un momento que, en el área maya hubiese existido un centro de enseñanza acerca del estudio del calendario; esto es debatible, puesto que en el área maya (específicamente la península de Yucatán), para poder calcular la posición del sol, utilizaban centros tríadicos, mientras que en el Altiplano central el único centro tríadico que existe está en Teotihuacán. Las demás culturas no desarrollaron centros tríadicos debido a la geografía montañosa, ya que éstas sirven de referente. Para calcular los solsticios y equinoccios, saber interpretar estos referentes del sol ayudaban para conocer cuándo sería la mejor fecha para sembrar y en qué tiempo iniciaba la temporada de lluvias, así mismo, para tener en cuenta los fenómenos astronómicos.

El debate respecto a todos estos puntos podría continuar, sin embargo, es preciso aclarar que hablar de este tema es algo muy complejo por la distancia tanto temporal como cultural, pero la hermenéutica nos dice que:

Una de las finalidades de la hermenéutica consiste en combatir la distancia cultural. Esta lucha, en sí misma, puede comprender, en términos puramente temporales, como un combate contra el distanciamiento secular, o, en términos propiamente hermenéuticos, como una lucha contra el distanciamiento respecto al propio sentido, es decir, respecto al sistema de valores sobre el que se establece el texto. De este modo, la interpretación aproxima, iguala, hace que lo extraño resulte contemporáneo y semejante, es decir, convierte en algo propio lo que, en un principio, era extraño (Ricoeur, 2009:75).

En el siguiente cuadro se muestran los puntos propuestos por Kirchhoff, de los cuales, se había debatido y considero importantes para el tema de investigación y, desde luego, complemento con algunos que propongo:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Bastón plantador (<i>coa</i>). 2. Huertos de cultivo ganando terreno al lago (<i>chinampas</i>). 3. Cultivo de chíá y su uso para bebida y como aceite para dar lustre a pinturas. 4. Cultivo de maguey para aguamiel, arrope, pulque y papel. 5. Cultivo de cacao. 6. Molienda del maíz cocido con ceniza o cal. 7. Bolas de barro para cerbatanas, bezotes y otros implementos de barro. 8. Pulimento de la obsidiana. 9. Espejos de pirita. 10. Tubos de cobre para horadar piedras. 11. Uso de pelo de conejo para adornar tejidos 12. Espadas de palo con hojas de pedernal u obsidiana en los bordes (<i>Macuáhuítl</i>). 13. Corseletes estofados de algodón (<i>Ichcahuipilli</i>). 14. Escudos con dos manijas. 15. Turbantes. 16. Sandalias con talones. 	<ol style="list-style-type: none"> 23. Libros plegados estilo biombo (códices). 24. Anales históricos y mapas. 25. Año de 18 meses de 20 días más cinco días adicionales. 26. Combinación de 20 signos y 13 números para formar un período de 260 días. 27. Combinación de los dos períodos anteriores para formar un ciclo de 52 años. 28. Fiestas al final de ciertos períodos. 29. Días de buen o mal agüero. 30. Personas llamadas según el día de su nacimiento. 31. Uso ritual de papel y hule. 32. Sacrificio de codornices. 33. Ciertas formas de sacrificio humano. 34. Ciertas formas de auto sacrificio. 35. Juego del volador. 36. 13 como número ritual. 37. Deidades 38. Concepto de varios ultramundos y de un difícil viaje hasta ellos. 39. Beber el agua en que se lavó al pariente muerto.
--	--

17. Vestidos completos de una pieza para guerreros. 18. Pirámides escalonadas. 19. Pisos de estuco. 20. Patios con anillos para el juego de pelota. 21. Escritura jeroglífica. 22. Signos para números y valor relativo de éstos según su posición.	40. Mercados especializados o subdivididos según especialidades. 41. Mercaderes que son a la vez espías. 42. Órdenes militares (guerreros águilas y tigres). 43. Guerras para conseguir víctimas para el sacrificio (guerras floridas). 44. Educación específica, particular y contextualizada. 45. Multilingüismo
--	---

(Kirchhoff, 1954)

Siguiendo a Kirchhoff, en 1954 propuso una definición de cultura más dinámica vista como el resultado de procesos históricos. Por otra parte, Olivé Negrete (1958) señaló que la delimitación de los “horizontes culturales”, a partir de la pura evidencia material, inhibía tanto la complejidad social como la particularidad cultural (pág. 76). La aportación de Jaime Litvak (1975) dio al concepto un sentido dinámico, pues a partir de la noción de “redes de intercambio” pudo trascender el carácter estático y homogéneo del concepto (pág. 185).

Para Albatch (2010) dicha revaloración sobre el sentido dinámico de la cultura mesoamericana permitió que ésta dejara de entenderse sólo a partir de una lista de rasgos, pues se planteó que la cultura se expresaba entonces en las creaciones, procesos, influencias y adopciones acaecidas a lo largo de la milenaria interacción cultural. Esta definición procesual de la cultura mesoamericana se alejó del difusionismo evolucionista al ser la cultura mesoamericana una producción histórica, cambiante y relacional (pág. 6).

Esto propició una organización sustancial, que apremio a la historia para que dirigiera la mirada hacia la antropología y comprendiera la multiplicidad de formas con las que las culturas entienden su pasado y sus relaciones interétnicas, mientras que esta última acudió a la historia cuando comprendió que, a toda situación cultural, le precede un proceso histórico que la explica (Albatch, 2010:7).

Esta publicación vinculó por primera vez, de manera explícita, la noción de Mesoamérica al campo etnográfico, de modo que las instituciones, creencias, costumbres y rasgos culturales comunes, pudiesen compararse y, mediante analogías, establecer continuidades y correspondencias con aquellas

manifestaciones culturales de los pueblos mesoamericanos. Esta concepción propició que proliferaran diversas teorías sobre el cambio cultural, sin embargo, al partir de una explicación general, muchas veces propició que las particularidades culturales fuesen vistas como meras variaciones de un principio mesoamericano general, generándose así una de las principales críticas actuales al concepto de Mesoamérica.

En el paradigma mesoamericanista las actividades productivas jugaron un papel preponderante, pues se consideró que, si bien la conquista y la “conquista espiritual” habían trastocado el desarrollo histórico común de estos pueblos, muchos de sus fundamentos religiosos pudieron sobrevivir y transmitirse en el ámbito privado y en las actividades cotidianas de las comunidades campesinas, de modo que los cerros, los montes, las cuevas, los ciclos pluviales, entre muchos otros aspectos relacionados a la vida productiva, fuesen los depositarios de la cultura y la tradición mesoamericana. Un elemento importante en la convergencia entre antropología e historia, que le ha dado dinamismo a la concepción de Mesoamérica, es decir la etnohistoria (Albatch, 2010:7).

Desde esta perspectiva, el sentido de Mesoamérica ha ido cambiando a lo largo del tiempo y pasó de ser una noción que proyectaba la unidad nacional a un aparato de reivindicación étnica, tanto en el discurso de una vertiente de la antropología, como en el de algunos movimientos sociales indígenas, trastocando el sentido que el nacionalismo hegemónico le había otorgado.

Los habitantes de Mesoamérica tenían, conocían y hablaban una amplia variedad de lenguas. Es decir, la realidad sociolingüística de las culturas que convivían día tras día era muy compleja dado que estas culturas tuvieron relaciones interétnicas que les llevo al intercambio y distribución de bienes, al comercio, la guerra, migraciones, nomadismo y sedentarismo entre otros factores. La revolución mesoamericana significo, desde su nacimiento, el flujo y recontra flujo constante de bienes, personas y significados. Lingüísticamente los fenómenos sucedidos no solamente carecen de explicación, sino que, por lo general, se ignoran (Barriga, 2010: 151).

Mesoamérica es zona de gran diversidad lingüística y puede encontrarse una amplia difusión de rasgos lingüísticos similares a través de lenguas, estructural y tipológicamente distintas (Campbell, Kaufman y Smith, 1986), lo que revela un intenso contacto social entre los pueblos de la región que propició el surgimiento de un área lingüística diferenciada de las regiones vecinas al norte y al sur.

La idea de agrupar a las lenguas en “familias” es una analogía con los árboles genealógicos familiares. Las lenguas con características similares debidas a un origen común se consideran relacionadas o emparentadas y, por tanto, se agrupan en “familias”. Inversamente, las lenguas que no comparten rasgos comunes carecen de relación o parentesco y pertenecen, por tanto, a familias distintas.

Así, una familia lingüística es un conjunto de lenguas con características estructurales compartidas, debidas a un origen común. Una familia puede constar de varias lenguas o de una sola e, incluso, sus integrantes pueden formar subgrupos o subfamilias. Para seguir con la analogía, podría decirse que abarca tanto a una familia nuclear como a una familia extensa, es decir, puede hacer referencia a un conjunto de familias o subfamilias lingüísticas. Existen lenguas muy cercanas (hermanas, por así decir) y parecidas, mientras que la relación con otras es menor y con otras más el vínculo puede ser muy distante (UNICEF y FUNPROEIB Andes, *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América*, 2009: 828).

Las lenguas de Mesoamérica se distribuyen en cinco familias, más cinco lenguas independientes. Es decir, sin relación con otra lengua como lo muestra el siguiente cuadro:

 Cuadro XI.5 Familias lingüísticas existentes en Mesoamérica

FAMILIAS LINGÜÍSTICAS DE MESOAMÉRICA			
FAMILIAS LINGÜÍSTICAS	PAÍSES	LENGUAS INDEPENDIENTES	PAÍSES
Maya	México, Guatemala, Honduras, Belice	Lenca	Honduras
Otomangue	México	Xinca	Guatemala
Yuto-nahua	México, El Salvador	Huave	México
Totonaco-tepehua	México	Tequistlateco o chontal de Oaxaca	México
Mixe-zoque	México	P'urhépecha	México

FUENTE: Elaboración propia.

(Díaz, 2009:835)

En sentido estricto, habrá que decir: son diez familias lingüísticas, postulando una familia para cada lengua independiente. Las lenguas de cada familia suelen agruparse en conjuntos y subconjuntos más pequeños, según su grado de similitud, pero la diversidad interna de las familias hace que las lenguas que las componen, aunque emparentadas, sean muy distintas entre sí (UNICEF y FUNPROEIB Andes, *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas en América latina*, 2009:835).

2.2 Lenguas y educación comunitaria en la cuenca de México S. XVI

El lenguaje es la primera manifestación de la conciencia en el ser humano: el recién nacido emite sonidos sin sentido, ruidos, pero pronto los moldea y los hace expresión de sentimientos, dolor, alegría, entre otros, y al fin articula palabras. Con ellas se comunica, pero también juega, se divierte y se admira del mundo que lo rodea, es decir, se educa. En verdad, los niños tienen don de lenguas (<https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/lenguas-y-escrituras-mesoamericanas>):

Con la lengua, el hombre crea espacios que lo individualizan, le dan identidad. Con ella edifica moradas, naciones, países y el mundo. Además, la lengua hablada, como sistema de signos, tiene la capacidad de generar otros sistemas de signos, en este caso, la escritura. De signo sonoro, intangible, por mandato del *logos* se transforma en signo sensible, visual, en imagen. La imagen nos lleva a la escritura y ella nos comunica "con los ausentes y los que están por venir", como afirma Nebrija, en su *Gramática de la lengua castellana* (1492, cap. III). En suma, la escritura nos permite dispersar la palabra en el espacio y en el tiempo y abrir los secretos de pueblos y culturas. También, abrir los secretos de la propia lengua sometiéndola a un orden gramatical para atrapar en él su orden oculto y, asimismo, conocer la capacidad del lenguaje de manifestarse en múltiples lenguas (<https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/lenguas-y-escrituras-mesoamericanas>).

Dado que es imposible abarcar la totalidad de los fenómenos a estudiar en los extensos límites geográficos de Mesoamérica propuestos por Kirchhoff, esta investigación se delimita al área denominada como cuenca de México. La cual, para los fines de esta tesis, está escudada por cadenas montañosas: la Sierra Nevada

que se ubica al este, la Sierra de las Cruces en el oeste y la Sierra del Chichinautzin en el sur.

Entonces, la cuenca de México comprende total o parcialmente los actuales estados: de México, Hidalgo, Tlaxcala, Puebla, y la ciudad de México, donde se hablaba, principalmente: náhuatl, mazateco, mixteco, totonaco y otomí.



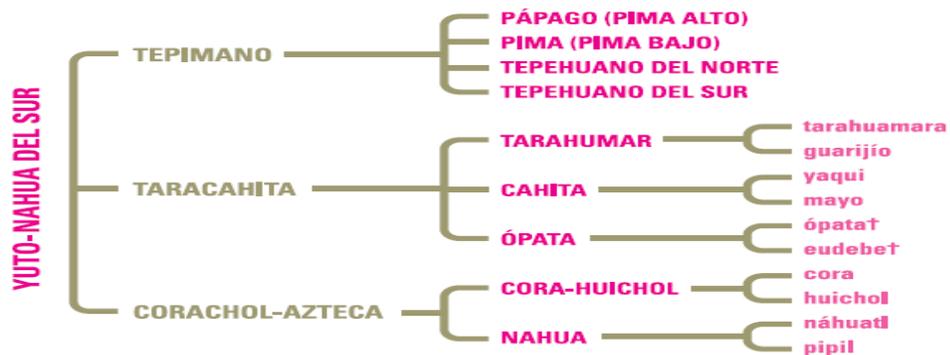
Imagen recuperada de: (https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Div_territorial_1530_Cuenca_de_M%C3%A9xico.svg)

Familia Yuto-nahua.

Es una gran familia lingüística que se extiende desde Estados Unidos hasta El Salvador, Centroamérica. Las lenguas de la rama sur de esta familia se hablan todas en territorio de México y Centroamérica. Casi todas, con excepción del náhuatl. Los hablantes de esta lengua, venidos del norte, se adentraron y asentaron en Mesoamérica cuando esta región ya estaba conformada en términos culturales. Si bien, los nahuas habrían de convertirse en el pueblo dominante de Mesoamérica al momento de la Conquista española, al hacerlo adoptaron la cultura (pero no las lenguas) de los pueblos conquistados y así empezó un proceso de asimilación lingüística de ambas partes.



Gráfico XI.3 Familia lingüística Yuto-nahua



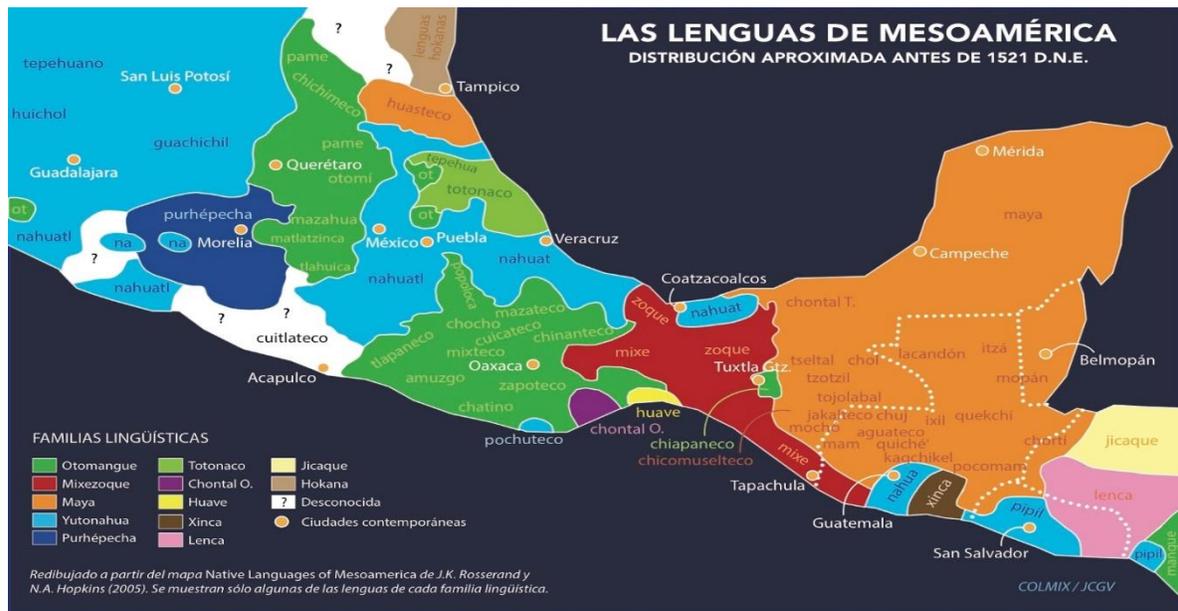
† = extinta
FUENTE: Campbell (1997: 158).

(Díaz, 2009:842)

Brice (1970) menciona que cuando llegaron los europeos, se tenía la solución a la diversidad lingüística y la convirtieron nuevamente en problema. Los aztecas habían sometido diversos grupos lingüísticos en el proceso de su expansión territorial. El náhuatl idioma oficial de los mexicas se convirtió en lengua de prestigio y privilegio por todos los lugares conquistados. El náhuatl de los mexicas era el que se enseñaba en todas las regiones conquistadas por estos, sin embargo, las etnias sometidas seguían conservando su lengua materna y solo utilizaban el náhuatl para comerciar y la diplomacia, es decir utilizaban la lengua náhuatl como lengua franca.

Actualmente se cree que existe una relación directa entre lengua y pueblo: cada pueblo tiene su propia lengua, distinta de otras. No siempre es posible establecer con claridad cuando la diferencia entre dos variedades lingüísticas es lo suficientemente grande para considerarlas lenguas distintas. Por tanto, la base lingüística para diferenciar un pueblo de otro es igualmente difusa. El criterio más elemental para determinar los límites entre lenguas es la inteligibilidad. Aún con este criterio las cosas no son tan sencillas. La diversidad lingüística mesoamericana es resultado de un complejo proceso que involucra el cambio interno de las lenguas y la separación geográfica, pero también están involucrados factores que contribuyen a delimitar la identidad social de los hablantes y los límites entre un pueblo y otro, o entre una lengua y otra.

En el siguiente mapa podemos observar la distribución de las familias lingüísticas antes de 1521, también las regiones que comprende cada lengua y hasta dónde se extendieron. Por ejemplo, la familia yutonahua es una de las más extensas dentro y fuera de Mesoamérica. También puede observarse la expansión del náhuatl. Las demás familias lingüísticas no tienen una expansión más allá de Mesoamérica. Sabemos que dentro de esta amplia región hubo una relación social muy fuerte entre las diferentes culturas. También pueden notarse algunas familias lingüísticas extintas como el caso del cuiclateco.



(Imagen recuperada de http://yukjotp.blogspot.com/2016/07/las-lenguas-de-mesoamerica_18.html)

Educación doméstica e informal.

Las culturas de la cuenca de México, comenzaban a educar a sus hijos desde edades muy tempranas, por ello puede hablarse de dos tipos de enseñanza: doméstica (comunitaria) y “escolar”, (“estatal” o institucional). La educación doméstica se da en cualquier cultura y no es más que el aprendizaje que un niño recibe por parte de sus mayores con el fin de que se sienta incluido en la sociedad donde va a desarrollar su existencia para que no se encuentre inadaptado a la misma. Consiste en adquirir aquellos rasgos culturales que definen una sociedad,

como, por ejemplo: idioma, costumbres, comportamientos sociales, sexuales, familiares, etcétera (Jun:2002:28).

Contrario a lo anterior, en la educación escolar interviene directamente el Estado, por lo que puede y suele estar dirigida a una serie de intereses por parte del propio gobierno, que siempre tenderá a que el educando favorezca su funcionamiento como por parte de la persona. Al educar, se intentará sacar el máximo partido a su educación (Jun: 2002:28).

El conocimiento de los postulados y sistemas de educación correspondientes a cualquier grupo humano y momento histórico interesa siempre como esclarecedor de creencias, preocupaciones, prejuicios e intereses predominantes. En el caso del México prehispánico se torna en mayor grado sugestivo pues nos proporciona la explicación de muchas diferencias culturales y sociales, además de cambios trascendentales en formas de comportamiento y actitudes vitales (Gonzalbo, 1990:11).

En el contexto sociocultural presentado, la socialización primaria es planteada como el proceso por el cual los niños adquieren conocimientos, destrezas y comportamientos socialmente valorados y contextualmente pertinentes. El proceso educativo de los grupos indígenas estuvo restringido a las necesidades y aspiraciones de la localidad o región que observa los mismos patrones y su contenido no va más allá de los moldes de la cultura local (Aguirre, 1981:192). En palabras de Durkheim (1975) la educación es una cosa o un hecho. En todas las sociedades se dispensa una educación de acuerdo con tradiciones (pág. 18). Es así como podemos llegar a observar que cada cultura está ligada íntimamente con el medio que la rodea. De este modo, tiene que cubrir ciertas necesidades y las satisface gracias al conocimiento que tiene de su entorno.

La educación ha sido organizada, en función de diferentes puntos de vista filosóficos y bajo la influencia de las condiciones socioculturales de cada época. La educación realiza la conservación y transmisión de la cultura, valores y formas de comportamiento eficaces para cierta sociedad. La educación prehispánica mesoamericana no era la excepción. El fin de la educación era y es la transmisión

de la cultura entendida como “el producto de la formación del hombre, el conjunto de modos de vivir y pensar cultivado (Abbagnano, 1963:272), la cual busca garantizar la inmutabilidad de la sociedad, para conservar los grupos privilegiados con todas sus prerrogativas (Alvarez, 2009:31).

Como formación inicial, puede identificarse la educación doméstica y “comunitaria”. La familia y la comunidad son para el niño el primer transmisor de pautas culturales y su principal agente socializador (Diccionario de las ciencias de la educación, 1995:4). Tiene como objetivo adaptar a los hijos de cierto estrato a su grupo social, mediante el interjuego de sentimientos, actitudes y valores. De aquí que se hable de una educación comunitaria, de casa, ofrecida dentro del seno familiar; desde que el niño nacía hasta los 6 años, aproximadamente, es cuando ingresaba a un templo o institución educativa. Siempre buscando formar un modelo de persona útil al sistema (Alvarez: 2009:32).

En la época precolombina, la educación respondía a recrear un sistema teocrático-militar principalmente en la cuenca de México, donde cada integrante de la sociedad tenía bien perfilado su papel. Todo aspecto político, económico, religioso y educativo, daban como resultado una sociedad auténtica con características muy peculiares (Alvarez, 2009:32). En estas sociedades, el sistema educativo estaba bien estructurado y organizado. Los indígenas tenían “mucho cuidado y solicitud en como los niños y niñas sean en tiempo de su niñez bien criados y doctrinados cuanto a los cuerpos y las costumbres para vivir bien y para mejor morir (Casas, 1966:21). Esta educación también reflejaba un tradicionalismo bélico-religioso-comunitario.

La educación doméstica comprendía desde que nacía el niño hasta los primeros años, y se daba bajo el cuidado de los padres. El rigor al que eran sometidos los niños recién nacidos, se les exponía al agua helada. Esta formación dentro del hogar, se daba durante los primeros 4 años aproximadamente. Ya que, a los 5 años en adelante, se ponía empeño en que los niños no vieran, ni oyeran y hablasen de cosas deshonestas. Delante de sus padres eran como mudos y aún entre ellos, los niños andaban, miraban y hablaban con modestia y templanza. Parecía como si hubieran leído una filosofía y la aplicaban en la crianza de los hijos. Al niño, primero

lo criaban sus madres, si ésta no estaba dispuesta le elegían una ama de buena leche. Ponían mucho cuidado en que se criasen comiendo sólo un tipo de comestible. Unos sólo comían carne, otros, tortilla con sal y frutas como el tomate (Alvarez:2009:32).

Los huehuetlahtolli mencionan que, los padres eran los responsables de la educación de sus hijos antes de que éstos fueran a la “escuela”. En el seno del hogar, además de jugar, aprendían las costumbres y ayudaban en diversas labores. Situación diferente es la que leemos en Sahagún cuando habla de niñas jugando con tierra y pedazos de cerámica: “...hija mía, bien lo entiendes, porque ya no andas amontonando la tierra y burlando con las tejuelas y con la tierra con otras niñas, que ya entiendes y tienes discreción y usas de razón” (1956:127).

En los *huehuehtlahtolli* –consejos de padres y madres para hijos e hijas mediante discursos tradicionales– se encuentra la respuesta: el niño maleducado da a su padre ante sus recomendaciones “Aún soy un niño, un chiquillo, que aún remuevo la tierra, que aún estoy jugando con tiestos, que aún juego con mi orina, con mis heces, que todavía mis babas, mis mocos, revuelvo en mis manos. Porque todavía no mucho me doy cuenta, escucho; no mucho he crecido, aún no soy prudente” (*Huehuehtlahtolli*, 1988:311).

Esta imprudencia del lépero chamaco podía acarrearle graves consecuencias al igual que a quienes no hacían bien sus labores, pues se sabe de los castigos aplicados a desobedientes. El *Códice Mendoza* nos ilustra sobre esto, pues evidencia cómo se les pegaba con varas, se les hacía oler el humo de chiles quemados o se les picaba con púas de maguey.

Así es como puede interpretarse que la comunidad y la unidad doméstica “llamada familia” era la encargada de la educación comunitaria, ya que en cada familia su interrelación se daba por medio del parentesco. Así, no sólo se educaba en casa hasta llegada la edad en que debían ser llevados a alguna institución particular de enseñanza. Ahora bien, al hablar de bilingüismo y relaciones de parentesco, ¿hubiesen sido posibles las alianzas de diferentes etnias? Si la respuesta es afirmativa, entonces podría verse que la enseñanza casera no se

restringía a una lengua única, sino que ambos padres enseñarían sus respectivas lenguas.

La educación comunitaria, al ser la primera que se recibe, es de gran valor e importancia. Resulta interesante si un niño bilingüe al llegar a un templo o institución específica de enseñanza hablara dos o más lenguas, que probablemente sería lo que habrían hecho los *temachtiqueh*³ de la época: potencializar su bilingüismo o contrarrestarlo.

Los grupos étnicos que se encontraban en la cuenca de México adoptaron paulatinamente algunos elementos de la cultura y costumbres mesoamericanas a través de continuas interrelaciones (políticas, guerras, religiosas, comerciales, etcétera), con variaciones según el tipo y el grado de contacto con los integrantes de la súper área.

2.3 Educación (formación) y enseñanza especializada en la *Excan Tlahtoloyan*

En este apartado entenderemos la educación, formación o enseñanza especializada, como el acto de enseñar ciertas cuestiones particulares que van más allá del ámbito familiar o comunal. Por ejemplo, la educación que se da en un centro específico para tal acto.

Ninguna cosa más me ha admirado ni parecido más digna de alabanza y memoria, que el cuidado y orden que en criar a sus hijos tenían los mexicas. Porque entiendo bien que en la crianza e institución de la niñez y juventud consiste toda la buena esperanza de una república (...) dieron en apartar sus hijos de regalo y libertad, que son las dos pestes de aquella edad, y en ocuparlos en ejercicios provechosos y honestos (Acosta, 1985:315).

La educación de la juventud (...) fue tal entre los mexicanos que ella por sí basta a confundir el orgulloso desprecio de ciertos críticos que imaginan reducido a los límites de Europa el imperio de la razón (...) el celo que tenían

³ *Temachtiqueh*: plural de *temachtiani*, hace referencia a los conocedores es decir los que enseñan.

en la educación de sus hijos debe confundir la negligencia de nuestros padres de familia, y muchos de los documentos que daban a su juventud puedan servir de lecciones a la nuestra (Clavijero, 1982:201).

El Dr. León-Portilla menciona que, entre los pueblos prehispánicos nahuas, con mayor énfasis entre mexicas, llegaba el momento en que los niños tenían que entrar a la “escuela”, ya fuera el *calmécac*⁴ o el *telpochcalli*⁵. Todo esto estaba acompañado de ceremonias y largas palabras y consejos. Allí recibían una rígida formación que los preparaba para el futuro. Algunas palabras que se ofrecían al muchacho las cuales podemos rescatar a través de las crónicas que llegaron a nosotros y también a través de Sahagún:

Otro aviso con que cumplimos contigo los viejos y sabios que somos: guárdale muy bien dentro de ti, mira que no lo olvides, y si te ríes de ello, serás mal aventurado; muchas otras cosas te serán dichas y oirás allá donde vas, *porque es casa donde se aprenden muchas cosas*, y con esto que te digo, juntarás lo que allá oyeres que es la doctrina de los viejos (Sahagún, 1956:215).

Los *tlatoqueh*⁶ mexicas, conscientes de la importancia de la educación para el sostenimiento de su Imperio, impartieron una serie de normas y leyes que les permitieron controlar ésta, e inculcar en sus súbditos un nuevo concepto de vida y una nueva versión de la historia de su pueblo (Batalla, 1999:1). Para la educación formal mexica se fundaron “instituciones” que eran mantenidas por la comunidad social (*calpulli*) o el Estado. Estos centros daban los elementos básicos para subsistir dentro de una sociedad que demandaba su colaboración. Cada individuo, hombre o mujer nacía para una misión determinada, impuesta por la sociedad.

Esta educación formal comenzaba alrededor de los 10 años. Funcionó como medio para formar a los dirigentes y a los sometidos, buscando sostener el sistema estatal y no buscando el desarrollo personal como es el ideal en la actualidad y respecto a la educación escolar que se impartía en centros “docentes” o “templos-

⁴ *Calmecac*. (literalmente hilera de casas) Era donde se enseñaban a los nobles-.

⁵ *Telpochcalli*. (literalmente casa de los jóvenes) Era en donde se enseñaban a los jóvenes del pueblo.

⁶ *Tlatoque* plural de *tlatoani*, terminado usado para referirse a los gobernantes mexicas.

escuela” estatales con la participación de sabios, sacerdotes especializados en materias que se enseñaban en los mismos y militares (Batallas, 1999:28).

Calmecac

Del náhuatl *calli* (casa), *mecatl* (mecate, lazo) y terminación **c** (locativo), literalmente quiere decir ‘en la hilera de casas’, pero también *mecatl* hace referencia a linaje, entonces puede significar ‘en las casas de linaje o donde se enseña el linaje’. Este centro educativo estaba dedicado a *Quetzalcóatl*. Aquí se formaba a los nobles para ser guerreros, sacerdotes, gobernantes, comerciantes y embajadores y predominaba la formación religiosa “La educación del calmecac tenía por objeto las tres finalidades siguientes...se crían los que rigen...los que están en los oficios militares... (y) los ministros de los ídolos” (Casas, 1993:952).

La abstinencia y la rudeza era lo cotidiano en esta forma de vida, buscando que fueran humildes, limpios y castos. Sólo comían dos veces al día, lo que les arrojaban los sacerdotes. No había distinciones, aunque fuera hijo del tlatoani. Se formaban con un riguroso adiestramiento físico y la disciplina de carácter religioso: dormir en cama dura, levantarse de madrugada, barrer el templo, recoger puntas de maguey para el auto sacrificio, recoger ramos para adornar el templo, recoger leña para el fogón del templo, obras públicas, faenas agrícolas, bañarse con agua fría... Tenían que acostumbrarse al frío, calor, hambre, sed y sueño. Eran constantemente vigilados por los sacerdotes.

Los tres cargos para los que se formaban los integrantes del *calmecac* eran: gobierno, milicia y sacerdotes. Generalmente ya asumido un puesto, se realizaban actividades de las tres áreas; generalmente eran hombres polifacéticos, como en el caso del tlatoani, quien era prototipo y síntesis del hombre formado en el *calmecac*.

La forma de enseñanza de este templo escuela comprendía entre otros factores:

- El arte del buen hablar que era enseñado por los *tlamatinime* (sabios).
- Arte de buen gobernar y la administración de justicia.

-La milicia (a los 15 se iniciaban y a los 20 iban a batallas).

-Canto y baile, tañer instrumentos para exhortar el ánimo y moral de los guerreros y para cuestiones religiosas-Juego de pelota, de sentido mágico-religioso (aunque había jugadores profesionales al servicio de los principales que tenían que ganar para evitar males al pueblo). Los estudios tenían modalidad de internado. La educación intelectual se daba bajo una base religiosa: descifrar jeroglíficos, aritmética, observar los astros, medir el tiempo, reconocer la naturaleza y conocer la historia. En tiempos de guerra eran adiestrados en ejercicios militares.

Los sabios mexicas *tlamatinime* eran una minoría intelectual que usaban disfrasismos náhuatl (*ni xochitl ni cuica*), poesía, comentaban los códices a los alumnos usando el canto, poesía y elucubraban “filosofía”.

La vida en el *calmecac* era comunal: comían, dormían, estudiaban, trabajaban juntos. El sustento lo obtenían de terrenos labrados por ellos mismos. Dejaban el *calmecac* con el matrimonio aproximadamente a los 20 años. La educación superior sólo la podían tener los nobles, como la de *tlacuiolo*, encargado de redactar los códices. Allí permanecían hasta cuando iban a casarse, según las leyes del templo. Eran doctrinados por el *tlamacazqui* en las ceremonias del culto divino, en las leyes del pueblo y en las virtudes (Alvarez: 2009:37).

Calmecac femenino

La mujer nacía ante todo para el “hogar”. Pocas participaban en actividades religiosas-sociales o de comercio. Su deber era regir el hogar. El *calmecac* femenino (*ichpochcalli*) se cargaba de la educación para las jóvenes hasta casarse. También se hacía un voto de pequeño ofrecimiento cuando ingresaban. Las madres de las niñas tenían que llevar escobas, leña y copal al templo cada 20 días. Cuando ingresaban como *cihuatlamacazque* (sacerdotisas) estaban bajo la vigilancia de unas viejas llamadas *cuacuacuiltin*.

Algunas pequeñas ya trabajan para el dios protector y más adelante ingresaban al centro, pero muchas veces se quedaban en su casa, ayudando a su madre en las faenas del hogar, deshuesando el algodón o atendiendo a los hermanos menores.

Según la información obtenida por Fray Bartolomé, algunas mujeres podían vivir en el templo al servicio de la religión, vivían en retiro y eran sometidas a ciertas disciplinas. Dormían juntas, vestidas, y tenían la obligación de levantarse varias veces en la noche para cumplir con el servicio religioso, hacían penitencia de auto sacrificio. Comían poco. Su sustento era dado por sus familias o daban aportaciones, y al cumplir la edad para casarse, salían. Aquí ingresaban por varios motivos: penitencia, aliviar la pobreza de los padres, entrega y servicio a los dioses, pedir buenos maridos, protegerse de la deshonra, estar enfermas y hacer votos para tener salud. Estas mujeres tenían sus aposentos detrás del templo. Algunas solo estaban por un año, otras 2 o más. Todas eran vírgenes y eran cuidadas por viejas que servían a los dioses toda la vida (Alvarez, 2009:38).

Telpochcalli.

Era escuela de la guerra, una casa de adiestramiento militar; cada barrio (*calpulli*) tenía uno. Se caracterizaba por rudos trabajos y severos castigos. Su enseñanza era práctica y también labraban la tierra en común para ganarse el alimento. El arte bélico se enseñaba con simulacros, manejando la macana y el arco, aunque se le habituaba a resistir hambre, sed, fatiga, frío, lluvia, seguir al enemigo, poner trampas y, por supuesto, el combate en los campos de batalla:

En el telpochcalli, las dignidades militares se obtenían con hazañas heroicas y la captura de enemigos daba el grado de oficial. Si atrapaba un jefe enemigo se hacía caballero tigre o águila. Era un plantel que formaba soldados peones y jefes militares inmediatos a diferencia del Calmecac que formaba los altos mandos. También realizaban juegos de pelota y cacería. En esta escuela había permeabilidad ya que ocasionalmente ingresaba la aristocracia y aquí si había un trato distintivo para los hijos de nobles. Aquí también los padres ofrecían un banquete de iniciación a los temachtiqueh del telpochcalli: los telpochtlatoque “caudillos de mancebos (Alvarez:2009:38).

Imaginemos por un momento si en alguna guerra de conquista, se les daría una educación o capacitación rápida de idioma contra la etnia a combatir. Entonces, ¿aprenderían algunas palabras clave para conocer al enemigo?

Al respecto, Juan José Batalla (2007) menciona que las dos instituciones de enseñanza más importantes del México antiguo eran el *calmecac* y el *tepochcalli* (p.28). Todas las fuentes que tratan del mundo mexica mencionan las instituciones educativas como las más importantes de su sistema pedagógico, pero en ocasiones se encuentran referencias de otros centros que podemos considerar como auxiliares cuya trascendencia formativa no puede considerarse inferior, este es el caso de los siguientes templos educativos.

Cuicacalli

Era la casa donde se enseñaba el canto y la danza de manera especial. Estaba dirigido por los *cuacuachictin*, unos viejos que al final de la instrucción llevaban a los alumnos a sus casas o escuelas. En cuanto a la danza que aquí se enseñaba, había 2 tipos: *macehualiztli*, de tipo religioso y tenía por objeto invocar, propiciar y alabar a los dioses. El otro tipo de baile era el *mitotiliztli*, de tipo recreativo. En cuanto al canto se enseñaban historias o proezas de los *tlatoque* (héroes) y cada vez que había un festejo, victoria militar o nuevo tlatoani, se hacían nuevos cantos. Algunos se hacían en presencia del tlatoani. Este centro también funcionaba como sala de espera para recibir órdenes del tlatoani.

Podrían haber existido cantos en otras lenguas que fuesen sagrados para los mexicas y sus dioses, pero debe recordarse un fenómeno lingüístico que se da al haber muchas lenguas en contacto: el préstamo de palabras. Ahora bien, al ser el *cuicacalli* un lugar de enseñanza de canto, debían conocerse los difrasismos y éstos están presentes en todas las lenguas de Mesoamérica. Este fenómeno es interesante porque al ser lenguas y familias lingüísticas tan diferentes ¿Cómo es que existió y existe dicho fenómeno?

Mecatlan

Era como una academia de música donde se enseñaba a tocar instrumentos como la ejecución del *macehualiztli*. En este lugar se enseñaba la historia y tradición del pueblo. El sacerdote llamado *tlapixcatzin* era el conservador cuya misión era instruir al pueblo mexica enseñando los cantos divinos en todos los barrios. Daba pregón

para reunir a la gente del pueblo y que éstos aprendieran los cantos. Era un agente de instrucción popular que defendía el pensamiento místico-guerrero del estado mexica y era revisor de que los cantos enseñados se hicieran con propiedad. Aquí entra un factor importante: si los cantos eran para los dioses y cada barrio tenía su propio dios, podríamos hablar de cantos distintos y lleno de difrasismos así como de idiolectos, que el sacerdote debía conocer para poder desarrollar su labor.

Tlamacazcalli

Casa de sacerdotes. Era un centro donde se impartía adiestramiento religioso superior recibiendo a jóvenes entre 18 y 20 años que se dedicarían al sacerdocio. Los sacerdotes tenían la cabellera larga, hasta las corvas; encordonados, sucios, feos, tiznados nunca los lavaban ni peinaban. El sumo sacerdote traía una borla de algodón en el cuello. Otros servidores del templo eran el “obispo” *huey teuhpiz* ‘gran ministro de dios’, *Teuhpizqui* ‘sacerdote común’, *tlaquimiloltecotl* ‘tesorero’, *tlamacaxcatecotl* ‘oficial de enseñar’, *tlilancalcatl* y *teuhtlacascaha*. En los templos, había de 30 a 50 ministros para dar servicios a los dioses (Casas, 1993:948).

En este templo, donde se formaban los sacerdotes encargados del servicio de los dioses, ¿habrán tenido formación multilingüe? Recordemos que los mexicas tenían gobierno teocrático donde la religión era asunto importante. Además, los sacerdotes que se formaban aquí eran los que se convertirían en *tlamatini* de los *calmecac* y *telpochcalli*. Luego entonces, una interpretación a partir de la información obtenida es: si dichos sacerdotes se encargarían de la educación de los niños y jóvenes para las tareas antes mencionadas, posiblemente habrán tenido formación de sabios multilingües. Debo recalcar que si los mexicas, al conquistar un territorio, imponían el *calmecac* y se llevaban a los sacerdotes formados para dar educación a los conquistados entonces, estos conquistados se a culturaban en función de los mexicas.

2.4 *In Excan Tlahtoloyan* indicios de una educación multilingüe

El estudio de nuestro pasado, de la época prehispánica en particular, resulta interesante y sorprendente. No obstante, existe una limitante al contar con escasas fuentes precolombinas, pues la mayor parte de ellas fue destruida por los invasores, desapareciendo así información relevante para mejor comprensión y explicación de ese periodo histórico. Sin embargo, subsisten códices y monumentos que complementados con fuentes pos colombinas, permiten explorar y conocer ese México antiguo; fuentes que son indicios necesarios para interpretar la educación multilingüe mexicana.

El conocimiento de los hechos humanos en el pasado, y la mayoría de ellos en el presente, tiene como primera característica ser (según la feliz expresión de François Simiand) un conocimiento por medio de *indicios* (Bloch, 1941-1943). Debido a que este conocimiento a través de "indicios" o "huellas" ha existido desde tiempos de los más antiguos cazadores y hasta nuestra época según características de los más modernos psicoanalistas, también lo mismo en China, Rusia, Europa Japón, qué en las montañas del Sureste mexicano, en África o toda América Latina. Extensión universal en términos temporales, espaciales y dimensionales de este conocimiento indiciario que, sin embargo, no había sido explicitada y teorizada de *modo orgánico y sistemático* antes del ensayo de Carlo Ginzburg. Lo que este autor hace es desarrollar algunas de sus principales implicaciones; en primer lugar, para la ciencia histórica y luego para las ciencias sociales en general, pero también para el propio conocimiento humano (Aguirre, 2007).

A partir del rescate de indicios, como fuente esencial de la generación del conocimiento humano, se ensancha enormemente el objeto de estudio de las ciencias sociales y de la historia en general, para quedarnos dentro de este universo social-humano en el tiempo. Luego entonces, se ensancha de una doble manera. Primero, porque a través de esos "espías" que son los "indicios", se abre el acceso a todo conjunto de realidades que antes habían sido simple y llanamente *ignoradas* por la historia y ciencias sociales anteriores. Realidades ignoradas, a veces por su

carácter huidizo o inaccesible, o por las dificultades que implican la escasez de testimonios, de fuentes o de puntos de apoyo para su conocimiento, pero en otras ocasiones ignoradas también por ser realidades abiertamente despreciadas, marginadas, reprimidas y silenciadas por los poderes dominantes y por los discursos hegemónicos que les corresponden (Aguirre, 2007).

Respecto a los indicios de la educación que, por lo demás y en lo que se refiere a este desciframiento o suerte de lectura de los indicios, no implica sólo el conocimiento teórico o el razonamiento general de lo que ellos son y de los rasgos que los definen, sino también, y de un modo esencial e imprescindible, la *experiencia práctica reiterada* de su búsqueda, ubicación, desmontaje y explicación. Desde luego, no basta la sola vía teórica para adquirir las capacidades de identificación de la autoría de un cuadro, del descubrimiento del criminal, de la detección de la enfermedad en cuestión o la aprehensión de la realidad histórica que se nos escapa y esconde el análisis y a la comprensión (Aguirre, 2007).

Por eso estos pocos y pequeños indicios dan pauta para interpretar muchas más cosas de las que muestran. Por ejemplo: la educación en los mexicas ocupaba un lugar de gran importancia. Iniciaba en el hogar y estaba a cargo de los padres. Continuaba en “instituciones públicas” a partir de la adolescencia. La educación tenía como propósito formar la personalidad del individuo, que en lengua náhuatl se expresaba *in ixtli, in yollotl* ‘alcanzar el rostro y el corazón’ (Díaz, 1984:41); sin olvidar que también buscaba perpetuar su sistema político y social. En este sentido, las crónicas mencionan que la *Excan Tlahtoloyan*:

Ordenaron que hubiese en todos los barrios escuelas y recogimientos de mancebos, donde se ejercitasen en la religión y buena crianza en penitencia y aspereza y en buenas costumbres, y en ejercicios de guerra y en trabajos corporales, en ayunos y disciplinas, en sacrificarse, en velar de noche; y que hubiese maestros y hombres ancianos que los reprendiesen y corrigiesen y castigasen y mandasen y ocupasen en cosas de ordinarios ejercicios y que no los dejaran estar ociosos, ni perder tiempo, y que todos estos mozos guardasen castidad en grandísimo rigor, so pena de la vida (Duran, 1987:213).

De acuerdo con Sánchez Vázquez, la familia, la escuela y el Estado transmitían, interpretaban, enriquecían o degradaban la cultura indígena elaborada en varios milenios de convivencia en las tierras de Mesoamérica, todas ellas hermanadas en el culto a sus dioses y la sumisión a los soberanos. Esa era parte fundamental de su política educativa, que era también la social, religiosa, económica, política y cultural, en la unidad hombre cosmos, según su particular e integral visión del mundo (Rojas, 2005)

Su política educativa se expresaba en un derecho “consuetudinario”, (sistemas normativos) pero se enseñaba utilizándose las pinturas (códices) como recursos didácticos, al igual que se utilizaba el discurso “pedagógico” en cada celebración especial como nacimientos, bodas, etcétera; incluso en los consejos de adultos a menores o de docentes-sacerdotes a pupilos, disertaciones elevadas a la categoría literaria de los poemas y otras expresiones (Garibay, 1987:30).

“Los calmecac se repartían por todas las provincias dominadas por los mexicas” (Sahagún:1829:169), con este indicio puede reflexionarse acerca de que no había un centralismo educativo en Tenochtitlan-México, con lo cual puedo interpretar que en cuanto una demarcación étnica quedaba conquistada por los mexicas, éstos implementaban centros educativos como el *calmecac* y el *telpochcalli* para educar en costumbres e ideologías mexicas a hijos de nobles y algunos maceguales.

Recordemos que cuando los mexicas conquistaban un pueblo, no quitaban el gobierno en turno, sino que lo mantenían bajo su poder. Entonces, es entendible que si los hijos de nobles del pueblo conquistado, fueron enviados a dichos centros para que aprendieran a hablar náhuatl y su lengua materna. Es aquí donde puede inferir una enseñanza “bilingüe”, pues parece claro que los alumnos de esta institución (*calmecac*) una vez terminado su aprendizaje, se convertían en dirigentes del pueblo, oficiales de ejército o sacerdotes de templos. Es decir, se convertían en los más altos dirigentes de la nación (Batalla,1999:28), pues recordemos que en el “calmecac se crían los que rigen, señores y senadores y gente noble, que tienen cargo de los pueblos: de allí salen los que poseen ahora los estrados y sillas de la república” (Sahagún, 1829:430).

Eran reseñados allí a decir la verdad y o hablar con elocuencia; a saludar a los que se encontraban: a reverenciar a los mayores y los viejos, y cuando hacían estas cosas de mala gana o no practicaban la enseñanza con hechos, eran pinchados con agujones; se les instruía además en los canticos que llaman divinos, que conservaban escritos en papel con letras jeroglíficas (que también les enseñaban a dibujar). Aprendían asimismo la cuenta del tiempo, el arte de augurar y aquella parte de la astrología que da respuesta a las cosas futuras y predice los acontecimientos lejanos. Y más aún, de los sacerdotes la doctrina de interpretar los sueños, tal cual éstos la habían recibido de los mayores (Hernández, 1986:59).

Respecto a la crónica anterior, es importante tomar en cuenta que quienes se formaban en el *calmecac* tenían una formación especializada, pues eran quienes iban a ocupar cargos muy importantes en el gobierno mexica. Es pertinente interpretar que tenían una formación (podría llamarse) multilingüe, ya que debían conocer el idioma del pueblo que iban a someter y enviar *tlamatinis* a los *calmecac* que ponían en las provincias conquistadas.

Por otra parte, en el *cuicacalli* se enseñaban los cantos y éstos eran compuestos por poetas que cobraban por su trabajo. Había de diversos tipos (Batalla, 1999:31), entre los cuales se mencionan los siguientes:

Así tenían éstos diferencias en sus cantos y bailes, pues cantaban unos muy reposados y graves, los cuales bailaban y cantaban los señores y en las solemnidades grandes, y de mucha autoridad (...). Otros había de menos gravedad y más agudos, que eran bailes y cantos de placer (...) cantares de amores y de requiebros (...). También había otro baile, tan agudillo y deshonesto, (...) con tantos meneos y visajes y deshonestos monería, ser baile de mujeres deshonestas y de hombres livianos. Llamábanle *cuecuechcuicatl'* (...). Otras muchas maneras de bailes y regocijos tenían estos indios para las solemnidades de sus dioses, componiendo a cada ídolo sus diferentes cantares, según sus excelencias y grandezas (...)- Había un baile y canto de truhanes (...). Todos los cantares de éstos son compuestos por una metáforas tan oscuras que apenas hay quien las entienda, si muy de propósito no se estudian y platican para entender el sentido de ellas- Yo me he puesto de propósito a escuchar con mucha atención lo que cantan y entre las palabras y términos de la metáfora, y paréceme disparate y, después, platicado y

conferido, son admirables sentencias, así en lo divino que agora componen, como en los cantares humanos que componen (Duran, 1867:90).

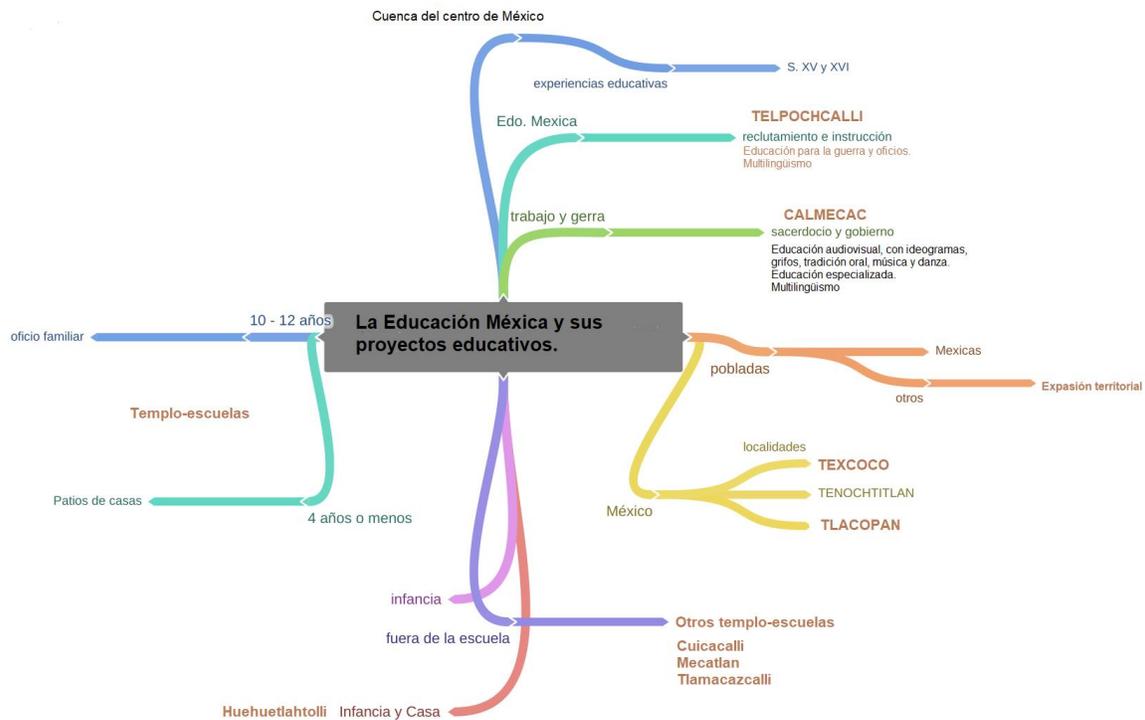
Con la información de fray Diego Durán, interpreto la importancia que los cantos tenían en el sistema educativo mexicana, puesto que hay composiciones sobre los dioses, acontecimientos históricos y meras diversiones. Cabe resaltar, que la afirmación de Duran respecto a la profundidad de metáforas incluidas en los mismos, para un occidental como él resultan incomprensibles (Batalla, 1999:31). Dichas metáforas son en realidad difrasismos: este fenómeno se encuentra presente en todas las lenguas mesoamericanas, razón más para pensar, reflexionar e interpretar la realidad educativa bilingüe o multilingüe durante la época precolombina.

Los pochtecas se educaban e instruían en el *Calmecac*:

No solo era el conocimiento de las mercaderías y sus valores, sino la geografía de las rutas de comercio; “**las costumbres y lenguas** de los pueblos que atravesaban (algunas veces tendrían que hacerse pasar por habitantes del lugar, para ocultar sus actividades de espionaje)” (Sahagún, 1829:400)

Como menciona Sahagún, puede interpretarse que los pochtecas tenían educación especializada; más al conocer las lenguas de lugares que iban a atravesar, para comerciar y hacerse pasar por nativos y espías. A continuación, se muestra un mapa sobre la *Excan Tlahtoloyan* y su proyecto educativo. Después, una lista de pequeños indicios mencionados.

Es importante que se reflexione acerca del siguiente mapa pues se muestra como la Excan Tlahtoloyan, tenía un propósito educativo, y toda una institución bien cimentada para lograrlo y no solamente eso, sino que toda la población participaba para lograr un deber ser mexicana por decirlo de alguna manera, en el cual todo lo referente a su cultura estaba inmerso para seguir siendo desde su cosmovisión la cultura dominante de la cuenca de México y así poder ver desde una perspectiva hermenéutica su multilingüismo.



- Técnicas mágicas, el pensamiento mágico está presente en todas las actividades del hombre.
- Templo-escuelas por todo el territorio controlado por la *Excan tlahtoloyan*.
- Aprendizaje por identificación, con los padres, sacerdotes, militares, etcétera.
- La educación en los templos.
- La educación en el *Tepochcalli*.
- La educación en el *Calmécac*.
- Anexo al *Calmécac*, escuela para niñas.
- Educación audiovisual, con ideogramas, glifos, tradición oral, música y danza.
- Enseñanza de la música.
- La enseñanza para hablar.
- El teatro.
- La escultura y la cerámica.
- La educación física.

CAPÍTULO 3

Antecedentes históricos de la pedagogía de los frailes en España y su implementación en la Nueva España siglos XV-XVII

*[...] con los religiosos de la orden de San Francisco he procurado que enseñen gramática romanizada en lengua mexicana a los naturales y paresciéndoles bien, nombraron un religioso para que en ello entendiese, el qual la enseña y muestranse tan hábiles y capaces que hacen gran ventaja a los españoles, y sin poner dubda habrá de aquí a dos años cincuenta indios que la sepan y la enseñen. ("Carta del obispo Fuenleal al Emperador de México, 8 de agosto de 1533", *Epistolario de Nueva España*, II:118).*

Es evidente, que a pesar de la originalidad y esfuerzo de las órdenes mendicantes en el terreno tan “delicado del rescate” de las culturas nativas de México prehispánico, dicha labor no podía sino contar con antecedentes y con precursores:

En realidad, si se atiende a datos dispuestos actualmente, pueden remontarnos hasta el siglo XIII europeo para ubicar con precisión las raíces de esta curiosidad etnográfica manifestada por los religiosos; prácticamente en los orígenes mismos que acuñan la fundación de la Orden de Francisco de Asís. Debe tomarse en cuenta el espíritu peculiar que envuelve muchos de los viajes y descubrimientos geográficos llevados a cabo por los europeos en poco más de dos siglos y medio antes del primer viaje de Cristóbal Colón.

Si se mira el campo fecundo de estas primeras grandes exploraciones llevadas a cabo por europeos en el siglo XIII, nos encontramos decididamente con presencia franciscana activa en casi todos los escenarios de la comprensión de la ecúmene, ya en vías de aprehensión global. Así, por ejemplo, aquellos primeros viajes que exploran las rutas hacia el Extremo Oriente y que son obra franciscana, anteceden en casi medio siglo a los viajes de Marco Polo y a su extraordinario relato de 1298, el afamado *Libro de las maravillas del mundo* o el *Millione*.

Recordemos que, en 1245 el papa Inocencio VI, en el Concilio de Lyon, encargaría a un religioso franciscano: fray Juan de Piano Carpini —a la vez que le otorgaba el rango de legado pontificio—, una expedición decisiva por el Kanato del Volga para tratar de considerar las probabilidades de convertir a los mongoles al cristianismo y así acelerar el fin de los tiempos. Este religioso seráfico descubriría una sociedad mongol harto liberal en el terreno de las creencias religiosas; característica general de la dinastía de Gengis Khan. Por otra parte, poco inclinada a una conversión cristiana, a su regreso de Asia en 1247, y al llegar a Lyon portador de mensajes del soberano tártaro para Inocencio VI, fray Juan de Piano Carpini intentó poner en guardia a sus contemporáneos contra ilusiones milenarias exageradas. Con esta finalidad, redactó una obra considerable sobre aquel universo cultural tan poco conocido, una especie de crónica etnográfica primitiva de la sociedad mongol del siglo XIII que, en cierto modo, es un verdadero monumento

antropológico, al mismo tiempo que conlleva un prudente mensaje político para tratar de sosegar las esperanzas un poco intempestivas de la cristiandad occidental. “Este escrito, la Historia Mongolorum, podría ser considerado como el lejano antecedente de la obra de nuestros cronistas etnográficos de México y como un primer paso franciscano hacia la comprensión de culturas extrañas” (Baudot. en <http://www.elem.mx/estgrp/datos/248>) Es por lo que debe considerarse cuál fue la formación de misioneros y su tradición de conocimientos.

Los cronistas y primeros misioneros (Sahagún, Las Casas, Durán), llenos de un espíritu humanista y gran sensibilidad lingüística reportaban a los Católicos Reyes:

Esta lengua mexicana corre por toda la nueva España, que el que la sabe puede irse desde los Zacatecas y desde mucho más adelante hasta el cabo de Nicaragua, que son más de seiscientas lenguas y en todas ellas hallar quien la entienda, porque no hay pueblo ninguno, al menos en el camino real y pasajero donde no haya indio mexicano o quien sepa aquella lengua, que por cierto es cosa grande. (Brice 1986:51).

No obstante, siempre es posible captar variedad de voces en los distintos documentos que estudiamos o elaboramos, como lo planteó tan lúdicamente Bajtín en 1982. Rockwel (2009) menciona al respecto “algunas voces se complementan, otras se contraponen, pero logran entre todas develar algo, sea en ese mundo no-documentado o en los intersticios de nuestros propios entornos culturales” (pag:155).

Hallada en medio de ambas tradiciones, la etnohistoria ha desarrollado sus propias maneras de integrar la dimensión temporal al trabajo antropológico. Así pues, la hermenéutica ayuda a interpretar de manera más acertada el acontecer histórico. Mientras tanto, como lo menciona Wallerstein “reconstruir la realidad pasada, relacionándola con las necesidades culturales del presente en forma interpretativa y hermenéutica en contextos sincrónicos y diacrónicos nos dará una mejor claridad” (2006:34).

Por tanto, la educación impartida por frailes en las escuelas conventuales del siglo XVI novohispano, ha sido estudiada por diversos autores, entre los que se encuentran trabajos de Robert Ricard, Jose María Kobayashi, Lino Gómez Canedo, Constantino Reyes Valerio, entre otros. Cada uno aporta datos valiosos para conocer este asunto tan importante. Sin embargo, y dados los propósitos que tuvo cada autor, otros aspectos quedaron fuera de sus perspectivas o fueron interpretados de manera diferente. Así mismo, algunos hechos merecen valoración distinta a la efectuada hasta el presente, con el objeto de comprender el influjo que tuvieron algunos de los métodos educativos prehispánicos en la actuación de misioneros y que llegaron a manifestarse en algunas de las tareas realizadas en los monasterios mendicantes.

La difusión de la doctrina cristiana, como recurso eficiente en la consolidación de la conquista de México, fue una de las más importantes para la Corona española. Si se considera que la actividad religiosa no se limitó a la transmisión de valores religiosos españoles, difundir una visión del origen del hombre y una interpretación de la historia, también valores en general como: costumbres, leyes, el idioma castellano, entre otras cosas.

A la instrucción de algunas técnicas de producción, puede apropiarse la importancia de su presencia, porque la evangelización y la educación formaban parte de la misma actividad durante comienzo del control español. Por ello, es imprescindible describir algunas de las actividades de las órdenes religiosas. Los colegios fundados por estas órdenes y lugares en que se ubicaron tenían el objeto de abarcar amplias zonas de la cuenca de México. Desde que inició la incursión al territorio de lo que más tarde sería Nueva España, Cortés cuidó, como hombre de su época, alcanzar victorias en el ámbito material sin olvidar la propagación de la fe cristiana, objetivo ideológico, dominante de la sociedad ibérica y producto de la Reconquista española. Por estas razones, con Cortés vino el religioso Juan Díaz. Poco después, cuando aún no caía Tenochtitlan, llegaron el mercedario Fray Juan de las Varillas y los franciscanos Fray Pedro de Melgarejo y Fray Diego Altamirano.

En 1523 llegaron tres franciscanos más, entre ellos, Fray Pedro de Gante (Ricard, 1947:88).

En la cuarta carta de relación de cortes, fechada en octubre de 1524, estipula: he dicho a vuestra alteza el aparejo que hay en alguno de los naturales de estas partes para se convertir a nuestra fe católica y ser cristianos; y he enviado suplicar a vuestra majestad, para ello, mandase proveer de personas religiosas de buena vida y ejemplo porque hasta ahora han venido muy pocos o casi ninguno, (...) La manera que, a mí, en este caso, me parece que se debe tener, es que vuestra sacra majestad mande que vengan a estas partes muchas personas religiosas, como ya he dicho, y muy celosas de este fin de la conversión de estas gentes, y que de éstos se hagan casas y monasterios por las provincias que acá nos pareciera convenientes, y a que éstos se les dé de los diezmos para hacer sus casas y sostener sus vidas; y lo demás que restare de ellos sea para las iglesias y ornamentos de los pueblos donde estuvieren los españoles, y para clérigos que las sirvan (Cortés, 1973:203).

No debe olvidarse algo que surgió con este movimiento de educación y evangelización, pues esta educación dio pie para que, en la Nueva España, hoy México, naciera el ethos barroco, gestado y desarrollado inicialmente en América; en la construcción de un ethos social propio de las clases bajas y marginales de las ciudades mestizas del siglo XVII y XVIII (Echeverría, 2008:8).

3.1 Formación humanista de los frailes.

Tendría que hacerse un recorrido histórico para poder abarcar los inicios del humanismo en occidente, pero podemos hacer una pequeña síntesis para comprender e interpretar la diferente formación de las órdenes mendicantes y su labor en la nueva España. Con franciscanos y dominicos se generalizó un nuevo estilo pastoral caracterizado por el voto de pobreza frente a la riqueza de los monasterios. El objetivo: estrechar relaciones con la población en lugar del aislamiento en cenobios, el predominio de la predicación en las comunidades sobre la oración monástica y mayor agilidad en la evangelización que, por cierto, se fue

adaptando a las transformaciones sociales. Además, estas órdenes adquirieron mejor preparación intelectual. Todo ello se tradujo en una labor religiosa de excelentes resultados entre la población. La cultura y el arte, que en gran parte estaban relacionadas con la vida religiosa y la organización eclesiástica.

Pese a la diversidad de lenguas peninsulares (catalán, mozárabe, vasco, gallego, castellano), el latín se erigió en la lengua aglutinante en torno a la cual el saber se difundía. Esta intensificación de actividades intelectuales condujo a la creación de nuevas instituciones que transmitieron en mayor escala la cultura y los conocimientos científicos del momento. Es conveniente recordar que quienes ingresaban a instituciones culturales (monasterios) o que recibían educación individualmente e ingresaban a la universidad, eran miembros de la elite social.

Las Instituciones educativas importantes fueron las escuelas catedralicias, cuyo programa de estudios incluía (desde el siglo XII) el *Trívium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *Quadrivium* (aritmética, geometría, música y astronomía). A finales del siglo XII se crearon las escuelas municipales donde el estudiante adquiría mayor preparación en Gramática Latina y las cuatro operaciones aritméticas. Este proceso de secularización de la educación avanzó con la apertura de los estudios generales o universidades para maestros y escolares donde la subordinación de la ciencia a la teología fue superándose, por lo que se hizo posible estudiar filosofía, artes, derecho y medicina, sin ser especialista en teología. Este proceso de modificaciones en la educación respondía a las transformaciones sociales, a la ampliación del intercambio y la división del trabajo.

Los rasgos particulares de las universidades y estudios eran: el uso obligatorio del latín (lo que permitía la movilidad de estudiantes y maestros entre universidades europeas), el respeto incuestionable a profesores, la "aplicación del método dialéctico a los textos a través de la *disputatio* o comentario crítico por parte de los alumnos y la severa limitación del campo de la propia experiencia, subordinada a una abstracción puramente especulativa conducida por la razón en la que se tenía fe ciega. La difusión de la filosofía aristotélica a partir de las universidades fue síntoma y factor de las nuevas modalidades de pensamiento.

Estas tendencias culturales se prolongaron a los siglos XIV y XV con pocas variantes.

3.1.2 Franciscanos

La fundación de la orden franciscana se ubica en el año 1209. En ese año, San Francisco logró que el Papa Inocencio III firmara la disposición que había redactado donde expuso las principales normas de su hermandad. Las tres principales reglas en las que se basa su sistema son muy similares a las de otras congregaciones religiosas: castidad, pobreza y obediencia. Habitualmente se ha hecho énfasis en que la pobreza y la humildad son sus principales preceptos y esto se ha difundido a tal grado que aún ahora los franciscanos son reconocidos o asociados en ese sentido.

Cuando Cortés desembarcó en el puerto San Juan de Ulúa en Veracruz, el jueves santo, 21 de abril de 1519, estaba acompañado por un fraile perteneciente a la orden de la merced, llamado Bartolomé de Olmedo, quien, según Robert Ricard (1947) impidió muchas de las injusticias suscitadas por el temperamento de Cortés (pág. 77). La llegada de los franciscanos a Nueva España estuvo situada en 1523. De esta orden mendicante, fueron tres flamencos los que pisaron por primera vez tierra americana: “Fray Pedro de Gante, (...) y los otros dos, Fray Juan de Tecto y Fray Juan de Aora, muertos en la expedición de Cortés a Las Hibueras” (Alvear, 1990:60).

De los tres, el único sobreviviente fue fray Pedro de Gante, cuyas actividades tuvieron un impacto fundamental en la labor de los franciscanos, pues no sólo se abocó al ámbito religioso, sino que dedicó su vida entera a la educación de los indígenas. Él, junto con los franciscanos, creó por lo menos cuatro ramas de enseñanza: “la educación para hijos de la minoría directora; la enseñanza catequística en el patio; la enseñanza práctica con miras a la capacitación profesional y la educación de niñas indias” (Kobayashi:1973:439). Un año más tarde, en 1524, llegó a las mismas tierras un grupo de franciscanos conocido hasta hoy como “Los Doce”; su nombre está relacionado con los apóstoles elegidos por

Jesucristo para predicar su palabra. Este grupo estuvo conformado por ese número de frailes franciscanos que habían aceptado viajar al Nuevo Mundo para emprender la tarea evangelizadora que iniciarían.

Aunque el territorio por el que incursionaron parecía no tener límites, su mayor interés se concentró en el centro de Nueva España y sus alrededores, pues pocos años atrás, en esa zona se había establecido la cultura indígena dominante: la azteca, y edificaron una imagen de poder relacionada con el cristianismo en el lugar preciso en que se había asentado la majestuosidad mexicana:

De Méjico capital salieron en tres grupos: uno que se fue a instalar en Tlaxcala, el otro en Texcoco y el tercero en Huejotzingo; el padre Valencia se quedó en la capital con tres compañeros. Sabemos que el primer superior de Huejotzingo fue el padre Juan Juárez; que para la guardinia de Tlaxcala fue asignado el padre Fuensalida y para la de Texcoco el padre Toribio de Benavente (Abad, 1992:38).

Los franciscanos así se repartieron por tres zonas cercanas a Tenochtitlán, y lograron tener el control en puntos estratégicos. Estas acciones favorecieron la evangelización y conquista, pues las actividades de los frailes resultaron benéficas para los conquistadores (Gabriel, 1980:69). Con la ayuda de éstos, los soldados podían conocer nuevas regiones apartadas, concentrar a los naturales en pueblos y evitar mayor cantidad de muertes. Los frailes llegaban siempre a nuevas regiones de manera pacífica y los indígenas, generalmente, los recibían con amabilidad y sobre todo con curiosidad; estos sentimientos hacían que fueran muy bien aceptados, logrando, incluso, una estrecha relación con los miembros de esta orden mendicante (Abad, 1992:38).

3.1.3 Agustinos

Los primeros padres agustinos llegaron a San Juan de Ulúa el 22 de mayo de 1533. Cinco días después partieron del puerto de Veracruz hacia la ciudad de México llegando el sábado 7 de junio del mismo año. Siete fueron los frailes que desembarcaron en Veracruz: fray Francisco de Alvarado, mejor conocido como fray Francisco de la Cruz o Padre Venerable; fray Juan de San Román, fray Jerónimo

de San Esteban, fray Agustín de Gonnás o de la Corufia, fray Alonso de Borja, fray Jorge de Ávila y fray Juan de Oseguera.

A su arribo se dirigieron al convento de los padres dominicos donde fueron alojados 40 días, mientras se adaptaban a las exigencias de un mundo nuevo y desconocido, como el aprendizaje de distintas lenguas. El conocimiento del hombre indígena tenía una concepción diferente de la vida. Entonces, era necesario estudiar las características de este hombre antes de intentar convertirlo, asimismo detectar las necesidades primordiales y buscar una metodología específica para enfrentarlas.

Para entonces, los franciscanos y dominicos habían ocupado prácticamente todos los puntos importantes del territorio, aunque existían numerosas áreas pequeñas y libres entre zonas ocupadas por los otros clérigos. Así, el extremo oriental de la costa de Guerrero fue área de evangelización agustina a la que se vinculaban por misiones establecidas en el sur de Morelos y en el suroeste de Puebla. Para 1570, habían evangelizado en Tlapa, Chilapa, Mixquic, Totolapan, Ocuituco, Yecapixtla, Zacualpan, Chiauhtla, Tlacayapan, Jumiltepec, Jonacatepec.

Los agustinos se distribuyeron en tres direcciones: una línea meridional de Mixquic, Ocuituco, Jantetelco, Chietla y Chiauhtla para llegar a Tlapa y Chilapa. Otra comprendía lo que hoy es Hidalgo, el norte de Puebla y Veracruz, en el área habitada por otomíes y huastecos con los conventos de Epazoyuca, Atotonilco, Actopan, etcétera. La tercera línea, en dirección de Michoacán, se mezcla con las casas de franciscanos, extendiéndose más al sur, hasta llegar a tierra caliente. Las tres órdenes religiosas que primero llegaron a la Nueva España monopolizaron prácticamente las acciones eclesiásticas y culturales de los indígenas de México central.

3.1.4 Dominicos

La orden de dominicos es conocida como Orden de Predicadores (OP). Su misión fue defender, ante todo, a la religión católica y a sus creyentes de otras posturas religiosas existentes en la época. La orden, como casi todas las instituciones

mendicantes hasta la actualidad, ha practicado la pobreza; sin embargo, sus objetivos principales han sido, desde sus inicios, enseñar y predicar el Evangelio. A partir de 1220, los dominicos incluyeron en sus normas y en su estilo de vida, la adopción de una pobreza absoluta “ni siquiera la orden como corporación podía poseer casas o tierras, y así se obligaban a convertirse en mendicantes o mendigos” (*Diccionario Espasa*, 2004:240).

Aparentemente, adoptaron esta norma como imitación de la orden franciscana. Con todo lo anterior, podemos entender que cuando los dominicos llegaron con los indígenas de América, se preocuparon por cuidarlos y, sobre todo, protegerles de los abusos de soldados españoles, quienes los explotaban o les vendían como esclavos. Los dominicos también se interesaron por aprender la lengua de los naturales, pues esta orden promovió el conocimiento en todos los campos.

Los dominicos se embarcaron hacia Nueva España el 2 de febrero de 1526. De todos los frailes que llegaron a América, al final sólo sobrevivieron tres, mismos que se aposentaron en un convento franciscano hasta que construyeron su propio monasterio en un terreno amplio y bien ubicado cedido por la ciudad. Fray Domingo de Betanzos fue elegido Vicario y se le considera también el verdadero fundador de la futura provincia (Garibay, 1998:63). Ésta se levantó con grandes dificultades y ahí se pusieron en práctica los valores propios de la orden iniciada por Santo Domingo. Por ejemplo: vestían humildemente y comían sin lujos. Como describió Mendieta:

Aquello y esto (sic.) de México fundó el padre Fray Domingo de Betanzos en grande observancia, porque fue hombre austerísimo en el rigor de la penitencia de su propia persona, ejemplar y maestro de toda virtud, y así todo se ocupó en plantar su religión en la guarda de las costumbres y ceremonias santas en que había comenzado en el principio de su fundación en el tiempo del padre Santo Domingo. Y todos los “compañeros que en aquella era tuvo, lo siguieron con extremado fervor, andando a pie y con hábitos pobres, como sus hermanos los frailes de San Francisco. Y en ninguna manera quisieron admitir rentas y duró esto por espacio de treinta años.” (Luis, 1980:12).

Al igual que los franciscanos, el objetivo principal de dominicos fue la evangelización de los naturales. Para ello, se afanaron en la construcción de conventos y vicarías de indios. Los conventos pronto tuvieron una función más allá de la pastoral, pues los indígenas que convivían con los españoles tuvieron un proceso de evangelización más fácil y efectivo. Por otro lado, las vicarías eran dirigidas por algunos frailes y se establecían en puntos estratégicos para poder visitar las comunidades y rancherías de la periferia.

3.1.5 Jesuitas

Dicha orden fue una de las últimas que se establecieron en la Nueva España, en el mes de junio de 1572; cuando inició su viaje a la Nueva España el grupo de jesuitas encomendados para fundar una nueva provincia. La navegación transcurrió durante tres meses y arribaron al puerto de Veracruz el 9 de septiembre del mismo año. El señor inquisidor Pedro Moya de Contreras, quien había manifestado un gran interés en su venida, dispuso lo necesario para su recepción, hospedaje y entrada a la Ciudad de México. Desde su entrada a la ciudad, llamaron la atención de la gente por la forma en que se condujeron al momento de su recibimiento público, especialmente, cuando ofrecieron sus servicios a Dios, a su Señoría Ilustrísima, al Virrey y a los reinos y provincias de la Nueva España. El Virrey Martín Enríquez manifestó su agrado y acerca de su conducta diría:

Porque luego que supo nuestra llegada con tanto recato y silencio, y el humilde hospedaje que habíamos escogido, agrado de nuestra modestia, dijo que bien parcelamos hijos de Padre tan santo y fundador que con las obras primero que con las palabras habían enseñado a Jos suyos a despreciar las honras vanas del mundo (*Relación breve de la compañía de Jesús en la Nueva España*, 1841:7).

Las muestras de apoyo y buena acogida de que fueron objeto los jesuitas por parte de la población y del Virrey, hicieron que el padre Pedro Sánchez hablara de su disposición para "aplicar sus ministerios y empleos con todo empeño e industria en cumplir con la voluntad del Rey nuestro Señor en bien de ese Reino para la Gloria de Dios" (Fray. Francisco, 1986:105). Erigieron un primer templo al que

llamaron *Xacalteopan*; templo espacioso, apacible y sencillo, construido por obra de los indios de Tacuba.

La Compañía de Jesús se caracterizó por poseer, además de votos de pobre y castidad, el don de la obediencia sujeta en todo al Papa para imitar más de cerca al hijo de Dios; que se hizo obediente hasta la muerte. Además, fueron hombres de letras, instruidos y capaces de cumplir cualquier misión que el Papa les encomendara, por lo que tuvieron siempre el apoyo del Sumo Pontífice y esto les sirvió para cobrar prestigio y renombre gradual y en todo el mundo:

La Compañía de Jesús no es una congregación de monjes pacíficos, sino una orden militante, como afirmaba el propio Ignacio, cuyos miembros combaten al servicio de Dios, los jesuitas no vestían hábitos del clero regular, como los frailes y monjes, constituyen un ejército, su fundador es un guerrero con el lema a la mayor gloria de Dios (CARL, 2000: 386).

Esta orden estaba organizada de manera militar. La dirección suprema recae en un general, cuyo deber es ayudar al Papa en calidad de consejero y colaborador con dignidad vitalicia y habilitado para trasladar o expulsar a los miembros de la institución a su voluntad. El temor a ser exonerado fue siempre, en el seno de esta, un medio eficaz para cercenar posibles rebeldías. Por otra parte, los grandes maestros de jesuitas han considerado siempre provechosa tal "sangría" a condición de no abusar de ella. Loyola, primer general de la Compañía, se mostró severo en la elección de aspirantes, ya que entonces se necesitaban hombres inteligentes, disciplinados y de carácter dócil. En consecuencia "hubo muchos llamados y pocos elegidos" y en ello se distinguen los jesuitas de las demás congregaciones religiosas de la época.

En el siguiente mapa se muestra cómo se encontraban organizadas las *Excan Tlahtoloyan* y pueblos alrededor. De igual manera, cuando las órdenes mendicantes llegaron a la cuenca de México, esto fue lo que encontraron y se dispusieron a reeducar-evangelizar:

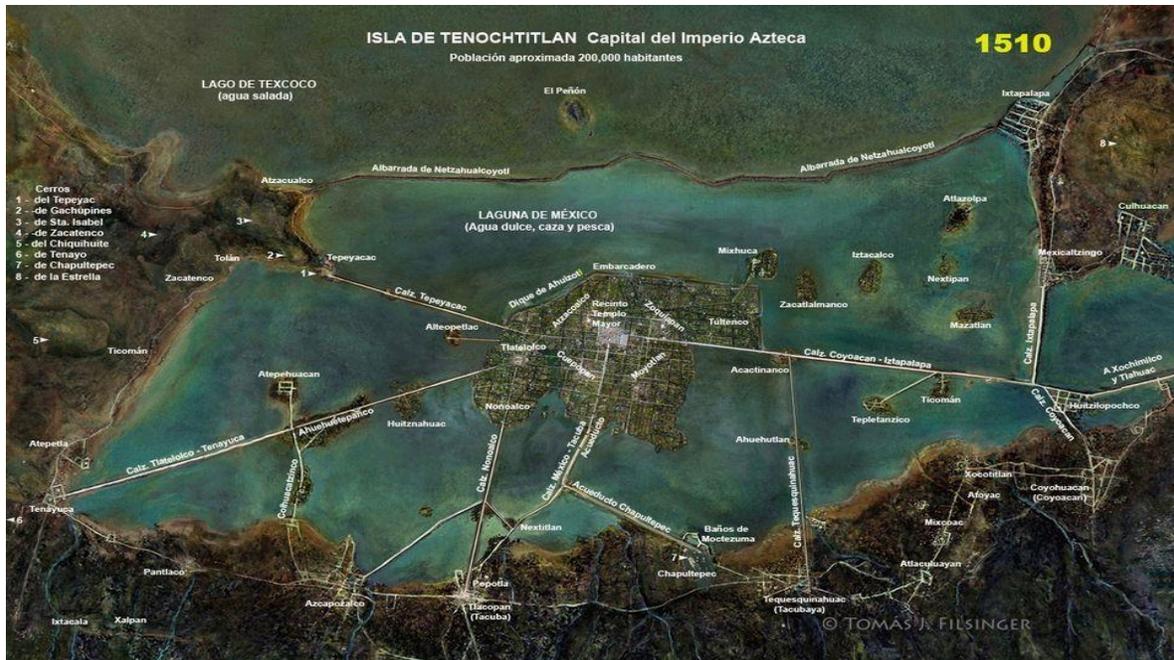


imagen recupera de, (<https://mxcity.mx/2019/03/mexico-tenochtitlan-vive-en-el-trazo-de-la-ciudad-de-mexico-imagenes/>)

3.2 Fundación de principales colegios y conventos del centro de México.

Para Bajtín (2000) el otro es la primera realidad dada con la que nos encontramos en el mundo:

cuyo centro naturalmente, es el yo, y todos los demás son otros para mí. Percibimos este mundo mediante una óptica triple generada por mis actos llevados a cabo en presencia del otro: yo-para-mí, yo-para-otro, otro-para-mí. (pág.16) El mundo es, pues, el territorio en el cual se desarrolla nuestra actividad, concebida siempre en una estrecha interacción con el otro, así cada quehacer nuestro tendrá el carácter de un encuentro con el otro basado en una responsabilidad específica que la relación con el otro genera (pág. 17).

Esto abre pauta para interpretar cómo se fundaron colegios y conventos de los frailes en su labor evangelizadora. Desde luego, generaba una relación entre frailes, conquistadores e indígenas, estos tres sujetos, son los otros, de cada uno respectivamente y todos tenían una responsabilidad específica para poder llevar a cabo sus actividades diarias. Fueron los franciscanos quienes iniciaron la fundación

de escuelas, programas de alfabetización y la introducción de valores “hispanos”. La cristianización era meta prístina, seguida de la educación cultural y sus programas de reforma social.

Es sumamente difícil fijar la cronología de la dispersión apostólica y de las fundaciones monásticas en la Nueva España, pues la mayoría de las fuentes presentan indicaciones imprecisas, faltan correspondencias, omisiones o aproximaciones. Sin embargo, puede decirse que, a partir de 1525, los frailes menores comenzaron a fundar conventos, colegios y escuelas. Los primeros: México-Tenochtitlán, Texcoco, Tlaxcala y Huejotzingo. Se establecieron en los cuatro centros indígenas de mayor importancia, tanto políticos como religiosos, de las regiones del Valle de México y Puebla. Desde éstos se extiende la acción evangelizadora durante los primeros años:

Los primeros misioneros dieron una organización administrativa a las áreas en que iban instalando sedes fijas, ya que requerían límites geográficos para ejercer su jurisdicción; estas jurisdicciones eclesiásticas eran llamadas indistintamente doctrinas, curato, partido y parroquia, aunque el de doctrina fue más generalizado durante los primeros años y el de curato en los posteriores. La doctrina estaba integrada por un pueblo principal llamado cabeza o cabecera de doctrina en el cual estaba la iglesia y la residencia clerical; alrededor del pueblo principal había varios pueblos llamados visitas. Al nombre indígena de cada población se le añadió un prefijo cristiano los nuevos nombres pronto se generalizaron en el valle de México. Al igual que en la encomienda, la organización indígena de las poblaciones facilitó a los frailes utilizar mano de obra para la construcción de las iglesias, para el control de la asistencia a actividades religiosas y para el cobro del diezmo (Gibson, 1978:197).

Las primeras edificaciones religiosas eran simples casas, pero pronto los frailes organizarían la construcción de grandes templos y conventos para reunir a numerosos grupos de indígenas y enseñarles el catecismo. Así mismo, se pueden dividir en dos, rurales y urbanas, siendo estas últimas las más grandes en la ciudad de México. Un gran número de capillas, templos y conventos levantados entre los siglos XVI-XVIII, que algunos afirman pueden ser hasta 20,000, fueron el producto

del tenaz empeño evangelizador y de propagación de la religión cristiana en la Nueva España:

Un sinnúmero de esas construcciones fue destruido por causas naturales o demolidas intencionalmente; muchos claustros pasaron a ser propiedad privada con la aplicación de las leyes de Reforma; todos los demás templos y conventos son propiedad del estado, algunos se utilizan como oficinas, otros fueron cedidos a distintos cultos religiosos; los restantes son en su mayoría parte de los monumentos del Patrimonio Arquitectónico de México, muchos de ellos dedicados al culto religioso. Se ubican en todas partes del país, levantados con diversos materiales, desplantados sobre subsuelos diferentes, con distintas técnicas de construcción, en todas las condiciones topográficas imaginables y en todos los climas (M, 2010:10).

La construcción de templos cristianos en la Nueva España fue una tarea colosal que se extendió por todo el país. Sin duda, en la Ciudad de México las órdenes levantaron sus más importantes centros religiosos. El clero secular no se quedó atrás con los notables templos de la Catedral y El Sagrario Metropolitano (González, 1992). Pronto la corona española, enriquecida con la Conquista, decidió se debería proceder a “la evangelización de los naturales”. Esta tarea se encomendó a partir de 1523 a los misioneros franciscanos. Tres años después se incorporaron los dominicos y en 1534 los agustinos. En 1570 ya habían levantado unos 160 importantes conventos y templos que cubrían gran parte del país. Los jesuitas, que arribaron en 1570, para 1645 ya habían construido 18 grandes colegios.

Esta cronología explica que los templos y conventos **franciscanos y dominicos** sean los más antiguos y, junto con los agustinos, se ubiquen por todo el país. Robert Ricard (1946) realizó una extensa investigación sobre este tema y su tesis doctoral la denominó *La Conquista Espiritual de México*. Puede decirse que la tarea evangelizadora de los jesuitas fue tardía y también que la enfocaron en las zonas centro y norte de la Nueva España. Su empeño particular fue educar a los hijos de españoles, mestizos e indígenas en todas las ciudades coloniales.

"Apenas restablecidos los padres de la **Compañía de Jesús** se aprestaron a cumplir las obligaciones que habían contraído con el Concilio de Trento, la fundación de colegios" (Lastra, 1990:10), y así, con ayuda de donaciones pudieron fundar lo que sería su primer **Colegio San Pedro y San Pablo**. Posteriormente el Colegio de San Ildefonso que, de alguna manera, fue matriz de los demás colegios y el más importante de la Compañía. Fue una especie de Universidad jesuítica para propios y extraños, donde se formaban los maestros de la Compañía y en cuyas aulas se admitían también gratuitamente estudiantes, seculares que subsistieron y colegios como el de San Gregario destinado a los hijos de caciques y principales indios; el Colegio de San Ildefonso que fue una de las instituciones educativas más importantes de la capital de la Nueva España. Su fundación jesuita data de 1588 como seminario donde residían los estudiantes de la Congregación.

Los agustinos, además de la escuela para doctrina y primeras letras, también se preocuparon por establecer estudios secundarios para todos los alumnos y estudios superiores para los religiosos de su orden. Esta preocupación fue general entre todas las órdenes religiosas y enfática en la orden de agustinos, luego que se nombró en 1540 capítulo en México con Fray Jorge de Ávila como provincial. También se eligió como centro de estudios superiores con el convento de Tiripitio. También fundaron el Colegio de San Pablo como los Colegios más importantes, aunque se extendieron a otras regiones. Las primeras escuelas comenzaron a tener finalidad catequética con la doctrina cristiana como principal asignatura. Sin embargo, en ellas se enseñaba también a leer, escribir contar y música. En algunas, como la de San José de México, se enseñaba arte, artesanía y latín. Posteriormente se establecieron materias como gramática, filosofía y medicina indígena.

Los **dominicos**, en 1528, iniciaron la administración de tres parroquias de indios, una integrada por Oaxtepec, Chimalhuacán Chalco, Coyoacán e Izúcar de Matamoros. Otra, por Tepetlaoztoc-Texcoco y la tercera por Otumba (Flores1989:116). En 1538 fundaron el convento de Acatlán. Para 1575 tenían

residencias o conventos en Atzacapotzalco, Contepec-Chalco, Cuitlahuac, Chimalhuacan-Atenco, Tenango y Ecatepec (Flores, 1989:116).

Los **Franciscanos**, a partir de 1524, empezaron a fundar conventos en las dos zonas de mayor densidad de población en que fundamentalmente realizarían su acción evangelizadora: El Valle de México y la región de Puebla. En el primero los instalaron en Texcoco y Churubusco. Los primeros pueblos catequizados fueron Cuautitllin y Tepotzotlan. Y antes de 1572 se crearon los conventos de Tlanepantla, Xochimilco, Huexotla, Otumba, Tula, Zempoala, Cholula, Atlixco, Tehuacan, Tecamachalco, Quecholac y Tecali, Calpan y Coatinchan.

Sin embargo, no debe olvidarse la forma de construcción de los conventos o capillas, dado que la mayor parte de construcción fue por obra de mano indígena. En este sentido, debemos reconocer el ethos barroco que se encuentra en estas construcciones y que se describe de tal manera:

“lo barroco”, entendido como ese “espíritu de época histórica” y “espíritu de orbe” propios del mundo mediterráneo del siglo XVII, que ha sido tan intensa y profusamente estudiado, al menos en su manifestación particular como realidad artística y literaria... Adorno apunta hacia la paradoja encerrada en la decoración barroca. Es una decoración que se emancipa de lo central en la obra de arte, de su núcleo esencial, a cuyo servicio debe estar; pero que, sin embargo, al mismo tiempo, no deja de ser sólo una decoración, una serva, una arcilla de aquel centro. Sin llegar a convertirse en una obra diferente o independiente en medio de la obra que decora, permanece atada a ésta, en calidad de una sutil pero radical transformación de ella misma, como una propuesta alternativa de ella misma dentro de sí misma (Echeverría, 2008:7).

Esto quiere decir que los conventos, colegios y capillas construidas por manos indígenas, aunque hicieran referencia a la arquitectura de la época y de tradición occidental, presentaban una serie de características particulares; es decir, ofrecían un mensaje implícito al contexto socio-histórico. Por consiguiente, el particular mensaje se dirigía hacia los indígenas de la época. Como dice Echeverría “es un acontecer diferente que implica toda una versión alternativa del mismo acontecer” (2008:7), pues la población de indios integrados como siervos o como

marginales en la vida citadina virreinal llevó a cabo una proeza civilizatoria de primer orden (Echeverría, 2008:8).

En el siguiente cuadro pueden observarse los principales colegios y conventos de las órdenes mendicantes. Dichos colegios se utilizaron para iniciar la evangelización, así como la impartición de educación especializada y el estudio de lenguas nativas. El mapa refleja la distribución de las principales órdenes mendicantes a través del virreinato de la Nueva España. Es importante señalar que los franciscanos se encargaron mayormente de la cuenca de México, pero también se distribuyeron a lo largo del territorio.

Principales conventos y colegios de las órdenes mendicantes en la Ciudad de México en el siglo XVI:

Franciscanos	Convento de San Francisco S. XVI San José de los naturales S. XVI Convento de Santiago de Tlatelolco S. XVI
Dominicos	Convento de Santo Domingo (Oaxaca) S. XVI Colegio San Luis de Puebla (Puebla) S. XVI Colegio Santo Domingo de Portaçoeli. S. XVI
Agustinos	Colegio de San Pablo S. XVI Convento de Tiripitio S. XVI
Jesuitas	Colegio Máximo de San pedro y San pablo S. XVI Colegio de San Ildefonso S. XVI

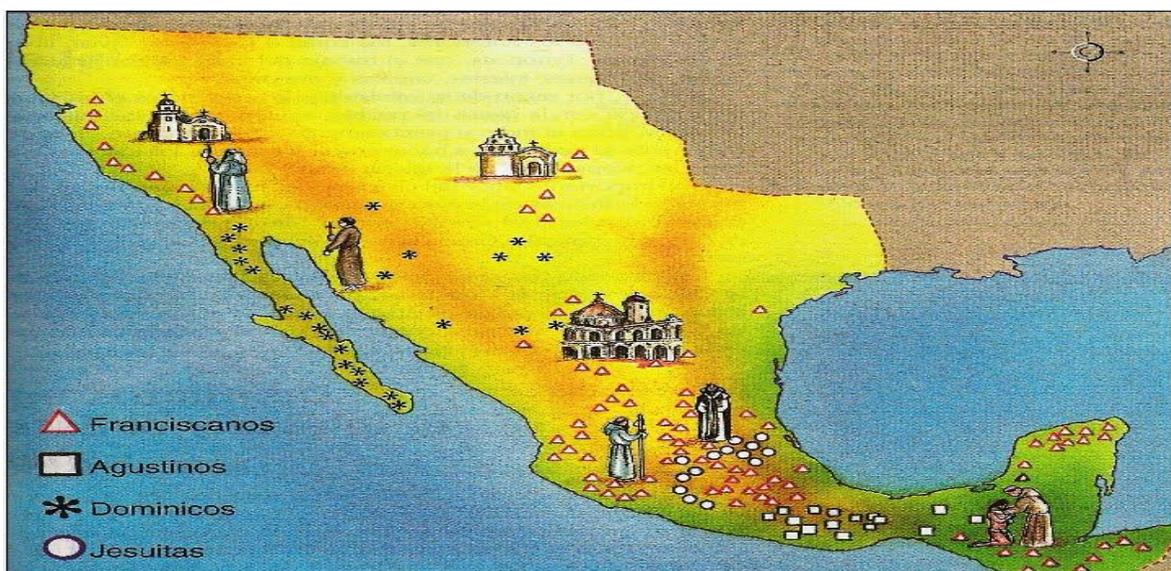


Imagen tomada de: (<http://bto-estudio.blogspot.com/2009/09/la-educacion-en-la-epoca-olonial.html>)

3.3 Metodología de enseñanza de las órdenes mendicantes (franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas)

Al hacer una interpretación de estas metodologías de enseñanza, me refiero a una hermenéutica profunda:

ya que esta nos proporciona un marco en el cual se pueden interrelacionar de manera sistemática estos diferentes métodos de análisis, así como apreciar sus ventajas y definir sus límites. La hermenéutica profunda proporciona un marco que nos permite seguir, en el nivel metodológico, con el tipo de reorientación, que se describe en un plano más teórico. Así mismo nos permite demostrar cómo se pueden interrelacionar de una manera sistemática diferentes enfoques de análisis de la cultura, de la ideología y de la comunicación de masas, y combinarse con un movimiento coherente de pensamiento que ayude a explicar los diversos aspectos de estos fenómenos multifacéticos (Thompson, 1998:397).

Pues en el siglo XVI los indios conquistados impusieron sus condiciones a pesar de su situación desventajosa al obligar a los religiosos a aprender sus lenguas. Pero poco hincapié se ha hecho en el significado y en la transcendencia de ese aprendizaje (Corcuera, 1993:158). El náhuatl fue la lengua más estudiada por los religiosos. Los Franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas aprendieron náhuatl, mixteco, zapoteco, entre otros idiomas, dependiendo de su área de influencia. Así lo exigían al grado que en sus casas de estudio eran obligatorias, por lo menos una de las lenguas indígenas.

Los misioneros hallaron un expediente de alta pedagogía: enlazar la representación de las letras con la de ciertas cosas concretas, en cuanto fuera posible, fáciles de hallarse en las manos de los niños. Así la A se representaba con una escala doble o con un compás; la B, con caballetes o con una cítara; la C, con una herradura o un corazón, etcétera, todos objetos tangibles. Sin embargo, la I vemos que se representa con una columna o una torre y la X por un barco. Valadés nos ha conservado un alfabeto de este tipo; la mayor parte de los símbolos son representaciones arbitrarias en extremo o los objetos están muy estilizados. (...) Ponía el religioso en manos de los niños ya los objetos mismos, que se convenía en

que representaran las letras, ya su figura, y con ellos aprendían los indios a juntarlos y separarlos, a formar complicación de unos con otros. (Ricard, 1946:323).

Franciscanos

Esta orden atendió afanosamente la educación y evangelización de niños, distinguiendo nobles de macehuales. A los primeros les educaban como internos, a los segundos, más superficialmente; como externos. Los reunían diariamente en el atrio de la iglesia, después de la misa, para enseñarles el catecismo y las principales oraciones. Al terminar, los mandaban a su casa para que aprendieran los oficios de sus padres. Para vigilar a estos niños macehuales se utilizaba una costumbre prehispánica que consistía en la designación del más anciano del barrio, para que recogiera a los niños y les llevara a la iglesia, les vigilara y regresara a sus casas. De esta forma, las viejas tradiciones indígenas de respeto a los más ancianos, la educación fundamental y el aprendizaje de oficios en la familia indígena se mantenían vigentes, lo que favorecía la persistencia de valores prehispánicos y la lengua en una “gran parte de la población, a través de la comunidad; transmisor y reproductor fundamental de los valores sociales. Solo la minoría, los hijos de nobles al igual que antes en el *calmécac*, recibían educación más formal internados en escuelas” (Flores, 1989:215).

En las escuelas de los frailes, a los hijos de los principales se les enseñaba el catecismo, a leer, a contar y a escribir. Los jóvenes catequizados mejor instruidos eran los encargados de enseñar doctrina a los niños. Estos jóvenes catequistas indígenas influían en sus comunidades por la confianza que les tenían las gentes del pueblo, asimismo, influyeron en la conversión de sus familias:

Podemos tomar como tipo la *Doctrina* de fray Alonso de Molina: es una de las más conocidas y es también la que más parece haber sido usada en general, no solamente por los franciscanos, sino aun por el clero secular asimismo es con toda probabilidad la doctrina breve, o sea un catecismo abreviado, que los obispos recomendaron en la junta de 1546, en la cual se resolvió la composición de dos doctrinas destinadas a los indios: “una breve y otra más extensa. El texto náhuatl castellano de la doctrina de Molina nos ha sido conservado por el *Códice*

Franciscano. Se divide en dos partes bien precisas en su materia. Primero, las oraciones y verdades esenciales que todo el mundo debe saber, al menos en principio, que se enseñaban en las iglesias y constituían la materia del examen de los candidatos al bautismo, matrimonio, confesión, comunión y confirmación: la señal de la cruz, el credo, el padrenuestro, el avemaría, la Salve Regina, los catorce artículos de la fe –siete tocantes a la divinidad y siete a la humanidad de Jesucristo–, los diez mandamientos de Dios y los cinco de la Iglesia, los siete sacramentos, el pecado venial, el pecado mortal, los siete pecados (Ricard,1946:153).

En este sentido, la doctrina del padre Alonso de Molina, por la difusión que tuvo y la confianza con que la engalanó el episcopado, puede tomarse como el tipo de los catecismos franciscanos.

Agustinos

Estos frailes se enfrentaron a diferentes culturas, además de los nahuas, otomíes, tarascos, chichimecas, entre otros y cada uno de estos grupos culturales, poseían una cosmovisión distinta. Este hecho influyó en la organización metodológica de los frailes, pues, dependiendo de las características de cada pueblo, se seleccionaban los métodos a utilizar durante la evangelización.

Los padres agustinos, como los otros misioneros tuvieron en cuenta los elementos culturales de los indígenas y en base a esto, trataron de adoptar el modelo apostólico⁷ como lo hace ver el “cronista Grijalva, quien constantemente cita situaciones de semejanza de su labor evangélica con la de los apóstoles” (Borges, 1995:42). De acuerdo con esto, los agustinos antes de iniciar su labor evangélica se informaban acerca de la lengua, costumbres y ritos religiosos, por medio de relatos de los franciscanos que habían llegado antes y también por las observaciones que hacían en la comunidad.

De aquí, que los factores que intervinieran en la selección de métodos hayan sido principalmente: detección de necesidades de cada pueblo, ajustando sus métodos a éstos, así como estudios de las costumbres indígenas. Para que los

⁷ Se entiende por modelo apostólico, el apostolado de Cristo que se caracteriza por recorrer pueblos, doctrinándolos.

indígenas comprendieran algunos pasajes de la biblia, realizaron obras teatrales en las que suscitaban diálogos en lenguas indígenas, tal es el caso de “Anunciación del nacimiento de Jesucristo” de Fray Luis de Fuensalida D.F.M; “El juicio final” de Fray Andrés de Olmos D.F.M, entre otras obras. (*Importancia pedagógica de los padres agustinos*, 1993:106). También se valieron de otros medios como pinturas, representaciones, cantos, etcétera, para hacer la doctrina más atractiva e incitar a los indígenas a asistir a ella.

Los frailes agustinos detectaron la necesidad de conocer y aprender las lenguas indígenas para llevar a cabo una evangelización más eficaz. Por ende, acordaron que “todos sin exceptuarse ninguno aprendiese la lengua de los indios para administrarlos, como el principal y primer motivo para que Dios los llamaba... para ejercitarse en la conversión y ministerio de los indios” (Grijalva, 1985:65).

Este hecho es importante porque conocer la lengua indígena fue tomando mayor importancia con el paso del tiempo, ya que, posteriormente, sería obligatorio que el fraile a cargo de una comunidad indígena conociera su lengua. Si no fuese así, lo destituían de su cargo. De acuerdo con lo anterior, el 13 de septiembre de 1543, se expidió en Valladolid una ley que “manda que no se quite y traslade a los religiosos que ya sepan la lengua india sus lugares donde están, para que su labor sea útil (*Leyes de Indias*, II:13).

Para facilitar el aprendizaje de las lenguas se realizaron y propagaron obras didácticas en distintas lenguas: gramáticas, vocabularios, etcétera que sirvieron para entenderse mejor con los indígenas (Benitez,1929:79), pero no todo se quedó en eso, pues el aprendizaje de las lenguas no sólo correspondió a los frailes, también los indígenas tuvieron que aprender el castellano, ya que en 1550, se expidió en Valladolid una ley que encargaba a los agustinos, le enseñaran a los indios de la Nueva España la lengua castellana, para que se entendieran mejor con ellos. Este intercambio de lenguas favoreció el contacto y relaciones entre los frailes y los indígenas.

Dominicos

Elaboraron una doctrina más detallada para enseñar el cristianismo, la cual fue preparada por fray Pedro de Córdoba con ayuda de Zumárraga y Betanzos. Se le llamó doctrina "larga" por dar visión amplia y completa. Fue igualmente aprobada por la junta de 1546 (Flores, 1989:216). Esta doctrina contenía lo esencial de la época: oraciones principales, mandamientos, sacramentos, pecados capitales, artículos de la fe y las obras de misericordia. Parecía ser útil a los indios a quienes se quisiera ofrecer una instrucción más sólida. Por esto, los dominicos la tradujeron al náhuatl y, en 1548, dieron una nueva edición con ambas lenguas: castellano y náhuatl.

La empresa evangelizadora dominica era tan importante que debía llegar al mayor número posible de naturales por todas las vías posibles; desde luego, también didácticas: la repetición oral, la memorización de textos, la observación de pinturas, de la misma arquitectura. Dicha orden proponía un cristianismo ortodoxo apegado estrictamente a los preceptos de la Iglesia católica romana y que aspiraba a seguir el modelo de la Iglesia primitiva, que había sido instituida y concluida por los apóstoles. Su objetivo: transmitir el evangelio y el dogma sin modificar sus contenidos fundamentales. En lo único que se podía transigir era en la adecuación de formas exteriores de transmisión, es decir, en el lenguaje o la expresión plástica.

Jesuitas

Fueron labores primeras y principales de los jesuitas a su llegada a la Nueva España la predicación de las misiones rurales y de infieles, las obras de caridad, las consultas y dirección de conciencias, así como el lazo de unión entre indios, criollos y españoles por medio de la enseñanza. Hablar del *Ratio Studiorum* de los jesuitas significa comprender el auténtico sentido del código educativo de la Compañía de Jesús sólo en su contexto comprendemos el sentido pedagógico de Ignacio de Loyola y discípulos, que marcó su labor educativa.

Luego entonces, *el Ratio*, ante todo, es un sistema en el cual los profesores atendían más al entendimiento de los alumnos, el cual se conseguía de la siguiente manera:

1.- Se exigía al alumno un sólido fundamento en la gramática antes de pasar a los cursos superiores de humanidades y retórica, para hablar y escribir correctamente el latín.

2.- En cada curso se daba un papel primordial a los ejercicios escritos y orales con el fin de que el alumno pudiera expresarse correctamente en prosa y en latín. El sistema de estudio, según Loyola, debía escribirse en un libro que constituyera una forma de guía (por así decirlo), para los maestros; y así se hizo, pero no fue tarea fácil, pues se requirió de muchos años y varios hombres:

El fin principal del *Ratio* es la educación religiosa y moral y el secundario, la intelectual y física, aunque ambos están de tal modo unidos que se complementan a la perfección. El *Ratio* considera que la institución y enseñanza de asignaturas es el medio más importante y el estímulo más apropiado para desarrollar y ejercitar la inteligencia del estudiante al paso que se adquieren conocimientos; de tal modo que si en los primeros años de estudios, que constituyen la época de formación del individuo, se evalúa la enseñanza de determinadas materias como un fin en sí mismas, se destruye la verdadera orientación pedagógica. Así pues, se tiende al desarrollo de las facultades, sobre todo las sensitivas, en primer lugar, para después dirigirse al de la inteligencia y el esfuerzo personal espontáneo.

En el *Ratio* lo esencial es la forma y no el fondo. Este lo constituye el latín y el griego y permanece invariable mientras se considere que no existen mejores elementos de formación. La forma se refiere exclusivamente a la educación del estudiante, y dentro de ella caben todas las variaciones de las Ciencias Modernas. Se estudian de preferencia las materias universitarias directamente relacionadas con la cultura religiosa: la Sagrada Escritura, Teología Dogmática y Moral, Derecho Canónico, Historia Eclesiástica, Lenguas Orientales y Antiguas, Arqueología. Bellas Artes, Filosofía Antigua y Moderna e Historia de las Religiones y Universal. Ahora bien, para cimentar sólidamente el estudio de la Teología • meta de los cursos jesuitas, es necesario que se apoye en el conocimiento de las letras humanísticas (Retórica,

Poesía e Historia) y éstas en el dominio profundo del latín y el griego, que suponen el estudio previo de la lengua patria. En esta forma se van desarrollando los estudios de una manera gradual y sistemática (Gonzales, 2003:33).

En resumen, el *Ratio* enseña a ejercitar el entendimiento en la materia elemental, apartándose por completo del método académico y la especialización prematura. De este modo proporciona formación, no información tal y como se venía haciendo; es decir, un conjunto de datos, una cultura enciclopédica que no asimila.

3.4 Método de la catequesis.

Para Thompson (1998) el objetivo del análisis socio-histórico es reconstruir las condiciones sociales e históricas de la producción, la circulación y la recepción de las formas simbólicas (pág. 409), para lo cual, es necesario al estudiar el método de la catequesis que implementaron los frailes a lo largo de un espacio-temporal y un contexto específico. Eso ayudará a interpretar de forma hermenéutica cómo sucedió este acontecer y cómo se dio el cambio de horizonte histórico dijera Gadamer.

Un antecedente importante en la enseñanza catequística fue la organización del sistema educativo indígena que determinó la configuración del proceso educativo de la Nueva España. El sistema educativo indígena, concretamente el de la cultura náhuatl, es el más representativo en el valle de México y sus alrededores. El inicio de la catequización organizada fue sobre la base del conocimiento de lengua náhuatl, el pensamiento prehispánico y en la mente de los evangelizadores, como lo muestra el siguiente párrafo escrito por Sahagún:

A los principios ayudaron nos grandemente los muchachos. Así los que cruzábamos en las escuelas como los que se enseñaban en el patio porque contrario de lo antiguamente criábamos a los hijos de los principales dentro de nuestras escuelas; allí los enseñábamos a leer, escribir y cantar; y a los hijos de los plebeyos enseñábamoslos en el patio atrio la doctrina cristiana (Sahagún, 1840 Libro X:23).

Los primeros evangelizadores de México necesitaban entender la manera de ser de los pueblos indígenas. Tenían que aprender sus lenguas y conocer sus costumbres. Debían actuar con gran sabiduría para despertar la conversión entre ellos y guiarlos a abandonar sus antiguas costumbres. En un principio, la catequesis se impartió en condiciones poco adecuadas, ya que no se tomó en cuenta la edad de los indígenas, mismos que tenían una forma diferente de ver el mundo, de juzgar las cosas y de responder a sus preguntas y a sus necesidades. Al llegar los españoles, a lo que ahora es nuestro país, colonizaron la región mediante el exterminio de muchas culturas y la ocupación de territorios se logró por la fuerza. Pero la consolidación de la Conquista dependía de la capacidad de asimilación de los pueblos sometidos y estaba relacionada con la labor de los clérigos. "Esta labor de sustitución de unos elementos culturales por otros, de aniquilamiento de ciertas concepciones y categorías mentales e implantación de nuevos esquemas y formas de vida, era una tarea eminentemente educadora" (Gonzalbo, 2008:9).

Debido a ello, se comenzó a enseñar a los niños el catecismo en combinación con la educación elemental (escritura, lectura y canto); todo con carácter práctico y piadoso. Dicha obra fue iniciada por los misioneros franciscanos, que con la ayuda de otras órdenes religiosas (dominicos, agustinos y jesuitas), libraron los diversos obstáculos que se presentaron. Cuando la Iglesia fue echando raíces se tomó una rica experiencia en la catequesis. Nacieron así muchas actividades relacionadas con ella:

El célebre catecismo pictográfico de Fray Pedro de Gante, para enseñar la fe en imágenes indígenas; **los catequistas bilingües** o 'doctrineros' que trabajaban en su comunidad o iban de pueblo en pueblo; las escuelas de catequesis como la de Tlatelolco o los Colegios-Hospitales de Don Vasco de Quiroga, donde la impartición ocupaba un lugar especial en la promoción integral de la persona (*Guía Pastoral Para La Catequesis de México*:40).

El parteaguas de la catequesis tuvo su origen en Trento cuando la Iglesia católica o universal usó su autoridad para limitar la diversidad y orientar a sus fieles en la obediencia y en la aceptación incuestionada del discurso moral. Ese concilio favoreció la impresión de nuevos catecismos, confesionarios y manuales de

sacramentos apropiados a las circunstancias y para ser usados en la enseñanza de los fieles (Concuera, 1993:159). Ricard (1946) señala que el empleo de dos procedimientos principales, los cuadros y la música, marcan el modo de esta adaptación. Procedimientos ambos que son clásicos en la historia de las misiones.

Inspirados en manuscritos indígenas, algunos religiosos tomaron la costumbre de ayudarse de cuadro (pinturas), para la enseñanza de la doctrina cristiana. Hicieron pintar en un cuadro, pongamos por caso, los artículos de la fe; en otro, los diez mandamientos; en un tercero, los siete sacramentos, etc. El predicador ponía el cuadro a su lado y con una vara iba señalando cada figura con sus correspondientes símbolos, mientras explicaba las verdades o los hechos allí representados. De este modo, la experiencia probó que los indios adquirirían un conocimiento más inteligente y hondo de la fe católica (pág. 155).

El catecismo repite una y otra vez las ideas principales, para que se les queden grabadas a los indios. Conserva siempre un estilo sencillo, afectivo, cercano a los catequizados, como un diálogo que da un encanto especial a su lectura. Es toda la doctrina como una serie de sermoncitos que, al mismo tiempo, expone las verdades de la fe, anima a aceptarlas y también a vivirlas. “Si os hacéis amigos de Dios, como los buenos cristianos, iréis al cielo. En el cielo viven las almas siempre jóvenes «en grandes palacios, que son muy hermosos; adornados de rosas y flores; son muy pintados de muchos colores; están sus palacios llenos de muy suaves olores.” (http://angarmegia.com/catecismos_dominicos.htm) Esto nos habla de que los frailes tomaron en cuenta los saberes de los indígenas en materia de educación, la retomaron y la aplicaron, claro está, con modificaciones para sus propios fines. Por ende, utilizaron una educación bilingüe en su contexto.

En esta labor fue muy importante el teatro; recurso complementario para la evangelización, ya que se hacían representaciones de pasajes del cristianismo y los personajes eran representados por indígenas. Dichas representaciones se ejecutaban en diversas lenguas, pero predominaban las representaciones en náhuatl. En todas ellas el escenario se arreglaba vistosamente para llamar la atención y se apoyaban con cantos y bailes. Para la enseñanza de catequesis los

agustinos escogían a los indígenas más hábiles y conocedores del evangelio y la religión cristiana, les asignaban como catequistas, les daban entre 10 y 15 alumnos, aproximadamente, para que los instruyeran en la evangelización.

En general, las actividades de evangelización (catecismo, sermones, confesiones) continuaron realizándose en lenguas indígenas hasta finalizar el siglo XVI y los misioneros hicieron uso de múltiples recursos en la enseñanza de la religión cristiana como las pinturas, la música, el baile y el canto, aprovechando el arraigo que tenían en los sistemas de enseñanza indígena. En las pinturas se representaron escenas de la doctrina y el religioso explicaba su significado ayudándose con una vara. Respecto al canto, se adaptaron composiciones religiosas, mandamientos y las principales oraciones. Esta educación logro:

Los descendientes de los vencidos y sometidos en la Conquista, impidió que se marchitara la nueva civilización impuesta por los conquistadores. Para hacerlo, y ante la imposibilidad manifiesta de reconstruir sus mundos antiguos -tan ricos y complejos como fueron, pero a la vez tan frágiles-, reactualizó el recurso mayor de la historia de la civilización humana, que es la actividad del mestizaje cultural, instaurando. Los indios indispensables en la existencia de las nuevas ciudades permitieron que fuera el modo europeo de subcodificar y particularizar, simbolización elemental con la que lo humano se autoconstruye al construir un cosmos dentro del caos, prevaleciera sobre el modo antiguo de sus ancestros, que se volvía cada vez más desdibujado y lejano. Dejaron que, sobre sus lenguas originarias se estableciera la lengua de los europeos, la manera propia de éstos de volver decible lo indecible, de dar nombre y sentido a los elementos del cosmos. Pero lo más importante de todo esto es que fueron los indios quienes asumieron la agencia de este proceso, su ejecución; hecho que llevó a que éste se realizara de una manera tal, que lo que esa re-construcción iba reconstruyendo resultaba ser algo completamente diferente del modelo que pretendía reconstruir (Echeverría, 2008:9).

Tabla que muestra la influencia de la educación prehispánica y la edad en las labores de los frailes

	1505	1506	1507	1508	1509	1510	1511	1512	1513	1514	1515	1516	1517	1518	1519	1520
1506	1-6															
1507	2-7	1-6														
1508	3-8	2-7	1-6													
1509	4-9	3-8	2-7	1-6												
1510	5-10	4-9	3-8	2-7	1-6											
1511	6-11	5-10	4-9	3-8	2-7	1-6										
1512	7-12	6-11	5-10	4-9	3-8	2-7	1-6									
1513	8-13	7-12	6-11	5-10	4-9	3-8	2-7	1-6								
1514	9-14	8-13	7-12	6-11	5-10	4-9	3-8	2-7	1-6							
1515	10-15	9-14	8-13	7-12	6-11	5-10	4-9	3-8	2-7	1-6						
1516	11-16	10-15	9-14	8-13	7-12	6-11	5-10	4-9	3-8	2-7	1-6					
1517	12-17	11-16	10-15	9-14	8-13	7-12	6-11	5-10	4-9	3-8	2-7	1-6				
1518	13-18	12-17	11-16	10-15	9-14	8-13	7-12	6-11	5-10	4-9	3-8	2-7	1-6			
1519	14-19	13-18	12-17	11-16	10-15	9-14	8-13	7-12	6-11	5-10	4-9	3-8	2-7	1-6		
1520	15-20	14-19	13-18	12-17	11-16	10-15	9-14	8-13	7-12	6-11	5-10	4-9	3-8	2-7	1-6	

Interrupción de las labores en los templo-escuelas de la Excan Tlahtoloyan.

1521	15-21	14-20	13-19	12-18	11-17	10-16	9-15	8-14	7-13	6-12	5-11	4-10	3-9	2-8	1-7	0-6
1522	15-22	14-21	13-20	12-19	11-18	10-17	9-16	8-15	7-14	6-13	5-12	4-11	3-10	2-9	1-8	0-7
1523	15-23	14-22	13-21	12-20	11-19	10-18	9-17	8-16	7-15	6-14	5-13	4-12	3-11	2-10	1-9	0-8
1524	15-24	14-23	13-22	12-21	11-20	10-19	9-18	8-17	7-16	6-15	5-14	4-13	3-12	2-11	1-10	0-9

Legado de los primeros franciscanos en 1524, inicio del conocimiento de la lengua náhuatl.

1525	15-25	14-24	13-23	12-22	11-21	10-20	9-19	8-18	7-17	6-16	5-15	4-14	3-13	2-12	1-11	0-10
1526	15-26	14-25	13-24	12-23	11-22	10-21	9-20	8-19	7-18	6-17	5-16	4-15	3-14	2-13	1-12	0-11

Aprendizaje del náhuatl e inicio de la evangelización en forma organizada, 1526-1527

1527	15-27	14-26	13-25	12-24	11-23	10-22	9-21	8-20	7-19	6-18	5-17	4-16	3-15	2-14	1-13	0-12
1528	15-28	14-27	13-26	12-25	11-24	10-23	9-22	8-21	7-20	6-19	5-18	4-17	3-16	2-15	1-14	0-13
1529	15-29	14-28	13-27	12-26	11-25	10-24	9-23	8-22	7-21	6-20	5-19	4-18	3-17	2-16	1-15	0-14
1530	15-30	14-29	13-28	12-27	11-26	10-25	9-24	8-23	7-22	6-21	5-20	4-19	3-18	2-17	1-16	0-15
1531	15-31	14-30	13-29	12-28	11-27	10-26	9-25	8-24	7-23	6-22	5-21	4-20	3-19	2-18	1-17	0-16
1532	15-32	14-31	13-30	12-29	11-28	10-27	9-26	8-25	7-24	6-23	5-22	4-21	3-20	2-19	1-18	0-16
1533	15-33	14-32	13-31	12-30	11-29	10-28	9-27	8-26	7-25	6-24	5-23	4-22	3-21	2-20	1-19	0-17
1534	15-34	14-33	13-32	12-31	11-30	10-29	9-28	8-27	7-26	6-25	5-24	4-23	3-22	2-21	1-20	0-18
1535	15-35	14-34	13-33	12-32	11-31	10-30	9-29	8-28	7-27	6-26	5-25	4-24	3-23	2-22	1-21	0-19
1536	15-36	14-35	13-34	12-33	11-32	10-31	9-30	8-29	7-28	6-27	5-26	4-25	3-24	2-23	1-22	0-20

Fundación del colegio de Santa Cruz de Tlatelolco en 1536 (Reyes, 1985:121).

La primera cifra, antes del guión, indica los años de **estudio**. La segunda cifra, la edad aproximada del **estudiante**. Tabla retomada de (Reye, 1985:121); ampliada y modificada por mí.

En la tabla anterior se da cuenta del número de estudiantes y su edad, según el año de ingreso. Primero, a los templo- escuelas de la *Excan Tlahtoloyan* hasta 1519, dado el contexto histórico y reanudándose en 1522, es decir que se reanuda la educación en los conventos de las ordenes mendicantes. Es importante mencionar que la caída de México Tenochtitlan fue parteaguas, pues después de este suceso, los templo-escuelas se convirtieron en conventos y colegios. Ya con estudiantes nativos en los colegios y conventos fue que, “los indios que mestizan a los europeos mientras se mestizan a sí mismos, vienen a sumarse a todos aquellos seres humanos que pretendían en esa época construir para sí mismos una identidad propiamente moderna” (Echeverría, 2008:10).

CAPÍTULO 4

Interpretación de los métodos, prácticas y formas de enseñanza multilingüe Por las órdenes mendicantes y la Excan Tlahtoloyan.

Relojes con arena en movimiento, las primaveras que se van encapsulamos el momento, veranos de felicidad. Historias empañadas de aire fresco. Contadas con tranquilidad. Las risas cocinaban frases, cargadas de profundidad. Esta mañana mientras que los vuelvo a ver, aves del tiempo giran luces que dieron vida Memorias de la sangre traen recuerdos, que viajan por la eternidad. Las almas que llevamos dentro, nos vuelven, vuelven a encontrar Esta mañana mientras que los vuelvo a ver Aves del tiempo giran luces que dieron vida. Esta mañana cuando empiezo a comprender Que futuro y pasado van hacía el mismo lado.

Gonzales S. (2020). *Aves del tiempo*. Memoria-futuro. [Disco compacto]. Sony Music.

En agosto de 1492 se publicó la Gramática Castellana de Elio Antonio de Nebrija como una obra dedicada a la reina Isabel de Castilla. En el prólogo, el autor mostró a la reina la necesidad de consolidar su imperio bajo una “lengua homogénea”. Basándose en una exposición sobre los imperios antiguos como el griego, romano y hebreo, planteó la siguiente premisa “Una cosa hallo y saco por conclusión muy cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio. Y de tal manera lo siguió, que juntamente comenzaron, crecieron y florecieron” (Nebrija, 1492:1). Luego entonces, Nebrija ofreció a su majestad la Gramática Castellana como una herramienta imperial para la efectiva subyugación de los pueblos enemigos de la fe católica. Dijo así:

Provecho de mi trabajo puede ser aquél: que cuando en Salamanca di la muestra de aquestra obra a vuestra real majestad y me preguntó que para qué podía aprovechar, el muy reverendo padre obispo de Ávila me arrebató la respuesta, y respondiendo por mi dijo: que después que vuestra alteza metiese debajo de su yugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas y con el vencimiento de aquéllos, tenían necesidad de recibir las leyes que el vencedor pone al vencido y con ellas nuestra lengua. Entonces por esta mi arte podrían venir en el conocimiento de ella como ahora nosotros deprendemos el arte de la gramática latina para deprender el latín. Y cierto así es que no solamente los enemigos de nuestra fe que tienen la necesidad de saber el lenguaje castellano (Nebrija, 1492:6-7).

La obra se publicó dos meses antes de la llegada de Cristóbal Colón al continente americano, coincidencia que parecía anticipar las necesidades de consolidación y expansión del imperio español. Aunque en ese momento la *Gramática Castellana* no tuvo mayor impacto en el reino de Castilla, el planteamiento que estaba de fondo sobre el yugo del lenguaje como parte constitutiva del dominio imperial, sería trasladado a las Américas bajo un proyecto de colonización del lenguaje que acompañaría a la conquista terrenal y espiritual.

En México, tras la caída de Tenochtitlan México en 1521, los indígenas nobles que desearon mantener su estrato social fueron los primeros en buscar la conversión al cristianismo y la gracia real. Una de las razones fue que, como

cristianos, podrían utilizar la normatividad jurídica castellana para la defensa de sus privilegios y propiedades. Para mantener ciertos rangos de poder y orden prehispánico, los nobles indígenas utilizaron los privilegios que el derecho real concedía a los “caciques indios” a modo del otorgado a los hidalgos por el derecho de Castilla.

Fue así como a los indios nobles conversos se les “respetó su condición de vasallos libres, su autonomía de gobierno, su derecho a la tierra y derechos básicos de su nobleza bajo la condición de guardar lealtad al rey y la religión católica” (*Traslosheros*, 2006:1130). Ejemplos de privilegios que recibió la nobleza indígena son los que menciona Romero Galván:

El régimen instaurado concedió a los [nobles] indígenas tierras y encomiendas, les atribuyó rentas, les otorgó la excepción en el pago de tributos, en algunos casos les asignó incluso tributarios; en lo que corresponde a lo político, se les reconoció también una personalidad al confirmarlos como caciques y gobernadores en sus localidades. Pudieron, asimismo, vestirse como españoles, portar armas y montar a caballo -privilegios nunca concedidos a los hombres del pueblo-; algunos de ellos recibieron del rey escudos de armas, como los españoles más destacados, y finalmente, tuvieron también acceso a centros educativos donde aprendieron lo esencial de la cultura europea (Galván, 2003:32).

La lengua castellana estaba inserta en la normatividad jurídica que se instauró en las Indias, que en parte era el derecho de Castilla. Por tanto, los funcionarios indígenas que se llegaron a integrar a la estructura política colonial tendrían que haber sido “castellanizados y cristianizados”. La castellanización en el Nuevo Mundo era vista como un medio para uniformar el dominio español e instaurar sus leyes, acorde a la premisa de imponer la lengua del imperio sobre los pueblos indios vencidos.

Desde temprano, la Corona española introdujo leyes que fomentaron la enseñanza del castellano a los indios. Tal es el caso de las *Leyes de Burgos* de 1512, donde se estipuló que los hijos de indios caciques deberían ser enseñados

por los franciscanos a leer y escribir. Esta temprana intención de castellanización de los indios no logró implementarse, como lo comenta Shirley Brice:

[...] tal como las Leyes de Burgos la presentaban a los encomenderos, la tarea de convertir y educar a los indios consumía mucho tiempo y era totalmente ajena al carácter de los robustos aventureros. De tal modo que los colonizadores encargados originalmente de proporcionar a los indios educación religiosa, así como instrucción del lenguaje y el alfabeto, desatendieron por completo el encargo que había encomendado la Corona (Brice, 1972:33).

Cuando fue conquistado México, las disposiciones del Consejo de Indias concernientes a la política lingüística aplicable en el continente americano no habían podido parecer cambiar [...] Como testimonio queda una serie de disposiciones tomadas entre 1529 y 1530, dando prueba de que la diversidad lingüística de México era un problema constantemente irritante para la administración colonial (Baudot, 1983:103).

No era posible transmitir el evangelio en los cientos de lenguas a lo largo del continente, no sólo por el tiempo que hubiera requerido aprenderlas todas, también por los escasos recursos humanos con los que contaba el proyecto evangelizador frente a los millones de infieles por convertir. Los religiosos lograron distinguir que había lenguas amerindias con mayor grado de expansión y consolidación previas a la llegada de los españoles.

La idea de aprovechar esta situación lingüística surgió de la tradición europea de utilizar al latín como *lingua franca*, es decir como una lengua principal que además de tener funciones especializadas; también servía de puente comunicativo entre personas hablantes de distintas lenguas en varios reinos. Con el traslado de esta idea al Nuevo Mundo, seleccionaron las lenguas indígenas que consideraron óptimas para traducir el pensamiento cristiano y a partir de ellas expandir la fe católica al resto de hablantes de otras lenguas. De esta manera redujeron la necesidad de aprender cientos de lenguas a sólo unas cuantas, las más expandidas y dominantes. Las denominaron *lenguas generales*, que en el caso de la Nueva España fue el náhuatl, denominada inicialmente como lengua mexicana, tal como lo mencionó el franciscano Gerónimo de Mendieta en 1597:

Esta lengua mexicana es la general que corre por todas las provincias de esta Nueva España, puesto que hay muchas y diferentes lenguas particulares de cada provincia, y en partes de cada pueblo, porque son innumerables. Mas en todas partes hay intérpretes que entienden y hablan la mexicana, porque esta es la que por todas partes corre, como la latina por todos los reinos de Europa (Mendieta, 1870 [1597]: 552).

Mientras la esfera política temporal se beneficiaba de la castellanización de los indios nobles conversos, la esfera espiritual requería que los frailes aprendieran náhuatl para verificar la correcta transmisión del mensaje cristiano. En 1535 Carlos V impulsó la figura de los Colegios que tendrían la orden de formar a los hijos de los caciques indios en las buenas costumbres cristianas y en la lengua castellana. Simultáneamente, los frailes encontrarían en los Colegios un espacio para estudiar sistemáticamente las lenguas indígenas.

4.1 De la palabra pintada a la palabra escrita.

El desarrollo lexicográfico y gramatical misionero del Nuevo Mundo es complejo y se nutrió de distintas fuentes entre las que se encuentra a Nebrija como una de las más importantes. La accesibilidad del “arte del Antonio” permitió que varios misioneros tomaran esta obra como un molde adaptable al estudio de las lenguas indígenas. Uno de los elementos metodológicos que los frailes retomaron de Nebrija fue lo que podría enunciarse de la siguiente manera: arte (gramática) + vocabulario (diccionario). Esta fórmula fue presentada en 1492 cuando Nebrija publicó su *Vocabulario latino-español*, el cual complementaba a su gramática latina de 1481. En el mismo sentido, la publicación del *Vocabulario español-latino* de 1495 complementó a su *Gramática castellana* de 1492. De esta manera, la obra de Nebrija propuso el modelo metodológico *arte + vocabulario* tanto para el latín como para el castellano:

[...]algunas de las obras sobre lenguas generales que fueron redactadas bajo el molde metodológico *arte + vocabulario* de Nebrija. Para el idioma quechua en el Virreinato del Perú, está la *Gramática o Arte de la lengua general de los indios del Perú*, y el *Lexicón o Vocabulario de la lengua*

general del Perú, ambos de fray Domingo de Santo Tomás (1560) de la orden de Santo Domingo. Para lo que después se conformaría como virreinato de la Nueva Granada donde la lengua general fue el chibcha o muisca, encontramos el *Arte de Chibcha* de fray Diego de Acuna (1602), y la *Gramática de la lengua general del Nuevo Reino llamada Mosca con un vocabulario* de fray Bernardo de Lugo (1619). También tenemos el *Arte de gramática* que el jesuita José de Anchieta (1595) escribió sobre el tupí, lengua que se convertiría en general bajo la agrupación Tupí- Guaraní en el virreinato del Río de la Plata. Para la Nueva España donde el náhuatl fue la lengua general, encontramos por parte de los franciscanos el *Arte de la lengua mexicana* de fray Andrés de Olmos (1547), y el *Vocabulario en lengua castellana / mexicana y mexicana / castellana* de fray Alonso de Molina (1555/1571) (Rosas, 2018:73)

El *Arte de la lengua mexicana* (Olmos) de 1547 obtiene peculiar importancia debido a que es la primera gramática completa sobre una lengua amerindia. En el primer capítulo, Olmos hace explícito el uso del *Arte* de Nebrija como guía, aunque aclara tuvo que realizar modificaciones al molde para describir una lengua tan diferente:

En el arte de la lengua latina creo que la mejor manera y orden que se ha tenido es la que Antonio de Lebrixa sigue en la suya; pero porque en esta lengua [náhuatl] no se guardara la orden que el lleua por faltar muchas cosas de las que en el arte de gramatica se haze gran caudal como son declinationes, supinos y las especies de los verbos para denotar la diuersidad dellos, y lo que en el quinto libro se trata de acentos y otras materias que en esta lengua no se tocan, por tanto no sere reprehensible si en todo no siguiera la orden de la Arte de Antonio (Olmos, 1547:15).

Seguir el esquema de Nebrija tenía una doble intención. Por una parte, se obraba así porque él había puesto ya el ejemplo de una aplicación de la gramática latina a una lengua romance. Por otra, se percibía que, adoptando una parecida estructura, se tendrían puntos de referencia claros y firmes al ir describiendo las diversas partes de la oración en el caso del idioma indígena (Hernández y León Portilla, 1993:140).

En lo que respecta a Alonso de Molina, el *Vocabulario* náhuatl tuvo un fuerte impacto en su época (de hecho, se mantiene en la actualidad) por la amplia

recopilación lexical. En su prólogo a la versión español-náhuatl, Molina aclaró que la inclusión de términos latinos se debía al modo utilizado por Nebrija:

Algunos destes avisos y de otros que se ponen en el segundo Vocabulario, que comienza en la lengua Mexicana, no entenderán los que no saben latín, porque van fundados sobre el arte de la Gramática. Pero ponense porque a los que la entienden les sea luz para saber bien usar de los verbos y de lo que de ellos se deriva y sale (Molina, 1571: prólogo).

El *Arte* de Olmos y el *Vocabulario* de Molina muestran claramente la presencia metodológica de Nebrija en la Nueva España. A mediados del siglo XVI, las artes gramaticales y vocabularios de náhuatl se convirtieron en obras requeridas por religiosos españoles que tenían la urgencia de aprender la lengua general con fines de evangelización. Así, se encuentra clara influencia de la gramática latina y el diccionario español-latín de Nebrija como molde metodológico (arte + vocabulario) en varias obras sobre lenguas amerindias:

“un instrumento que facilitó la codificación gramatical y léxica de las lenguas americanas y su aprendizaje. Este instrumento fueron las obras de Nebrija, en particular las *Introducciones latinas* y el *Vocabulario español - latino*” (Hernández, 1993:207).

La gramática latina y no la castellana fue el molde que los misioneros tomarían para redactar sus gramáticas en lenguas indígenas. Por su parte, los diccionarios de Nebrija fueron presentados en forma bidireccional en las subsecuentes ediciones. Es decir, fueron juntados el vocabulario español-latín y el latín-español en una misma publicación. La estructura y orden lexical propuestos por Nebrija tuvieron influencia en varios misioneros quienes organizaron sus vocabularios bajo la siguiente presentación: español - lengua indígena / lengua indígena - español. Como resultado de la utilización de la fórmula *arte-vocabulario*, varias de las gramáticas de lenguas indígenas fueron complementadas por un diccionario (Rosas, 2018: 73)

En el caso de México, lo anterior podría considerarse como el inicio de la educación bilingüe. Si bien es cierto, no existía aún el Estado Mexicano. Aunque

para dicha temporalidad, fueron los cimientos de lo que más tarde sería México. Ahora bien, se debe adentrar en estos terrenos para conocer e interpretar de manera hermenéutica cómo fueron los inicios de lo que actualmente se conoce como educación intercultural bilingüe y que, desgraciadamente, ha tenido pocos aciertos en conservar las lenguas y educar a los hablantes en sus múltiples idiomas.

Conocer e interpretar las metodologías implementadas por los frailes e indígenas es de suma importancia, pues se podría obtener mejor perspectiva de la educación actual y tratar de reconocer la importancia histórica que tiene la enseñanza multilingüe, ya que no solo es enseñar por enseñar, sino generar un plan con las mejores metodologías y *currículum* culturalmente pertinente como lo “tuvieron” hace 500 años.

4.2 Métodos, estrategias y prácticas de enseñanza multilingüe implementados por las órdenes mendicantes

No es exagerado decir que, en la ciudad de México tuvieron lugar las más originales y complejas experiencias educativas de América latina durante los siglos XV y XVI (Escalante, 2012:17). Brice (1970) menciona que cuando los europeos llegaron, ya se tenía la solución a la diversidad lingüística y la convirtieron nuevamente en problema. Los mexicas habían sometido diversos pueblos y grupos lingüísticos en el proceso de su expansión territorial.

El náhuatl, idioma de los mexicas, se convirtió en lengua de prestigio y privilegio por todo lugar conquistado. “Este náhuatl era el que se enseñaba en todas las regiones conquistadas por estos, sin embargo, las etnias sometidas seguían conservando su lengua materna, y solo utilizaban el náhuatl para comerciar y la diplomacia” (Sánchez, 2017:13). Dado que la *Excan Tlahtolll*⁸ implemento un sistema educativo de reclutamiento, instrucción y formación, a través de escuelas

⁸ Palabra náhuatl que hace referencia a la triple alianza (Tenochtitlan, Texcoco y Tlacopan).

ligadas a los templos (*calmécac, telpochcalli, cuicacall*⁹), también los utilizó para formar su sociedad.

En 1521, una vez consumada la conquista española, se implementó una serie de políticas y estrategias por toda la cuenca de México, para que los “indios aprendieran a escribir y a leer en sus propias lenguas, en castellano y también en latín. Así, los primeros frailes habían convencido a la Corona de lo práctico que resultaría enseñar el cristianismo a los indios en sus propios idiomas” (Shirley, 1970:55); esto fue elemental en el proceso de hibridación de las tradiciones mesoamericanas y cristianas.

Si bien, lo anterior es certero, sólo con la llegada de los primeros misioneros franciscanos en 1524 comenzó la evangelización metódica de la Nueva España. Es sabido, empero, que antes otros religiosos aislados habían esparcido en México la semilla de la palabra evangélica (Ricard, 2014:61). Sin embargo, debe recordarse que los frailes, a pesar de su formación, no tenían conocimiento real del multilingüismo. Entonces, tuvieron que depender del conocimiento de la institución educativa (la *Excan Tlahtoll*), para llevar a cabo su misión evangelizadora. Por ello, es importante resaltar que los occidentales no trajeron la civilización ni educación, pues los pueblos nativos tenían un sistema bastante complejo del cual, los occidentales, se sirvieron para obtener el control político, social y económico.

A modo de resumen, para una mejor interpretación de métodos, estrategias y técnicas de evangelización multilingüe, el siguiente cuadro muestra lo implementado por las órdenes estudiadas en esta investigación. Pero antes, es necesario diferenciar los métodos, estrategias y técnicas:

Método

Hace referencia a ese conjunto de estrategias y herramientas que se utilizan para llegar a un objetivo preciso. El método generalmente representa un medio instrumental por el cual se realizan las obras que cotidianamente se hacen; es decir, un procedimiento que seguir si se desea llegar al final de la operación. La etimología

⁹ Véase capítulo 3.

de la palabra método indica que proviene de un grafema griego que quiere decir “Vía”, por lo que es un camino obligatorio para lograr algo.

Estrategia

Es un plan para dirigir un asunto. Una estrategia se compone de una serie de acciones planificadas que ayudan a tomar decisiones y conseguir los mejores resultados posibles. La estrategia está orientada a alcanzar un objetivo siguiendo la pauta de actuación. La estrategia comprende una serie de tácticas que son medidas más concretas para conseguir uno o varios objetivos.

Técnica

Se define la manera en que un conjunto de procedimientos, materiales o intelectuales es aplicado en una tarea con base en el conocimiento de una ciencia o arte, para obtener un resultado determinado. También se conoce como técnica a la destreza o habilidad particular de una persona para valerse de estos procedimientos o recursos. Por otro lado, técnica también puede usarse para referirse al modo de hacer una cosa. En esta relación, la técnica nace por necesidad humana de modificar el medio en el cual se desenvuelve el hombre para hacerlo más adaptable a sus necesidades.

Métodos, estrategias y técnicas de evangelización y educación multilingüe.

	Franciscanos	Agustinos	Dominicos	Jesuitas
1.Método gramática traducción	x	X	X	x
2.Método de inmersión	X	X	X	X
3.Método de la catequesis	x	X	X	x
4.Método memorístico	X	X	X	X
5.Método tabla rasa	X	X	X	
6.Método de adaptación	X	X	X	
7.Ratio studiorum				X

8.Elementos arquitectónicos (colegios, hospitales, capillas, atrios, murales, esculturas)	X	X	X	x
9.Talleres de oficios	X	X	X	X
10.Códices (testerianos)	X	X		
11.Enseñanza selectiva	X	X	X	X
12.Enseñanza masiva	X	X	X	X
13.Cantos,música y danza	X	X	X	X
14.Teatro	X	X	X	X
15. Congregaciones de pueblos.	X	X	X	X

1. El método Gramática-Traducción (G-T)

Es el más viejo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas que reinó durante el siglo XVIII y parte del XIX. Debe su origen a las escuelas de latín donde fue ampliamente usado para enseñar las lenguas "clásicas" (latín y griego). En él se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción. La traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, formas y estructuras gramaticales, como vía óptima de llegar al dominio de la lengua en general. Dicho método lo utilizaban en la educación especializada dentro de los colegios como el de Tlatelolco.

2. Inmersión lingüística

Se entiende la enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar se estudia en una lengua que no es L1 de los estudiantes. El objetivo último de un programa de inmersión es que los

aprendientes sean competentes en ambas lenguas. Por ejemplo, los frailes instruían completamente en castellano a los indígenas. Y viceversa.

3. Método de la catequesis

Comenzó a enseñarse a niños el catecismo, en combinación con educación elemental (escritura, lectura y canto); todo con un carácter práctico y piadoso. Dicha obra fue iniciada por los misioneros franciscanos que, con ayuda de otras órdenes religiosas (dominicos, agustinos y jesuitas), libraron los diversos obstáculos que se presentaron.

4. Método memorístico

Se trata de un proceso de repetición de oraciones religiosas; a veces con ayuda de piedrecillas que los indígenas ponían en dibujos de pictogramas y que corresponden al fonema occidental. Por ejemplo: *Pater noster/patli* (bandera) *nochtli* (tuna); *amen/amatl* (maguey).

5. Método tabla rasa

Este método se basaba en que los frailes llegaban a una comunidad con un grupo de soldados, arrasaban y tumbaban todo signo de religión precolombina. Es decir, destruían dioses y lugares sagrados de la comunidad. Para imponer los suyos y los términos en castellano.

6. Método de adaptación

En este método, los frailes junto con los indígenas, podría decirse que, se engañaron mutuamente. En ese énfasis se adaptaron muchas cuestiones religiosas como la celebración de ciertos santos en fechas de los dioses prehispánicos, así como cualidades similares.

7. **Ratio studiorum**¹⁰

Busca alcanzar aprendizaje eficaz. Establece técnicas pedagógicas como la prelección, la concertación, los ejercicios y la repetición. Utiliza recursos didácticos adecuados a cada materia de estudio: representaciones y certámenes. Potencia el debate, el trabajo en grupo y las bibliotecas como apoyo a la docencia, en una época en la que muchas Universidades no contaban con ellas. Es un sistema educativo bien organizado y coordinado en el que se integran distintos niveles y grados, dirigido con criterios prácticos y flexibles: “no todo conviene a todos y de la misma manera”. Permite a sus colegios lograr un importante reconocimiento, aún en épocas poco favorables para la Compañía, ya que su vocación de servicio “en todo amar y servir” hace que sus lecciones aporten a la vida pública ciudadanos útiles.

8. **Elementos arquitectónicos**

Es en la decoración de estos espacios monásticos, donde se encuentran elementos vernáculos que ponen de manifiesto la mano de obra indígena fomentada en los talleres y escuelas artesanales fundadas por los propios frailes. Se mantienen conceptos y técnicas artísticas autóctonas y que, imbricadas con las europeas, constituyen obras propiamente americanas. Igualmente sucede con la incorporación de imágenes e iconografía indígenas como glifos, representaciones divinas y un largo etcétera, encaminadas no sólo a hacer más comprensible el mensaje cristiano, sino a incidir en que la nueva religión es el eje legítimo sobre el que gira la existencia humana.

9. **Talleres y oficios**

Los frailes se aprovecharon de la diligencia a indígenas y les enseñaron varios oficios con el fin de que aprendieran el conocimiento occidental para propósitos evangelizadores. Ejemplos de ello: pedreros, zapateros, carpinteros etc.

¹⁰ La **Ratio Studiorum** (traducido como «Plan de Estudios») es el documento que estableció formalmente el sistema global de educación de la [Compañía de Jesús](#) en [1599](#). Su título completo es **Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu** («Plan oficial de estudios de la Compañía de Jesús»)

10. Códices testerianos

Son aquellos libros pequeños que representan el contenido de la Doctrina Cristiana en imágenes y cuya finalidad fue instruir a los indígenas en el conocimiento básico de principios de fe. Dichas imágenes combinan símbolos iconográficos hispanos con imágenes de la escritura mexicana.

11. En la enseñanza selectiva

Solo se escogía a los indígenas nobles de cada región para instruirlos y educarlos bajo la religión católica y enseñanza especializada de ciertas cuestiones como: latín, griego, castellano y en su lengua; así como escribir y leer en las lenguas mencionadas, además de obtener conocimiento particular.

12. Enseñanza masiva

Esta se daba de forma regular por los frailes. Básicamente eran enseñanzas de la fe cristiana, postulados cristianos y algunas cuestiones generales para la población, como sembrar trigo, entre otras cosas.

13. Cantos música y danza

Este método fue aprovechado por los frailes, pues a los indígenas de la época les gustaba danzar, cantar y crear música, aunque de forma ritual. Por ello, los frailes aprovecharon este suceso y le dieron continuidad para crear cantos cristianos.

14. Teatro

Representado por los indígenas en su propia lengua y bajo la tutela de frailes, asumió y sintetizó los conocimientos adquiridos por los misioneros sobre la lengua y la cultura indígenas, tradiciones dramáticas españolas y prehispánica y los amplios recursos de la predicación, con el fin de lograr la conversión, educación doctrinal y moral de los naturales (Meyran, 2002)

15. Congregaciones de pueblos

La Corona siguió dos modelos para apartar a los naturales de los españoles y de los esclavos africanos: estableció repúblicas de indios donde se separaba a los naturales del resto de la población, y congregó o redujo en poblaciones a los indios dispersos que carecían de residencia fija, para poder tener mayor control de los mismos y evangelizarlos más rápido.

También debemos tener presente los recursos de enseñanza como, textos, libros, códices, dibujos, pinturas, esculturas, representaciones o dramatizaciones, cantos, danzas, pequeños grupos, los alumnos más avanzados, el grupo amplio. Así como la escucha, la observación, la ejecución, la formulación de preguntas, la emisión de respuestas, la repetición, la memorización, la copia, la interpretación, los ejemplos, entre otras.

Deben tenerse en cuenta estos métodos de enseñanza, pues algunos son de enseñanza propiamente bilingüe. Sin embargo, no deben olvidarse los otros, porque aunque no sean propiamente de instrucción multilingüe, recuperan algunas cuestiones de esta índole. Debido a que los frailes tenían un gran conocimiento de las gramáticas latina y griega, implementaron sus conocimientos para aprender lenguas indígenas como el náhuatl y generar gramáticas. Así mismo enseñaron el castellano y latín, bajo una educación selectiva, a indígenas nobles mediante el método gramática traducción; a lo cual, éstos lograron escribir sus propios textos en lengua materna, castellano y latín. La muestra de ello es la gran cantidad de archivos escritos en náhuatl-castellano-latín.

Los frailes que también se encargaron de esta labor fueron llamados curas doctrineros o padre lengua, debido a sus habilidades y propósitos, pues eran decididos defensores y promotores de las lenguas indias, pues aprendían y enseñaban a través de ellas la evangelización, castellanización y alfabetización (Tirzo, 2007:112). Estos curas conocían muy bien los métodos de enseñanza multilingüe, como los expresados en la tabla. Enseñaban a traducir, leer y escribir en las diferentes lenguas. En este sentido, los curas adquirieron saberes educativos locales y se sirvieron de ellos para propósitos educativos. Luego entonces, éstos

fueron testigos del método natural o directo que empleaban los indígenas, pues así aprendieron las lenguas indias para después aplicar la gramática a su aprendizaje. Ejemplo de ello, Fray Alonso de Molina, al llegar a la nueva España a una edad temprana:

Alonso de Molina (1515-1585), quien llegó de pocos años a la Nueva España, fue figura clave en este proceso de aprendizaje porque aprendió náhuatl jugando con los niños indígenas consiguiendo ser al poco tiempo bilingüe. Molina vivió desde muy pequeño con los frailes y dedicó toda su vida al estudio del idioma mexicano, incluso llegó a ser el fraile quien vio más libros suyos impresos en la Nueva España del siglo dieciséis (Mendieta 1596, 1980, 220, 551, 685; García Icazbalceta 1886, 1981, 289-290). Muchos de los franciscanos llegaron a hablar el náhuatl y algunos de ellos pudieron comunicarse en otras lenguas como Olmos que hablaba náhuatl, totonaco, tepehua y huasteco (Mendieta, 1596, 1980:550, 645, 651).

Con lo anterior, puede interpretarse que Fray Alonso de Molina fue padre lengua. Por otra parte, nos damos cuenta de que él mismo aprendió náhuatl mediante el método natural. Gracias a la convivencia con los frailes aprendió de gramática y traducción. Con este conocimiento pudo concretar el arte de la lengua mexicana y castellana en 1571. Este suceso fue inspirador para que los demás frailes se sirvieran y recurrieran a los medios útiles y disponibles para lograr sus objetivos apostólicos como la música, el teatro, pintura, oficios, entre otros (Kobayashi, 1985:112).

No debe olvidarse que, gracias a los métodos de enseñanza indígena como la escritura, los códices fueron escritos de una manera multilingüe:

Inspirados en los manuscritos indígenas, algunos religiosos tomaron la costumbre de ayudarse de cuadros de “pinturas”, para la enseñanza de las doctrinas cristianas. Hicieron pintar en un cuadro, pongamos por caso, los artículos de la fe; en otros, los diez mandamientos; en un tercero, los siete sacramentos, etc. El predicador ponía el cuadro a su lado y con una vara iba señalando cada figura, con sus correspondientes símbolos, mientras explicaba las verdades o los hechos allí representados (Ricard, 2014:193).

Entonces, puede afirmarse que los métodos utilizados por los frailes eran bilingües, sin olvidar el propósito de la castellanización en mayoría. Por tanto, hago énfasis en la importancia del conocimiento y experiencia educativa de los indígenas que fue pieza fundamental.

4.3 Métodos, estrategias y formas endógenas de educación multilingüe de la *Excan tlahtoloyan*

Las órdenes mendicantes tuvieron noticia de escuelas en templos y quedaron admirados por la variedad de conocimientos que podían recibirse en ellos; conocimientos de astronomía, lenguas, matemáticas e historia, entre otros. Además de la capacidad organizativa de la fuerza laboral, ya que en el templo-escuela se distribuían jóvenes para diferentes aprendizajes y labores:

Apartados de todo contactó con el viejo mundo, los mesoamericanos comenzaron a desarrollar, desde siglos antes de la era cristiana, diferentes formas de escritura. Podían representar con ella sus fechas y cálculos calendáricos, nombres de lugar, conquistas, entronizaciones, nacimientos y muertes, todo esto a base de imágenes y signos glíficos, de ellas dan testimonios números monumentos con figuras e inscripciones, así como unos pocos libros o códices que han llegado hasta nosotros (León, 1996:13).

[...] tenían ayos maestros que les enseñaban y ejercitaban en todo género de artes militares, eclesiásticas y mecánicas y de astrología por el conocimiento de las estrellas, de todo lo cual tenían grandes y hermosos libros de pinturas y caracteres de todas estas artes por donde enseñaban. También tenían libros de su ley y doctrina a su modo, por donde los enseñaban, donde hasta que doctos y hábiles no los dejaran salir sino ya hombres (Durán, citado por León Portilla, 2003:125).

Es significativo interpretar que el *tlatmatini* (maestro) “el que sabe algo, el sabio náhuatl, es descrito como el que posee el *amoxlti*¹¹ y las tintas negra y roja” (*Códice florentino*, 1979, III, X, fol. 19v). Estos *tlatmatini* enseñaban a los jóvenes

¹¹ Literalmente libro.

todos los cantos, cantos divinos, *teocuicatl*¹², siguiendo el camino del libro *amoxohtoca*¹³ (*Códice florentino*, 1979, lib. X, fol.39r).

En el siguiente cuadro puede analizarse lo hallado sobre formas indígenas de instrucción que bien puede llamarse educación institucionalizada; por la forma bien estructurada y sus templo-escuelas. Ahora bien, en dichos templos existían una serie de métodos y prácticas que se mencionan en el cuadro y luego se explican de manera generalizada. Cabe aclarar que estos métodos fueron descritos por los informantes de los frailes y los mismos frailes retomaron algunos para complementar sus métodos educativos y evangélicos.

Luego entonces, lo que veremos en el cuadro son métodos endógenos de la Triple Alianza; es decir, México Tenochtitlan, Tlacopan y Texcoco (*Excan Tlahtolli*) que utilizaban en sus templo-escuelas y que, de alguna manera, los introducían en las regiones controladas o recién conquistadas. El objetivo del cuadro es ver de manera directa dichos métodos y en cuál templo escuela se enseñaba cada cosa, pues no era lo mismo ir a un *telpochcalli* que al *calmécac*.

Cuadro comparativo de enseñanza en los templo-escuela:

	<i>Calmécac/ Cuicacalli/ ichpochcalli.</i>	<i>Telpochcalli</i>
1.Método Amoxohtoca Fonograma multilingüe (gramática traducción local)	X	
2.Método natural local	X	X
3.Método de inmersión local	X	
4.Método memorístico	X	X
5.Tecpilahtolli	X	
6.Elementos arquitectónicos teocalli, murales, esculturas)	X	X
7.Talleres de oficios		X
8.Códices	X	

¹² Canto sagrado.

¹³ El vocablo *amoxohtoca*, está compuesto de: *amox(tli)*=libro, *oh(tli)*=camino y *toca*(raiz verbal)=seguir. Lo cual quiere decir: seguir el camino del libro.

9.Enseñanza masiva		X
10.Enseñanza selectiva	X	
11.Teatro	X	
12.Huehuetlahtolli	X	X

1. **Método Amoxohtoca.** Con esta palabra se designa un proceso mediante el cual los ojos de los sabios siguen las pinturas y “caracteres”, o sea las secuencias pictográficas del códice, siguiendo el camino del libro los sabios enseñaban a los jóvenes todos los cantos divinos. En otras palabras, se indica una relación entre el libro y el canto, entre lo que se transmite oralmente y lo que está registrado de manera pictográfica (León, 1996:28).

Interpretando el *amoxohtoca* puede decirse que es un método de enseñanza de canto-escritura y canto-lectura. Tenían que conocer cómo pintar las imágenes y saber leerlas a manera de canto. Esto, sin duda, se enseñaba solamente en la escuela-templo *calmécac* por ser un tipo especializado de enseñanza. Los códices no solamente estaban escritos en una lengua, sino en dos o varias. A continuación, un ejemplo: el códice 20 mazorcas de la región mixteca-nahua-tlapaneca.

Dado que en dicho códice se encuentra una glosa escrita en mixteco, debajo de esta cuerda se pueden leer dos glosas o anotaciones, una en náhuatl y otra en español. Al respecto, León-Portilla menciona:

en los 5 códices del grupo Borgia y en mayor abundancia en algunos de años posteriores como el Borbónico, Tonalamatl de Aubin, Telleriano Remense, el vaticano A, Magliabecchi, Tudela y otros hay imágenes y glifos que guardan estrecha relación con textos nahuas incluidos en compilaciones como los de Sahagún, la leyenda de los soles, la historia tolteca chichimeca y otros documentos en los que la antigua palabra se transvaso al alfabeto. Amplio es el campo para posibles investigaciones sobre la correlación entre códices y textos escritos, como ya Eduard Seler lo hizo ver en su tiempo (León, 1996:104).

2. **El método natural local** es propiamente funcional ya que la lengua es el vehículo para la comunicación, este método da relevancia al concepto de significado y resalta la importancia de vocabulario, ya que la comunicación

es la función principal de la lengua, y bajo esta premisa, en los templo-escuela mexica, llevaban *temachtianih* de otros lugares para que a la elite le enseñara la lengua de manera natural.

3. **Inmersión lingüística** o educativa es la exposición intensiva a una segunda lengua, viviendo en una comunidad que la hable de forma habitual, para aprenderla más rápidamente y lograr el bilingüismo de los aprendices. De este modo, los mexicas de elite enviaban a sus hijos a enseñarse o aprender a otros lugares. De esta manera se daba la inmersión contextualizada de la época.
4. **La memoria** es imprescindible para todo ser humano y como método de instrucción no está de más. Los mexicas o la *Excan tlahtoloyan* la utilizaban para instruir y formar a su gente, pues para pintar un códice debían conocer los glifos y colores. Luego entonces, para aprender una segunda lengua es vital la memorización.
5. **El *tecpilahtolli*** fue el método utilizado por la elite para hablar de forma estilizada. Es decir, utilizar un lenguaje noble o cultivado. Sólo se le enseñaba a la élite, pues hablarlo era símbolo de elegancia, respeto, linaje, y educación especializada.
6. **Elementos arquitectónicos.** Debe recordarse, las crónicas dicen que los indígenas eran diestros en la construcción de casas y templos, así mismo para pintar y hacer muchas cosas. Esto no está de más, porque sabían construir grandes vías de comunicación, así como ciudades, grandes frescos y relieves en los templos. Obviamente, gracias a un sistema de educación o instrucción avanzada.
7. **Talleres de oficios.** Esto va de la mano con el punto anterior, pues es cierto que los mexicas se dividían en *calpullis* y éstos, a su vez, tenían ciertos oficios que cumplir. Por ejemplo: algunos eran pescadores, carpinteros o pedreros. Estos oficios se enseñaban en el *telpochcalli*.
8. **Amoxtli (códices).** Se llaman códices, del latín *codex*: libro manuscrito, a los documentos pictóricos o de imágenes realizados como productos culturales de las grandes civilizaciones maya, azteca, mixteca, zapoteca, otomí,

purépecha, etcétera, que surgieron y se desarrollaron en Mesoamérica. Este tipo de enseñanza especializada tiene mucho que ver con el punto 1 de esta lista. Así mismo, León-Portilla menciona que existía un *calmécac* en la región mixteca-poblana ya que los códices podrían ser bilingües.

9. El tipo de **enseñanza masiva** se daba propiamente en el *telpochcalli*, ya que ahí se ofrecía enseñanza de oficios y cuestiones varias para la formación como integrantes de barrio. Es decir, al *telpochcalli* podía acceder cualquier individuo.
10. **La enseñanza selectiva** iba de la mano con la élite indígena, pues ellos podían acceder al *calmécac*, *cuicacalli* e *ichpochcalli*. Ahí se daban conocimientos específicos como astronomía enseñanza de lenguas y política, entre otras cuestiones.
11. **Teatro náhuatl.** León-Portilla presenta cuatro etapas en las que se desarrolló el teatro náhuatl: “1ª Las más antiguas formas de danzas, cantos y representaciones, que vinieron a fijarse de manera definitiva en las acciones dramáticas de las fiestas en honor de los dioses. 2ª Las varias clases de actuación cómica y de diversión ejecutadas por quienes hoy llamaríamos titiriteros, juglares y aun prestidigitadores. 3ª La escenificación de los grandes mitos y leyendas nahuas. 4ª Los indicios conservados acerca de lo que llamaríamos análogamente comedias o dramas, con un argumento relacionado con problemas de la vida social y familiar.”
12. **Huehuetlahtolli.** Son los testimonios de la tradición, de la sabiduría náhuatl, expresados con un lenguaje que tiene grandes primores. Su contenido concierne a los principios y normas vigentes en el orden social, político y religioso del mundo náhuatl [...] Podría decirse, en suma, que son estos textos la expresión más profunda del saber náhuatl acerca de lo que es y debe ser la vida humana en la tierra.

A pesar de ser tan pocos los códices prehispánicos que se conservan, es notable que puedan establecerse tantas correlaciones entre su contenido y diversos textos nahuas vertidos al alfabeto en el siglo XVI (León, 1996:110). No deben olvidarse los

demás métodos que utilizaban, pues si formaban intérpretes o traductores debieron utilizar los primeros cuatro métodos mencionados en la tabla anterior.

Debido a que las crónicas mencionan la edad en que los niños entraban a los templos escuelas, entonces los *tlatimini* debieron ser bilingües para cumplir propósitos y métodos ya mencionados; es decir, propósitos del control político y militar de la *Excan Tlahtolli*. Aun así, estos métodos fueron endógenos y los frailes los recuperaron para comenzar un nuevo modelo y tipo de educación evangelizadora.

Debe tenerse en cuenta que empieza a ser común, decir que se ha investigado poco sobre historia de la interpretación, particularmente sobre la mediación lingüística y cultural durante el proceso de encuentro o desencuentro entre europeos y mexicanos en los siglos XVI y XVII. Es un hecho incuestionable que la comunicación entre personas que hablan idiomas distintos tiene que hacerse, para que sea fructífera, a través de intermediarios que conozcan los dos idiomas o que posean un idioma común, como pudo ser el náhuatl en amplios territorios de México colonial.

***Malitzin* la Hermes Mesoamericana.**

Si Hermes para la mitología griega es el dios mensajero, el intérprete, el mediador entre los humanos y dioses, además del origen de la **hermenéutica**; **Hermes**, el dios mediador. Está simbólicamente en el origen de la palabra *hermeneia* que inicialmente significa “interpretación” y “expresión”. Como heraldo e intérprete, **Hermes** tenía una especial capacidad de expresión y elocuencia.

Malitzin, para la historia oficial mexicana, es sinónimo de traición, pero si hacemos un análisis hermenéutico y etnohistórico, su nombre designa la mediadora, la que junta, la que enreda, la que une. *Malintzin* viene de los vocablos *Malinalli* que significa flor de enredadera y *Tzin* que puede traducirse como venerable. Entonces, si juntamos las palabras *Malitzin* significa “la digna flor de enredadera”. *Malitzin* tenía especial capacidad para interpretar, mediar y unir mediante la palabra. Al igual que Hermes, *Malintzin* tenía capacidad de expresión y

elocuencia para unir pueblos indígenas y españoles, aunque también para derrocar al poderío mexica. Al respecto refiere el cronista Antonio de Zolis:

Puestos a poca distancia de la capitana empezaron a hablar en otro idioma diferente, que no entendió Jerónimo de Aguilar; y fue grande la confusión en que se halló Hernán Cortés, sintiendo como estorbo capital de sus intentos el hallarse sin intérprete cuando más le había menester; pero no tardó el cielo en socorrer esta necesidad (grande artífice de traer como casuales las obras de su providencia). Hallábase cerca de los dos aquella india que llamaremos ya doña Marina, y conociendo en los semblantes de entrambos lo que discurrían o lo que ignoraban, dijo en lengua de Yucatán a Jerónimo de Aguilar, que aquellos indios hablaban la mejicana, y pedían audiencia al capitán de parte del gobernador de aquella provincia. Marina no tenía ningún motivo para haber hecho esto sino hubiera querido. Marina con la intermediación de Jerónimo de Aguilar comenzó a interpretar para Cortes y a diferencia de los traductores que le precedieron marina fue capaz de dar al conquistar información estratégica sobre el funcionamiento de la triple alianza sobre los odios que habían acumulados los mexicas y sobre algunas otras minucias de la política y la diplomacia local, los enemigos de Cortés eran los enemigos de Marina, gracias a su inteligencia y sus conocimientos sobre el arte de la palabra y en particular el tepiclahtolli el habla elegante y rebuscada empleada por los nombres nahuas, Marina fue capaz de controlar las diferencias culturales entre los españoles y muchos pueblos mesoamericanos, consiguiendo que varios señores locales se percataran que tenían los mismo interés que los recién llegados y se aliaran con ellos, aunque sus conocimientos sobre el mundo europeo no debieron ser muy profundos, Marina fue la única que conoció a los españoles de cerca y que se dio cuenta de la magnitud de la empresa que estaban emprendiendo, en el día a día Marina fue la que indicó a los españoles con que pueblos debían aliarse y con cuales no, ella fue la que medio y consiguió la gran mayoría de las alianzas entre españoles y pueblos indígenas, comenzando por Cempoala y Tlaxcala, Marina estaba siempre presente en las entrevistas de Cortes, con señores y emisarios indígenas (Alcántara, 2019)

Marina, además de ser intérprete, fue mediadora cultural en toda la extensión de la palabra. Negociadora política muy hábil que, en varias ocasiones, actuaba sola “cumpliendo las órdenes de Cortes”.

Mandó con esta noticia Hernán Cortés que subiesen a su navío, y cobrándose del cuidado que venía de su mano la felicidad de hallarse ya con instrumento, tan fuera de su esperanza, para darse a entender en aquella tierra tan deseada. (Alcántara: <https://unamglobal.unam.mx/?p=76242>: 2019)

Sobre este interés por incidir en los eventos, la doctora Berenice Alcántara pone de ejemplo a la intérprete más conocida de la Conquista, *Malintzin* o doña Marina:

Esta mujer pudo acotarse a servir a los españoles en lo doméstico y sexual, pero prefirió revelarse como políglota y hablante de náhuatl, la lengua política de la Ēxcān Tlahtōlōyān o Triple Alianza. Proveniente de una comunidad sometida por los aztecas y a sabiendas que sus enemigos eran los de Cortés, ella le hizo saber con qué ejércitos unir fuerzas para ir contra los mexicas y ello marcó, en definitiva, el rumbo de la historia (<https://unamglobal.unam.mx/?p=76242>: 2019)

La labor de Marina como intérprete y negociadora política fue reconocida en las fuentes. De algún modo, logró que los aliados se entendieran, suprimiendo los muchos elementos incompatibles entre esos dos mundos. Si bien, su quehacer distó de ser neutral, fue leal al bando de los aliados, al de todos aquellos que quisieron colaborar para derrocar a los mexicas. Dentro de los aliados fue consejera e intérprete personal de Cortés. Más allá del capitán, actuó según sus personales y particulares intereses. Es interesante notar no obtuvo todas estas cualidades de la nada. Fue una mujer preparada, formada e instruida que se formó en un *calmécac*, pues las crónicas confirman que fue mujer políglota y muy inteligente.

Es importante mencionar que la región de la cuenca de México y el control social, político y militar que la *Excan tlahtolloyan* ejercía en el centro, tuvo gran organización de templos-escuelas donde se enseñaban, instruían y ponían en práctica lo ya mencionado. Algo que he recalcado a lo largo de esta investigación: la importancia de hacer notar que las órdenes mendicantes no trajeron tal cual la civilización ni la enseñanza metodológica, sino más bien que rescataron las enseñanzas ya conocidas y las implementaron según sus propósitos evangelizadores.

Una vez aclarado que la *Excan tlatolloyan* tenía una institución educativa tan compleja y que los frailes se basaron en ella para la evangelización y la catequesis, veamos lo creado por los indígenas con lo que les fue enseñando, pues ellos mismos se dieron cuenta que no eran o, mejor dicho, no vivían en el pasado inmediato; tampoco se estaban occidentalizando.

“El papel de estos intérpretes y traductores va más allá de transmitir mensajes orales o escritos: eran verdaderos mediadores culturales, es decir, personas versadas en culturas y lenguas que negociaban y administraban qué comunicarle a los europeos y a los indígenas a fin de obtener resultados concretos. Como podemos sospechar, no eran neutrales, siempre tenían un bando: hubo quienes colaboraron para hacer caer a Tenochtitlán, estuvieron aquellos en favor de señoríos locales y los que se manifestaron contra los españoles y sus abusos” (Alcántara en <https://unamglobal.unam.mx/?p=76242>)

Otros europeos comenzaron a llegar a la nueva España con nuevas intenciones, llegaron así, miembros de varias órdenes mendicantes comenzando por los doce primeros franciscanos. Antes que ellos Pedro de Gante. Pretendían difundir el evangelio o el mensaje cristiano. Luego de la incomprensión inicial estos hombres iniciaron un proceso de aprendizaje de lenguas indígenas en el que nunca estuvieron solos, porque siempre estuvieron acompañados por nativos que comenzaron a actuar como ayudantes, colaboradores, catequistas e intérpretes.

4.4 Educación barroca

Para finalizar esta investigación considero que la educación barroca cierra un amplio periodo de tiempo en la búsqueda de enfrentar la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indias. ¿Por qué la educación barroca? Arriaran (2001) menciona que la crisis de la modernidad ilustrada y los nuevos problemas de la posmodernidad nos obligan a revisar la historia de América Latina. Frente a un proceso globalizador que impone la uniformización de las culturas, conviene rescatar los “valores del siglo XVII (*sin ser anacrónicos ni ahistóricos*)” en torno de las posibilidades del mestizaje y del dialogo intercultural. Una de las cosas, su relación con la memoria. (pág. 13).

Para el investigador Wolfflin, el barroco se caracteriza por ser, esencialmente, el “arte de parecer”, ya en las artes, ya en la literatura, etcétera. Tres elementos pueden ser considerados fundamentales de su estética: el efectismo, la espectacularidad y la emocionalidad. El término barroco se usó por primera vez a mediados del siglo XVIII en pleno contexto de la Ilustración. Originalmente, el **significado de barroco** está tomado de portugués antiguo, donde "barroco" designaba un tipo de perla de forma irregular. Por analogía, los iluministas Diderot y Rousseau la usaron para describir el arte de ese período, al que consideraban estrambótico y confuso desde la perspectiva de la estética neoclásica (<https://www.culturagenial.com/es/barroco/>).

Si en el renacimiento dominaba una mirada autoconfiada y optimista, el barroco se caracterizó por una sensibilidad pesimista, desengañada, crítica y conceptualmente compleja, fruto del impacto de hitos históricos producidos en los años previos. Es esto lo que impacta en la educación, pues el barroco es más que una época histórica. Para Alvarez (2001) la educación (instrucción, formación o enseñanza) como parte de la existencia del sujeto, es correflexión de sí mismo y de su actuar; es uno de los hilos del tejido denominado cultura, el cual como trama de la existencia humana ha implicado entrecruces de intencionalidades y de construcciones simbólicas latentes y tacitas que históricamente han solicitado en el individuo la interpretación de la realidad. La organización de la educación la ha llevado a que se constituya como la transmisión de saberes, habilidades y concepciones del mundo en varias lenguas (pág. 73).

Es precisamente este parteaguas lo que nos lleva a descubrir la filosofía del barroco como una alternativa en donde el juego, la imaginación creadora y la libertad, nos sacan de los circuitos de la lógica formal y de la posmodernidad, colocándonos frente a otra racionalidad en donde la esperanza y la renovación cultural toman la palabra y es aquí en donde aparece la cuestión del ethos barroco iberoamericano como punto de interacción entre lo indígena y lo hispánico, como quiebre histórico que “hace posible el encuentro con el otro, el dialogo entre diversos, el multiculturalismo como

opción frente a la catástrofe, la violencia y la muerte que la conquista implicó y a los intérpretes como fuente intrínseca del dialogo cultural”.(Arteaga, 2001:79)

Para Riceaur (1999) la hermenéutica [barroca] permite colocarnos en varios limites, el del lenguaje, el del ser, el de la textualidad y la contextualidad y el del acontecimiento (pág. 840). Para Arteaga (2001) El barroco expresa, de un lado, la voluntad de sobrevivencia frente a la barbarie y, de otro, el futuro como posibilidad en un mundo que era ya “una red de agujeros” (pág. 80).

En el caso de la Nueva España, la alianza simbólica que establecen los invasores europeos con los habitantes del México antiguo se resuelve en múltiples sentidos. De un lado, el pacto de vasallaje que hace de los señores de Tlaxcala consejeros, mercenarios y tributarios de Cortés y sus hombres. Del otro, la rendición por compra que imponen los así llamados chichimecas a la corona que no ha podido vencerlos en la guerra. En medio de estos extremos, vasta gama de invenciones y estrategias que permiten subsistir sin dejar de ser, pero renunciando a lo que se ha ido.

Complejas ecuaciones aparecen entonces: frailes empeñados en catequizar y castellanizar que acaban por nahuatlizarse y reconocer, en el panteón de la mexicanidad, a sus propias deidades. Indios autorizados por nuestra “madrecita” Guadalupe-Tonantzin a ser hijos legítimos de estas tierras. Patriarcados que ceden terreno ante el asedio de la mujer lengua, de la mujer poder, de la mujer seducción que dará a luz al mestizo que construirá, inventará, imaginará, el nudo síntesis del barroco mexicano.

Es esta alianza simbólica la forja de una nueva realidad ¿Cómo codificarla, como definirla? ¿Mestiza?, ¿criolla?, ¿americana? O más bien se trata de espacios contruidos uno sobre el otro, uno al lado del otro, en pisos superpuestos e interconectados que impiden el aislamiento y promueven la conjunción permanente, mundos separados solo en apariencia que se encuentran a través de pasadizos, túneles, sortilegios, sueños y premoniciones. “Al final la nueva realidad deviene en espacios múltiples, clandestino, profano, subterráneo, donde la religión cede su

parte a la adivinación; el brujo suple al cura y el cuerpo al alma” (Arteaga, 2001:80) y en medio de todo esto la lengua como vehículo de comprensión e interpretación, ya no solo en una serie de lenguas nativas sino también europeas.

Sin embargo, los conquistadores europeos también entraron al juego de las formas. El drama del mestizaje es, por tanto, un drama barroco. En su definición elemental –y también más compleja– el comportamiento barroco consiste en “rebelarse y someterse al mismo tiempo” (Echeverría, 2000:57). El comportamiento barroco es rebelde, es resistencia, porque altera esencialmente el código dominante clásico: al separar la forma del canon y jugar con ella, descentra su referente original y lo vuelve laxo. Pero también es un comportamiento de sometimiento (Parra, 2015)

Lo barroco apareció en América primero como una estrategia de supervivencia, como un método de vida inventado espontáneamente por aquella décima parte de la población indígena que pudo sobrevivir al exterminio del siglo XVI y que no había sido expulsada hacia las regiones inhóspitas; y principalmente la descendencia de la elite indígena que tuvo un trato preferencial. Por su gran educación y formación recibida en sus templo-escuelas.

Una vez que las grandes civilizaciones indígenas de América habían sido borradas de la historia; y ante la probabilidad que dejó el siglo XVI, que la empresa de la Conquista, desatendida ya casi por completo por la corona española, terminará desbarrancándose en una época de barbarie, de ausencia de civilización. Esta población de indios integrados como siervos o como marginales en la vida citadina virreinal llevó a cabo una proeza civilizatoria de primer orden. (Echeverría, 2008), pues ellos empezaron a sentar las bases para una nueva civilización y su entender.

Algo que debe mencionarse, sin duda, es el arte tequitqui, pues es una prueba del barroco colonial mexicano; obras arquitectónicas que nacieron en la colonia durante el siglo XVI, al ponerse en contacto el español y el indígena, “cada uno con su tradición y su modo de [sentipensar], [...] yo propongo [para denominarle]

la antigua voz mexicana *tequitqui*¹⁴, o sea, tributario (Gonzalbo, 1990:49). La forzosa asociación de dos culturas produjo entonces, una obra original que no es "ni verdaderamente indígena ni española [...] es un espacio de fuerte arte mestizo" (Mc. Andrew, 1962:258). Es decir, parte del ethos barroco como lo menciona Echeverría, es entonces que los indios mestizos pudieron crear esto, que no es ni lo antiguo ni lo que los vencedores les enseñaron sino una alteridad y lenguaje completamente nuevos.

En el caso de lo educativo también puede darse cuenta de lo que se logró, pues los frailes, al verse sobrepasados por los indígenas y sus necesidades, se vieron obligados a valerse de los nativos más diestros preparándolos y enseñándolos para la catequesis. En este caso los nativos lograron darle el toque del ethos barroco, pues su identidad se fue marcando poco a poco. Fueron los encargados de crear la nueva civilización mediante la religión, la educación y las lenguas. Es por ello, por lo que debe considerarse la educación barroca, pues a pesar de los esfuerzos para educar y aculturar al mexicano, éstos siempre han sabido darle un giro a la situación. Sin duda las comunidades indígenas han creado desde su perspectiva algo diferente que no es lo que fue, ni lo que les imponen. Es por lo que Echeverría hace énfasis en el ethos barroco, pues aporta una alternativa para seguir resistiendo o, mejor dicho, ha dado visibilidad que el discurso oficial nos ha quitado, pues dicha alternativa es para moldear un nuevo comienzo en materia de lenguas indígenas e intérpretes, tomando en cuenta lo barroco.

Si bien el barroco nació hace casi 500 años no debe darse por perdido, sino aprender de él y contextualizarlo en nuestra época sin ser ahistóricos o anacrónicos, pues es obvio que no somos los mismos indígenas de la época precolombina y el discurso oficial tampoco es del conquistador europeo. Por ello debe tenerse en cuenta la educación barroca que surgió de los intérpretes y políglotas, pues fueron los primeros en entender que el cambio es constante.

¹⁴ El tequitqui es la manifestación artística que en el siglo XVI novohispano aparece plenamente cargada de fuerza creativa que caracteriza a los artistas precortesianos, dignos ejecutantes de las tareas didáctico-evangelizadoras encargadas por los frailes recién arribados a estas tierras (Romano, 1995:340).

Es interesante aprovechar la actual educación barroca de todas partes, no sólo de las zonas indígenas, también de las ciudades. La diversidad de saberes, como verdad equívoca-unívoca, en la que todo saber es objeto de un *currículum*, sería inevitablemente; un proyecto sin fondo, imposibilitado para delimitar orden alguno por la cantidad de información y por la velocidad con que se genera y cambia (Álvarez, 2001:61).

Hablando propiamente de la coyuntura histórica en la que vivimos, lo que se plantea en esta reflexión hermenéutica analógica-barroca es repensar la etnohistoria de la educación como condición organizativa que debe estar fundamentada en la trasmisión y cultivo de las virtudes, pues como dice Mauricio Beuchot “hay una pedagogía de ellas. Se consigue tanto por la práctica como por algunas directrices, reglas y leyes. Es una educación por el ejemplo, pero también por ciertos lineamientos indispensables” (Beuchot, 1999:19).

Nos encontramos ante la necesidad de elaborar un proyecto de pedagogía moderna y pertinente (Giroux, 1992:217) que irrumpa en todos los ámbitos del campo de la educación, incorporando en los procesos de formación docente una presencia ética y filosófica distinta que haga frente a las prácticas instrumentalistas. Se trata de fundamentar una concepción filosófica multicultural y multilingüe (Nava, 2001:91). Se trata de establecer un punto de conmensurabilidad entre el informar y el formar, que sea punto de referencia para potenciar la educación de un sujeto analógico que pueda poner en práctica sus habilidades, las que deben ser acompañadas de indicaciones para adquirir más seguridad dentro de su cultura y la cultura hegemónica (Arriaran, 2011:91). “Se pretende a juzgar según la recta razón, que es la que da el justo medio entre el más y el menos, entre, la proporción y juicio prudencial, analógico” sin olvidar que dicho punto debe ser culturalmente pertinente (Beuchot, 1999:19).

La redefinición del barroco tiene que pasar por aquello que Severo Sarduy señalaba “no es meramente una cuestión de estilo o de época sino más bien de **efecto**. Se trata de ver cómo surge un paradigma en oposición a otros, o como se

relacionan dos modelos, eso es lo que se designa como <<efecto barroco>>” (Arriaran, 2007:202).

Sostenido en el aire, es decir, contingente, sin fundamento en ninguna identidad “natural”, ancestral, el mundo latinoamericano, improvisado desde comienzos del siglo XVII por los indios vencidos y sometidos en las ciudades de Mesoamérica y de los Andes, es un mundo plenamente moderno: nació con la modernidad capitalista y se desarrolló dentro de una de sus modalidades, la inspirada por el ethos barroco. La identidad que se afirma en el mundo latinoamericano es una identidad que reivindica el mestizaje como el modo de ser de la humanidad universalista y concreta: recoge, altera y multiplica toda posible identidad, se distancia de toda autoafirmación que ponga como condición de la propia cultura una cerrazón ante otros compromisos identitarios ajenos, un rechazo de otros modos de ser humano, sea este rechazo abiertamente (Echeverría, 2008).

Retomando las escuelas conventuales como espacios donde hubo mayor interacción cultural entre colonizadores y naturales, fueron los espacios donde más tuvieron convivencia, donde la interacción fue íntima y profunda. Espacios de mutuo aprendizaje donde hubo intercambio profundo de saberes, donde los naturales fueron instruidos y se apropiaron del cristianismo y la tradición occidental, particularmente de humanismo renacentista. Espacios donde los frailes aprendieron lenguas y otros conocimientos sobre el pasado y presente de los pueblos indígenas.

En estas escuelas se formaron mediadores culturales. Los indígenas aprendieron y depuraron una serie muy nutrida de conocimientos que les convirtió en élite letrada, poseedora de dos tradiciones culturales y capacitada para la mediación cultural. Estos hombres fueron educados para ser expertos, para ir y venir entre dos mundos. Fueron indígenas educados para moverse entre dos tradiciones culturales: la aprendida por parte de frailes en colegios y la adquirida de sus familias y sistemas normativos.

Ellos fueron quienes negociaron el intercambio de información entre occidentales y sociedades indígenas. Fueron los naturales que más conocieron la tradición occidental, quienes reflexionaron y utilizaron conscientemente los legados de sus tradiciones indígenas. Se convirtieron en expertos en el proceso de doble

traducción. Por ende, difusores del discurso colonial. Se encargaron de traducir algunas cosas del mundo occidental de manera que fueran comprendidas y asimiladas por las sociedades indígenas. Con el ethos barroco y, sobre todo, la enseñanza de las lenguas, el barroco fue la alternativa local a un problema educativo que aún sigue vigente.

Conclusiones.

Para mí el tiempo es un concepto no un hecho, el tiempo se mueve en todas direcciones y no en línea recta hacia delante, pues el pasado y el presente construyen inmediatamente el futuro, empezare indagando en la memoria aquella caja fuerte invisible escondida en lo más profundo del alma, el único lugar conocido en donde el tiempo no pasa, la gente no muere, el amor no acaba, y los momentos sigue existiendo eternamente y ¿qué se puede decir del incomprensible futuro? como describir esa ventana de múltiples paisajes, la puerta hacia destinos infinitos, la hoja en blanco de aquello que aún no sucede pero que a su vez ya está escrito de todo esto me siento una consecuencia creo haber tenido recuerdos de lo que aún no he vivido y entre ello a ver visto la memoria futuro.

(González, 2020). *Aves del tiempo*. Memoria-futuro. [Disco compacto]. Sony Music.

Durante el siglo XV y XVI en el Altiplano central de México había grandes ciudades y poderosos estados que controlaban gran parte de Mesoamérica: mexicas, acolhuas de Texcoco y Tlacopan. Esta triple alianza, también llamada *Excan Tlahtoloyan* en términos nahuas, eran quienes tenían el control político, económico y social de muchas zonas. Por ende, la educación estaba a cargo de éstos al controlar muchas zonas con varios idiomas. Basta decir que los conocían y los hablaban. Muchos de los habitantes de estas entidades políticas hablaban otras lenguas como: otomí, mazahua, etcétera. Incluso los prestigiosos chichimecas de Texcoco habían aprendido las lenguas hacía pocas generaciones. En estas poderosas y ricas ciudades el náhuatl era la lengua de prestigio, particularmente el *tecpillatolli*, lengua de los nobles y gobernantes, de los sacerdotes y sabios.

Para concluir esta investigación, puedo decir que la educación multilingüe en toda Mesoamérica existió y fue primordial para lograr el desarrollo de su devenir histórico. Mesoamérica anterior a los siglos XVI y XVII, tuvo un auge de muchas culturas con interacciones sociales. A pesar de tener sus propias lenguas, hallaron la manera de comerciar, hacer política, tener el mismo sistema de numeración y calendárico, entre otras cualidades. Con esta investigación puedo decir que todo esto se debió gracias a la educación sistematizada, pues lograron implementar una

metodología de enseñanza no solo de la lengua sino de todo un conocimiento milenario con bagaje cultural que distribuyeron generando cooperación para tener desarrollo socio-histórico. Sin embargo, al hablar de la cuenca de México y propiamente de la *Excan Tlahtoloyan*, el horizonte cultural fue de vital importancia, dado que la religión, el control político y social, reproducían el orden material y el sistema ideológico-religioso. Resultado de la fuerte interrelación entre ideología y sociedad, eran la disciplina y la cohesión social lo que favorecían la continuidad del sistema de dominación.

La cosmovisión, mito e historia, brindaban identidad y filiación común, “igualar a dirigentes y dominados” dilataban las contradicciones y la desigualdad ante un mundo inestable en el que los ritos religiosos garantizaban la supervivencia y el mantenimiento del quinto sol. Por ello, concluyo que la educación es un factor primordial para toda cultura, pues en ella está el futuro de las próximas generaciones.

La institución educativa que tenía la *Excan Tlahtoloyan*, los *calmécac*, *telpochcalli*, *ichpolcalli*, *cuicalli* y demás templos-escuelas, tuvieron métodos de enseñanza multilingüe que les permitieron imponerse como el poder central de la cuenca de México. Desde luego, también para someter a otras culturas y convertirse en el eje rector de toda la región, pues su lengua fue utilizada para muchas cuestiones, desde la vida cotidiana, política, hasta hacer la guerra. Podría entonces hablar de una aculturación por parte de la *Excan Tlahtoloyan* mediante la educación impuesta a otras culturas.

Durante la investigación de este proyecto, comencé buscando indicios acerca de la educación multilingüe local de la cuenca de México, con ellos puedo aseverar que existieron métodos. El mejor documentado es el que se conoce como *amoxohtoca* “seguir el camino del libro pintado”. Es un método para el aprendizaje de escritura y lectura de códices “escritos” en lenguas indígenas. Esta enseñanza se impartía en los *calmécac* y dio pie para seguir investigando otros métodos.

Conforme los indicios aparecían, por ejemplo, al interpretar a Sahagún en su crónica, menciona que en los territorios sometidos por la *Excan Tlahtoloyan* se

implementaban los *calmécac* y los *telpochcalli*. Con ello, puede asegurarse que los templo-escuela eran también cuarteles. Sin embargo, debe aclararse que, al imponer estas escuelas, los hijos de gobernantes de dichas tierras eran instruidos en la lengua náhuatl, así como en lengua materna, asegurando el control político de la región. Los tributos que exigían la Triple Alianza de la cuenca de México debían ser contado en su lengua y bajo sus términos. Entonces, los sometidos debían conocer dichas imposiciones y ambas lenguas.

Otra aseveración es que la formación comunitaria ayudaba mucho para mantener el control social, pues en el *calpulli* se seguía enseñando lo que se veía en los templo-escuela. Es decir, cada *calpulli* tenía oficios, por eso era de vital importancia una buena educación, para formar un deber ser a la población de acuerdo con las necesidades de la *Excan Tlahtoloyan*. Por supuesto, la educación multilingüe también está presente en el *calpulli*, pues éste se dedicaba al comercio y debía conocer las lenguas de los lugares a los que iban a comerciar. Por ende, se enseñaban las lenguas necesarias para poder realizar dicho oficio. De todo esto se puede concluir que existieron pedagogías indígenas y locales multilingües que ayudaron con sus fines educativos, los cuales se vieron mermados con la coyuntura histórica del encuentro con los europeos, pues el siglo XVI fue un siglo de muchos cambios a nivel terrestre.

Sin embargo, no todo se perdió. Estas pedagogías fueron rescatadas y aplicadas con disposiciones diferentes a las que se habían generado. Por ejemplo, las órdenes mendicantes al preservar métodos educativos y pedagógicos de los indígenas, los frailes los adaptaron para evangelizar. Así cambiaron su objetivo, el cual, para los misioneros, era poder crear creyentes católicos. También sirvió para concluir el sometimiento de España sobre la cuenca de México que más tarde se llamaría Nueva España. Entonces, puede decirse que la educación “sirvió a los fines de conquista”. Considero que más que conquista, la educación y el cambio de paradigma sirvió para generar el ethos barroco que nos marca la diferencia entre lo que fue y lo que debería de ser, pero no es. Sin duda, algo más allá; un código que sólo la población que lo creo entiende y se identifica con él.

Así las conclusiones a grandes rasgos, ahora las conclusiones particulares. Considero pertinente desglosarlas para no perderlas entre todo el texto, pues es indispensable concluir de acuerdo con lo que derivó la investigación realizada. Debe recordarse que dicha investigación está basada en dos partes y tres siglos.

La interdisciplinariedad es importante en el marco de cualquier investigación, sin la cual no habría sido posible realizar esta investigación. Gracias a la etnohistoria, la hermenéutica, la sociolingüística y la educación concluyo que la etnohistoria es esencial en el estudio de culturas desde una perspectiva interna. Es decir, investigar la cultura bajo sus propios términos. Eso fue lo que se hizo, investigar a la *Excan Tlahtoloyan* y a sus instituciones educativas desde la lengua materna, el náhuatl, y demás lenguas que dominaban otras culturas; después, el español, porque la etnohistoria se basa en lo endógeno y local, ve a la cultura desde adentro y no desde afuera como normalmente se hace. Por eso, esta investigación, junto con la hermenéutica, hizo posible interpretar, desde varios puntos y fuentes que estaban escritas en náhuatl y otras lenguas, cómo los códices y crónicas, desde la lengua materna y bajos sus principios culturales se valen de la hermenéutica profunda. Fue de gran importancia para dicha investigación, porque la parte sociohistórica que se trató no fue fácil de interpretar.

Tratar una cultura que se desarrolló hace 500 años y una lengua que está muerta (náhuatl clásico,) no fue tarea sencilla. Sin embargo, la hermenéutica ayudó de una manera pertinente al hacer los análisis propuestos por ella, para dar las pautas de interpretación a las fuentes analizadas. Gracias a esta hermenéutica, se pudo interpretar desde la perspectiva local cultural.

No sólo fue la etnohistoria y hermenéutica, también la sociolingüística que permitieron analizar, comprender e interpretar cómo interactuaban las lenguas y culturas que hablaban desde un plano social, político y educativo. Aunado a esto la educación es de vital importancia, pues ésta llevó a concluir que las culturas mesoamericanas tuvieron una institución educativa altamente desarrollada en donde tenían métodos y formas de enseñanza de ciencia mesoamericana. Entonces, estas cuatro disciplinas permitieron llegar a una serie de conclusiones

que favorecieron a la investigación, pues, cada disciplina por sí sola, no hubiese sido capaz de proporcionar las herramientas necesarias para llegar a las conclusiones que derivaron de esta tesis.

Es por eso que, tanto las disciplinas como las técnicas de investigación y las herramientas que utilicé fueron adecuadas para afirmar que es necesario emplearlas en una investigación de esta índole. Desde luego, no debe descartarse ninguna disciplina ni técnica de investigación, pues son guía en todo momento de investigación.

Mesoamérica del Posclásico tardío, fue tierra multilingüe por las familias lingüísticas y variantes dialectales que existieron y siguen existiendo actualmente. No sólo por eso, sino por la gran cantidad de culturas y etnias que habitaban el lugar al momento del contacto europeo, pues existían un aproximado de 350 lenguas, más sus variantes dialectales. Naturalmente, las crónicas ayudan a afirmar y concluir que dichas tierras, tan amplias y lejanas, tenían variedad de lenguas que dejó perplejas a las órdenes mendicantes. Sin embargo, al ser natural para las culturas de aquellos tiempos, tenían una educación comunitaria basada en la enseñanza del lenguaje, una especie de inmersión local, pues era bien conocido el intercambio, sociocultural entre regiones. Es significativo recalcar que la educación en Mesoamérica era de vital importancia para coexistir, pues solo mediante la formación de su sociedad se mantenía el orden dentro de ésta y las tareas que desempeñaban.

Entonces, puedo afirmar que existieron formas y métodos de enseñanza y educación en dicha región, porque si un pueblo no forma a sus descendientes no asegura su devenir histórico. Aquí deben destacarse dos tipos de educación: el comunitario y el institucional. Ambos se complementan, pues lo que aprendían en una lo realizaban en la otra. Por ejemplo, cuando estudiaban idiomas en el templo escuela, lo llevaban a su vida cotidiana para practicar y repasar, esto era para las culturas mesoamericanas.

Desde luego, una vez instalada la *Excan tlahtoloyan* en la cuenca de México y obtener poder político en la región, impulsó e instituyó la educación multilingüe de

una manera sorprendente. Para continuar y seguir teniendo poder central y controlador de la región, era imprescindible conocer las lenguas de culturas sometidas y seguir manteniéndolas sometidas, para realizar una especie de aculturación que nunca se acabó por el contacto con Occidente. Es por lo que la triple alianza se encargó de adquirir todos los conocimientos de las culturas que le precedieron y los asimiló. Puso en práctica los métodos de enseñanza educativos, tanto comunitarios como institucionales, porque en los métodos comunitarios, el más efectivo para aprender otros idiomas era el de inmersión local. Es decir, usar dos idiomas; tanto en la comunidad como en el hogar, dependiendo, claro está, de su oficio a realizar.

Gracias a esta investigación puedo argumentar que los indicios hallados me permiten afirmar y concluir sobre estos métodos. Dado que el método mejor documentado es el *Amoxohtoca*, deduzco se aplicaba para la enseñanza y aprendizaje de la escritura en varias lenguas, pues los códices se pueden interpretar no sólo en una lengua sino en varias. Tal es el caso de los códices del grupo Borgia, que se puede interpretar en náhuatl y mixteco. Así varios códices más. No es el único indicio, se mencionan más a lo largo de esta investigación.

Hablando ahora de frailes, concluyo que, cuando llegaron las primeras ordenes mendicantes, no tenían idea clara de la gran variedad de lenguas que existían en dichas tierras a las que llegaron por azares del destino. Sin embargo, su formación humanista, estudios y experiencia en cuanto a múltiples contactos con lenguas en Europa, supieron cómo actuar para llevar a cabo la misión evangélica. Desde luego, esto no se dio así de simple. Es realmente importante *mencionar que estas órdenes rescataron los métodos de enseñanza multilingüe de la Excan Tlahtoloyan*, pues los frailes mencionaron que los indígenas que estudiaban en el convento de Tlatelolco eran diestros en el aprendizaje de lenguas y que aventajaban a los españoles. También es importante reconocer que al construir dichos conventos y escuelas donde se enseñaba gramática, los frailes se vieron beneficiados con la ayuda de los indígenas para lograr esto; sin la cual no se hubiera podido construir nada. Sin duda, estos centros educativos fueron importantes, ya que ahí se formó

el ethos barroco esencial para que se desarrollara nuestro país. No obstante, el ethos barroco mexicano sigue desarrollándose hasta nuestros días.

Es indispensable concluir que los métodos utilizados por frailes fueron retomados de los métodos indígenas. No por ello, dejaron de implementar lo que creyeron pertinente. Por ejemplo, el método gramática traducción fue muy importante, porque de esa manera enseñaron a leer, escribir y traducir a los indígenas que fueron educados en conventos. De igual manera los demás métodos: el memorístico y el *ratio studiorum*, que básicamente era una serie de materias científicas que debían cursar los estudiantes y aprender tanto en español como en latín y náhuatl. Por ello debemos darles importancia educativa a las órdenes mendicantes, pues gracias a éstas se formaron nuevas generaciones de pensadores indígenas que desarrollaron el ethos barroco que tanto menciona Echeverría.

Otro método principal utilizado por frailes y, que a mi parecer es concluyente, fue el método de la catequesis. Sin importar la orden mendicante, todas la utilizaron para evangelizar a la población. Este método, utilizaba imágenes pintadas como en códices y se daba en la lengua natural del pueblo que estaban catequizando, pero también en náhuatl. Aquí otra conclusión: esta catequesis llegó a ser trilingüe. En conventos los indígenas principales aprendían de forma multilingüe: en náhuatl, español y latín; mientras que los indígenas del pueblo hablaban su lengua materna y el náhuatl. Además, se afirma que los frailes utilizaron los métodos que los indígenas tenían para su educación. Puedo concluir que, mediante la catequesis, los frailes implementaron otros métodos como el método de inmersión lingüística, pues a su llegada, los frailes no sabían náhuatl o alguna lengua indígena, entonces daban la catequesis en español y los niños aprendían español escuchando el catecismo; así como otros indígenas adultos. Por eso fue importante, demostrar y concluir esto durante el trabajo de investigación.

Entonces, puedo afirmar que la tarea la educación multilingüe de los indígenas en la época virreinal del siglo XVI, construyó toda una institución educativa utilizando bases de la *Excan Tlahtoloyan*. Sin embargo, la educación

generó algo completamente nuevo y continuo por bastante tiempo con progresos y retrasos, pero efectivo para dar a conocer que la educación multilingüe existió y fue exitosa en su momento debido a sus métodos.

Puedo afirmar concluyentemente que todo el conocimiento sobre la escritura y pintura de los códices y el conocimiento de la *Excan Tlahtoloyan*, pasó de ser pintado a escrito, pues las narraciones que están en los códices prehispánicos pasaron al alfabeto latino. Por supuesto, esto lo escribieron los indígenas formados en conventos con métodos que utilizaron los frailes. Por consiguiente, podemos afirmar que la palabra pasó de ser pintada a escrita por todas las leyendas que llegaron hasta nuestros días, gracias a la escritura latina. Sin embargo, el conocimiento de la palabra pintada no desapareció del todo y los frailes lo retomaron y utilizaron para catequizar. Entonces debemos dar crédito a estos saberes que existieron y que se podrían volver a utilizar para mejorar la educación multilingüe.

También es necesario concluir que los métodos empleados por frailes fueron pertinentes pues, gracias a éstos, surgieron las gramáticas de lenguas indígenas. Su trabajo bien vale la pena, ya que manifiestan conocimiento sobre lengua, escritura y traducción, cosa nada sencilla. A pesar de ello, lograron generar gramáticas con excelente aportación de indígenas educados en los centros de estudio, es decir, conventos. Es necesario recalcar y que dejar bien documentado que los métodos fueron exitosos al cumplir su propósito: educar, formar y catequizar en náhuatl, español y latín, sin olvidar claro las otras lenguas indígenas.

Así mismo, los métodos endógenos que utilizó la *Excan Tlahtoloyan* para lograr fines educativos, fueron exitosos, pues dicha Triple Alianza tuvo el control político, comercial y militar durante bastante tiempo hasta la llegada de los europeos y todo el proceso que surgió a partir del contacto. Por eso es indispensable revalorar los métodos utilizados en los templo-escuela de la cuenca de México, como el de gramática traducción local, por supuesto, para pintar sus libros (códices). Está bien documentado, y concluyo, que los códices pueden interpretarse en distintas lenguas indígenas por su gran parecido en cosmovisión, cosmogonía y cosmo-percepción que influyó en las lenguas. Podría hablarse entonces de una cosmovisión de la

cuenca de México en la que no importaba si eran muy distintos cultural y lingüísticamente, pues tenían una idea y religión similares. Esto ayuda para el pensamiento y por ende su educación multilingüe.

Dichos métodos son tan interesantes que se podría generar otra investigación al respecto. Si es posible, que se recuperen y puedan volver a emplearse. Por supuesto, no sería tal cual se utilizaron hace 500 años, más bien adaptarlos y mejorarlos a nuestro tiempo. Debemos voltear a ver a las comunidades indígenas. No es para que seamos ahistóricos sino para enfatizar en su multilingüismo y cómo la educación escolar no ha hecho suficiente caso a este fenómeno y sigue castellanizando con malos resultados. Por ello, reitero sería bueno investigar si estas comunidades tienen o son conscientes de que utilizan algún método de enseñanza multilingüe.

Por otra parte, el ethos barroco que se desarrolló gracias a la institución educadora que tenía la *Excan Tlahtoloyan* y el cual, después del proceso histórico del contacto con occidente, los frailes se encargaron de él con una mezcla de métodos y lenguas para crear la educación multilingüe. Gracias a esto surgió el ethos barroco que nos muestra algo que no es lo que los conquistadores querían implementar, pero tampoco es lo propio; lo endógeno, una mezcla que une a todo un pueblo es sin duda enriquecedor porque es momento de voltear a ver el ethos barroco que se creó gracias a esta educación y que sigue creándose y regenerándose cada vez con mayor vigor. Cuando el opresor quiere someter, el ethos se transforma en algo diferente. Es lo que se puede concluir y aprovecharlo.

Por último, afirmo que tengo elementos suficientes para respaldar esta investigación y sus conclusiones. La *Excan Tlahtoloyan* de la cuenca de México, tenía un gran aparato educativo que explotó en todo sentido. Por supuesto para sus propios intereses. Sin embargo, esto no deja de lado sus potenciales métodos de enseñanza multilingüe por todo lo ya mencionado. Otorgo el debido reconocimiento a dichos métodos, porque fueron locales y endógenos, creados por las culturas del Posclásico tardío, implementados en la cuenca de México. Reconozco también que los frailes no comenzaron de cero y que al principio no tenían clara la magnitud de

lenguas indígenas de estas tierras, pero gracias a su formación humanística lograron realizar sus tareas evangelizadoras y educativas en diferentes lenguas.

Así mismo, las órdenes mendicantes elogiaban el potencial indígena de aprendizaje multilingüe, por eso concluyo que existieron dichos métodos con exitosos resultados para ambas partes: la *Excan Tlahtoloyan* y las órdenes mendicantes. Quiero confirmar que, a lo largo de milenios, la lengua náhuatl migró desde su región de origen en América del Norte (hoy Estados Unidos) hacia toda Mesoamérica, remite al siglo XVI, cuando el náhuatl se hablaba desde Nicaragua hasta Sinaloa, desde Guatemala hasta la región huasteca. A diferencia de la mayoría de las lenguas mesoamericanas, como zapoteco o mixteco; o como idiomas mayenses, identificados con un territorio específico y más o menos fijo en el tiempo, el náhuatl se encuentra por todas las regiones de Mesoamérica, en menores o mayores islas de hablantes. Muchos pueblos que hablaban otros idiomas se nahuatlizaron, es decir, aprendieron la lengua náhuatl a lo largo de los siglos. Por eso es importante mencionar que fue una lengua prestigiosa.

La hermenéutica profunda nos dio pie a una interpretación adecuada aplicando el círculo hermenéutico (prefiguración, configuración y refiguración, es decir, ideas previas que tenemos, entendemos y luego comprendemos de una manera diferente). Es así como la hermenéutica profunda ayuda a comprender lo mencionado, ya que ésta abarca de manera más precisa cualquier fenómeno socio-histórico, pues el enfoque multidisciplinario que posee la hermenéutica es aquel que permite analizar, conocer e interpretar un fenómeno en tiempo determinado para llegar a una comprensión más pertinente.

Referencias bibliográficas

Metodología

Broda, J. (s/f) El ambiente socio-cultural -intelectual de los cronistas y la crítica de fuentes en el siglo XVI. *Apuntes de Ethnohistoria*, 1(2), México: ENAH, 5-17.

Ginzburg, C. (2003). *Tentativas*. México: Universidad de Michoacán.

Giovany, L. (2005) On Microhistory. En Revel, J. *Microanálisis y construcción de lo social en un momento historiográfico; trece ensayos de historia social*. ____

López, F. (2011, julio-diciembre). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. *Mañongo*, 37, (XIX), 189-213. Consultado el 8/10/2017.

Disponible en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo37/art09.pdf>

Mesa redonda: microhistoria mexicana, microhistoria italiana e historia regional. *Relaciones*, invierno, 101 (XXVI). México: Colegio de Michoacán Zamora, 193-22.

Revel, J. (2005). Microanálisis y construcción de lo social. En *Un momento historiográfico; trece ensayos de historia social*. Argentina. Prohistoria. 280.

Ricoeur, P. (1992). ¿Qué es un texto? En *Historia y narrativa*. Buenos Aires: Paidós.

Sabiron F. (2003). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. España: Mira.

Tavárez, D. y Smith, K. (2001). La etnohistoria en América crónica de una disciplina bastarda. *Desacatos*. 7, México Distrito Federal, 11-20.

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis.

Marco teórico.

Aguirre, G. (1983). *Lenguas vernáculas su uso y des uso en la enseñanza: la experiencia de México*. México: CIESAS, SEP.

- Aguirre, G. (1973) *Teórica y práctica de la educación indígena*. México: SEP.
- Aguirre, G. y Pozas A. (1981). *Política indigenista en México*, Tomo II, México: INI, SEP.
- Aguirre, C. A. (2007, septiembre). *História & ensino. Londrina*, 13, 9-44.
- Barriga, R. & Butragueño, P. M. (2010). *Historia sociolingüística de México vol. 1*. México: COLMEX.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: FCE.
- Bloch, M. (2008) *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Paris CONAMR, Península.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. España: La piqueta.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista iberoamericana de educación*, 17.
- Díaz, E., Gigante, E. & Ornelas, E. (coord.) (2015). *Diversidad, Ciudadanía y educación: sujetos y contextos*. México: UPN.
- Fajardo, D. M. (2011, diciembre). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve Estado de la cuestión. *Liminar Estudios sociales y humanísticos*, 9(2), San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.
- Galván, L. E., Quintilla, S. & Ramírez, C. I. (2003). *Historiografía de la educación en México*. México: Ideograma Editores.
- Gonzalbo, P. (2008). *Historia de la educación en la época colonial El mundo indígena*. México: COLMEX.
- Gonzalbo, P. (2014). *Historia de la educación en la época colonial La educación de los criollos y la vida urbana*. México: COLMEX.
- Gonzalbo, P. (2001). *Educación y colonización en la nueva España 1521-1821*. México UPN.

- Gómez, L. (1982). *La educación de los marginados durante la época colonial*. México: Porrúa.
- López, L. E. (1999). Del dicho al hecho hay un gran trecho. *Desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 20, <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- López, L. E. & Wolfgang, K. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de trabajo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 20, . <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 20. <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- María J. (1985). *La educación como conquista*. México: COLMEX.
- Mathias, A. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington D.C.
- Menegus, M. y Aguirre, R. (2006). *Los indios, el sacerdocio y la universidad en nueva España Siglos XVI-XVIII*. México: UNAM.
- Pérez, J. A. (coord.) (2011). *Las lenguas en el México novohispano y decimonónico*. México: COLMEX.
- Rodolfo Stavenhagen (coord.) (2013). *Espacios de saber, espacios de poder: iglesia, universidades y colegios en Hispanoamérica siglos XVI-XIX*. México: UNAM.
- Soto, M. R. (1997). *Legislación educativa mexicana de la colonia a 1876*. México: UPN.
- Tirzo, J. (2007). *Orígenes, simbolismo e iconografía del maestro mexicano*. México: UPN.
- Vaques, J. (2005). *La educación en la historia de México*. México: COLMEX.
- Jacques, J. (2017). *Emilio o la educación*. México: Porrúa.

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (2004). *¿Para qué sirve la escuela?* Madrid: La piqueta.

Velasco, S. & Jablonska, A. (2010). *Construcción de políticas educativas en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.

Wright Mills C. (2003). *La imaginación sociológica*. México: FCE.

Wolf E. (2011). *Pueblos y culturas de Mesoamérica*. México: Era.

Zambrana, A. (2008). *Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa*. Bolivia: PROEIB Andes.

Zygmunt, B. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.

Investigación

Abad, A. (1992). *Los franciscanos en América*. Madrid: MAPFRE.

Abbagnano N. (1963). *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.

Aguirre Beltrán Gonzalo y Pozas Arciniega. (1981). *Política indigenista en México* Tomo II. México. INI. SEP.

Alcántara, B. (2019). *Traductores y mediadores culturales en la Conquista de México*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.

Alvear, C. (1992). *Medio milenio de evangelización*. México: FUNDICE.

Arana L. (2011). Reflexiones sobre métodos y teorías en microhistoria, etnohistoria e historia colonial andinas. *Investigaciones Sociales*, 15(27), 421-444.

Alegría P. (1936). *La educación en México antes y después de la conquista*. México: Cultura.

Arriaran. S Multiculturalismo y globalización: la cuestión indígena. México UPN.

Bajtín, M. (2000). *Yo también soy*. México: Taurus Alfaguara.

- Barjau Luis. (2006). *Etnohistoria: versión alternativa del tiempo*. CDMX. México. INAH.
- Barriga. R. & Butragueño, P. M. (2010). *Compendio sobre la historia de la sociolingüística en México*. México: COLMEX.
- Batalla Juan Jose. (2007) La importancia del cuicacalli. En *Historia de la Educación en América latina*. Madrid. AEA.
- Bayle, C. (2000). *La enseñanza de lenguas civilizadas a los barbaros. Un caso de teología pastoral misionera*. Madrid: Razón y Fe.
- Becerra, J. L. (1963). *La organización de los estudios en la nueva España*. México: Cultura.
- Borges, P. (1960). *Métodos misionales en la cristianización de América siglo XVI*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Brice Heath, Shirley La política del lenguaje en México: De la colonia a la nación, México, Instituto Nacional Indigenista, 1972
- Cartas de religiosos de la nueva España 1539-1594*. (1886). México: Antigua Liberia de Andrade y Morales Sucesores.
- Casado Arbonies, Manuel y Alonso Marañon, Pedro Manuel. (Cord) (2007) *Historia de la educación en América*. Madrid. AEA
- Casas, B. (1993b). *Apologética Historia Summaria tomo II*. España: Alianza.
- Chang R. Coord. (2002). *Historia de la literatura mexicana La cultura letrada en la Nueva España del siglo XVIII*. Vol. 2. México: UNAM, Siglo XXI.
- Clavijero, F. J. (1853). *Historia antigua de Mejico, sacada de los mejores historiadores españoles y de manuscritos y pinturas antiguas de los indios. Dividida en diez libros, adornada de cartas geográficas y litografías, con disertaciones sobre la tierra, animales y habitantes de Méjico / por el abate don Francisco Javier Clavijero*. Trad. por el Dr. D. Francisco Pablo Vázquez. México: Imprenta de Juan R. Navarro.

- Comenio, J. A. (1993). *El mundo en imágenes*, México: Porrúa.
- Cortés, H. (1976). *Cartas de Relación*. México: Porrúa.
- Corcuera de Mancera, Sonia. (2014) *El fraile, el indio y el pulque: evangelización y embriaguez en la Nueva España (1523-1548)*. España. FCE
- Dakin Karen y Moreno de los Arcos Roberto. (1966) En; *Estudios de cultura náhuatl*. Vol. VI. UNAM México.
- Díaz Courder, Ernesto. Elba Gigante Gloria E. Ornelas (coord.) (2015) *Diversidad, Ciudadanía y educación: sujetos y contextos*. México. UPN.
- Díaz, B. (1974). *Historia de la Conquista de Nueva España*. México: Porrúa.
- Díaz, F. (1986). *La educación de los aztecas*. México: Panorama.
- Durán, D. (2005). *Historia de las indias de Nueva España y islas de tierra firme*. México. Alicante.
- Echeverría, B. (2008) *El ethos barroco y los indios*. Quito, Ecuador: Flacso.
- Echeverría, B. (2005) *La modernidad de lo barroco. México. Era*.
- Echeverría, B (1994) *Modernidad, mestizaje cultural. Ethos barroco*. España. Varios.
- Frías y Soto, H. (1997). *Los mexicanos pintados por sí mismos*. México. Porrúa: CNCA .
- Garibay, A. M. (1988). *Historia de la literatura náhuatl*. México: Porrúa.
- Garza, B. y Baudot, G. (coord.) (1996). *Historia de la literatura mexicana. Las literaturas amerindias de México y la literatura en español del siglo XVIII. 1*, México: UNAM-Siglo XXI.
- Gibson, Ch. (1978). *Los aztecas bajo el dominio español*. México: Siglo XXI.
- Hernández. J. & Moreno, R. (2005). *La misión y los jesuitas en la América Española, 1566-1767: cambios y permanencias*. España: CSIC.

- Lastra, Yolanda, (1986) *Las áreas dialectales del náhuatl moderno*, México, UNAM.
- León-Portilla, M. (1956). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. México: UNAM.
- León Portilla, Miguel (1982) Investigaciones etnolingüísticas entre hablantes de náhuatl y otras lenguas yuto-aztecas. en *Estudios de cultura náhuatl*. Vol.16, UNAM. México.
- Levy, G. (2005). On microhistory. En Revel, Jaques. Microanálisis y construcción de lo social. En *un momento historiográfico; trece ensayos de historia social*. Manantial, Buenos Aires, 2005, 283 pp. ISBN 987-500-090-2 Prohistoria, núm. 10, 2006, pp. 187-190 Prohistoria Ediciones Rosario, Argentina
- López, F. (2011, julio-diciembre). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. *Revista Mañongo*. 37 (XIX), 189-213. Recuperado el 8/10/2017. Disponible en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo37/art09.pdf>
- Manterola, E. (2009). *La filosofía humanista de fray Bartolomé de las Casas y sus repercusiones en la educación indígena en la América hispana del siglo XVI*. Tesis maestría. México: UNAM.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones, Estudios de historia y sociedad*, 36 (141), 103-131.
- Mendoza Lorenzo Mónica. (2008). *Las lenguas amerindias de México y los efectos de las políticas lingüísticas: de la colonia a la globalización*. México. UNAM.
- Navarrete Linares, Federico. (2012) *Los orígenes de los pueblos indígenas del valle de México*. México. UNAM.
- Osorio, I. (1979). *Colegios y profesores jesuitas que enseñaron latín en la nueva España (1572-1767)*. México: UNAM.

- Paniagua Gómez Mario Enrique. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje de la historia desde una perspectiva constructivista*. México. D.F. UPN.
- Parra, A. (2015). El concepto de identidad en la Modernidad Barroca en Bolívar Echeverría. *Ciencia Política*, 10(20), 75-106.
- Pérez, J. A. (2011). *Las leguas en el México novohispano y decimonónico*. México: COLMEX.
- Pérez, L. (2017). *Los cimientos de la iglesia en la América española; los seminarios conciliares, siglos XVI*. México: UNAM.
- Pérez López María Soledad y Fanny Cruz García. (2011). *Las lenguas originarias de México y sus alfabetos*. UPN. México.
- Pezzat Arzave Delia. (1990). *Elementos de paleografía novohispana*. México D.F. FFyL. UNAM.
- Quiñónez, C. T. M. (2005). *Chinampas y chinamperos: los horticultores de San Juan Tezompa*. Tesis doctorado. México: Universidad Iberoamericana.
- Rojas O. (2005, mayo-diciembre). *Ethos educativo 33/34*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacán de San Nicolás de Hidalgo.
- Revel, J. (2005). Microanálisis y construcción de lo social. En *Un momento historiográfico; trece ensayos de historia social*. Manantial, Buenos Aires, 2005, 283 pp. ISBN 987-500-090-2 Prohistoria, núm. 10, 2006, pp. 187-190 Prohistoria Ediciones Rosario, Argentina
- (*Relación breve de la compañía de Jesús en la Nueva España, 1841*).
- Ricard, R. (1947). *La Conquista Espiritual de México (1523-1572)*. México: Ed. Jus.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Rodolfo Salvador. (2013). Espacios de saber, espacios de poder. Iglesia, universidades y colegios en Hispanoamérica siglos XVI-XIX. México. UNAM.
- Rosas, X. T. (2018). Colonización lingüística y subversión decolonial nahua en el siglo XVI. *Nuestra América*, 6 (11), 73-89.
- Sabiron, F. (2003). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. España: Mira.
- Sánchez Sergio, *Diccionario de las ciencias de la educación*. (1995). México, Santillana.
- Sanchez Chavez Victor, (2017) *Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje del náhuatl clásico*. México. UPN.
- Sanders, W. (1957). El lago y el volcán: la chinampa. *La agricultura chinampera*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Sahagún, B. (1830). *Historia general de las cosas de la nueva España*. Doce libros y dos tomos. México: APP.
- Shaw Nicolás Gynan y López Almada, Ernesto Luís *Metodología de Enseñanza de Lenguas: Teoría y Práctica*. Consultado en <http://myweb.facstaff.wvu.edu/sngynan/methods.pdf>
- Soto, M. R. (1997). *Legislación educativa mexicana de la colonia a 1876*. México: UPN.
- Tavárez, D. E. & Kimbra, S. (2001, otoño). La etnohistoria en América¹; crónica de una disciplina bastarda. *Desacatos*, Núm. 7, México Distrito Federal, 11-20.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM.
- UNICEF- FUNPROEIB Andes. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América latina tomo I y II* (2009).
- Villoro, Luis, (1980) *Historia ¿para qué?*. México Siglo XXI
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Wright Carr, David Charles (2007) *Lectura del náhuatl. Fundamentos para la traducción de los textos en náhuatl del periodo novohispano temprano*. FFyL. Universidad de Guanajuato. INALI.

Archivos

Archivo microfilmado de la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia: Colegio de San Gregorio, 1586, Jesús, educación de los indígenas, siglos XVII, XVII y XIX. 19 rollos 35mm.

Archivo Franciscano, SXVI-XVIII, 197 rollos en 35 mm

AGN

ARCHIVO GENERAL DE INDIAS

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA CIUDAD DE MEXICO

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA ARQUIDIÓCESIS DE MÉXICO

Leyes de indias II, España.

Películas

Ghia, F. y Roland Joffé. (1986). *La misión* [Cinta cinematográfica]. Gran Bretaña.

Jonsson. A. G. (2016). *La carga* [Cinta cinematográfica]. México.

Cruz, R., Solórzano, J. y Echeverría, N. (1991). *Cabeza de vaca* [Cinta cinematográfica]. México.

Domingo, Á. y Carrasco, S. (1998). *La otra conquista*. [Cinta cinematográfica]. México.

Literatura

Boullosa, C (1997) *Cielos de la tierra*. México. Alfaguara.

Townsend Camila. (2015) *Malitzin; una mujer indígena en la conquista de México*. Era. México.

Páginas de Internet

http://www.sanildefonso.org.mx/acerca_de.php

<https://jesuitasmexico.org/2019/05/21/los-jesuitas-en-mexico/>

<https://www.cic.umich.mx/noticias/196-ex-convento-de-tiripetio-editor-de-varias-obras-de-investigacion.html>

http://www.revistaimagenes.esteticas.unam.mx/los_centros_de_estudios_y_colegios_dominicos_de_la_epoca_novohispana#:~:text=Los%20centros%20de%20estudios%20de,mayor%20y%20m%C3%A1s%20refinado%20conocimiento.

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lha/dominguez_s_j/capitulo3.pdf

<https://www.lapala.org/ixtlamachiliztli-dar-sabiduria-a-los-rostros-ajenos/>

<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/novohispana/pdf/novo59/702.pdf>

https://webs.ucm.es/info/especulo/numero14/le_evang.html

http://angarmegia.com/catecismos_dominicos.htm

http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_tribuna/beriaian1.PDF

www.dominicos.org

<http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/leyesDeIndiasT1.pdf>

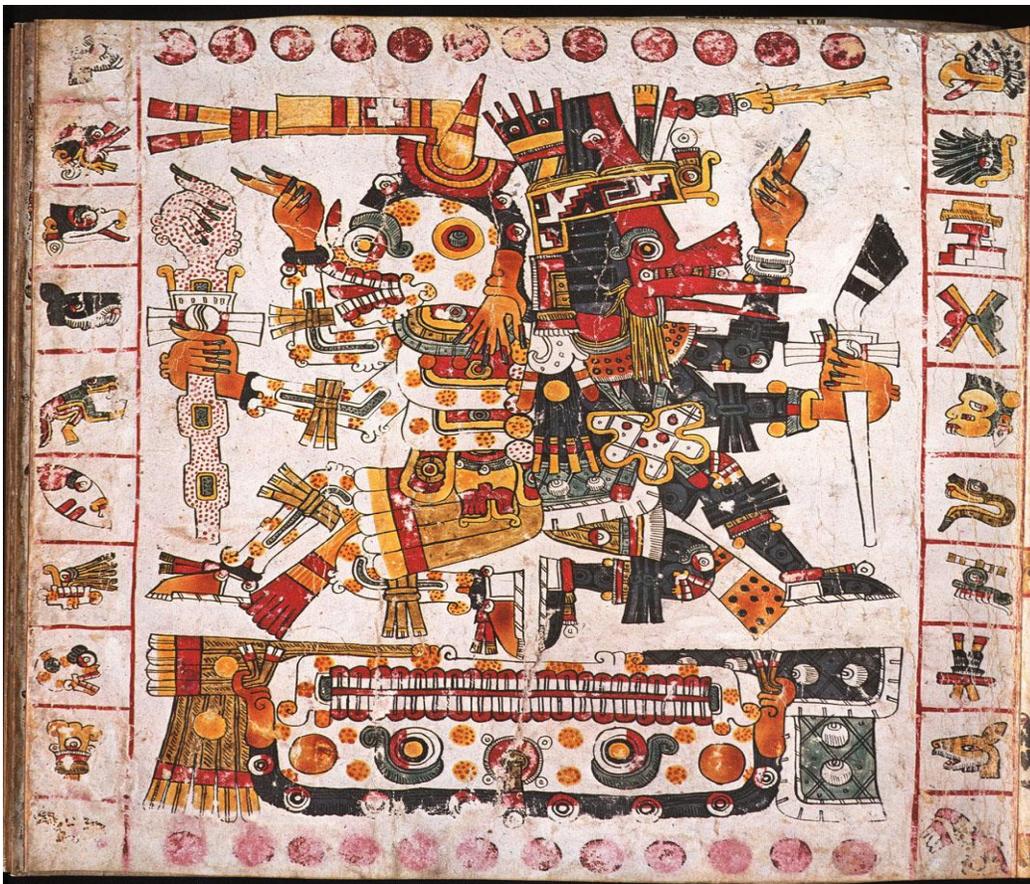
<https://reflexionesintempestivasblog.wordpress.com/2016/11/29/el-circulo-hermeneutico-comprension-e-interpretacion-en-heidegger-y-gadamer/>

<https://reflexionesintempestivasblog.wordpress.com/2016/11/29/el-circulo-hermeneutico-comprension-e-interpretacion-en-heidegger-y-gadamer/>

ANEXO 1

Material bilingüe e indicios de la educación multilingüe

La educación de la *Excan Tlahtoloyan* estaba condesada en códices. Estos son fuentes históricas de primera mano que sociedades indígenas mesoamericanas, mediante escribas con la habilidad para pintar con gran maestría, dejaron como constancia fiel de sus logros y avances culturales y científicos; asimismo, informaron multitud de aspectos como: creencias religiosas, ritos, ceremonias, historia, sistema económico y cronología, entre muchos otros.



(Códice Borgia, lámina 56)

En este códice pueden apreciarse las deidades de Ehecātl-Quetzacoatl y Mictlantecuhtli, la dualidad vida muerte, así como los signos de días. Luego entonces, se interpreta el tiempo de la vida y la muerte en el calendario

mesoamericano. Cabe recalcar que el código es mixteco, sin embargo, se puede “leer cantando en náhuatl”, por lo tanto es un código bilingüe.

ESENCIA DEL ACTO EDUCATIVO

El concepto de **rostro** y **corazón**, *in ixtli in yollotl*, es la esencia misma del acto educativo. Entre las diversas facultades que debía poseer el *Temachtiani* (o maestro náhuatl) hay cinco que parecen fundamentales. Durante la estadía de educandos en los establecimientos escolares el objetivo fundamental del maestro era traspasar a los jóvenes, impregnar y hacer conciencia respecto a la importancia capital de cinco pilares, elementos esenciales del acto educativo. Esta misión del *Temachtiani* constituye el más elocuente comentario acerca de su labor dentro del universo educativo náhuatl. (León-Portilla, el concepto de educación):

- **Primer pilar** *Teixcuitiani*: “que-a-los-otros-una-cara-hace-tomar”. En este ejemplo se da un vistazo a lo que se ha dado a llamar “la ingeniería lingüística náhuatl”. Está compuesto de los siguientes elementos: el prefijo **te-** (a los otros); el semantema radical de **ix-** (tli: rostro); y la forma principal **cuitiani** (“que hace tomar”). Reunidos estos elementos, *te-ix-cuitiani* significa a la letra (el que) “a-los-otros-un-rostro-hace-tomar”.
- **Segundo pilar** *Teixtlamachtiani*: “que-a-los-rostros-de-los-otros-da-sabiduría”. De nuevo los elementos que forman: **te** (a los otros); **ix** (tli: rostro o rostros); *tlamachtiani* (el que hace sabios, o hace saber las cosas). Reunidos los diversos semantemas, *te-ix-tlamachtiani* vale tanto como “el-que-hace-sabios-los-rostros-de-los-otros”.
- **Tercer pilar** *Tetezcahuiani*: “que-a-los-otros-un-espejo-pone-delante”. Compuesto de **te** (a los otros); **tézcatl** (espejo), palabra de la que se deriva *tezcahuiani*: “que espejea”, o pone delante un espejo.
- **Cuarto pilar**, (*itech*) *netlacaneco*: “gracias-a-él,-se-humaniza-el-querer-de-la-gente”. Se aplica al maestro, diciendo que itech (gracias a él); ne (la gente), tlacaneco (es querida humanamente). Este último término es a su vez

compuesto de *neco* (forma pasiva de *nequi*: “querer”) y de *tláca* (*tl*), “Hombre”.

- **Quinto pilar *Tlayolpachivitia***: “hace-fuertes-los-corazones”. Compuesto de *tla*, prefijo de carácter indefinido que connota una relación con “las cosas o las circunstancias más variadas”; *yól* (*otl*: corazón); *pachivitia* (hace fuertes). Reunidos pues los diversos elementos: *tla-yol-pachivitia* significa “con relación a las cosas, hace fuertes los corazones”.

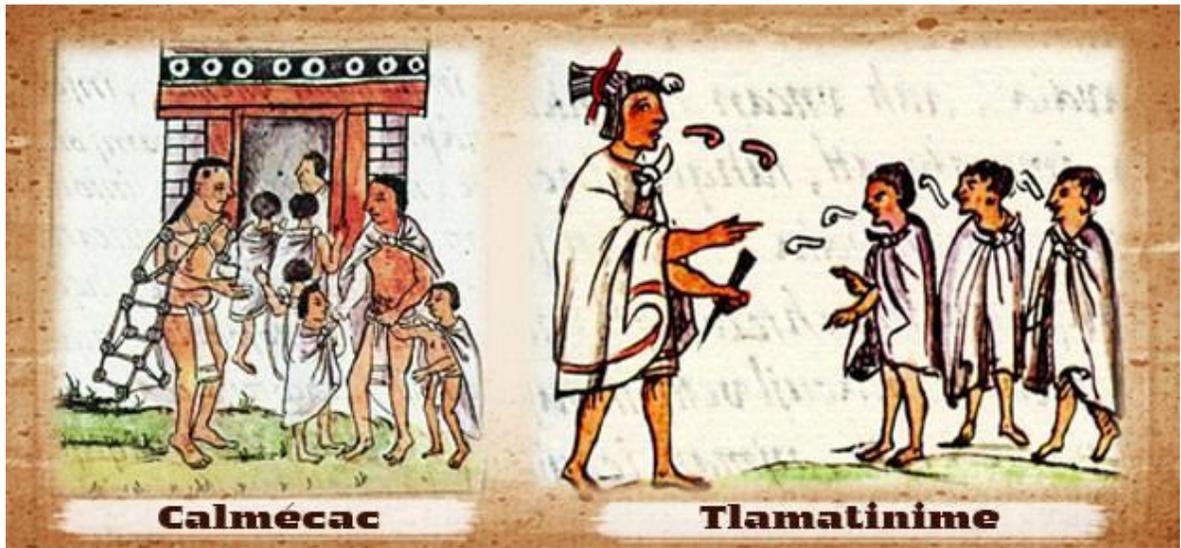
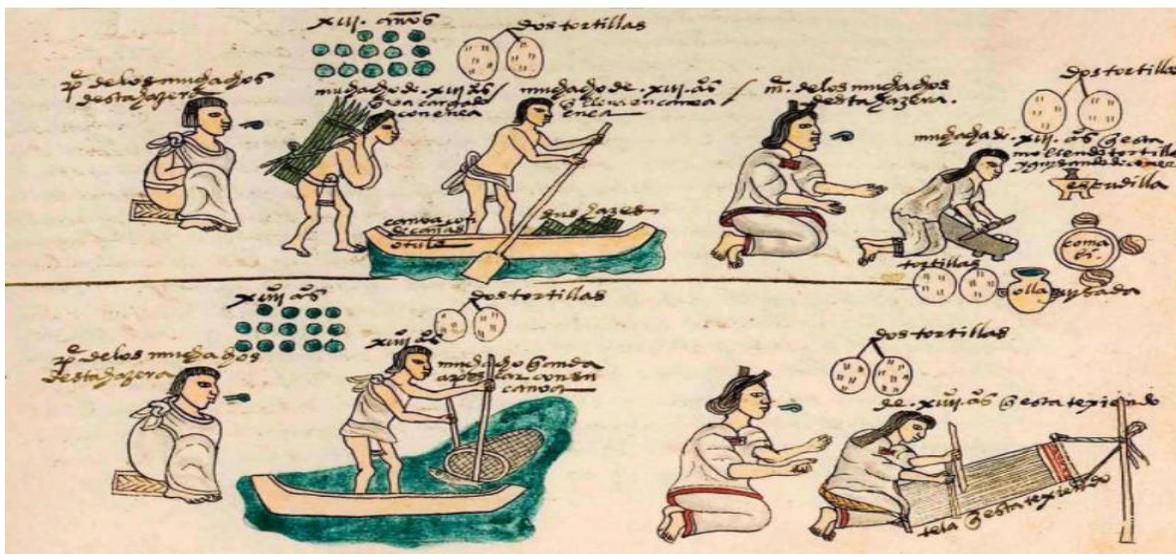
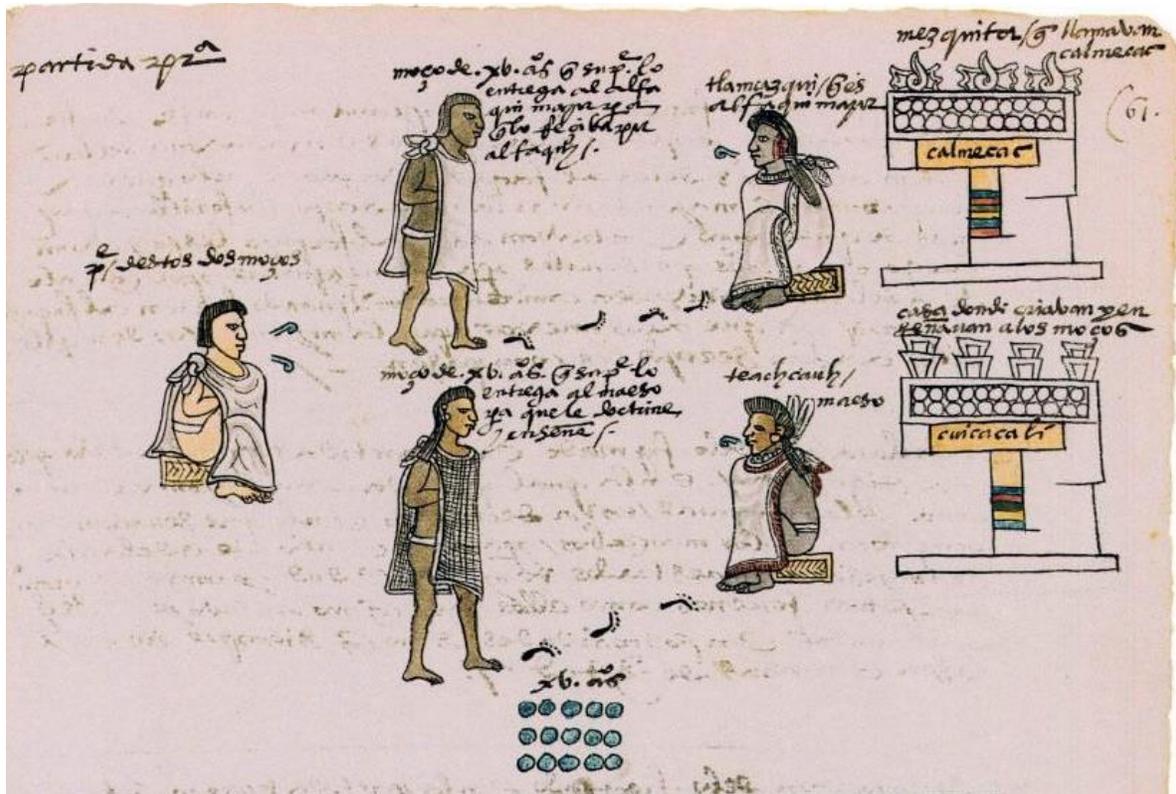


Imagen recupera de <https://matadornetwork.com/es/educacion-mexica-imperio-en-70-anos/> 10/09/2020



(Códice Mendoza, lámina 124)

Esta lamina muestra la educación comunitaria que se daba, tanto en la casa como en la comunidad, pues era importante para pasar a la especializada en los templo-escuelas.



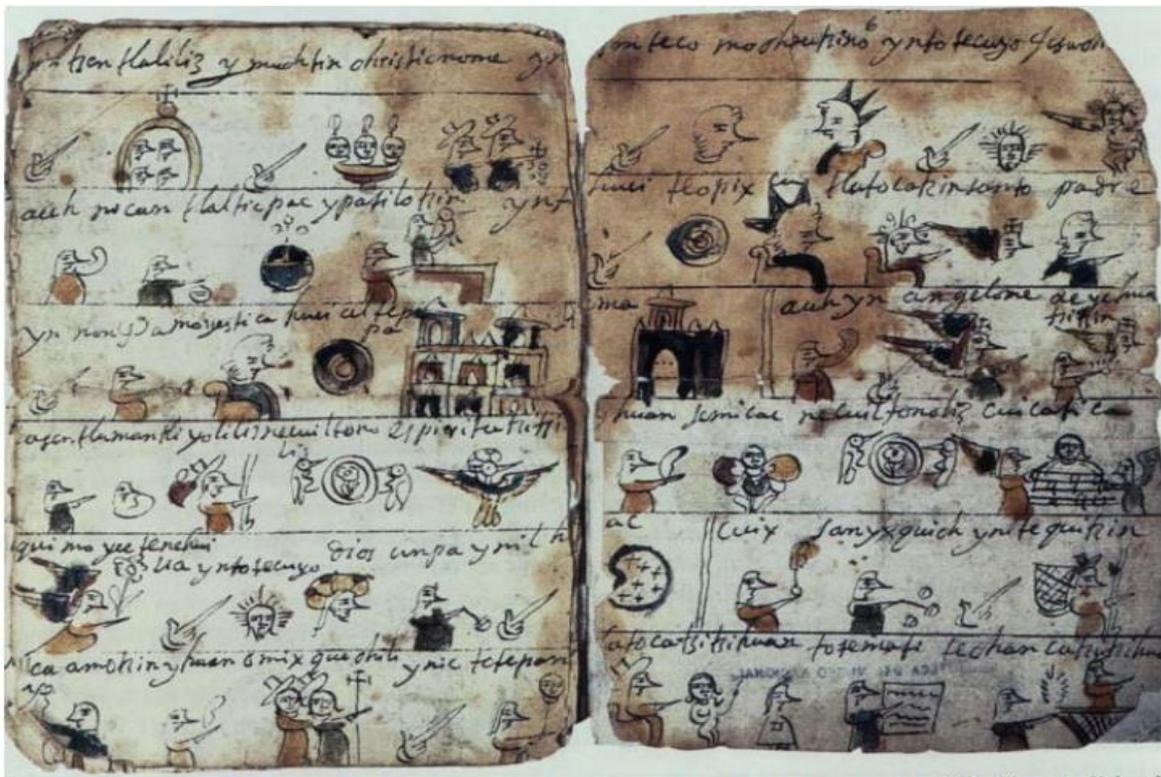
(Códice Mendoza, lámina 128)

En esta lámina pueden observarse dos templo-escuelas importantes. Cabe recalcar que aquí sólo se puede ver a la elite entrando a dichos recintos. Sin embargo, es importante, porque Sahagún comenta que estas escuelas se ponían por todas las provincias conquistadas.

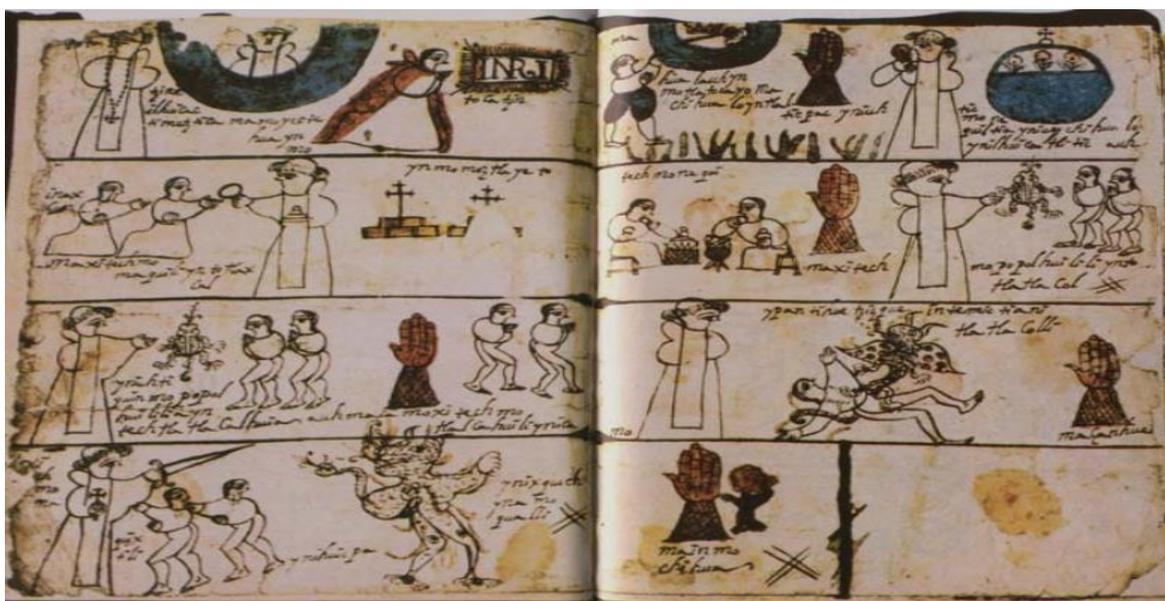
Testerianos

Se conocen como Códices o Catecismos Testerianos a aquellos libros pequeños que representan el contenido de la Doctrina Cristiana en imágenes y cuya finalidad fue instruir a los indígenas en el conocimiento básico de los principios de la fe. Estas imágenes combinan símbolos iconos hispanos con imágenes de la escritura México ya que es más factible conservar dichos símbolos y se encuentran distribuidas

sobre columnas horizontales que pasan de una página a otra en secuencia de izquierda a derecha.



Catecismo náhuatl en imágenes, pgs 11-12, del estudio de Miguel León Portilla, del libro del mismo nombre. *Arqueología Mexicana*. Número 23, Volumen IV, 1997.



Padre Nuestro, códice testeriano estudiado por Joaquín Galarza. *Catechismos indígenas*, 1992.

En las imágenes anteriores pueden verse un par de catecismos en lengua náhuatl y otomí. Es importante mencionar que quienes los crearon fueron frailes, pero con importante ayuda de los indígenas, sin los cuales, nada de eso se hubiera llevado a cabo. En este sentido, pueden tomarse como material bilingüe de catequización y educación.

Arte tequitqui

Es un término que se refiere a las manifestaciones artísticas realizadas por indígenas del área mesoamericana luego de la Conquista de México. La idea fue propuesta por José Moreno Villa en su texto *Lo mexicano en las artes* de 1949. Aquí, Moreno Villa dice “Es el producto mestizo que aparece en América al interpretar los indígenas las imágenes de una religión importada (...) está sujeto a la superstición indígena. Es una extraña mezcla de estilos pertenecientes a tres épocas: románica, gótica y renacimiento”. Es lo que Echeverría menciona como *ethos barroco*.



Pintura mural del Ex Convento de Malinalco.

ANEXO 2

La educación intercultural multilingüe en México

Siglo XIX

La guerra de Independencia, iniciada como un proceso revolucionario por el cual los sectores humildes de la población novohispana pretendieron imponer un profundo cambio en la sociedad colonial, concluyó en 1821, pues Bolaños menciona:

Fue una contrarrevolución a fin de proteger los intereses de los grupos acomodados del país, particularmente el de los criollos acaudalados. Esta situación determinó que, la independencia no resolviera los más serios conflictos sociales de México, y que, al contrario mantuviera vivas las grandes contradicciones de la sociedad colonial (Bolaños, 2018:14).

Pues los grupos ganadores, conservadores y liberales, se planteaban como debía ser la nueva nación y su sociedad. Durante los primeros 50 años los líderes políticos sólo hablaban de cómo debía ser la nueva nación tanto religiosa, política e ideológicamente; sentían la necesidad de unificar a los indios, criollos y europeos. Es por ello, que debían considerar un nuevo modelo educativo para ver qué tradición cultural enseñar a las nuevas generaciones y así formar el deber ser de la nueva sociedad.

Una vez consumada la independencia y creado el Estado Mexicano en 1822, cinco hombres prominentes de la ciudad de México fundaron una asociación filantrópica con el fin de promover la educación primaria entre las clases pobres. Llamaron a su organización Compañía Lancasteriana en honor de Joseph Lancaster (Estrada, 2005:49). En 1823 se inicia el primer proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública, donde se decía que la instrucción debe ser pública y gratuita. También se ordena la creación de escuelas para niñas y para adultos. Este primer proyecto mostró que los gobernantes deseaban que la educación llegara a un público formado por niñas, niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, la situación política que atravesaba el país no permitió que este ambicioso plan se llevara a cabo.

Los profesores se encargaban de impartir clase a los alumnos, pero no de manera directa, pues se apoyaban en los alumnos más avanzados a los cuales se les denominaba monitores. A su vez, éstos se encargaban de transmitir el conocimiento a grupos más pequeños. Las clases que se impartían eran lectura, escritura, aritmética y aunque pareciera increíble aún culminada la Colonia seguía dentro de la enseñanza la doctrina cristiana.

No es hasta el gobierno de Juárez cuando son promulgadas "Las leyes de Reforma" en que se crea un estado laico y en el que se establece que el Estado como la Iglesia deberán permanecer separados. En 1917, tras la proclamación de la Constitución Mexicana, quedó establecido en el artículo 130:

José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías, liberales y figuras principales en la administración del sistema educativo de la década de 1830, estaban convencidos de que, para que la nación unificada marchara hacia adelante, los indios no podrían ser considerados y tratados aparte. Gómez Farías anunció su firme intención de apresurar la fusión de los indios con las masas en general. Rodríguez Puebla, introdujo ideas que causaron denuncias muy graves. A partir de entonces y hasta el fin del siglo, los indigenistas habrían de oír una y otra vez los mismos argumentos; cuales quiera condiciones indias separadas para el indio implicaban el fortalecimiento de sociedades indias separadas y el debilitamiento de la unidad nacional (Shirley, 1970:143).

“Las políticas públicas en México iniciaron realmente a partir de la derrota de los grupos conservadores con el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo en 1867. Con ello terminaron décadas de inestabilidad política y finalmente pudo instalarse un estado liberal y republicano” (Díaz, 2015:78). La educación pública cambió en todo sentido al ser laica, es decir, alejada de toda religiosidad. La manera que en ella debería existir una enseñanza, se ve reflejada en las nuevas tendencias educativas que estaban envolviendo al mundo para aquel tiempo. Una nueva corriente filosófica denominada "Positivismo" que tiene sus orígenes en Francia por el ilustre Augusto Comte, afirma que "El único conocimiento existente, es el conocimiento científico". Esta corriente fue introducida a México por

Gabino Barreda, quien a su vez, fue elegido por el presidente Juárez para que se encargara de la realización de un programa educativo.

Desgraciadamente siempre vieron al indio como algo que debía ser erradicado y civilizado, es por ello que inicia la castellanización directa, esta vez por el Estado mexicano y dejando en el olvido las lenguas indígenas, al menos en la educación primaria, ya que muchos eruditos mexicanos estudiaban el náhuatl para conocer el pasado de la nación azteca, y comprender los orígenes del país mexicano. Warman (2003), comenta que, para la década de 1870, "México era una nación independiente pero fragmentada en múltiples regiones y separada por enormes brechas sociales, el Estado republicano mexicano en la última parte del siglo XIX, se procuró eliminar la desigualdad social mediante el recurso de la equidad jurídica" (citado en, Díaz 2015:78).

Courder (2015), menciona la evidente diferencia cultural y lingüística de la población indígena respecto a la sociedad hispanohablante y a fin de hacer efectiva la igualdad jurídica. Se planteó la castellanización (idiomática y cultural) de la población indígena como un elemento esencial para la unidad nacional. Por lo tanto, las políticas educativas imperantes eran para erradicar las lenguas indígenas, ya que éstas eran vistas como un freno para el progreso.

Siglo XX, posrevolución y políticas educativas

Las escuelas rurales en un análisis comparativo con las misiones que fueron encomendadas a los frailes 300 años antes, tienen semejanza con un proceso de educación. Si bien, en aquellos años este proceso se dio para la cristianización y unificación de los indios naturales, las grandes expediciones que realizaron los frailes para cubrir su misión fue impresionante. Eso mismo sucedió con los maestros rurales que decididos a cambiar la historia de los indígenas, comenzaron a emprender grandes caminatas e inmensos viajes de grandes riesgos por la sierra, para llevar a cabo las primeras escuelas rurales en donde el principal propósito era integrar millones de indígenas a la vida cotidiana de un país que comenzaba apenas un proceso de identidad.

Uno de esos grandes maestros rurales fue Rafael Ramírez, egresado de la Universidad de Jalapa en el estado de Veracruz y que se encontraba en la Ciudad de México justo al momento del estallido de la Revolución. Él escribe en 1915 un libro llamado *La escuela industrial* donde hace una comparación entre modelos de estudio de Estados Unidos, Europa y México. Quizá hoy hablar de la existencia de una escuela rural pueda parecer algo común, pero para un país que en los años 20 contaba con un índice de analfabetismo de 61.5%, un país quebrado por la guerra, pobreza y los movimientos armados de grupos del norte y del sur, debió ser uno de los más increíbles e importantes trabajos realizados en México del siglo XX.

Para Ramírez (1927), antes de la Revolución Mexicana, la educación era privilegio de unos cuantos, pertenecientes al sector económico acomodado o de recursos altos, que incluía el acceso a cultura y artes; por lo tanto, podían optar por mejores condiciones de vida. La educación dirigida al otro sector de la población con menos recursos, estaba a cargo de la Iglesia (Cisneros, 2015).

Después de la Revolución Mexicana y con la reciente creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921:

Álvaro Obregón nombra a su primer director José Vasconcelos del cual surgirá el proyecto que integre a los indígenas a la vida laboral y por ende a la economía nacional, aunque el principal motivo de Vasconcelos es el de alfabetizar a todas las zonas rurales alejadas de las grandes ciudades, alfabetizar y llevar educación a todos por igual, donde lo que buscaba era una educación gratuita y al alcance de todos (Cisneros, 2015:2).

“La asimilación racial deja de ser relevante y se apuesta por un cambio cultural mediante la educación. Se crean en esta época las misiones culturales, que tienen como propósito llevar educación al medio rural y con esto la castellanización a las regiones indígenas” (Díaz, 2015:81). Para la década de los años treinta, dicha planeación “educativa tenía un gran fracaso, es entonces cuando Moisés Sáenz siendo secretario de educación, invita a Cameron Townsend, fundador del Instituto Lingüístico de Verano, para aplicar en México las mismas estrategias de alfabetización a la población indígena que utilizaba en Guatemala” (Díaz, 2015:81).

El ILV fue una de las primeras instituciones en ser llamadas para que ayudara en el proyecto de castellanización, pues uno de sus miembros fundadores Townsend, logró traducir la Biblia al idioma maya cachiquel. Con esto, Moisés Sáenz descubre que es mejor educar al indio desde su lengua materna y no al revés. También la reunión de filólogos y lingüistas en 1939, confirmó la conveniencia de utilizar la lengua materna de los niños indígenas como instrumento inicial para la castellanización (Díaz, 2015).

Siguiendo con los mismos autores, en 1940 se llevó a cabo el proyecto tarasco que era dirigido por el ILV a manos de Mauricio Swadesh. Tenía como finalidad la escritura de la lengua tarasca por medio de unas cartillas que por un lado tenía la lengua vernácula y al reverso la castellana. Alfabetizar en la lengua vernácula en algunos casos o lenguas como las tonales es sumamente difícil más no imposible. Otra cosa es la falta de literatura de las culturas indias de México, pues no tienen tradición escrita como los pueblos europeos.

El uso de la lengua materna como instrumento de enseñanza, tal y como lo disputan las recomendaciones de Pátzcuaro en la norma básica de la educación indígena durante la primaria, es en los tres primeros grados (Díaz, 2015:82). Así se estipuló, pero no se llevó a cabo, pues decían que más que aculturar se mantendrían las lenguas indígenas y por ende la cultura, así sería más difícil construir una nación étnicamente única como Alemania o Italia.

Basauri concluye que “la educación y la instrucción en lengua, llevada a los indios en sus propias lenguas, provocarían el mejoramiento y la transformación natural, la estructura adecuada de los medios de expresión, que hasta la fecha han permanecido en estado primitivo”. (Citado por Beltrán, 1983; 223). Muchos son los expertos que estaban a favor de la educación o instrucción en lengua materna o vernácula pero, por otro lado, están las políticas que daban muerte a este proyecto, pues, desgraciadamente, es costoso y tiene ciertas dificultades. Una de ellas es la falta de materiales didácticos y personal adecuado que lleve a bien este proyecto. No debe olvidarse que la ENAH nace en esta coyuntura histórica, pues ella fue la encargada de llevar a cabo dicho proyecto indigenista.

Durante el periodo de gobierno del General Manuel Ávila Camacho, el secretario de educación pública:

Lic. Octavio Vejar Vázquez (1941-1943) inicio una política educativa de unidad nacional, sin tomar en cuenta a los diferentes grupos étnicos que habitan la república. Más bien como una reacción contra la tenencia socialista. Pues se habló de una educación “democrática”, no de grupos, que quería el engrandeciendo de México y la integración definitiva de nuestra nacionalidad (Aguirre y Pozas: 1981).

En la siguiente tabla, los periodos que se muestran indican fechas aproximadas en las que cada tipo de política ha predominado. En los hechos cada tipo de política se traslapa con los otros, pues no se sabe a ciencia cierta cuándo terminaba una y empezaba otra. Por otra parte, aún sigue cargándose con inercias de todas estas políticas en concepciones populares o no especializadas sobre los pueblos indígenas. Los tipos de políticas indican tendencias ideales prevaecientes en cada época, sin que ello signifique homogeneidad o consenso total, ni por tanto una aplicación consistente de cada tipo de política (Díaz, 2015:78).

Periodo aproximado	Tipo de política	Diagnostico básico	Tratamiento propuesto	Política educativa y lingüística.
1870-1910	Asimilación racial	Las razas y culturas indígenas son inferiores y deben ser sustituidas por la cultura hispana para promover la unidad nacional.	Desaparición de los pueblos indígenas por medio de la asimilación racial y cultural.	Supresión de las lenguas indígenas y castellanización compulsiva.
1921-1940	Incorporación cultural	La ignorancia y atraso cultural son la causa de la marginación.	Educación castellanizadora pública y gratuita para las comunidades indígenas.	Exclusión de las lenguas indígenas de los ámbitos públicos y castellanización directa en la educación escolarizada.
1950-1970	Integración social y económica	La situación de pobreza de los pueblos indígenas se debe a la marginación social y económica resultante de relaciones de dominación excluyentes del proceso de modernización.	Integrar a los pueblos indígenas a los procesos de desarrollo social y económico. Para ello deben adaptarse mediante un proceso gradual de cambio cultural dirigido hacia la cultura nacional.	Tolerancia a las lenguas indígenas en los ámbitos comunitarios y familiares. Español en dominios institucionales y públicos. Castellanización directa (transicional) con el apoyo de intermediarios culturales.
1975-1990	Descolonización cultural	La condición de los indígenas es consecuencia de una integración subordinada a valores y objetivos externos, en la forma de un colonialismo interno.	El desarrollo de los indígenas debe darse dentro de su marco cultural: debe satisfacer lo que ellos consideran sus necesidades y distribución adecuadas a su organización social e institucional.	Mantenimiento de las lenguas como construcción histórica y cultural colectiva de los pueblos indígenas, la cual debería ser la base para un desarrollo autónomo (descolonizado) y propio. Se propone una política de bilingüismo del español como lengua nacional y la lengua indígena en el nivel comunitario para garantizar su reproducción cultural. Política de educación bilingüe bicultural.
1992 en adelante.	Nación multicultural	Integración al mercado de los pueblos indígenas y sus recursos. La diversidad sociocultural obstaculiza la igualdad de oportunidades. Falta de iniciativas propias para el desarrollo. Apoyo focalizado a la diversidad.	Reconocimiento de derechos culturales. Mercantilización de las culturas indígenas- desarrollo con identidad. Educación específica. Promoción del cambio de actitudes individuales y privadas para disminuir la discriminación.	Política educativa intercultural. Nuevas instituciones y leyes CGEIB, INALI, LGDLPI. Campañas de valoración cultural y lingüística. Campañas antidiscriminatorias. Bachilleratos, normales y universidades interculturales.

(Díaz, 2015: 79)

Los periodos indican fechas aproximadas en las que cada política ha sido predominante. En los hechos se traslapa con los otros. Actualmente cargamos con inercias de estas políticas en las concepciones populares, o no especializadas, sobre los pueblos indígenas. Los tipos de políticas indican tendencias ideales prevalecientes en cada época, sin que ello signifique homogeneidad o consenso total, ni por tanto una aplicación consistente de cada tipo de política.

Se debe pretender un proyecto educativo que ya no deba ignorar más al indio, sino ayudarle a la reincorporación de una sociedad que crece. Rafael Ramírez junto con Aguirre Beltrán fueron los grandes precursores de un proyecto ambicioso que, incluso en los años posteriores a la Independencia, el gobierno intentó llevar a cabo sin éxito alguno. Hoy, desafortunadamente, el proceso educativo de México se ha quedado estancado y ha dado más importancia a una educación pobre, que conlleva la mano de obra barata en lugar de brindar apoyo a universidades; a forjar en este país profesionistas capacitados para hacer crecer a la nación y vuelva a buscar ese gran desarrollo y potencia que surgió a finales de los años 30 y principios de los 40. Hoy el milagro mexicano se ha quedado ya en el pasado y el país poco a poco se fue deteniendo; así mismo, la educación que tantos y tantos años hemos peleado por mantenerla viva.

Es por eso que la educación intercultural bilingüe debe plantearse desde la visión de los pueblos indígenas y no desde la visión del Estado mexicano, ya que a éste solo le interesa seguir adoctrinando y castellanizar, porque, aunque ha hecho programas y políticas en pro de los derechos indígenas tanto culturales como lingüísticos, no pasan del papel. Por eso debe estudiarse cómo se llevaron a cabo dichos proyectos educativos a lo largo de la historia de México, pues solo conociendo, los métodos educativos, las políticas y las intenciones de los gobiernos, podemos comprender, interpretar y proponer algo culturalmente pertinente.

Reivindicación de la educación multilingüe comunitaria y su valorización en la escuela

Desde hace varios años atrás, se leen y se mencionan los vocablos *intercultural*, *interculturalidad*, *interculturalismo* en todos los niveles sociales (política, economía, educación, cotidiano, etcétera). La mayoría de veces, de manera indistinta, sin hacer alguna diferencia entre términos, si no es para efectos idiomáticos o para funciones de sonoridad discursiva. A veces se les asocia, confunde o combina con las nociones de diversidad y pluralismo cultural, multiculturalismo y aquellos sufijos y radicales lingüísticos que se les puede aplicar (Gutiérrez, 2016:13). Es indispensable tener en cuenta lo que significa cada uno para seguir repitiendo el mismo discurso, pues aunque creamos que no pasa nada, esto no es verdad. Un discurso denota poder y a partir de ahí se tergiversa lo que en realidad se debe decir como un tipo de justicia discursiva.

Dimensiones investigativas de lo intercultural

Vocablo	Dimensión	Heurística	Metáfora óptica
Intercultural	Epistemológica	Epistemes	Cosmovisión
Interculturalidad	Teoría		Visión, lentes, biometrías, materiales
	metodológica		
Interculturalismo	Política	Militancias	Uno y apropiación del complejo óptico. Clínica para los ojos
		Acciones gubernamentales	

(Gutiérrez, 2016: 24)

Esta investigación no intenta definir los conceptos arriba señalados, pero es importante mencionarlos por su fiabilidad en ámbitos educativos. Sin embargo, debe tenerse presente a la multiculturalidad, ya que otorga panorama mucho más amplio. Tampoco se señala cuándo y cómo surge, más bien la importancia de dicho concepto dentro de la educación comunitaria multilingüe.

Multiculturalidad es un concepto sociológico o de antropología cultural. Significa que se constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. Sin embargo, estas culturas cohabitan, pero influyen poco unas sobre otras y no suelen ser permeables a las demás. Se mantienen en guetos y viven vidas paralelas. La sociedad de acogida suele ser hegemónica y suele establecer jerarquías legales y sociales que colocan a los otros grupos en inferioridad de condiciones, lo que lleva al conflicto, al menosprecio, a la creación de estereotipos y prejuicios dificultando la convivencia social, siempre en detrimento de los grupos más débiles. En los casos en que exista equidad y respeto mutuo se puede pasar de la multiculturalidad al multiculturalismo. (Hegoa, 2003).

La definición anterior no hace hincapié en lo que menciona Echeverría en cómo surge el ethos barroco y su importancia. Entonces, podemos proseguir con la educación, dado que la educación comunitaria es vía para la formación del ciudadano autónomo en tanto que Paulo Freire representa un proyecto de vida; constituye una esperanza emancipatoria que se inscribe en una antología distinta al acto de educarse en los contextos vivenciales (...). La educación, desde una perspectiva comunitaria, está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto. Este proceso conduce a un encuentro permanente con el “otro” que la escuela formal no representa y que el hombre-pueblo rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad (Pérez y Sánchez, 2005: 319).

El mundo actual ya no se divide en bloques enfrentados que intentan dominarse el uno al otro, sino que se caracterizan por flujos, coagulaciones, escapes de sentido. La resistencia no se traduce en enfrentamiento a muerte contra el amo sino en líneas de fuga que transforman a los individuos. Pues no hay revolución sino resistencia de los márgenes y deserciones respecto al Estado (Arriaran, 2007:20).

Debemos regresar al aprendizaje colaborativo o “aprendizaje recíproco”. Una relación de esta magnitud es lo que necesitamos para subsistir, pues este tipo de aprendizaje asegura a los niños que no entienden el contenido de las clases, la

oportunidad de participar en ese proceso. Luego entonces, esta participación asegura la oportunidad de enriquecerse con experiencias significativas:

¿Por qué se necesita el aprendizaje en colaboración? Tengo dos respuestas que contestan esta pregunta. Una es porque no es posible llevar a cabo el aprendizaje individual sin sistematizar el aprendizaje colaborativo; la otra es porque el aprendizaje colaborativo es indispensable para conducir a cada uno a un nivel más alto de aprendizaje. El aprendizaje es un encuentro y un diálogo con el objeto (los materiales), un encuentro y un diálogo con otra persona (*compañeros, maestros, padres y comunidad*) y un encuentro y diálogo con uno mismo. Nosotros por medio de la colaboración con otras personas, podemos encontrarnos con diversas ideas, al hacer realidad un nuevo encuentro y dialogar, es esencialmente algo que requiere de la colaboración, es el aprendizaje con desafío y logro basado en la colaboración con otras personas. Es un viaje en el que se parte de un mundo ya conocido para explorar un mundo desconocido, es un desafío para lograr experiencias y habilidades nuevas para superar las experiencias y habilidades ya existentes (Manabu, 2018:45-46).

La relación de aprender mutuamente contiene ternura, empatía y tolerancia sin afectación, pues también necesitamos de valores para llevar a cabo una buena educación. En relación a lo que comenta Manabu, es indispensable retomar dicho aprendizaje, pues no es cuestión de aprender solos como nos ha hecho creer el capitalismo. Demos retomar la educación comunitaria que tiene todos estos elementos, en primera porque en primera está bien documentada que los profesores que llegan a una comunidad con lengua distinta a la de la comunidad y se apoya del niño más diestro en ambas lenguas. A partir de ahí empieza un aprendizaje colaborativo, comunitario, pues el profesor aprende del niño y viceversa, mientras los alumnos colaboran o, en comunidad, se enseñan, aprenden y experimentan con el apoyo del profesor.

Sin olvidar la importancia de L1 y L2¹⁵, que debe estar presente en todo momento, aquí podría hablarse sobre la importancia de los métodos de enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, al recordar la metodología que utilizaban los

¹⁵ L1 lengua materna. L2 lengua extranjera

indígenas precolombinos al utilizar el método natural y de inmersión local, los indígenas actuales siguen con sus asegundes utilizando el método de inmersión local para aprender ambas lenguas. Esto no supone que sea el mismo método, pues estaríamos cayendo en un discurso falso y minimizando el cambio social y cultural de los grupos indígenas de México. Más bien, invita para que, utilizando el ethos barroco y la educación en colaboración, podamos encontrar una alternativa en cuanto al multiculturalismo capitalista.

Ahora bien, no debe confundirse el aprendizaje colaborativo con el trabajo en equipo que está ampliamente difundido. Lo que le hace diferente de alguna manera es que el estudio en equipo se entrega a la unificación del mismo. Desde luego el colaborativo tiene como premisa el aprendizaje de cada individuo y en su desempeño nunca se le exige la unificación, sino buscar ideas propias de cada uno y la diversidad de opiniones. El aprendizaje no puede producirse en la similitud, sino que se da en la diferencia (Manabu, 2018:50); por lo tanto, para que este aprendizaje comunitario o colaborativo se lleve a cabo es necesario tener precauciones para que no sea vuelta simple estudio en equipo. También es indispensable que no haya un líder. Es curioso, porque en las comunidades se trabaja sin líderes o, cuando hay, son escogidos en asamblea. Esto es completamente comunitario parte del ethos barroco.

Debe tenerse en cuenta el panorama nacional, pues no estamos hablando de un mundo perfecto comunitario, porque éste se halla inserto en la posmodernidad como bien lo menciona Echavarría. Por ello, deben interpretarse las políticas que someten la educación, porque gracias a éstas se genera una especie de estira y afloja (la educación barroca). Lo más incomprensible de la administración educativa en relación con el descenso del nivel escolar es que cuanto más se han promovido las políticas para mejorarlo tanto más ha empeorado: 1) se ha propagado el método de ejercicios de repetición como el adiestramiento de animales, 2) se ha generalizado la creación de clases según el nivel de aprovechamiento, 3) han proliferado los maestros no numerarios y los contratados temporalmente debido a la introducción de un sistema de grupos reducidos, y 4) se ha intensificado la

competencia y el control de las escuelas conforme a la idea de dar prioridad a los resultados de exámenes. Todos estos factores han arruinado el aprendizaje de niños en las aulas a nivel nacional, reduciendo la calidad profesional de los docentes y convertido a las escuelas en “academias privadas”, lo cual ha conducido a una baja en la calidad de educación. No es que la crisis dé por resultado la reforma sino más bien la reforma es la que está extendiendo la crisis (Manabu, 2018:69).

Imaginemos ahora el panorama para la educación intercultural bilingüe en donde estas políticas pesan más. Si bien han sucedido grandes avances en pro de las lenguas nacionales y hasta hay instituciones que las defienden y promueven, desgraciadamente sigue quedándose en el discurso, porque no existe recurso monetario de llevar una verdadera educación multicultural. Esto no quiere decir que vamos quedarnos de brazos cruzados, pues entendiendo la teoría expuesta al momento, tenemos lo necesario para llevar a cabo la resignificación de una educación comunitaria multilingüe y apoyarnos de la escuela. Me interesa decir que las escuelas deben ser un poco autónomas en decidir un currículum culturalmente pertinente que les permita vivir dentro del capitalismo. En otras palabras, aprovechar el barroco educativo, pues tampoco debemos olvidar el pensamiento occidental que está, estuvo y estará inmerso en dentro de la comunidad sin embargo no es lo que tendría que ser.

Como lo menciona Arteaga (2001), es así que la historia, una lectura en busca de sentido, construye un núcleo dinámico en el que pasado, presente y futuro, son tiempos convergentes que apoyan nuestra comprensión, enriquecen nuestra mirada hermenéutica. Desde este panóptico privilegio es posible volver la mirada sobre nuestros pasos y encontrar en las metáforas claves para el desciframiento de los enigmas del presente y el mañana (pág. 83).

Uno de los elementos fundamentales que se generan a partir de la hermenéutica barroca es la educación a través del diálogo intercultural como un acto de respeto y escucha de las diferentes culturas, debido a que permite repensar nuestra situación histórica ante los procesos de globalización y del multiculturalismo posmoderno, sobre todo, reconocer al otro como sujeto es una práctica pedagógica

centrada a través de la acción reflexiva que se construye intersubjetivamente desde el diálogo. Desde luego, ponerse en el lugar del otro es una situación hermenéutica (Nava, 2001:92). El ethos barroco no es una solución, no conduce hacia la revolución. Conduce a una resistencia al capitalismo y no a la destrucción del mismo. Es un modo de vivir dentro del sistema. No es una respuesta ni una estrategia, ni siquiera es un proyecto de transformación. Este es el gran problema. Nuestros pueblos son muy anticapitalista, pero también poco revolucionarios. (Bolívar Echeverría, 2009).

La hermenéutica barroca de Arriaran busca generar procesos que giren en torno a la formación de un multiculturalismo analógico. Ciertamente se requiere de un debate abierto de los filósofos y los educadores, donde la hermenéutica como herramienta metodológica ayude sobre todo a revalorar los mitos y valores de culturas diferentes a los de la Europa occidental, para adquirir mejor comprensión que fundamente el carácter emancipatorio y permita disminuir o eliminar el univocismo existente en el proceso social y pedagógico en el que el acelerado fenómeno de la globalización económica se implica cada vez más, lo que plantea la necesidad de pensar y construir otro camino no solo del proceso social y educativo sino el de la cultura multicultural (Arriaran, 2001:90). Dicho lo anterior, debe ser de gran importancia para la educación intercultural bilingüe.

Entonces pongamos manos a la obra, aprovechemos la teoría y pasemos a la práctica, pues México tiene gran experiencia en proyectos comunitarios. No olvidemos la época del indigenismo en la cual los más célebres antropólogos afirmaban que una educación desde la base del conocimiento comunitario y en lengua materna era lo esencial, sin olvidar, claro está, el ethos barroco. Por eso, la teoría servirá para poner en marcha con el conocimiento de nuestro horizonte de experiencia, un horizonte de expectativa sobre la educación intercultural bilingüe.